

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 5 (72)

31 октября 2018

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати
31043

ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

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

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

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

ВЕРСТКА

Е.В. Иванецкая (г. Горно-Алтайск)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА

В.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ПЕРЕВОДЧИК

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

АДРЕС РЕДАКЦИИ и ИЗДАТЕЛЯ

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

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

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

ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:

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

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

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

Подписано в печать 19.10.2018
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 73,5.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

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

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ СОВЕТ

- Ю.И. Щербаков* – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- Е.Л. Кудрина* – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- И.Р. Лазаренко* – доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- В.И. Загвязинский* – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Тюмень)
- Д.Ф. Чевалир* – доктор филологических наук, профессор штата Мериленд (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. Синицына* – доктор медицинских наук, НИИ ЭЧИГОС им. А.Н. Сысина РАМН (г. Москва)
- Г.И. Лазарев* – доктор экономических наук, профессор, ректор ВГУЭС (г. Владивосток)
- С.В. Кривых* – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- Т.М. Степанская* – доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)
- А.И. Субетто* – доктор философских и экономических наук, профессор, Грант-доктора философии, Полного профессора по Оксфордской образовательной сети, Международному институту фундаментального обучения (г. Санкт-Петербург)
- В.В. Собольников* – доктор психологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- Ю.С. Аликин* – доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- Н.А. Мешков* – доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)
- Петер Шпитцер* – профессор Медицинского университета Граца, кафедра детской хирургии и кафедра медицины катастроф и профилактики травматизма (Австрия)

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- А.В. Петров* – председатель редакционной коллегии, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, академик ПАНИ (г. Горно-Алтайск)
- Ю.В. Сенько* – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- И.К. Дракина* – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- С. Д. Каракозов* – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- В.В. Гафаров* – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
- В.С. Черняевская* – доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)
- А.М. Руденко* – доктор философских наук, профессор (г. Ростов-на-Дону)
- М. Миланков* – доктор медицинских наук, профессор (г. Нови Сад, Сербия)
- С.Б. Нарзулаев* – доктор медицинских наук, профессор (г. Томск)
- Ю.В. Сорокопуд* – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- И.Б. Горбунова* – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)

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

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

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 5 (72)

31 October 2018

ISSN 1991-5497

Index in catalogues
of Russian Post:
31043

GENERAL DIRECTOR

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

FOUNDING PARTY: RMNKO LLC

EDITOR-IN-CHIEF

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

FIRST DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF

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

TECHNICAL EDITOR

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

MAKING-UP

Ye.V. Ivanitskaya (Gorno-Altai)

MANAGING EDITOR OF THE

ELECTRONIC VERSION OF THE

JOURNAL

V.A. Petrov (Gorno-Altai)

TRANSLATOR

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

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER

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

EDITORIAL STAFF

Tel.: +79139900008;

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

INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:

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

THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

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

Passed for printing on 19.10.2018

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 73,5.

Circulation: 500 pieces. Order №

Price free of control

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

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

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

SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

- A.V. Petrov* – Chairman of the Scientific Editorial Staff, Editor-in-Chief, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts (Gorno-Altai, Russia)
- Yu.V. Senko* – member of Russian Educational Academy, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
- I.K. Drakina* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)
- S.D. Karakozov* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- V.V. Gafarov* – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, Russia)
- V.S. Chernyavskaya* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Vladivostok, Russia)
- A.M. Rudenkov* – Doctor of Science (Philosophy), Professor (Rostov-on-Don, Russia)
- M. Milanov* – 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	Гостунская Я.И. 375	Кот Т.А. 379	Овчаренко Е.Б. 50	Троякова Г.А. 27
Абдулгалимов Р.М. 248	Гоцкая Н.Р. 377	Крыжановская О.О. 205	Одинцова О.В. 65	Тугуз Г.Т. 522
Абдулгалимова Г.Н. 248	Гранкина Т.А. 35	Кузнецов В.А. 348	Одфеер С.В. 52	Тулгенова А.Г. 308
Абдуразакова Д.М. 136	Григоричева И.В. 364	Кузовникова Т.Б. 8	Омарова А.А. 42	Тумашов М.А. 67
Абдурахманова М.А. 302	Гумбатова Ф.Э. 437	Куликова С.В. 278		Тумашова Г.А. 67
Абдурахманова П.Д. 524	Гумеров А.И. 73	Кульсарина И.Г. 505	П	
Азизова Н.Р. 362	Гумерова Н.М. 73	Куляпин А.И. 529	Первущина О.В. 55	
Акимов А.М. 348	Гунжитова Г.-Х.Ц. 294	Куприянова А.М. 549	Передерий С.Н. 463	У
Акрамов Ш.Ю. 362	Гусейнова А.В. 399	Курбанова П.Г. 509	Перлина Л.В. 58	Удотова О.А. 75
Александрова А.А. 359		Курбанова П.К. 444	Пермяков О.Р. 232	Уставщикова В.А. 480
Алибекова К.М. 297	Д	Куулар Е.М. 447	Пермякова М.Ю. 324	
Алиев Т.И. 138	Давлетова К.Б. 329		Перфилова Е.В. 357	Ф
Алиева С.А. 526	Даржаева Н.Б. 401	Л	Песчанская Ю.Л. 390	Федоров А.П. 71
Альбекхаджиева З. 115	Дашиева С.А. 294	Лавренко А.В. 220	Платонова М.С. 351	Федосеева З.А. 310
Амир Хоссейни 287	Демина К.Б. 106	Лихачева О.Н. 113, 175	Плотников К.Ю. 331	Филимонюк Л.А. 40
Арсланалиева Д.И. 133	Джамалова М.К. 418	Логинова Н.С. 177	Плогдаев С.М. 55	Филь Т.А. 359
Атажахова С.Т. 409	Джамиева М.С. 296	Лопсан А.П. 449	Пономарева М.А. 384	Флотская Н.Ю. 384
Атлуханова Л.А. 133	Дмитриева Н.М. 543	Лулева Е.В. 141	Пономаренко О.П. 177	Флотский Н.С. 384
Афанасьев А.М. 173	Додонов Л.П. 149		Попова Н.В. 256	Фокин А.А. 485
Ахмадова Т.Х. 431, 433	Доржу М.Д. 321	М	Поползин К.Е. 55	Фролова А.С. 487
	Дронова И.А. 420	Магомеддибирова З.А. 115	Пронин С.В. 359	
Б	Дыльков А.Г. 75	117, 120	Прояева И.В. 189	Х
Бабаджан С.С. 502	Дьяков В.Д. 80	Магомедов Д.М. 552	Пулаки П. 434	Хабарова К.В. 213
Багирова Е.В. 8	Дюльденко А.А. 485	Магомедов М.И. 552	Пшеничкин А.А. 291	Хазова С.А. 214
Багрецов Д.Н. 141		Магомедов Р.Р. 12, 16		Хайнер Е. 336
Багров С.А. 291	Е	Магомедова З.Х. 179	Р	Хамзатова М.Ш. 217
Базарова Б.Б. 411	Егорова К.Е. 101	Магомедова З.Ш. 297	Рабаданова С.М. 511	Хасбулатова Х.М. 426
Бакшиш Э.Н. 308	Елисеева А.П. 351	Мазанова Ш.А. 393	Рагимханова Л.К. 489	Хачароева А.Х. 218
Барахоева Ж.М. 143	Еманова С.В. 156, 158	Макарчук Я.В. 185	Раджабова Р.В. 292	Хашегульгова Ж.А. 246
Барашев А.Х. 428	Ерина И.А. 379	Макеева М.Н. 415	Разбагаев П.В. 283	Химич Ж.Г. 203
Баянкин О.В. 256	Ефанова М.И. 366	Макина Л.Р. 181	Рамазанова Д.А. 426	Хомутникова Е.А. 141, 156
Бедрин В.С. 264		Макушина Ю.А. 451	Рамазанова М.Ш. 465	158
Бельская Е.В. 232	Ж	Магиновская Т.Н. 554	Рамазанова Э.А. 133	Хортова М.В. 185
Берсенукаева М.Х. 136	Жарков А.Д. 160	Мальчукова Н.Н. 209	Рубан А.В. 194	
Бессонова М.И. 348	Жаркова А.А. 163	Мамалова Х.Э. 183	Рухангиз Гули-заде 287	Ц
Богданова Ю.З. 413	Жаркова Л.С. 166	Мамедов Р.Т. 122	Рыбин Д.Н. 260	Цзюй Чуаньтин 558
Богущая Т.В. 254	Железнов Д.В. 82	Мантурова Н.М. 344	Рыбина И.С. 260	
Бокова О.А. 364, 372	Жерновой М.В. 266	Масягин С.В. 280		Ч
Большакова Н.В. 211, 213		Махновская Н.В. 16	С	Чапаева Р.М. 489
Борзова С.В. 395	З	Мацефук Е.А. 283	Савчук И.П. 557	Чаптыкова Ю.И. 561
Бородин И.А. 173	Завадская А.В. 543	Мельник Н.Б. 222	Садовникова И.И. 467	Часовских Н.С. 312
Бочкарева Е.Д. 145	Заикин В.Ю. 220	Мельник Н.В. 451	Садовой В.П. 196	Чеботарев А.В. 318
Буланова С.Ю. 384	Зайцева В.В. 415	Мельникова Ю.А. 364, 372	Саенко Л.А. 203	Чеботарев А.П. 220
Булатов А.А. 82	Зайцева Я.С. 404	Мельниченко О.И. 18	Сазонова Е.В. 58	Черепанова Е.С. 222
Бурцева Е.В. 266	Зауторова Э.В. 99	Меретукова С.К. 113	Саидова Я.М. 524	Черкашенинов Л.Ф. 229
Бухалко А.Д. 199	Зембатова Л.Т. 169	Мерзликин А.А. 23	Саламова З.М. 465	Чернявская Н.Э. 491
Бушенева И.С. 181	Зиньковский В.В. 270	Миронова А.А. 455	Самсонова Е.А. 205	Четошников Е.В. 369
	Злобина Д.А. 181	Миронцева С.С. 126	Сантуева Э.З. 567	Чигринова Е.А. 493
	Зюзина Е.А. 407	Митрофанова О.Е. 359	Сапрыгин Б.В. 130	Чотчаева М.Ю. 485
В		Митрохин Е.А. 205	Сафаралиев Н.Э. 512	Чочиева А.С. 496
Вакалова Н.В. 65	И	Михалева И.Е. 251	Сафарова А.Д. 189	Чугунеева А.Н. 498
Вахитова Т.Ф. 537	Иванова М.М. 251	Мишарин В.В. 91	Свиридова А.В. 500	Чуешева Н.А. 341
Ведерникова Л.С. 86	Идрисова П.Г. 524	Мокеева Л.Н. 299	Седых Т.В. 304	Чурашов А.Г. 237
Везетиу Е.В. 37	Илькевич Б.В. 171	Моляков Г.П. 46	Селиванова Е.А. 86	Чухрова М.Г. 359
Виноградова М.В. 147, 209, 242	Ильясов Д.Ф. 52, 86	Монгуш А.С. 27	Сельмураева М.Р. 120	
Вовк Е.В. 39	Исаева М.А. 108	Монгуш В.Ш. 285	Семькина Р.С. 60	Ш
Воробьева О.А. 106		Монгуш Ш.С. 285	Сенюкова О.В. 211, 213	Шалаяпина Л.В. 563
Ворончихина Н.А. 40	К	Моргун И.Н. 12	Сечнев С.А. 515	Шангаева Н.К. 411
Выборова Н.Н. 324	Кадырова К.А. 440	Моруденко Ю.И. 185	Сингач Н.П. 50	Шангина Е.Ф. 232
Выгузова Е.Ю. 415	Казаева Е.А. 91	Москвин В.А. 355	Сипкина Н.Я. 470	Шарыпина Т.А. 487
Выхрыстюк М.С. 390	Калекин А.А. 97, 110	Москвина Н.В. 355	Скитская Л.В. 62	Шаховалов Н.Н. 55
	Канзычакова Н.Г. 353	Московкина Е.А. 458	Смирнов В.М. 381	Шеховцова Е.А. 375
Г	Капицкий В.Н. 141	Мохсен Б. 434	Смирнов Е.С. 474	Шиганова Г.А. 500
Габидуллаева П.М. 417	Карабулатова И.С. 557	Мунгиева Н.З. 302	Сорокопуд Ю.В. 306	Шилович О.Б. 175
Гаджиева А.А. 393	Караваев Е.С. 220	Мутаева С.И. 511	Спиридонов О.А. 333	Смирнова С.Х. 565, 567
Гаджиева П.Д. 269, 292	Каримова Н.Г. 86	Муциева З.С. 128	Староверова Т.С. 477	Шкинева М.А. 549
Гаранин М.А. 82	Каримова Р.М. 10		Стехина М.В. 540	Шустова С.В. 502, 569
Гасанова М.А. 395	Киргуева Ф.Х. 272, 74	Н	Султанова С.М. 517	
Гасанова С.Х. 567	Кириллова Ю.Н. 532	Навразова М.Р. 117	Сурнина М.В. 341	Щ
Гасанова У.У. 398	Киселёва А.В. 442	Нахова Н.А. 101		Щербаков Ю.И. 62
Гафаров В.В. 348	Кислицкая С.С. 426	Нахрачева Г.Л. 460		Щербакова О.С. 35, 235
Гашаров Н.Г. 42, 133	Кислаев Т.А. 256	Нечаева Н.В. 532	Т	
Гизоев С.Э. 274	Клоков С.Н. 235	Никулин А.А. 171	Танзы М.В. 27	Ю
Глухих Н.В. 455	Кокаева И.Ю. 276	Новиков С.В. 23	Теплухин Е.И. 205	Юздова Л.П. 500
Голубев Д.В. 44	Колтунова С.В. 491	Носенко Н.В. 130	Тимофеева А.Л. 65	Юлдашева А.Н. 52
Гончарова М.С. 326	Коновалова В.М. 112	Носкова И.В. 569	Тимофеева Н.А. 211	Юнусова Е.Б. 237
Горбанева А.Н. 440	Кононова А.В. 546	Нурмагомедов Д.М. 133, 509	Тимуш В.Ф. 55	Юсуфова Ш.А. 565
Горбова Н.В. 540	Константинова Н.В. 173		Трифонова О.М. 563	
Горбунова И.Б. 326, 329, 331, 336	Коповой А.С. 381	О	Трофимова Е.Б. 519	Я
	Корлякова А.Ф. 502	Оболдина Т.А. 187	Трофимова У.М. 519	Яговец Н.А. 240
Горбунова Н.А. 46	Корытков В.А. 141	Овсянникова О.А. 20	Трофимова Ю.В. 366	Якобик Л.И. 147, 242, 319
				Янькова Н.А. 420
				Ярбилова Д.М. 572

НАМ С ВАМИ 20 ЛЕТ

*«Habeat sua fata divulgationis»
/Журналы тоже имеют свою судьбу/*

Древнегреческий ученый Пифагор отождествлял этапы жизни человека со временами года. Каждый длился 20 лет (Весна – начало и развитие жизни, от рождения и до 20 лет. Лето – молодость, от 20 до 40 лет. Осень – расцвет, от 40 до 60 лет. Зима – угасание, от 60 до 80 лет.).

Сегодня нашему журналу исполнилось 20 лет. Согласно Пифагору, можно сказать, что журнал по своему возрасту входит в «Лето». Поэтому общение с ним особенно зимой может быть очень приятным занятием!

Юбилей для журнала – это ворота, распахнутые для мудрости наших авторов, а значит и для нашего юбиляра! Это событие дает повод осмыслить то, что делаешь. Взвзвись за журнальное дело, мы поставили себя в позу ростка, постоянно тянущегося к свету. Это сложно, но без этого не было бы того, что должно быть.

Сегодня мы хотим отдать должное прошлому через призму настоящего. Потому что уважение к минувшему – вот черта, отличающая цивилизацию от дикости, варварства (А.С. Пушкин).

Специализированный журнал «Мир науки, культуры, образования» является научным периодическим изданием. Он начал выпускаться с 1998 года под названием «Наука и образование». Рождению журнала способствовала попытка осмысления нашего времени. Мы поняли, что не может нормально жить человек, осознающий, что его прошлое ужасно, настоящее невыносимо, а будущее непредсказуемо. Мы считали, что в этом смысле наш журнал должен решать в значительной степени эту проблему. Через него мы старались показать, что у нас есть основание гордиться прошлым и имеется потенциал сегодня, с которым можно двигаться в будущее.

Уже первый выпуск журнала на конкурсе подобных изданий среди регионов Сибири, Урала и Дальнего Востока, который проходил в Челябинске, занял первое место по нескольким номинациям: по содержанию, оформлению и грамотности. По предложению организаторов конкурса, шефство над нашим журналом взяло издательство ЧТНУ «Факел» и он стал выходить под российским грифом ISBN 5 – 85716 – 234 – 3. Третий номер журнала был посвящен 200-летию юбилею А.С. Пушкина и 70-летию юбилею В.М. Шукшина. Он уже существенно отличался от предыдущих изданий и назывался «Наука, культура, образование». Этому преобразованию способствовала Петровская академия наук и искусств, которая тоже интегрировала в себе науку и искусство и стала нашим партнером по выпуску журнала. Русский философ С.Л. Франк как-то заметил, что «культура всегда была и есть таинственным единством, в котором прошлое и будущее живут в настоящем». Но ведь не менее загадочным является образование и наука. И все это потому, что и образование, и наука в широком смысле слова – это Культура. Если Homo sapiens – эволюция, осознавшая себя; наука – процесс и результат этого осознания, культура – духовный мир, построенный человечеством, то образование – возможность осуществлять прогрессивное, а не регрессивное движение общества в будущее. В этом направлении мы и были намерены совершенствоваться и углублять позиции своего журнала.

Мы были убеждены, что только такая гармония трех самостоятельных, но диалектически взаимосвязанных друг с другом блоков – «Наука», «Культура», «Образование» – в состоянии создать те интегративные (в первую очередь духовные) качества людей, которые крайне необходимы в настоящее время российскому менталитету, потому что эти сферы позволяют сфокусировать внимание на Человеке. Наши стремления были направлены на расширение круга общения в России и за рубежом. Поэтому мы разместили журнал в Интернете. И современные информационные технологии сработали. На журнал обратило внимание Международное издательство Парижа, которое вышло с предложением о взаимодействии с нашей редакцией. Так журнал с 2000 года получил статус Международного (зарегистрирован в Центральном международном издательстве Paris France под его грифом). В 2003 году Министерство Российской Федерации по делам печати предложило нам зарегистрировать журнал в России, но под названием «Мир науки, культуры, образования». В связи с этим, название журнала, зарегистрированное в Международном издательстве, было приведено в соответствие с российским названием. В мае 2007 года журнал был включен в Перечень реферируемых периодических изданий ВАК Российской Федерации, а 15 января 2008 года журнал вошел в научную электронную библиотеку Федерального агентства по науке и инновациям и получил индекс научного цитирования (РИНЦ).

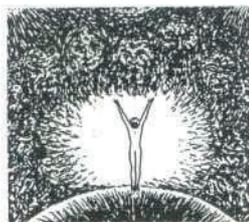
Таким образом, в настоящее время научный журнал «Мир науки, культуры, образования» является ВАКовским изданием для докторских и кандидатских работ. Территория распространения журнала – Российская Федерация, страны СНГ, зарубежные страны. На страницах журнала освещаются результаты научных исследований специалистов России и зарубежных стран в следующих разделах:

«Филология», «Педагогика», «Психология». Каждый выпуск журнала излучает новые идеи в будущее и берет на себя очень важную миссию – не только нести готовые знания, но и потворствовать рождению новых знаний, что поддерживает «вечный огонь» в «теплушке» нашего журнала.

В научный редакционный совет, редакционную коллегию и институт экспертизы журнала входили и входят такие известные ученые как академики РАО: Антонина Васильевна Усова (г. Челябинск), Шалва Александрович Амонашвили (г. Москва), Владимир Ильич Загвязинский (г. Тюмень); Василий Яковлевич Синько (г. Барнаул); академик РАН Анатолий Иванович Мартынов (г. Кемерово); академик социальных наук Юрий Ефимович Растов (г. Барнаул); член-корреспондент РАО Святослав Иванович Тригорьев (г. Горно-Алтайск); академики РАН Александр Иванович Сурбетто (г. Санкт-Петербург) и Анатолий Викторович Петров (г. Горно-Алтайск); академик РАН Николай Семенович Модоров (г. Горно-Алтайск); заслуженный работник народного образования Украины, доктор философских наук Борис Володимирович Новиков (г. Киев, Украина); профессор Технологического университета Бусов Богуслав (г. Брно, Чешская Республика); доктор наук, профессор Канзасского университета Джеральд Майкельсон (г. Канзас-Сити, США), доктор медицины, доктор психологии, профессор университета Уонеску Сербан (г. Париж, Франция) и другие российские и зарубежные ученые.

Редакционная коллегия журнала проникнута стремлением построить просвещенную жизнь вокруг журнала, позволяющую безгранично расширять общение людей. При общении, как точно заметил Шалва Александрович Амонашвили, – люди не только взаимовлияют друг на друга, не только обмениваются информацией, не только упорядочивают отношения между собой, но и реализуют свою человечность, свою индивидуальность и неповторимость, но и живут. Значит, наш журнал дает возможность жить, и мы стараемся, чтобы эта жизнь была высоко духовной и интеллектуальной. Убо никакая творческая индивидуальность не вырастает и не развивается на скудной духовной почве.

Если взглянуть на обложку «вчерашнего» нашего журнала, то можно увидеть мальчика, который символизирует «Росток, тянущийся к солнцу». Он с самого рождения журнала являлся его живым



символом, а сегодня этот Мальчик не только встал на ноги, но и прошел путь от Республики Алтай до Москвы и Парижа. Перефразируя известное выражение, можно сказать, что «журналы рождаются в провинции, а расцветают в Париже и Москве». Это в полной мере относится и к нашему «символу», который родился в провинции, а прописался в Париже и Москве, т.е. имеет российское и международное гражданство. Он возмужал и изменился по форме и содержанию. Если его содержание



определялось словами Антуана де Сент-Экзюпери «Росток, тянущийся к свету, всегда находит дорогу между камней», то сегодня этот мужественный человек, который уже нашел свою дорогу среди терний к звездам, произносит божественной силы слова: «Да будет свет, да стал свет!» (Бытие, Гл.1, с.3).

Известную латинскую поговорку «*Nabeat sua fata libeli*» – «Книжки тоже имеют свою судьбу» мы относим непосредственно к нашему юбилейному журналу, т.е. «*Nabeat sua fata divulgationis*» – «журналы тоже имеют свою судьбу». Ему в этом году исполнилось 20 лет, и он сделал уже двадцать уверенных шагов по свету, в том числе 18 лет – в новом столетии и тысячелетии, осуществляя **связь двух веков и двух тысячелетий!**

Его мы рассматриваем как профессионального свидетеля этих эпох. Он открывает окно в мир науки, культуры и образования, через которое можно в любое время составить определенный портрет нашего общества. Мы прошли в развитии журнала следующие шаги: Республиканский уровень; Российский под крылом Уральского региона; Интернет; Международный уровень; Международный и самостоятельный Российский; Международный и Ваковский с российским индексом цитирования и остался еще один самый важный – чтобы мы вошли в Международный индекс цитирования.

Такая эволюция журнала не только расширила географию и круг общения людей науки, но и привела к глубокому осознанию мысли Бернарда Шоу: «Человечество околдовано неудержимым движением науки, и только искусство способно вернуть его к реальности». В этом смысле искусство журналистики делает свое благородное дело.

Сегодня международный научный журнал «Мир науки, культуры, образования» соответствует необходимым критериям для включения научного периодического издания в Перечень рецензируемых научных журналов и изданий РФ: зарегистрирован как СМЧ, имеет ISSN для online и print; имеются в наличии: подписной индекс ОАНО «Роспечать», институт рецензирования для экспертной оценки рукописей, редакционная коллегия и научный редакционный совет, правила представления рукописей авторами, пристрастные библиографические списки у всех статей в формате, установленном журналом из числа предусмотренных действующим ТСОМ, аннотации и ключевые слова для каждой публикации; существует информационная открытость издания, двуязычный сайт в сети Интернет; аннотации статей, ключевые

слова находятся в свободном доступе в сети Интернет на русском и английском языках, полнотекстовые версии статей находятся в сети Интернет в свободном доступе для подписчиков, существует строгая периодичность выпуска журнала и др.

Источником энергии, из которого мы черпаем силы, являются проводимые нами в рамках журнала Международные конференции. Сама идея о выпуске журнала как раз и родилась на конференции по проблемам развивающегося обучения и была вписана в решение конференции как рекомендация. Поэтому через конференции журнал набирает сил и энергию, постоянно подпитывается рекомендациями и предложениями по совершенствованию нашего издания.

Нам повезло, что в уникальной Республике Алтай собрались люди, готовые положить себя на алтарь журналистики в области науки. Сама Республика Алтай – это жемчужина не только России. Это во многом не тронутый цивилизацией уголок; это библейские места, где начинаются великие реки Тия и Катунь. Здесь расположены географический центр Евразийского континента и возможная прародина человечества. Великие культуры – русская, индийская, китайская, тюркская концентрируются на этой святой земле, о которой ходят легенды. Исследователи приписывают этим местам необычно интенсивный энергетический обмен между Землей и Космосом. Это идеальное место для мыслителей и деловых людей в самых различных областях науки. Это место способно разбудить мысль, активизировать творческую деятельность, дать людям надежду на возрождение России в международном сообществе цивилизованных стран.

Именно Алтай, в котором мы родились, из которого мы пошли в Мир науки, культуры, образования дает нам силу, энергию, чистоту помыслов и радость творческого общения со всем Миром людей, которых мы интегрируем своим изданием. При этом мы душой и телом принимаем мудрые слова нашего соотечественника Н. Периха: **«Мы идем к истокам мудрости, это значит – к Востоку, это значит – к Алтаю».**

Нельзя при этом не сказать о наших меценатах. **Меценаты – это совесть нашего времени и локомотив в развитии цивилизации.**

Шогова Лидия Майнысовна – «крестная мать» журнала. Это она, будучи директором Аудиторской конторы «Веритас», первая изъявила желание финансово поддержать рождение журнала и интуитивно, как настоящая мать, поверила в его светлое будущее. Она случайно услышав по телевидению беседу о рождении журнала в Республике Алтай захотела помочь этому «ростку, тянущемуся к свету». В этот день был мороз ниже сорока градусов, а она пришла в Горно-Алтайский университет, чтобы встретиться с главным редактором и предложить свою помощь. И она навсегда останется родной мамой нашего журнала.

Алтаргонов Юрий Васильевич – «крестный отец» журнала. Он, будучи генеральным директором Эколого-Экономического Региона «Алтай», поддержал процесс становления первых номеров журнала.

Мараян Сейран Хачатурович – истинный российский меценат – покровитель наук и искусств. Он, будучи предпринимателем, решал вместе с редакционной коллегией задачу развития журнала был фактически партнером и ведущим менеджером в издании современного Международного ВЭКовского научного журнала.

Мы сердечно поздравляем всех авторов, читателей журнала и своих меценатов с юбилеем, радуемся, что география, охватываемая журналом, с каждым выпуском растет как за счет печатной, так и электронной версии журнала и рассматриваем этот юбилей как очередной этап к совершенствованию нашей совместной деятельности. Именно наше с вами **делание**, а не просто **слово** является **началом и продолжением бытия** журнала. **Многие лета ему, многие лета!**

Следует понимать, что все наши с вами дела уходят не в прошлое, а в будущее. Поэтому мысли о будущем продолжают в наших планах, авторских статьях и просто в мечтах. В этом смысле мы не просто выпускаем периодический журнал, а являемся соавторами книги судьбы человечества в новом веке и новом тысячелетии, в которую каждый из нас вписывает строку своей жизни и своей мудрости.

В этот юбилейный год журнала желаем всем своим авторам в прошлом, авторам в настоящем и в будущем удач, много бессонных, но плодотворных ночей, творческих мучений и радости познания, озарений, открытий. И со всем этим приглашаем вас на страницы нашего журнала, где вы и поделитесь своими успехами со всеми, кто является читателями и почитателями нашего издания. Кроме деловых интересов нас с вами объединяют добрые человеческие отношения, которые надежнее любых официальных отношений. Давайте использовать это для обоюдного роста и совершенствования. Счастья всем нам и долголетия!

Главный редактор журнала, доктор педагогических наук, профессор, академик РАН, международный журналист, почетный работник высшей школы РФ и почетный научный деятель РА

А.В. Петров

**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 793.38

Kuzovnikova T.B., senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: dsc.lucky-heel@mail.ru
Bagirova E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
 E-mail: evgenya_zenuhina@mail.ru

THE MOVE MUSICALITY AS ONE OF THE ASSESSING CRITERIA OF JEWISH AND LATIN AMERICAN DANCING PROGRAMMES. The article studies skills evaluation issues of the Dancers' performing Jewish and Latin American programme. Identifying criteria for assessing determines the direction for creating training methodology and ways of dancers' self-improvement. Theory of music notions discussed within the context of choreography and dance move. Special attention is paid to the musicality of the performance of the choreographic work. The article reveals the contents of such concepts as "score", "rhythm", "musical structure", their relationship with choreographic vocabulary. The article focuses on one of the key evaluation criteria – the technique of performance. The authors set out in detail the meaning of this criterion, focusing on the technical features and the inextricable connection of these features with music. The authors present recommendations as a conclusion of the research that can help teachers in their work on the musicality of the performers.

Key words: ballroom dance, European program, Latin American program, musicality of performance, criteria of assessment of skill, musicality of movement.

Т.Б. Кузовникова, доц. в области искусств, каф. бальной хореографии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный институт культуры», г. Барнаул, E-mail: dsc.lucky-heel@mail.ru

Е.В. Багирова, канд. пед. наук, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный институт культуры», г. Барнаул,
 E-mail: evgenya_zenuhina@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНОСТЬ ДВИЖЕНИЯ КАК ОДИН ИЗ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ ДИСЦИПЛИН ЕВРОПЕЙСКОЙ И ЛАТИНОАМЕРИКАНСКОЙ ПРОГРАММ

Статья посвящена вопросам оценки исполнительского мастерства танцоров бальных танцев, исполняющих европейскую и латиноамериканскую программу. Выявление критериев оценки определяет направление создания методик обучения и пути самосовершенствования танцоров. Понятия теории музыки рассмотрены в контексте хореографии и танцевального движения. Особое внимание уделено музыкальности исполнения хореографического произведения. Статья раскрывает содержание таких понятий, как «счет», «ритм», «музыкальная структура», их взаимосвязь с хореографической лексикой. В статье делается акцент на один из ключевых критериев оценки – техника исполнения. Авторы подробно излагают суть данного критерия, заостряя внимание на технических особенностях и неразрывной связи этих особенностей с музыкальным сопровождением. В заключении авторами предложены методические рекомендации, которые могут помочь педагогам-тренерам в работе над музыкальностью исполнителей.

Ключевые слова: бальный танец, европейская программа, латиноамериканская программа, музыкальность исполнения, критерии оценки мастерства, музыкальность движения.

Музыка – основа хореографического произведения. Хореографическая лексика сочиняется балетмейстером, а затем, воплощается исполнителем, опираясь на такие понятия музыки как: размер, такт, предложение, фраза, период, мотив, пульсация, акценты, динамика [1, с. 59].

Вопрос музыкальности исполнения актуален как для педагогов, членов конкурсных жюри, судейской коллегии танцевального спорта так и для танцоров бального танца. Воспитывая танцоров, занимаясь собственным развитием, исполнители танцев европейской и латиноамериканской программ совершенствуют свое мастерство, находя все новые детали, нюансы, мелкие единичные действия. Точное понимание соотношения музыкальных длительностей и танцевальных движений, передача эмоции, настроения, образа отображающего музыку – путь к совершенствованию мастерства, которое будет высоко оценено зрителями, членами жюри, судьями танцевального спорта.

Согласно правилам вида спорта «Танцевальный спорт», критерии оценки мастерства исполнителей состоят из 4-х компонентов по европейской программе и 4-х компонентов латиноамериканской программы: техника исполнения; музыкальность движения; партнерство; хореография и презентация. Для достижения музыкального исполнения движений, качественного партнерского взаимодействия, выполнения хореографии различных уровней сложности, танцоры используют технику движения. Поэтому говоря о музыкальности, партнерстве, хореографии и презентации, мы подразумеваем, какими техническими действиями танцоры должны владеть, и собственно эти действия ценны и оцениваемы. Но здесь необходимо понимать, что техника ради техники не нужна. Она обретает ценность лишь при достижении исполнителями хорошего исполнительского уровня музыкальности, партнерства, хореографии и презентации.

Компонент «музыкальность движения» имеет три подкомпонента дисциплин европейской и латиноамериканской программ:

- счет (тайминг) – интерпретация его длительности;
- ритм – соответствие ритмическим акцентам музыки;
- музыкальная структура – фраза, мелодия, тема, пауза, интенсивность...

Таким образом, любому техническому действию-движению музыкальное сопровождение диктует темп, музыкальный размер, ритмические акценты, фразировку, характер и динамику. Организация звуков во времени, чередование их равными по времени долями образует равномерное движение – пульсацию. В этом движении некоторые звуки выделяются ударениями – акцентами. Доли, на которые приходится акценты, называются сильными долями, доли, не имеющие акцентов – слабыми. Равномерное чередование сильных и слабых долей определяет музыкальный размер. Танцы европейской (медленный вальс, танго, венский вальс, фокстрот, квикстеп,) и латиноамериканской (самба, ча-ча-ча, румба, пасодобль, джайв) программ имеют определенный неизменный музыкальный размер. Медленный вальс и венский вальс 3/4. Самба, пасодобль, танго 2/4. фокстрот, квикстеп, ча-ча-ча, румба, джайв 4/4. Скорость движения тактов в минуту, который измеряется количеством тактов в минуту. Для конкурсных пар, исполняющих танцы европейской и латиноамериканской программ, определены следующие темпы: медленный вальс – 28-30 тактов в минуту; танго – 31-33 такта в минуту; венский вальс – 58-60 тактов в минуту; фокстрот – 28-30 тактов в минуту; викстеп – 50-52 такта в минуту; самба – 50-52 такта в минуту; ча-ча-ча – 30-32 такта в минуту; румба – 25-27 тактов в минуту; пасодобль – 60-62 такта в минуту; джайв – 42-44 такта в минуту.

Под ритмом понимают соотношение длительностей звуков в их последовательности. Чередование длительностей, объединенное в определенной последовательности, образует ритмический рисунок. Каждый ритмический рисунок имеет свои акценты, не всегда совпадающие с акцентом (сильной долей) такта. Для счёта ритма движений применяется два варианта: «медленно – быстро» или с использованием звуков «1и- 2а- 3иа...». Каждый из балльных танцев имеет свой характерный ритм со специфическими сильными и слабыми акцентами. Эти ритмы сложились традиционно, отображая природу и происхождения каждого из танцев. Ритмы фигур танца могут иметь добавленные или сглаженные акценты, которые имеют природу варьирования и обогащают, обогащают характер каждого танца европейской и латиноамериканской программ.

Критерий «техника исполнения» включает в себя понятие «музыкальность», оценка которой основывается на соответствии основному ритму музыкального сопровождения, на соответствии динамики исполнения танцевальных движений темпу и характеру музыкального сопровождения, на соответствии исполнения танцевальной пары фразеологической концепции музыкального сопровождения, на гармоничном соответствии типичных ритмов, заданных хореографией, тексту музыкального сопровождения. Уровень сложности по данному критерию определяется темпом музыкального сопровождения, количеством и разнообразием исполняемых ритмов.

Танцы европейской и латиноамериканской программ относятся к сложно координированным видам спорта. На одну музыкальную долю танцор должен сделать большое количество различных действий. Наступить стопой, донести вес, использовать характерное движение телом (в зависимости от танца это может быть поворот бедра, маятниковое действие бедер, «баунс», наклон, поворот торса, движение рукой, головой и т. п.). Вальтер Лэрд описывая шаги румбы, предлагает следующее исполнение: половина музыкального удара – шаг, вторая половина – донос веса. Каждую музыкальную долю мы условно можем поделить на: собственно удар, и на длительность – время до следующего удара. Заполнение длительности движением и есть музыкальное исполнение. Высоко ценится быстрое наступание на стопу совпадающее с ударом в музыку, с последующими единичными действиями на всю длительность этого удара. Под единичным действием понимается мелкое движение какой-либо частью тела, рук, ног, головы. Из единичных действий складывается движение, из движений – фигура, а из фигур – хореографический текст. Говоря о единичных действиях в паре, мы подразумеваем импульс одного партнера другому, реакция на данный импульс, способы передачи импульса-взаимодействия партнеров друг другу. Чем больше различных действий со специфическими характеристиками, тем профессиональнее и выше уровень исполнения. Каждый из танцев европейской и латиноамериканской программ имеют характерные фигуры и, следовательно, характер-

ные конкретному танцу движения и единичные действия. Овладевая техническими качествами исполнения движений, танцор демонстрирует их под музыку, соотносит единичные действия с музыкальной длительностью. Педагогу необходимо проконтролировать правильное исполнение деталей движения на удар и на длительность. Шаг, донос веса, движение корпуса, взаимодействие в паре. Данные действия должны быть не рефлекторными, а осознанными с самоконтролем силы, скорости, эмоции, соотношения силы взаимодействия в паре.

Рассмотрим собственно термины удар, и длительность – время до следующего удара на примере базовых шагов танцев европейской и латиноамериканской программ. Медленный вальс и венский вальс имеют схожую музыкально-танцевальную основу – музыкальный размер 3/4. Музыкальный акцент соответствует первой доле такта. Базовые фигуры состоят из группы трех шагов, каждый шаг по счету (таймингу) соответствует одной музыкальной четверти. Хореографические акценты: сильный на первую долю такта, долгий – на вторую долю такта. Музыкальная фразировка в большинстве танцевальных мелодий медленного вальса состоит из 2 тактов, где первый такт «восходящая-вопрос» интонация, второй такт «нисходящая-ответ» интонация. Базовые фигуры занимают 1 (три шага) такт или 2 (шесть шагов) такта. Любой танцевальный шаг начинается с затактового действия. Как правило, это движение корпуса в направлении исполняемого шага. Если шаг вперед, то корпус начнет движение вперед, если назад, то корпус начнет движение назад. Далее на удар музыкальной четверти исполняется быстрый вынос ноги и наступание стопой. В этот момент вес тела находится на двух ногах, корпус вертикально между стоп. На длительность (время до следующего удара) музыкальной четверти доносится вес до ноги, происходит подъем-снижение, поворот, наклон корпуса и в конце этой длительности корпус движется в направлении следующего танцевального шага. Точное наложение единичных действий танцора на музыкальную четверть гарантирует музыкальное исполнение танцевального шага.

Танго – музыкальный размер 2/4. Музыкальный акцент соответствует первой доле такта. Базовые фигуры состоят из разного количества быстрых и медленных шагов. Медленный шаг по счету (таймингу) соответствует одной музыкальной четверти, быстрый шаг по счету (таймингу) соответствует половине музыкальной четверти (одна восьмая музыкальная длительность). Хореографические акценты могут выпадать как на первую, так и на вторую долю такта. Разнообразие хореографических акцентов и их совпадение и несовпадение с музыкальными акцентами создают неповторимый музыкально-хореографический ритмический рисунок. Танцевальный шаг начинается с затактового действия – движения корпуса в направлении исполняемого шага. Далее на удар (медленный шаг) или половину удара (быстрый шаг) музыкальной четверти исполняется быстрый вынос ноги и наступание стопой. В этот момент вес тела находится на двух ногах, корпус между стоп. На длительность (время до следующего удара) музыкальной четверти доносится вес до ноги, происходит поворот, наклон корпуса и в конце этой длительности корпус движется в направлении следующего танцевального шага. Быстрый или медленный шаг это понятие относится не к удару (шаг-наступление всегда быстрый), а к длительности (время до следующего удара) т. е. собственно к доносу веса, работе корпуса и подготовке следующего шага. Совпадение музыкального и хореографического акцентов создают ожидаемый яркий эффект, не совпадение акцентов – эффект неожиданности, непредсказуемости, интриги.

Фокстрот и квикстеп – музыкальный размер 4/4. Оба этих танца имеют джазовую музыкальную основу. Даже простые песенные музыкальные формы имеют большое количество синкоп. В музыкальном материале, используемом для исполнения балльных танцев, преобладают акценты на сильную долю такта. Базовые фигуры состоят из разного количества быстрых и медленных шагов. Медленный шаг по счету (таймингу) соответствует двум музыкальным четвертям, быстрый шаг по счету (таймингу) соответствует одной музыкальной четверти. Ритмическое исполнение медленного шага разнообразно. Возможно наступание на удар первой четверти, наступание на длительность первой четверти, на удар второй четверти. Любой из вариантов будет являться правильным, и интерпретирован как музыкальное исполнение. Очень важен шаг, попадающий на третью четверть такта. В этом шаге наступание стопой должно точно совпасть с музыкальным ударом (третья четверть такта). Движение корпуса слитное, не прерывное. Явной смены быстрого и медленного

движения корпуса не должно быть видно. Интересный ритм создается наступанием ног и акцентированные повороты и наклоны корпуса. Фокстрот и квикстеп самые сложные в музыкально-ритмическом плане танцы европейской программы.

Самба – музыкальный размер 2/4. Музыкальный акцент соответствует первой доле такта. Базовые фигуры состоят из разного количества быстрых и медленных шагов. Шаг по счету (таймингу) может соответствовать одной музыкальной четверти, половине музыкальной четверти (одна восьмая музыкальная длительность), четвертой части музыкальной четверти (одна шестнадцатая музыкальная длительность). Базовые фигуры имеют более десяти оригинальных ритмов, но хореографические акценты совпадают с сильной долей такта. Хотя современные тенденции исполнения самбы предполагают возможным акцентировать вторую долю второго или вторую долю четвертого такта четырех тактовой фразы.

Ча-ча-ча – музыкальный размер 4/4. Музыкальный акцент соответствует первой доле такта. Базовые фигуры состоят из одного или нескольких тактов, где на каждый такт исполняется группа из пяти шагов, первые три шага соответствуют 1 – 3 музыкальной четверти, четвертый и пятый шаги соответствуют половине музыкальной четверти каждый (одна восьмая музыкальная длительность). Хореографические акценты могут выпадать как на первую, так и на третью долю такта. Как правило, более сильный акцент – первая доля такта, более длинный и мягкий акцент – третья доля такта. Для передачи оригинального хореографического ритма педагоги используют счет: 2-3-4и-1, или 2-3-ча-ча-ча.

Румба – музыкальный размер 4/4. Музыкальный акцент соответствует первой доле такта. Базовые фигуры состоят из одного или нескольких тактов, где на каждый такт исполняется группа из трех шагов, первый шаг исполняется на вторую музыкальную четверть, второй шаг на третью музыкальную четверть, третий на четвертую и первую музыкальную четверть. Первый и второй шаги по счету (таймингу) соответствуют одной музыкальной четверти каждый, третий шаг по счету (таймингу) соответствует двум музыкальным четвертям. Хореографические акценты совпадают со второй и четвертой долями такта. Для передачи оригинально-

го синкопированного хореографического ритма педагоги используют счет: 2-3-41.

Пасодобль – музыкальный размер 2/4. Музыкальный акцент соответствует первой доле такта. Наиболее простой по ритмической структуре танец. Базовые фигуры состоят из разного количества быстрых и медленных шагов. Медленный шаг по счету (таймингу) соответствует одной музыкальной четверти, быстрый шаг по счету (таймингу) соответствует половине музыкальной четверти (одна восьмая музыкальная длительность). Хореографические акценты совпадают с первой долей такта. Музыка для конкурсного исполнения пасодобля имеет определенную структуру. Законченное музыкальное произведение, состоящее из трех частей с определенным количеством тактов каждой части. Хореографические фразы должны соответствовать музыкальным фразам.

Джайв – музыкальный размер 4/4. Музыкальные акценты могут быть на любой из четырех долей такта. В музыкальном материале, используемом для исполнения бальных танцев, обязательны акценты на сильную долю первого и третьего тактов четырех тактовой фразы. Базовые фигуры состоят из одного, полтора или нескольких тактов, где на каждый такт исполняется группа из пяти шагов, первые два шага соответствуют 1 – 2 музыкальной четверти, третий и четвертый шаги соответствуют половине музыкальной четверти каждый (одна восьмая музыкальная длительность), пятый шаг соответствует одной музыкальной четверти. Хореографические акценты вторая и четвертая доля такта. Полтора тактовая группа состоит из восьми шагов. Для передачи оригинального хореографического ритма педагоги используют счет: 1-2-3-и-4-3-и-4.

Бальный танец воспринимается как произведение искусства в единстве музыки, техники исполнительского мастерства, эмоции и взаимодействия партнеров на уровне единого целого.

Таким образом, под музыкальностью исполнения танцев европейской и латиноамериканской программ, понимается единство взаимодействия музыкального ритма и хореографических движений, создающих образ хореографического номера, рождающих у зрителя, педагога, членов конкурсных жюри, судейской коллегии танцевального спорта эмоцию, настроение.

Библиографический список

1. Темлянцева С.Н. *Мастерство хореографа*. Сборник лекций. Барнаул: АлтГАКИ, 2011.
2. Рубштейн Н.В. Что нужно знать, чтобы стать первым. *Психология танцевального спорта*. Часть III. Тренер. Севастополь: Экспресс-печать, 2007.
3. Темлянцев С.И., Темлянцева С.Н. *Современные тенденции и пути развития подготовки специалистов бальной хореографии*. Сборник трудов конференции, 19 апреля, Барнаул: АГАКИ, 2010: 227 – 229.
4. Лэрд Вальтер. *Техника латиноамериканских танцев*. Часть I, II. Перевод с английского А. Белгородского. Москва: Издательство «Артис», 2003.
5. Мур. Алекс. *Техника бальных танцев*, 1994.

References

1. Temlyanceva S.N. *Masterstvo horeografa*. Sbornik lekcij. Barnaul: AltGAKI, 2011.
2. Rubshtejn N.V. Chto nuzhno znat', chtoby stat' pervym. *Psihologiya tanceval'nogo sporta*. Chast' III. Trener. Sevastopol': 'Ekspress-pechat', 2007.
3. Temlyancev S.I., Temlyanceva S.N. *Sovremennye tendencii i puti razvitiya podgotovki specialistov bal'noj horeografii*. Sbornik trudov konferencii, 19 aprelya, Barnaul: AGAKI, 2010: 227 – 229.
4. L'erd Val'ter. *Tehnika latinoamerikanskih tancev*. Chast' I, II. Perevod s anglijskogo A. Belogorodskogo. Moskva: Izdatel'stvo «Artis», 2003.
5. Mur. Aleks. *Tehnika bal'nyh tancev*, 1994.

Статья поступила в редакцию 07.08.18

УДК 371

Karimova R.M., postgraduate, Methodist Center for Advanced Studies, Pavlodar State Pedagogical University (Pavlodar, Kazakhstan), E-mail: jenyant71@mal.ru

VOLUNTEERING IN KAZAKHSTAN. The purpose of the study is to analyze volunteer activities in Kazakhstan. The methods of investigation are determined. The definition of the notions of a volunteer and a volunteer's activity is given. The meaning of a volunteer's activity is revealed. The concept of development of the voluntary activity among the youth in educational organizations is analyzed. Basic principles of the voluntary activity are given. The basic characteristics of volunteer activity are determined. The rules of volunteer activity are justified. The article gives perspectives of volunteer activity in Kazakhstan. Volunteering in Kazakhstan is needed by state bodies and non-governmental organizations. In the long term it is expected to increase understanding of the role of volunteering in building stable and cohesive societies in the Republic of Kazakhstan.

Key words: voluntary activity, Kazakhstan, concept, principles.

R.M. Karimova, аспирант, Павлодарский государственный педагогический университет, г. Павлодар, Казахстан, E-mail: jenyant71@mal.ru

ВОЛОНТЁРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КАЗАХСТАНЕ

Целью исследования является анализ волонтерской деятельности в Казахстане. Определены методы исследования. Приводятся определения «волонтер», «волонтерская деятельность». Раскрывается сущность волонтерской деятельности. Определяется содержание волонтерской деятельности. Анализируется Концепция развития молодежной волонтерской деятельности в организациях образования. Приводятся базовые принципы волонтерской деятельности. Определены базовые характеристики волонтерской деятельности. Обосновываются правила волонтерской деятельности. В статье даются перспективы волонтерской деятельности в Казахстане.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, Казахстан, концепция, принципы.

Изучая волонтерскую деятельность в Казахстане, мы исходим из понятия «Волонтер» от французского *volontaire* – доброволец [1] – любое физическое лицо, включая иностранных граждан и лиц без гражданства, которое вносит свой вклад в развитие волонтерства, осуществляя волонтерскую деятельность, основываясь на принципах волонтеризма. Волонтерская деятельность представляет собой широкий круг деятельности, включая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которая осуществляется добровольно на благо широкой общественности без расчета на денежное вознаграждение.

В свою очередь, содержание волонтерской деятельности включало: расчистку и благоустройство внутридомовых территорий, подготовку почвы и озеленение микрорайонов; всесторонняя поддержка и помощь всех видов по отношению к пенсионерам, участникам войн, ликвидаторам глобальных катастроф, жертвам стихий, домашнего насилия, эпидемий, детям-сиротам, бездомным, инвалидам, беженцам; спасение бездомных животных, уборка пляжей и лесных массивов.

В процессе исследования волонтерской деятельности в Казахстане, мы использовали историко-педагогический анализ, теоретический анализ.

Исходя из сути волонтерской деятельности, необходимо отметить, что сам по себе волонтерский труд не оплачивается. Сегодня современные волонтеры – не только социальные патриоты, но и начинающие профессионалы, которые трудятся для приобретения профессионального и социального опыта, навыков, знаний, умений, компетенции, коммуникации. Для молодежи Казахстана Волонтерская деятельность способствует продвижению к реальному трудоустройству в заинтересованной сфере труда. Молодежь понимает, что через волонтерскую деятельность можно проявить свои способности и компетенции, зарекомендовав себя с позитивной стороны. Волонтерская деятельность представляет собой некий полигон, где молодежь проверяется в разных трудовых сферах и в конечном итоге может выбрать профессию, будущую трудовую деятельность.

В социалистическую эпоху, волонтерской деятельностью считался коммунистический субботник [2; 3], некий массовый труд во благо социалистического общества. Современная Волонтерская деятельности появилась в Казахстане на заре независимости, в 1991 г. [1; 4] в форме некоммерческие организации (организации, не приносящие прибыль). В Казахстане некоммерческие организации массово занялись благотворительностью, просветительской деятельностью и созданием условий для волонтеров. Волонтерская деятельность в Казахстане постепенно развивается и по этой причине, % населения, занимающийся волонтерской деятельностью, довольно низок, хотя во многих странах мира Волонтерская деятельности является обычным явлением. Действительно, во многих странах Волонтерская деятельности – повседневная социальная практика: люди объединяются для того, чтобы решать общие социальные проблемы, озеленять дворы, обучать и воспитывать дворовую молодежь, популяризировать экологические мероприятия.

Данные Национального центра волонтерской работы (The National Centre for Volunteering (NCV)), подтверждают, что высокий % участников волонтерской деятельности имеется в Британии – 57% населения, в ФРГ – 44%, в Италии – 21%, в Малайзии – 35%, в Российской Федерации – 35%, в Республике Казахстан – 18% [5; 6; 7]. В Канаде, Америке (USA) Волонтерская деятельности представлено некоммерческими организациями, которые поддерживают хосписы, клиники для малоимущих граждан, образовательные и социальные учреждения для бездомных. В странах Евросоюза Волонтерская деятельности считается как социальная услуга, которая приносит в экономику различных стран от 3 до 15% ВВП. Волонтерская деятельности в Британии, Голландии представлена гражданами, которые безвозмездно работают в сфере социальных услуг. С этих позиций, современную волонтерскую деятельности необходимо считать бескорыстной,

добровольной помощью гражданам, которые нуждаются в такой помощи.

Международный день добровольцев учрежден Генеральной Ассамблеей ООН в 1985 году и призван популяризировать волонтерскую деятельность. Миллионы участников волонтерской деятельности бескорыстно помогают обществу решать самые разнообразные проблемы. Под влиянием данных тенденции, Казахстан оказывает поддержку волонтерской деятельности, как неправительственному сектору, так и тем государственным органам, которые занимаются проблемами наиболее уязвимых слоев общества. В Казахстане утверждена Концепция развития молодежной волонтерской деятельности в организациях образования Казахстана [5; 8]. Концепция определяет порядок взаимодействия по развитию молодежной волонтерской деятельности в учреждениях образования Республики Казахстан, возможные направления ее поддержки органами государственной власти и органами местного управления в целях широкого распространения и развития волонтерской деятельности школьников и молодежи.

В Казахстане волонтерская деятельность – способ самовыражения и самореализации граждан, действующих индивидуально или коллективно на благо других людей или общества в целом. Волонтером может быть учащийся, студент, молодые люди в возрасте от 14 до 27 лет. В Концепции указывается, что стать волонтером можно, приняв цели деятельности волонтерского движения; имея намерение активно участвовать в молодежной волонтерской деятельности, заполнив анкету соответствующего образца. В Концепции определены цели детской и молодежной волонтерской деятельности:

- способствовать улучшению благосостояния общества;
 - помочь волонтерским организациям в достижении их целей и задач;
 - популяризация волонтерской деятельности среди всех слоев общества;
- Волонтерская деятельности держится на следующих базовых принципах:
- добровольность (волонтером можно стать только по желанию);
 - независимость (возможность принимать собственные решения);
 - единство (много идей, но одна цель);
 - универсальность (равные возможности каждого);
 - неординарность (полет фантазии не ограничен);
 - заинтересованность (работа, за которую не нужно платить, потому что в ней самой содержится вознаграждение).

В Концепции развития молодежной волонтерской деятельности в организациях образования определены базовые характеристики волонтерской деятельности:

- Волонтер не должен заниматься волонтерской деятельностью с целью получения финансовой прибыли.
- Волонтерская деятельности должна осуществляться добровольно, без всякого принуждения.
- Волонтерская деятельности может быть организованным (систематичная, регулярная), неорганизованным (спонтанная и эпизодическая помощь), осуществляться индивидуально или в группе, общественных или частных организациях.

В Казахстане для всех волонтерских организаций действует ряд простых, но строгих правил. Деятельность волонтерских организаций должна быть полностью прозрачной, вся финансовая сторона должна быть максимально открыта. Как правило, организации занятые волонтерской деятельности, обязаны регулярно публиковать отчеты о проделанной работе, а также о том, куда конкретно были потрачены полученные пожертвования.

В Казахстане волонтерской деятельности заинтересованы государственные органы и неправительственные организации. В перспективе ожидается возрастание понимания роли волонтерской деятельности в создании стабильного и сплоченного общества в Республике Казахстан.

Библиографический список

1. Алиев С.К. *Волонтерская деятельность*: справочник. Семей, 2018.
2. Сакенов Д.Ж. Жоғары сынып оқушысының моделін құрастыру жолдары. *Вестник ЕАНУ*. 2003; 3:190 – 195.
3. Потапова Н.А. *Волонтерство как феномен самореализации личности*. Санкт-Петербург, 2004.
4. Sakenov D.Zh, et al., (2012). Preparation of students of higher education institution for professional activity in the course of studying of pedagogical disciplines. *World applied sciences journal*. 2012; 19 (10): 1431 – 1436.
5. *Концепция развития молодежной волонтерской деятельности в организациях образования Казахстана*. Астана, 2013.
6. Михайлова С.В. Десять советов по работе с добровольцами руководителю общественной организации. *Волонтер и общество. Волонтер и власть*. Научно-практический сборник. Составитель С.В. Тетерский. Под редакцией Л.В. Никитиной. Москва, 2000.
7. Дьячек Т.П. *Развитие исследовательского подхода в деятельности волонтеров (на примере США)*. Составитель С.В. Тетерский. Под редакцией Л.В. Никитиной. Москва, 2000.
8. Сакенов Д.Ж., Шнайдер Е.А., Иваницкий Н.П. Вовлечённость молодежи Казахстана в решение социальных проблем через волонтерское движение. *Педагогический вестник Казахстана*: республиканский научно-педагогический журнал. Павлодар, 2009.

References

1. Aliev S.K. *Volonterskaya deyatel'nost'*: spravochnik. Semej, 2018.
2. Sakenov D.Zh. Zhofary synyp oqushysynyn modelin qurastyru zholdary. *Vestnik EANU*. 2003; 3:190 – 195.
3. Potapova N.A. *Volonterstvo kak fenomen samorealizacii lichnosti*. Sankt-Peterburg, 2004.
4. Sakenov D.Zh, et al., (2012). Preparation of students of higher education institution for professional activity in the course of studying of pedagogical disciplines. *World applied sciences journal*. 2012; 19 (10): 1431 – 1436.
5. *Konceptsiya razvitiya molodezhnoj volonterskoj deyatel'nosti v organizacijah obrazovaniya Kazahstana*. Astana, 2013.
6. Mihajlova S.V. Desyat' sovetov po rabote s dobrovol'cami rukovoditelju obschestvennoj organizacii. *Volonter i obschestvo. Volonter i vlast'*. Nauchno-prakticheskij sbornik. Sostavitel' S.V. Teterskij. Pod redakciej L.V. Nikitinaj. Moskva, 2000.
7. D'yachek T.P. *Razvitie issledovatel'skogo podhoda v deyatel'nosti volonterov (na primere SShA)*. Sostavitel' S.V. Teterskij. Pod redakciej L.V. Nikitinaj. Moskva, 2000.
8. Sakenov D.Zh., Shnajder E.A., Ivanickij N.P. Vovlechennost' molodezhi Kazahstana v reshenie social'nyh problem cherez volonterskoe dvizhenie. *Pedagogicheskij vestnik Kazahstana*: respublikanskij nauchno-pedagogicheskij zhurnal. Pavlodar, 2009.

Статья поступила в редакцию 23.08.18

УДК 378

Magomedov R.R., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: marus-stv@yandex.ru

Morgun I.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: marus-stv@yandex.ru

ANTHROPO-ORIENTED ALIMENTARY CONSTITUTIONAL GENESIS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SCHOOL OF ELECTRIC COURSES OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS. The article deals with physical activity, elective physical culture and sports, diets that practically do not help a person lose weight. Anthropological approach to the problem is under study. The study is focused on one of the permanently operating components of the ratio of weight-growth indicators (BMI) – the Quetelet index (kg / m²), a healthy lifestyle, bad habits. Anthro-oriented myths of losing weight are: the first – labor-consuming, devouring resources, not existing in nature – diet; the second anthorimetric myth of losing weight – physical education and sports.

Key words: elective courses in physical culture and sports, sports anthropology, excess weight of human body, metabolism, hormones, classical diets, calories, amount of energy consumed.

P.P. Magomedov, проф., д-р пед. наук, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
зав. каф. физической культуры, г. Ставрополь, E-mail: marus-stv@yandex.ru

И.Н. Моргун, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: marus-stv@yandex.ru

АНТРОПО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ АЛИМЕНТАРНЫЙ КОНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ ГЕНЕЗ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЭЛЕКТИВНЫМИ КУРСАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

В статье рассматриваются физическая активность, элективная физическая культура и спорт, диеты, которые практически не помогают человеку похудеть. Освещается антропологический подход к изучаемой проблеме. Проводится изучение одного из постоянно действующих компонентов соотношения весо-ростовых показателей (ИМТ; англ. *Body Mass Index*, BMI) – индекс Кетле (кг/м²), здоровый образ жизни, вредные привычки. Существуют антропо-ориентированные мифы о похудении: первый – трудозатратный, пожирающий ресурсы, в природе не существующий – диета; второй антропо-ориентированный миф о похудении – занятия физической культурой и спортом.

Ключевые слова: элективные курсы по физической культуре и спорту, спортивная антропология, лишний вес организма человека, метаболизм, гормоны, классические диеты, калории, количество расходуемой энергии.

Ожирение первой степени алиментарное конституционального генеза является семейным заболеванием, которое возникает при ежедневном переизбытке, нарушении режима дня и приёма пищи и самое главное – при отсутствии двигательной активности и физических нагрузок. В социумах (семьях), где практикуется такой подход к питанию отсутствию стремления к занятиям физическими упражнениями, как правило, все члены страдают той или иной формой ожирения. Парадокс состоит в том, что студенты, будущие педагоги, понимают и рассуждают о физической активности, о том, что она очень полезна для человека и благотворно влияет на наш организм и разум. На элективных курсах по физической культуре и спорту, которые проходят два раза в

неделю, студенты выбирают разные направления: спортивные игры, легкую атлетику, плавание, общефизическую подготовку, фитнес, пилатес, степ, аэробику, аквааэробику, чарлидинг, кросс-фит, фитнес йогу, фитбокс, стретчинг, скалолазание, туризм, альпинизм, занимаются в специальных медицинских группах (СМГ) лечебной физической культуры (ЛФК), преподаватели кафедры физической культуры повторяют как мантру то, что мы слышим в течение многих лет и уст родителей, друзей: испробуй грех обжорства можно на беговой дорожке или занятиями физическими (гимнастическими) упражнениями.

Современные отечественные и зарубежные антропологи исследуют эту проблему не один год. Результаты их выводов разно-

образны. Одни этносы представляют собой категорию обычных людей, другие – являются активными и сильными жителями-охотниками-собираателями. Изучались народности различных районов мировой цивилизации, и ставился неоднократно вопрос: почему активные и сильные люди-пигмеи, которые постоянно в движении, тратят такое же количество энергии и калорий, сколько обычный среднестатистический человек из России, Европы, Азии или Америки?

Спортивная антропология как наука ещё развивается в этом направлении, и в ней существуют серьезные предпосылки для нашего понимания о том, насколько сильно связаны расход энергии и степень, в которой мы можем влиять на человека с помощью физических (гимнастических) упражнений и диет.

Первый антропо-ориентированный миф – трудозатратный, пожирающий ресурсы, в природе не существующий – диетта.

Физическая активность превосходно оздоравливает человека, но прежде чем начать разбираться, почему элективные курсы по физической культуре и спорту, диеты, не помогают избавиться от лишнего веса, необходимо прояснить, как гимнастические (физические) упражнения воздействуют на объём талии и как оздоравливают тело и ум, а также мифы и реальности диет.

Мотивация и желание человека похудеть приводят его к ограничению себя в питании, приёме воды, применению изнурительных различных диет. Процесс потери веса прост: съел калории – потратил калории. Ограничение количества потребляемых калорий работает эффективнее, чем занятия элективной физической культурой и спортом или увеличением физических нагрузок, а снижение количества потребляемых калорий в сочетании с увеличением физической активности работает ещё лучше. Нами установлено, если студент педагогического вуза не реализовывает задуманное сразу, то на третий день в 87% случаев он этого делать не будет. Подавляющее большинство студентов бросают занятия физическими упражнениями, спортом, отказываются от диеты, не добившись результата.

Таким образом, элективные курсы по физической культуре и спорту, модные диеты не помогут похудеть, если человек не изменит некоторые аспекты своей антропо-ориентированной жизнедеятельности:

- во-первых, студенту необходимо избавиться от многочисленных и даже опасных заблуждений, мешающих ему наслаждаться жизнью и при этом не опасаться за каждую оказавшуюся в желудке калорию;

- во-вторых, обрести необходимое психологическое состояние, которое даст студенту возможность как можно быстрее применить данный способ на практике и получить незамедлительные результаты.

В ходе исследования нами установлено, что человек серьёзно задумывается о своем здоровье только тогда, когда начинает понимать, что жизнь подходит к печальному концу. За абсолютное здоровье под страхом смерти индивид отдаст любые деньги. Но люди и пальцем не пошевелят, зная о том, что лишний вес также опасен для здоровья. Психика человека – очень сложный абсолютно нерациональный и функционально устроенный «агрегат».

Мысленная установка для себя: *«хочу похудеть, чтобы быть здоровым», «хочу похудеть, чтобы выглядеть сексуально», «хочу похудеть, чтобы не умереть», «хочу похудеть, чтобы продолжить род»* не срабатывает, чтобы человек себе ни говорил или внушал.

Спортивная антропология – наука изучающая культуру телесной двигательной активности человека, признает это и научно доказывает, что индивид всегда найдет способ завуалировать проблему, обмануть себя, объяснить логически, и в этом нет ничего плохого, зная это, можно хоть как-то сделать своё поведение более разумным.

Изменить свой внешний вид ради того, чтобы повысить свою социальную и сексуальную привлекательность, ради того, чтобы чувствовать своё превосходство – элементарный пример. В формальной социальной антропологии иерархия массы тела не связана с общественным положением человека в окружении, влиятельному и богатому человеку прощается любой размер, но на неформальный статус влияет, если взять абсолютно равные условия, то *«толстые – не фигуристые»* по иерархии ниже *«не толстых – фигуристых»*. Поэтому не стоит забывать классические слова великого русского писателя Ф.М. Достоевского: *«Главное – самому себе не лгите»*.

В результате четырехлетнего исследования (2015–2018 гг.)

нами у одного студента первокурсника был выявлен вес, который равнялся 130 кг, при росте 170 см. На четвертом курсе его вес равен 92–94 кг. Хотя в 2017 году его вес был 85 кг. Что происходит, почему вес возвращается? А ответ на самом деле очень прост, все дело в «двойном бумеранге», сидевшие на диете по окончании её становятся в два-три раза толще, чем были до того, как прибегли к помощи диеты. Вернее сказать, организм воспринимает любую диету, как смертельно опасный для него голод, т. е. замедляет обмен веществ, и в ответ на это организм устремляет все свои силы на то, чтобы не дать человеку умереть от голода.

Теория и методика физической культуры и спорта, теория и методика спортивной тренировки и диетология трактуют нам, что любое изменение системы питания человека может изменить водный баланс организма. Бессолевая диета автоматически уменьшит процент (%) веса тела за счёт воды. Диеты на основе голода – уменьшают вес тела за счёт гликогена (*это одна из форм запаса энергии в организме «полисахарид (С6Н10О5) л»*) и воды.

Следовательно, не важно, какую диету соблюдает человек – перестал есть, ушло несколько кг воды (H_2O) из тела. Абсолютно все диеты изменяют водно-солевой баланс в организме и любой диетолог со стажем скажет, что самая большая и быстрая потеря веса была в начале диеты, т.е.: а) за несколько суток сгорел гликоген в организме, который используется в качестве быстрого источника энергии; б) вышла вода (H_2O) при потере гликогена. Итак, это не похудение, это изменение водно-солевого баланса организма. Это приглушенное снижение веса тела, *ЖИР* ни куда не девается!

Рассмотрим как работает диета: во-первых, при снижении поступлений калорий, организм начинает использовать внутренние запасы залежей энергии, это гликоген т.е. наши с вами мышцы; во-вторых, затем уходит вода и питательные (минеральные) вещества, мышечная масса уменьшается, происходит уменьшение веса, жировые клетки не получая достаточно питательных веществ сжимаются, происходит уменьшение объёмов; так организм человека получает первые результаты. Правда, ненадолго. До того момента, когда человек больше не сможет терпеть голод.

Далее, как не работает диета: 1) основная причина эволюционная. Когда кроманьонцам (представители современного человека) было нечего есть, а мамонты и слоны попадались не так часто, организм за пару миллионов лет удивительным образом эволюционировал; 2) для того чтобы пережить голодные периоды, организм человека запасает энергию в виде жира, так как жировая клетка – самая энергоёмкая, и в голодные периоды поддержание организма может происходить за счёт жировых запасов; 3) когда человек начинает голодать, организм после определённого времени воспринимает это как сигнал «Внимание всем! Пришли голодные времена!». Таким образом, во-первых, организм человека избавляется от самых энергоёмких вещей, используя их качестве быстрого источника энергии – это мышцы; во-вторых, при каждом приёме пищи организм человека пытается запастись энергией в виде жира, чтобы пережить голодные времена. Без сомнений, диеты – это самый надежный способ увеличить свой вес, а не наоборот. Объём съедаемых продуктов за короткое время (1-2 дня) не влияет на количество жира в организме человека, именно поэтому всевозможные разгрузочные дни бессмысленны, и диеты дают краткосрочный эффект, за который человек расплатится эффектом сверхкомпенсации (наберется больше, чем было до диеты). Кроме того, ожирение первой степени алиментарное конституционального генеза – далеко не единственный вред, приносимый диетами, которые могут привести к различным фобиям и психическим заболеваниям, таким, как анорексия и булимия. В таком же тупике оказываются многие люди, которые сидят на 900–1200 ккал в день, что ниже уровня обмена веществ, необходимого просто для поддержания жизнедеятельности организма. Человек начинает моментально полнеть при любых малейших превышениях своей «нормы», которую он сам себе вменил, доведя свой метаболизм (от греч. μεταβολή «превращение», «изменение») до шока. Официальная диетология в своих учебниках указывает, что разгрузочно-диетическая терапия (РТД): мера, не приводящая к стабильному снижению веса, иными словами, вес всегда возвращается, а вот здоровье, к сожалению – не всегда!

Следовательно, для нашего организма жир это хорошо, а мышцы и соответственно красота тела плохо, потому что в 1 гр. белка – 4 ккал, а в 1 гр. жира – 9 ккал и поэтому выгодно сокращать расход калорий избавляясь от мышц и запасать жир. Так организм человека стареет и толстеет. Для организма человека

это норма, если человек не дай Бог захотел похудеть, то ему (организму) с вами не по пути, он худеть не хочет и будет мешать этому процессу и это надо учитывать. В связи с этим к диетам нельзя обращаться ради своего здоровья, так как эффект, который они дают, никак нельзя назвать долговременным и надежным.

Второй антро-ориентированный миф снижения веса – занятия элективными курсами по физической культуре и спорту.

Физические нагрузки и двигательная активность – необыкновенно важная составляющая жизнедеятельности любого человека. Одна утренняя гигиеническая гимнастика (УГГ) дает огромный запас энергии всему организму, благодаря чему тот работает на протяжении дня в несколько раз энергичнее, чем при ее отсутствии. Элективные курсы по физической культуре и спорту чрезвычайно полезны для здоровья студентов, но вот что касается похудения – то тут, к сожалению, эффективны они не всегда, а иногда даже приносят совершенно нежелательные результаты.

Происходит это по следующим причинам: во-первых, известно, что при физической активности человек теряет гораздо больше энергии, чем в расслабленном состоянии, что, естественно, усиливает его потребность в восполнении потерянных ресурсов. Занятия спортом увеличивают аппетит: и во-вторых, люди, занимающиеся в спортзале по многу часов, в итоге не только не худеют, но напротив – становятся ещё полнее. Происходит это потому, что они находятся в серьезном заблуждении, так как они полагают, что раз так безжалостно истязают себя в спортзале, значит, без всякой опаски могут после этого есть, сколько влезет; в-третьих, ошеломлённый организм вместо того, чтобы рассеивать энергию, начинает сдерживать её и расфасовывать в мышечные области нашего тела, что, как известно, неизбежно приводит к увеличению веса, так как мышцы весят даже больше, чем жир!

Мнения специалистов в области физической культуры и спорта о похудении за счёт физических (гимнастических) упражнений диаметрально разнятся между собой. Одни утверждают, не задумываясь, что самое полезное упражнение бег (кардио-тренировка), другие считают, что это приседания. Многие дилетанты-посетители тренажерных залов размножают этот миф, и регулярно бегают, в надежде стать более поджарыми. Прежде всего, следует отметить, что *беговая (кардио) нагрузка* сжигает гораздо меньше калорий, чем принято думать. Тридцатиминутный бег средней интенсивности сожжёт примерно 300 ккал, а в стакане молока их 150 ккал.

Другие тренеры в противовес ставят на другую чашу весов – *силовую тренировку*, которая, по их мнению, может добавить мышц на теле организма человека, и заставить его жечь калории гораздо в большем объеме, причем даже тогда, когда человек просто спит. Любая силовая тренировка заставляет организм человека вырабатывать анаболические гормоны, которые запускают реакции роста мышечной ткани, а вот бег борется с этим нужным человеку явлением, запуская реакции распада (катаболизма).

Таким образом, бегом человек разрушает мышечную массу, не задевая жир. В итоге человек снижает свой базовый ежедневный расход калорий и со временем становится толще. Антропологи, спортивные тренеры и физиологи обратили внимание на то, что стоит человеку съесть что-либо после бега, то сразу же после этого останавливается процесс жиросжигания из-за выброса инсулина, который блокирует утилизацию жира на корню.

При силовых же тренировках, спортсмену просто необходимо что-нибудь съесть и желательно белковое (животный или растительный белок). Оппоненты силовой тренировки рассуждают о том, что бег (кардио) укрепляет сердце! Никто в этом не сомневается нисколько, но работа с отягощениями делает это лучше. Если сделать 50-100 приседаний, это вызывает сердцебиение больше, чем при беге.

В 2017–2018 учебном году кафедрой физической культуры ГБОУ ВО Ставропольского государственного педагогического института было организовано и проведено исследование среди студентов будущих бакалавров направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Русский язык» и «Литература», в котором исследовались две группы студентов 1-2 курса ГБОУ ВО СГПИ на наличие личностных факторов, которые влияют на здоровье. Для этого студентам были предложены анкеты, в которых они отмечали собственную физическую активность, наличие или отсутствие вредных привычек, особенности режима питания. Анализ самооценки обследованных студентов на первом курсе и втором курсе (n=53) по результатам анкетирования показал, что студенты занимаются элективными курсами физической культуры только в рамках учебного процесса, желание заниматься в спортивных секциях у них отсутствует. Соответственно, имея низкую физическую активность и низкий уровень культуры питания, и по результатам экспертной оценки (вес, рост), сделаем вывод: респонденты имеют избыточную массу тела. В связи с этим при оценке здоровья очень важно учитывать величину жировой массы тела и суточную потребность в калориях.

В настоящем исследовании проверялись следующие показатели: индекс массы тела (ИМТ); процентное содержание жира в массе тела; отношение студентов к здоровому образу жизни и вредным привычкам [1; 4]. Процент жира в организме – важный показатель. Юноши и девушки имеют показатели разные. Многие игнорируют эти данные, ориентируясь только на килограммы и стрелку на весах. Но все хотят избавиться именно от жира, а не от веса костей и мышц. Кроме того, студенты с одинаковым весом могут выглядеть совершенно по-разному. Поэтому знать, сколько в теле именно жира – очень важно.

В связи с этим нами взята самая простая методика исследования определения содержания жира в массе тела: 1. Соотношение объёма талии и объёма бёдер (см). Берем сантиметровую ленту и проводим ряд измерений в области талии и бёдер. (*Стоя ровно, измеряем обхват талии на один сантиметр выше пупка. Затем расслабляем живот, а ноги поставим врозь. Измеряем в самом широком месте обхват бёдер. Затем делим окружность талии на окружность бёдер. Если число показывает более 0,8, в этом случае придется усилить тренировочное занятие, чтобы согнать жир. При увеличении соотношения человек полнеет, количество жира нарастает. Если соотношение уменьшается, то идет обратный процесс.* 2. Определяем через индекс массы тела – ИМТ (индекс Кетле, таблица 1). Чтобы узнать ИМТ, нужно вес в килограммах разделить на рост в метрах, возведённый в квадрат. Полученное число и есть ваш ИМТ. *Формула определения ИМТ: ИМТ = Вес (кг) : Рост(м)². Например, Вес= 85 кг, Рост= 165 см. Следовательно, ИМТ = 85 : (1,65 x 1,65) = 31,2. Если получившееся число больше 25, то это значит, человеку необходимо заняться собой для уменьшения веса жира. 18,5 – 24,9 – нормальный вес; 25,0 – 29,9 – избыточный вес; 30,0 + повышенный риск для здоровья.*

Таблица 1

Условный показатель индекса массы тела (ИМТ; англ. Body Mass Index, BMI) – индекс Кетле (кг/м²)

Классификация состояний здоровья в зависимости ИМТ	ИМТ 18-25	Риск для здоровья	Что совершать
Дефицит массы тела	Менее 18,5	отсутствует	
Норма	19,5 – 22,9		
Избыток массы тела	23,0 – 27,0	повышенный	Снижение массы тела
Ожирение 1 степени	27,5 – 29,9	повышенный	Снижение массы тела
Ожирение 2 степени	30,0 – 34,9	высокий	Снижение массы тела
Ожирение 3 степени	35,0 – 39,9	Очень высокий	Настоятельно рекомендуется снижение массы тела
Ожирение 4 степени	40,0-и выше	Чрезвычайно высокий	Немедленное снижение массы тела

Таблица 2

Средняя масса тела при постановке на учет по группам (кг)

Группа	Среднее значение	N	Стандартное отклонение	Стандартная ошибка
I	1,65	7	0,07	0,009
II	1,64	28	0,06	0,004
III	1,65	15	0,06	0,006
IV	1,64	3	0,06	0,007
Всего	1,64	53	0,06	0,003

Таблица 3

Масса тела, возраст студентов при взятии на учет

	N	M ср.	Медиана	Моде	Минимум	Максимум	Стандартное распределение	Стандартная ошибка
Масса при взятии на учет	53	65,8	62,1	50,0	47,7	97,5	15,9	0,7
Возраст	53	19,5	19,0	25	18	21	3,0	0,2
Рост	53	1,6	1,6	1,6	1,4	1,9	0,1	0,0

По группам обследованные разделились следующим образом: I-я группа девушки с дефицитом массы тела (n-7), II-я группа – с нормальной массой тела (n-28), III-я группа – с избыточной массой тела (n-15), IV- группа – с ожирением (n-3).

Второй этап исследования носил антрополого-ретроспективный метод научного познания явления почему у студентов педагогического института имеются проблемы с массой тела и отсутствием знания о здоровом образе жизни. В исследование включено было 53 студента.

Во всех наблюдениях проводилась оценка ИМТ (Таблица 2). Установлены достоверные различия между I и III группами ($P=0,001$), между III и IV группами ($P=0,0044$).

Анализ показал (Таблица 3), что низкий ИМТ чаще наблюдается у студентов 1 курса по сравнению с нормой. Более высокий риск ожирения имели девушки 2 курса по сравнению с нормой. Данный результат исследования является логичным, так как у студенток 2 курса отмечается повышение массы тела и увеличение жировых отложений. Данные о массе тела при взятии на учет: средняя масса тела при взятии на учет составила $65,8 \pm 15,9$ кг, минимальная масса – 47,7 кг, максимальная – 97,5 кг.

Одной из задач работы было составление медико-социального портрета студентов с различной массой тела. Установлено увеличение массы тела с возрастом, что отражает общебиологическую тенденцию присущую девушкам педагогического вуза. Общей неблагоприятной тенденцией, выявленной при анкетировании в настоящей работе, является высокий процент курящих среди обследованных: 20% при низком и нормальном ИМТ, до 30% при избыточной массе тела. В то же время при ожирении частота курящих составила 16%. Особенно отметим следующее, что никто из респондентов не употребляет наркотики, а 27% опрошенных готовы были бросить вредные привычки.

Проанализировав причины избыточного веса у студентов, мы выявили ряд причин: малоподвижный образ жизни; нарушение режима питания и рациона питания; калорийная пища (что на наш взгляд, является наиболее значимым коррекцией избыточного веса студентов); вредные привычки; отсутствие знаний о здоровом образе жизни. Спортивная антропология пока не даёт окончательных ответов, но есть явные указания на то, насколько глубоко заложены в человеке механизмы энергообмена, которые он не может изменить увеличением физических и умственных и других нагрузок, а также отсутствие мотивации к здоровому образу жизни.

Библиографический список

1. *Индекс массы тела (ИМТ)*. Available at: https://mcvita.ru/known/table_massa.html (дата обращения 06.08.2018).
2. Магомедов Р.Р., Кутепова Л.С. *Методическая компетентность будущего учителя физической культуры*: монография. Под общей редакцией проф. Р.Р. Магомедова. Ставрополь: Сервисшкола, 2016.
3. Магомедов Р.Р., Бгуашев А.Б. *Формирование антропологических знаний в области физической культуры у студентов, будущих педагогов*. Московский институт государственного управления и права (Москва), 2016. (3-е, дополненное и переработанное).
4. Магомедов Р.Р., Адамова О.В. *Мониторинг физического состояния занимающихся физической культурой*: монография. Издательство «Ставролит» (Ставрополь). 2017.
5. *Физическая культура и спорт с элементами адаптивной физической культуры*: учебное пособие. Под общей редакцией Р.Р. Магомедова; М-во образования и науки РФ, М-во образования и молодежной политики Ставропольского края, ф-л Ставропольского гос. пед. ин-та в г. Ессентуки, Москва, 2018.

References

1. *Indeks massy tela (IMT)*. Available at: https://mcvita.ru/known/table_massa.html (data obrascheniya 06.08.2018).
2. Magomedov R.R., Kuteпова L.S. *Metodicheskaya kompetentnost' buduschego uchitelya fizicheskoy kul'tury*: monografiya. Pod obschej redakciej prof. R.R. Magomedova. Stavropol': Servisshkola, 2016.
3. Magomedov R.R., Bguashev A.B. *Formirovanie antropologicheskikh znaniy v oblasti fizicheskoy kul'tury u studentov, buduschih pedagogov*. Moskovskij institut gosudarstvennogo upravleniya i prava (Moskva), 2016. (3-e, dopolnennoe i pererabotannoe).
4. Magomedov R.R., Adamova O.V. *Monitoring fizicheskogo sostoyaniya zanimayuschihsiya fizicheskoy kul'turoj*: monografiya. Izdatel'stvo «Stavrolit» (Stavropol'). 2017.
5. *Fizicheskaya kul'tura i sport s `elementami adaptivnoj fizicheskoy kul'tury*: uchebnoe posobie. Pod obschej redakciej R.R. Magomedova; M-vo obrazovaniya i nauki RF, M-vo obrazovaniya i molodezhnoj politiki Stavropol'skogo kraya, f-l Stavropol'skogo gos. ped. in-ta v g. Essentuki, Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 07.09.18

УДК 371

Magomedov R.R., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: marus-stv@yandex.ru

Mahnovskaya N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: marus-stv@yandex.ru

PHYSICAL CULTURE, SPORTS AND SCIENTIFIC METHODS FOR SOLVING THE PROBLEM OF OBESITY AND EXCESS WEIGHT OF RUSSIANS. The article considers various approaches to understanding the specifics of solving a problem of obesity and excess weight in people living in Russia with physical culture and sports. A scientific approach to the process of combating obesity and losing weight is considered. Different methods of losing excess weight through fasting are substantiated. Principles of the work of metabolism according to the theory of body types, according to the classical diet. The paper measures the caloric contents of food, the amount of energy that is needed to ensure the metabolism. The "plateau" process, when the basic energy consumption decreases and the metabolism slows down.

Key words: physical education, sports, science, excess weight of human body, metabolism, hormones, classical diets, calories, amount of consumed energy.

P.P. Магомедов, д-р пед. наук, проф., зав. каф. физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: marus-stv@yandex.ru

Н.В. Махновская, канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: marus-stv@yandex.ru

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА, СПОРТ И НАУЧНЫЕ СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОЖИРЕНИЯ И ЛИШНЕГО ВЕСА РОССИЯН

В статье рассматриваются различные подходы к пониманию особенностей решения проблемы ожирения и лишнего веса у людей, проживающих в России, средствами физической культуры и спорта. Рассматривается научный подход к процессу борьбы с лишним весом и похудением человека. Обосновываются различные методы борьбы с лишним весом путём голодания, принципы работы метаболизма по теории типов телосложения, по классической диете. Измеряется калорийность продуктов питания, количество энергии, которое необходимо для обеспечения обмена веществ. Процесс «плато», когда базовый расход энергии уменьшается и замедляется метаболизм.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, наука, лишний вес организма человека, метаболизм, гормоны, классические диеты, калории, количество расходуемой энергии.

Человек природе не нужен, она его выбрасывает из жизни, и это реалии жизни гуманного общества. В России начинается эпидемия ожирения: за последние 5 лет мы «...догнали и перегнали Америку». По данным Минздрава России, число людей с диагностированным ожирением увеличилось в полтора раза – с 856500 в 2011 году до 1245600 в 2016 году. В процентном соотношении такое увеличение выглядит как плюс 50%. [1] Молодёжи в России с ожирением стало втрое больше. Лишний вес есть более чем у половины россиян, подсчитали учёные. Среди молодых россиян 18–24 лет стало втрое больше страдающих ожирением. Об этом свидетельствуют данные исследования «Левада-центра». Лишний вес есть в общей сложности у 55% россиян разных возрастов. Однако большинство считает свой рацион здоровым, хотя это противоречит официальной статистике. Эксперты полагают, что граждане не умеют грамотно формировать меню. Среди россиян старше 25 лет число тех, чья масса тела превышает норму, также продолжает расти, но уже с меньшей интенсивностью. В возрастной группе 25–39 лет лишние килограммы (включая ожирение) есть у 42% (в 2011 году – 37%), у людей 40–54 лет – у 65% (60%), среди россиян старше 55 – у 77% (71%). В целом лишний вес, по данным на 2017 год, есть более чем у половины россиян (55%). [2] Наличие лишнего веса определялось «Левада-центром» по индексу массы тела (ИМТ) – частному от деления веса человека (в килограммах) на квадрат роста (в метрах). Нормальным считается ИМТ от 18 до 25. Превышение значения говорит об избыточном весе, индекс выше 35 – об ожирении. Исследование показало, что россияне не связывают свой вес с нездоровым рационом [2] Почему возникает ожирение, как с ним эффективно бороться? Разберем главные принципы похудения.

Фигура человека – она либо есть, либо не надо есть... Чтобы похудеть, надо есть, так как в организме человека происходит колебание гормона инсулина. Инсулин откладывает в организме человека жир. Поэтому необходимо осуществлять 4–5 приемов пищи в день маленькими порциями. Чем больше перерыв в приеме пищи, тем больше пики инсулина, который откладывает жировые отложения, необходимо добиться того, чтобы не давать гормону инсулина повышаться. В том числе ожирение – причина снижения уровня тестостерона (половой гормон) у мужчин.

Итак, *первое правило* – нельзя голодать при снижении лишнего веса; *второй секрет* похудения – правило «стакана». Объём еды для человека должен быть 250 – 300 граммов; *тре-*

тье правило – вода важнее, чем еда. Вода снижает аппетит, вода заставляет работать кишечник, так как он является большой мышцей. В связи с этим, далее разберем *превращение или изменение* (от греч. μεταβολή – «**метаболизм**»), или **обмен веществ** – набор химических реакций, которые возникают в живом организме для поддержания жизни. Народная мудрость гласит, что «быстрый» метаболизм – **хорошо**, «медленный» метаболизм – **плохо**. Принцип работы метаболизма по теории типов телосложения измеряется количеством энергии, которое необходимо для обеспечения этого самого обмена. Мы привыкли его измерять калориями, можно перевести в джоули, но при чем тут понятия «быстрый» или «медленный» метаболизм? Зачем тут переменная скорости (v)?

Под скоростью может выступать скорость химических реакций метаболизма. Эти реакции протекают так, как определено природой, ни быстрее, ни медленнее, т. е. у всех она одна и та же, а вот количество затрачиваемой энергии на этот самый метаболизм, будет зависеть от внешних условий, гормональной системы человека, типа телосложения, которые индивид получил с рождения.

Человеческое тело обладает энергетическим балансом, который никогда не будет нарушаться, фактически, это первый закон термодинамики. Энергия никуда не девается, она всего лишь переходит из одного состояния в другое, выглядит это примерно так: или **ПОСТУПЛЕНИЕ ЭНЕРГИИ = РАСХОД ЭНЕРГИИ (жизнь, деятельность) + ЭНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ЗАПАСЫ**

Или: **ПРИХОД = РАСХОД + ЖИР.**

Если увеличивается поступление энергии, а расход её остается постоянным, то для того, чтобы уравнение соблюдалось, требуется увеличить энергетические запасы, их несколько, но преимущественно увеличивается количество жира, т. е. для того, чтобы худеть, мы можем либо уменьшить поступление, либо увеличить расход.

Рассмотрим теорию классического неправильного и правильного снижения веса. Человеку необходимо понимать, за счёт чего происходит снижение или повышение веса и на какой результат индивидуум может рассчитывать. Принцип жирожигания на классической диете представлен на Рис. 1. По оси ординат расположим потребление калорий (**ккал**) оси абсцисс время (**t**). В определённый период жизни потребление калорий равняется расходу калорий и вес может не устраивать человека, т. е. вес

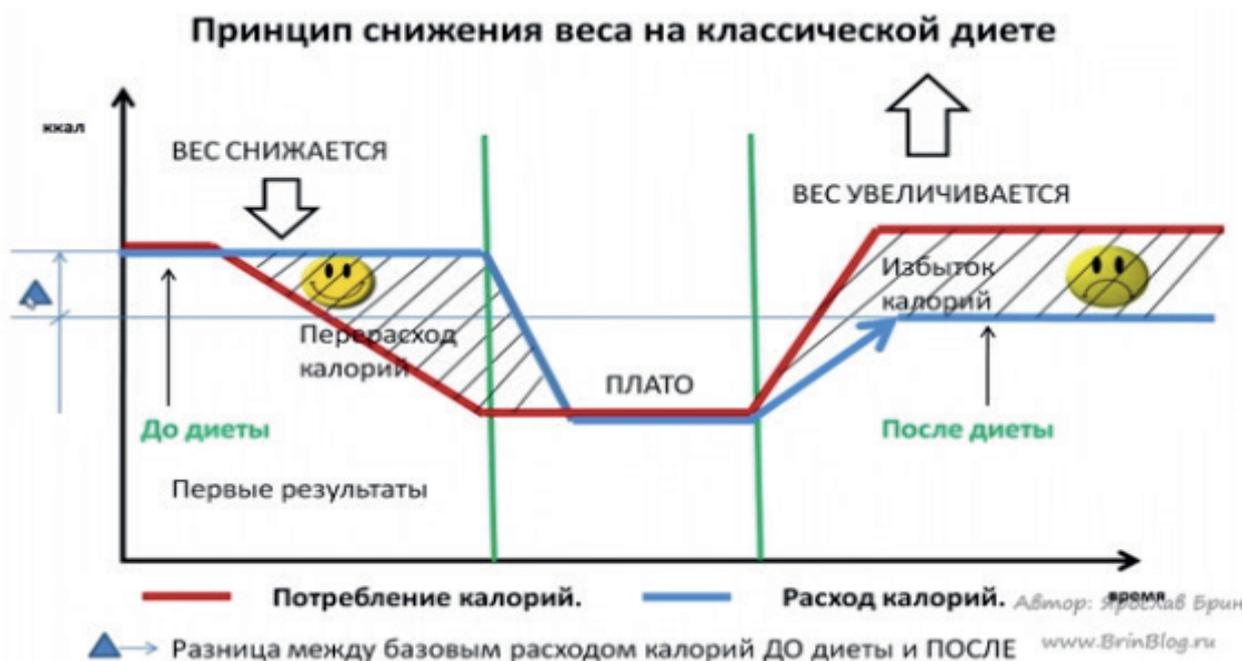


Рис. 1. Принцип снижения веса на классической диете (по Ярославу Брину) [3]

не увеличивается и не уменьшается. Обычно в реальной жизни потребление калорий завышено по отношению к расходу калорий, и вес организма человека потихонечку из года в год увеличивается. Что делать? Первое, что человек делает – садится на диету и уменьшает количество потребления калорий. При этом расход калорий остается на прежнем уровне, о чем человек и не подозревает, так как процесс метаболизма уже запущен для жизнедеятельности. Это является базовым расходом и потребления калорий.

В итоге, потребляя меньше калорий, человек перерасходует большее количество калорий, и вес уменьшается. Но как только организм почувствует голод, он замедлит обмен веществ, а делает это организм для того, чтобы выжить (*происходит это эволюционно*). Затем для осуществления своей жизнедеятельности он без вашего контроля найдет более легко доступные источники энергии, при этом стараясь сохранить самые энергоёмкие на «чёрный день». Другими словами организм будет сжигать мышцы максимально, стараясь сохранить жировую ткань. Таким образом, он достигает три цели:

- уменьшает расход энергии организмом (1 кг мышц сжигает 50-70 калорий, 1 кг жира 4-5 калорий);
- сохраняет резервные источники энергии (1 г жира содержит – 9 калорий, 1 г мышц – 4 калории);
- получает самые легко доступные источники энергии.

В связи с тем, что мышцы в три раза тяжелее жира при одинаковом объёме, плюс 1 грамм гликогена задерживает до 4 граммов воды (H_2O), а организм при сжигании мышц теряет воду, и как результат, происходит процесс уменьшения веса. Итак, человек при диете ограничил поступление питательных веществ, жировые клетки сжимаются и как результат – уменьшение объемов. Это первые результаты. Они обманчивы. Человек продолжает сидеть на классической диете, всё хорошо, вес и объём уменьшился. Однако организм попадает в процесс «плато», когда базовый расход энергии уменьшается, так как он сжигает свои мышцы (*основные потребители калорий*) и замедляется метаболизм. Уменьшаться вес и объём организма и будет до тех пор, пока снова он не сравняется с потреблением калорий или не станет меньше потребление калорий. Вес тела уменьшаться не будет, потребление калорий у человека минимально, центральная нервная система на пределе, так организм находился и находится в экстремальных условиях (*раздражительность, слабость, голод, медлительность и др.*) и весь этот букет симптомов, организм получает в подарок вместе с «плато».

Что дальше? Находиться на минимальном потреблении калорий организм человека долго не будет. В итоге, человек бросает диету, плавно из неё выходит или происходит пищевой срыв

(*просто съели кусочек торта*), превысив суточную калорий. Организм получает избыток калорий. Расход калорий также увеличится при увеличении потребления калорий, но это происходит не так быстро, потому что замедлился обмен веществ на диете и организму нечем расходовать поступившие лишние калории. Организм уже сжёг определённое количество мышечной массы. В итоге организм будет запасать и прятать в самые энергоёмкие ткани – в жировое депо, так как он сам приучил его это делать. И как следствие, вес организма увеличивается. Вес становится больше, чем был до диеты из-за того, что базовый расход калорий после диеты стал меньше, чем до диеты, т. е. уменьшился на величину *дельта* (Δ) (см. Рис. 1). Базовый расход калорий при использовании диет всегда уменьшается. Если вес организма вернулся к изначальным цифрам без прибавки или после определённого набора веса остался меньше, чем до диеты, (н-р: вы похудели на 30 кг, а после диеты набрали 25 кг и остались на 5 кг легче, хорошего в этом мало), это произошло за счёт уменьшения мышечной массы и за счёт потери воды.

В результате после диеты мы получаем: во-первых, «убитый» обмен веществ, а вместе с этим и уменьшение базового уровня калорий; во-вторых, нарушение композиции тела (*красоту мышечных групп*); в-третьих, вес возвращается и с дополнительным приростом; в-четвертых, человек ухудшил состояние своего здоровья в целом, так как организм не получал дополнительных питательных веществ и находился в процессе катаболизма.

Физическая культура и спорт в решении проблемы ожирения и лишнего веса – в XXI веке, прежде всего, необходимо чётко понимать, что эффективным методом борьбы с чрезмерным избыточным весом считается лечебная физическая культура (ЛФК), а не спорт. В науке существует классификация видов ожирения. Всего в медицине насчитывается четыре типа ожирения. Ожирение – это заболевание, а если это болезнь значит можно поставить диагноз и лечить человека. Перечислим виды ожирения: I – скрытая пищевая аллергическая реакция; II – скрытая пищевая непереваримость; III – гормональный сбой; IV – истинное ожирение по американскому типу.

В связи с этим, прежде чем прийти в спортивный зал, человек должен чётко знать (определить) свой тип метаболического обмена; сдать анализы в лабораторию медицинского учреждения (кровь, мочу, карпологию, тестостерон, индекс инсулиновой резистентности, холестерин, энзимы и др.); встать на систематический контроль у врача поликлиники; принести медицинскую справку от врача своему тренеру; поставить цель, получить современные знания, чтобы безопасно для себя получить положительный эффект снижения веса от применения физических (гимнастических) упражнений и занятий спортом. Человек, име-

ющий избыточный вес организма, решил приступить к занятиям физической культурой и спортом, в этом случае он должен понимать: чтобы вес уменьшился необходимо снизить количество жирных кислот в крови, чтобы организм начал использовать подкожный жир, а не поглощаемый. Как это делать: 1). Помимо бытовой активности применять два раза в сутки по 40-50 минут прогулки (утром и вечером). Во время прогулки организм будет использовать мышечный жир, его хватает примерно на 40-50 минут, затем он будет восстанавливаться из жира в вашей крови. 2). Из силовой программы необходимо делать только то, что не вызывает болевых ощущений. Остальные по мере снижения собственного веса (без дополнительного отягощения). 3). Главное – выполнять рекомендации по питанию и бытовой нагрузке (прогулки не меньше 10000 шагов в сутки). 4). Существует примечательный закон (правило) Парето 20/80 – эмпирическое правило, названное в честь экономиста и социолога В. Парето, в наиболее общем виде формулируется как «20% усилий дают 80% результата, а остальные 80% усилий – лишь 20% результата». В физической культуре и спорте необходимо делать 20% [4].

Основные ошибки, которые совершают новички: слишком быстрый сброс веса; сильное ограничение в углеводах; недостаток белка в рационе; ограничение в воде; циклы длительнее 8-10 недель; аэробная работа вне целевой зоны (нижний порог); отсутствие ярко выраженной силовой нагрузки; избегание самых тяжелых – нелюбимых упражнений; пренебрежение к дополнительной витаминизации; исключение ненасыщенных жиров (омега 3); акцент на добавки не понимая сути их (аминокислоты); нетерпеливость (анаболизм, катаболизм).

Таким образом, жиросжигающих тренировок не бывает. Любая физическая активность будет тратить энергию и это не подкожный жир, как бы сильно человек этого не хотел. При физических нагрузках человек тратит мышечные ткани, либо триглицериды, либо гликоген фактически и то и другое одновременно. При отрицательной калорийности на восстановление энергетических запасов, организм будет тратить подкожный жир, либо глюкозу. Физическая тренировка это не для похудения, а это: а) восстановление активной клеточной массы; б) укрепление структурно-связочного аппарата; в) стимуляция выброса эндогенных гормонов.

Библиографический список

1. *В России начинается эпидемия ожирения.* Available at: <https://www.kuban.kp.ru/daily/26826.5/3865486/>
2. *Молодёжи с ожирением стало втрое больше.* Available at: <https://iz.ru/702105/anna-ivushkina-evgeniia-pertceva/molodezhi-s-ozhireniem-stalo-vtroe-bolshe>
3. *Ярослав Брин.* Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=>
4. *Как использовать Правило Парето 80/20.* Available at: <https://equity.today/pravilo-pareto-80-20.html>

References

1. *V Rossii nachinaetsya `epidemiya ozhireniya.* Available at: <https://www.kuban.kp.ru/daily/26826.5/3865486/>
2. *Molodezhi s ozhireniem stalo vtroe bol'she.* Available at: <https://iz.ru/702105/anna-ivushkina-evgeniia-pertceva/molodezhi-s-ozhireniem-stalo-vtroe-bolshe>
3. *Yaroslav Brin.* Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=>
4. *Kak ispol'zovat' Pravilo Pareto 80/20.* Available at: <https://equity.today/pravilo-pareto-80-20.html>

Статья поступила в редакцию 17.08.18

УДК 371

Melnichenko O.I., postgraduate, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net

LEVELS OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN MODERN CONDITIONS. The article observes problems of pedagogical management. The paper actualizes the need to implement the system and innovative management of educational organization in modern conditions. The study analyzes the main levels of the educational process and defines the features of its management at each of these levels. In the system of implementation of the educational process in modern conditions, an important aspect is competent management. For its implementation it is necessary to know the levels of the educational process and the basics of pedagogical management in each of them. All levels considered in the study are interrelated. This relationship is manifested in the fact that each previous level ensures the success, direction and quality of the next.

Key words: management of educational process, educational organisation, educational management, educational levels of process, levels of management of educational institution.

O.I. Мельниченко, аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net

УРОВНИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Статья посвящена изучению проблем педагогического менеджмента. В работе актуализируется потребность реализации системного и инновационного управления образовательной организацией в современных условиях. В исследовании анализируются основные уровни образовательного процесса и определены особенности управления им на каждом из указанных уровней. В системе осуществления образовательного процесса в современных условиях важным аспектом является грамотное управление. Для его реализации необходимо знание уровней образовательного процесса и сущности педагогического менеджмента на каждом из них. Все рассмотренные в исследовании уровни взаимосвязаны. Данная взаимосвязь проявляется в том, что каждый предшествующий уровень обеспечивает успешность, направленность и качество протекания следующего.

Ключевые слова: управление образовательным процессом, педагогический менеджмент, уровни образовательного процесса, уровни управления образовательной организацией.

На современном этапе развития отечественного образования наблюдается тенденция, характеризующаяся движением от традиционной, знаниевой школы к развивающей. В данном ключе стоит отметить, если в рамках традиционной школы педагог реализовывал образовательную деятельность обучающихся в соответствии с требованиями государственных образовательных

стандартов, поддерживал учебную дисциплину, организовывал и контролировал их самостоятельную работу, то в современной развивающей школе функции учителя несколько иные, среди которых основной является управление процессами обучения, воспитания, развития, формирования. Так, современный учитель в рамках развивающей парадигмы образования призван не

учить, а направлять процесс учения, не воспитывать, а руководить процессами воспитания школьников. От уровня понимания педагогами своих новых функций в системе развивающей школы зависит доля самостоятельности, инициативности, свободы, предоставляемая ученикам в современной школе. В учебно-воспитательном процессе современный педагог должен оставаться за пределами свободно осуществляемого учениками процесса учения, а на самом деле – управляемого педагогом выбора.

В современных условиях ввиду изменения основной функции педагога возникает проблема поиска путей эффективного управления образовательными организациями, что актуализирует необходимость изучения образовательных уровней и специфики реализации управленческой деятельности на каждом из них.

В лексиконе современной педагогической науки все прочнее закрепляется понятие менеджмента. В переводе с английского *management* означает «руководство», «управление». В широком смысле под понятием менеджмента понимают общее искусство управления процессами, протекающими в различных системах [1].

Деятельность педагога по управлению образовательным процессом все чаще называют в современных исследованиях педагогическим менеджментом, под которым, вслед за М.А. Гончаровым, будем понимать «комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления учебно-воспитательным и учебно-познавательным процессом, направленных на повышение его эффективности» [2, с. 177]. По мнению исследователя, «Педагогический менеджмент опирается на методологические аспекты той теории, содержание которой предопределяет определенные результаты на практике. Теоретический аспект менеджмента в сфере образования заключается в систематизации научных знаний в области педагогической науки и науки управления» [2, с. 177].

Если рассматривать процесс управления образовательным процессом с позиций менеджмента, соответственно, педагог выступает в роли ведущего субъекта педагогического менеджмента – менеджера. По мнению В.П. Симонова, учитель является менеджером учебно-познавательного процесса, а руководитель учебного заведения – менеджером учебно-воспитательного процесса в целом [3]. На основе изложенного заключим, что понятие «менеджер в образовании» включает, с одной стороны, учителя, а с другой – руководителя образовательной структуры.

Так как учебно-воспитательный процесс в организации образования осуществляется не одним человеком, а значительной группой людей, включающую преподавателей, обучающихся, руководителей учреждения, родителей школьников, согласованность их действий и успешность достижения образовательных целей оптимальными путями требует решения вопроса управления образовательным процессом. С этой целью, по нашему мнению, целесообразно выделить уровни образовательного процесса и выявить особенности управления на каждом из них.

На основе анализа теоретических педагогических источников определим четыре основных уровня изучения образовательного процесса.

Первый уровень – теоретический. На данном уровне обосновывается понимание образовательного процесса как системы. В современной педагогике образование рассматривается как «система, где происходит образовательный процесс»; как «целостная, внутренне взаимосвязанная, сложноорганизованная, открытая, динамичная система», как «самостоятельная система, функцией которой является обучение и воспитание членов общества, ориентированные на овладение обучающимися определенными знаниями (прежде всего, научными), идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения» [4, с. 82].

По мнению теоретиков философии образования, именно данный уровень определяет понимание сущности всех последующих уровней [5]. Обратимся к рассмотрению ролей педагога и обучающегося на анализируемом уровне.

В рамках теоретического уровня роль преподавателя в управлении процессом образования весьма значительна, так как учитель должен хорошо знать сущность и особенности образовательного процесса, его цели, содержание и другие компоненты связи между ними. Иными словами, педагог должен иметь четкие представления о процессе образования как системе, обладающей возможностями для развития и для повышения качества образования.

В контексте данного уровня роль обучающегося довольно низкая. Ее показатели повышаются к четвертому уровню. Так, у обучающегося постепенно формируется представление об образовательном процессе в целом, о сущности собственной учебной деятельности. По мере возрастания субъектного участия обучающегося в образовательном процессе важно сформировать его учения к осуществлению рефлексии и самоуправления учением.

Так, в рамках теоретического уровня важнейшими условиями успешного управления образовательного процесса на практике являются:

- овладение педагогом основами теоретических знаний о сущности образовательного процесса, его закономерностях и движущих силах;

- понимание обучающимися действий педагога;

- готовность педагога к осуществлению профессиональной деятельности в системе «учитель-обучающийся».

Реализация указанных условий способствует эффективной совместной деятельности педагога и обучающегося в образовательном процессе.

Таким образом, на теоретическом уровне образовательного процесса ведущая роль отведена преподавателю, который специально готовится к реализации педагогической деятельности, получая высшее профессиональное образование. Обучающийся в контексте данного уровня становится объектом мотивации к усвоению некоторых теоретических вопросов при реализации процесса образования на практике.

Второй уровень процесса образования представляет собой уровень образовательной программы школы, проекта учебного плана школы, плана организации воспитывающей деятельности, программ по изучаемым предметам. В данном контексте следует уточнить функциональную значимость некоторых указанных документов.

Основная образовательная программа (ООП) школы – это «документ, объединяющий общими целями, принципами, технологиями ряд отдельных программ: программы учебных предметов, развития универсальных действий, воспитания и социализации, коррекционной работы» [6, с. 109]. Основная образовательная программа должна включать следующие составляющие:

- цели и приоритетные направления образования в конкретной школе;

- конкретные задачи на определенном этапе деятельности педагогического коллектива школы;

- перечень обязательных учебных программ, соответствующих федеральному и региональному стандартам образования;

- набор программ воспитательной деятельности;

- перечень программ дополнительного образования, составляемых в соответствии с обязательными и вариативными учебными программами.

Структурно образовательную программу составляют следующие разделы:

- анализ результативности работы педагогического коллектива;

- приоритетные направления процесса образования, его цели и задачи;

- обоснование учебного плана школы;

- перечень учебных предметов и их программ, составляющих вариативный (школьный) компонент учебного плана;

- программы дополнительного образования;

- учебно-методическое обеспечение вариативной части учебного плана;

- описание особенностей организации образовательного процесса;

- управление реализацией программ через педагогический мониторинг.

Разрабатывается образовательная программа школы, как правило, на 2 – 3 года. Данный документ определяет деятельность педагогического состава учреждения на указанный период. Образовательная программа обеспечивает учреждению образования возможность системно реализовывать деятельность по моделированию содержания образования не только в условиях процесса обучения, но и в рамках внеурочной деятельности.

Учебный план образовательного учреждения – это документ, устанавливающий график учебного процесса на весь период обучения, перечень учебных дисциплин (модулей) и их распределение по семестрам (четвертям), общую трудоемкость дисциплин в часах, формы и сроки образовательной деятельности и итоговой государственной аттестации [7].

Учебный план школы составляют обязательные (федеральные и региональные) учебные предметы и школьный компонент, содержание которого определяется учреждением образования. Так, данный документ позволяет реализовывать управление содержанием образования. На основе предварительного изучения запросов обучающихся, их родителей, общества, а также кадрового потенциала образовательного учреждения и учебно-материального обеспечения в учебный план может вводиться профильное образование или углубленное изучение отдельных предметов путем добавления дополнительных учебных курсов и перераспределения времени на изучение учебных дисциплин.

В рамках анализируемого уровня реализуется конкретизация первого (теоретического) уровня в связи с тем, что он наполняется конкретным содержанием учебного курса в программах и методических пособиях.

Ведущая роль в рамках второго уровня организации и управления образовательным процессом отведена администрации, функции которой на данном уровне включают создание ООП и учебного плана образовательного учреждения на основе анализа образовательных потребностей потребителей образовательных услуг.

Третий уровень подразумевает создание проекта определенного образовательного процесса в виде разработки его годовых, тематических и поурочных планов. В рамках третьего уровня основная управленческая деятельность возлагается на педагога.

Четвертый уровень представляет собой уровень реального образовательного процесса, на котором реализуются все рас-

смотренные уровни. На данном уровне функциональную систему педагога составляет, прежде всего, стимулирование деятельности обучающихся посредством использования системы методов, средств и форм организации образовательного процесса, в том числе тех, которые обеспечивают самоуправление учеников в образовательном процессе.

Итак, в системе осуществления образовательного процесса в современных условиях важным аспектом является грамотное управление им, то есть планирование и осуществление педагогического менеджмента. Для его реализации необходимо знание уровней образовательного процесса и сущности педагогического менеджмента на каждом из них. В данном ключе стоит уточнить, что все рассмотренные в исследовании уровни взаимосвязаны. Данная взаимосвязь проявляется в том, что каждый предшествующий уровень обеспечивает успешность, направленность и качество протекания следующего.

Так, успешность управления образовательным процессом предполагает использование полного управленческого цикла, включающего:

- получение информации о его результатах, их анализ;
- выявление проблемы и формулировка цели дальнейшего развития процесса образования, планирование их достижения;
- организацию деятельности педагогов и обучающихся по выполнению плана;
- контроль результатов;
- реализацию на основе их анализа регулирования и управления самим процессом образования.

Библиографический список

1. Друкер П. *Эффективное управление*. Москва, 2004.
2. Гончаров М.А. Методологические основы менеджмента в сфере образования (теоретический аспект). *Знание. Понимание. Умение*. 2009; 1: 174 – 178.
3. Симонов В.П. *Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в управлении педагогическими системами*: учебное пособие. Москва, 1999.
4. *Педагогика*: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Слостенин В.А, Исаев И.Ф., Мищенко А.И, Шиянов Е.Н. Москва, 2000
5. Гершунский Б.С. *Философия образования для XXI века*. Москва, 2002.
6. Екимова С.Б. и др. Проблемы формирования основной образовательной программы школы. *Качество образования в Евразии*. 2014; 2: 107 – 114.
7. Архипова Е.Н. и др. Модель учебного плана нового поколения. Территория новых возможностей. *Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*. 2012; 5: 155 – 166.

References

1. Druker P. *Effektivnoe upravlenie*. Moskva, 2004.
2. Goncharov M.A. Metodologicheskie osnovy menedzhmenta v sfere obrazovaniya (teoreticheskij aspekt). *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2009; 1: 174 – 178.
3. Simonov V.P. *Pedagogicheskij menedzhment: 50 nou-hau v upravlenii pedagogicheskimi sistemami*: uchebnoe posobie. Moskva, 1999.
4. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. Slastenin V.A, Isaev I.F., Mischenko A.I, Shiyanov E.N. Moskva, 2000
5. Gershunskij B.S. *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka*. Moskva, 2002.
6. Ekimova S.B. i dr. Problemy formirovaniya osnovnoj obrazovatel'noj programmy shkoly. *Kachestvo obrazovaniya v Evrazii*. 2014; 2: 107 – 114.
7. Arhipova E.N. i dr. Model' uchebnogo plana novogo pokoleniya. Territoriya novyh vozmozhnostej. *Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta `ekonomiki i servisa*. 2012; 5: 155 – 166.

Статья поступила в редакцию 26.08.18

УДК 378.141

Ovsyannikova O.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Arts, Tyumen State University (Tyumen, Russia), E-mail: sergeiovsyannikov@yandex.ru

PREPARATION OF STUDENTS OF THE ARTISTS OF ARTS AS GRADUATES OF NEW FORMATION WITHIN THE FRAMEWORK OF IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES. Sustainable development of society, science, economy puts new challenges before education. Issuance of new technologies, graduates, able to be in demand on the labor market, is characterized by flexibility and adaptability to changing modern economic and educational conditions. The researcher implements this task in Tyumen State University. The University joined the 5-100 Project, a project to increase the competitiveness of Russian universities among the world's scientific and educational centers. The establishment of the educational program of students gives an opportunity to expand the professional functions of future graduates. In particular, the Department of Arts has developed a curriculum that allows students to obtain additional specialization in the world art culture, arts and crafts and art technologies, as well as in a multi-cultural approach to get acquainted with various arts and with various types of artistic activities. A graduate of a broad artistic profile will be in demand on the educational market and will be able to realize his creative and pedagogical capabilities in various professional fields.

Key words: individual educational trajectories, graduate of new formation, competitiveness, polyartistic approach.

O.A. Ovsyannikova, канд. пед. наук, доц., зав. каф. искусств, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, E-mail: sergeiovsyannikov@yandex.ru

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ КАФЕДРЫ ИСКУССТВ КАК ВЫПУСКНИКОВ НОВОЙ ФОРМАЦИИ В РАМКАХ ВНЕДРЕНИЯ ПРОГРАММЫ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ

Стремительное развитие общества, науки, экономики ставит новые вызовы перед образованием. Назрела необходимость подготовки выпускников вузов новой формации, выпускников, способных быть востребованными на рынке труда, отличающихся гибкостью и адаптивностью к изменяющимся современным экономическим и образовательным условиям. Для реализации данной задачи созданы определенные условия в Тюменском государственном университете. Университет вошел в проект 5-100 – проект повышения конкурентноспособности российских университетов среди мировых научно-образовательных центров. В учреждении разработана программа внедрения в образовательный процесс индивидуальных образовательных траекторий обучения студентов, дающая возможность расширения профессиональных функций будущих выпускников. В частности, на кафедре искусств разработан учебный план, позволяющий студентам получить дополнительные специализации по мировой художественной культуре, по декоративно-прикладному искусству и по арт-технологиям, а также в рамках полихудожественного подхода познакомиться с различными видами искусств и с различными видами художественной деятельности. Выпускник широкого художественного профиля будет востребован на образовательном рынке и сможет реализовать свои творческие и педагогические возможности в различных профессиональных сферах.

Ключевые слова: индивидуальные образовательные траектории, выпускник новой формации, конкурентноспособность, полихудожественный подход.

Развитие науки, экономики на современном этапе выдвигают новые требования к развитию образовательных процессов, к подготовке выпускников, способных принять новые экономические вызовы, быть востребованными и конкурентноспособными на рынке труда. Трансформация образовательных процессов поддерживается и на уровне образовательной политики государства. Указом президента Российской Федерации В.В. Путина от 7 мая 2012 года № 599 «О мерах реализации государственной политики в области образования и науки» принято решение «обеспечить вхождение к 2020 году не менее пяти российских университетов в первую сотню ведущих мировых университетов согласно мировому рейтингу университетов...» [1]. Тюменский государственный университет является участником проекта 5-100. Данный проект направлен на развитие университетской науки, на сотрудничество с ведущими университетами мира и с учеными, имеющими мировое признание, одной из важных целей проекта является новое качество образования, а главное, для выпускников открываются широкие возможности для трудоустройства, повышается ценность диплома как для российских, так и для зарубежных работодателей [1]. При разработке образовательной модели в Тюменском государственном университете за основу взята модель Liberal Arts, данная модель получила свое распространение во второй половине XX века первоначально в США, а затем и в европейских странах.

Очень емко сущность модели, ее цель и концепцию выразил Джонотан Беккер: «Современное образование по модели свободных искусств и наук представляет собой систему высшего образования, призванную воспитывать в учащихся желание и способность учиться, критически мыслить и уметь выражать свои мысли, а также воспитывать граждан, способных стать активными участниками демократического общества. Такую систему отличает гибкий план обучения, совмещающий широту дисциплинарного охвата с глубиной изучения предмета, поощряющий междисциплинарность и предоставляющий студентам максимально возможную свободу выбора. Кроме того, модель реализуется через ориентированную на студента педагогику – интерактивную и вовлекающую учащихся в работу с текстами как в аудитории, так и за ее пределами» [2]. Причем под данной моделью понимается целостная академическая практика, определяющая весь образовательный процесс, то есть цели образования, учебный план, используемые педагогические методики и требуемую административную структуру [3]. Прежде чем перейти к описанию программы внедрения ИОТ (индивидуальных образовательных траекторий) в образовательный процесс ТюмГУ, обратимся к роли искусства в указанной образовательной модели, недаром само ее название можно перевести как свободные искусства. М. Нуссбаум в своей работе пишет о том, что «основной функцией искусства в любой человеческой культуре остается сохранение и расширение, совершенствование ...игрового пространства...роль искусства в жизни человека состоит...в поддержке и развитии способности к эмпатии...в воспитании сочувствия» [4]. Действительно, искусство позволяет воспитывать граждан мира, решать вопросы гендерной, расовой и этнической принадлежности, оно способно налаживать межкультурное взаимодействие и взаимопонимание, оно способно развить логику и критическое мышление, понимание себя и других. Таким обра-

зом, искусство является важным средством воспитания человека новой формации.

Обратимся к описанию инновационной программы по внедрению индивидуальных образовательных траекторий в образовательный процесс Тюменского государственного университета в рамках проекта 5-100 – проекта повышения конкурентноспособности ведущих российских университетов среди мировых научно-образовательных центров. Благодаря данной программе, студенты сами смогут формировать свое образовательное пространство, выбирая элективные дисциплины и дисциплины дополнительных специализаций (так называемых майнер). Цель Проекта – максимизация конкурентной позиции группы ведущих российских университетов на глобальном рынке образовательных услуг и исследовательских программ. В эксперименте по внедрению индивидуальных образовательных траекторий принимают участие 4 института: институт истории и политических наук, институт филологии и журналистики, институт химии и институт психологии и педагогики. В структуре программы бакалавриата с выбором индивидуальных траекторий предусмотрено знакомство студентов с широким кругом научных дисциплин, а также с различными видами искусства: музыкальным, театральным, киноискусством, изобразительным искусством, различными декоративно-прикладными искусствами. Программа бакалавриата содержит следующие разделы: CORE – единый базовый образовательный цикл для первокурсников, направленный на формирование универсальных компетенций; Major – основной профессиональный цикл (соответствует направлению подготовки); Minor – дополнительный профессиональный цикл; дополнительная квалификация, которую студент имеет право осваивать без дополнительной оплаты (с возможностью получения соответствующего сертификата); Элективы – дисциплины по выбору студента, не относящиеся к основному профессиональному циклу (major'у). К единому базовому образовательному циклу относятся такие дисциплины и практики как иностранный язык, безопасность жизнедеятельности, Россия и мир, Научная картина мира, Актуальные проблемы современности, физкультура и социальные практики, направленные на реализацию социальных проектов в различных научных и художественных областях. В программе бакалавриата представлены 75 элективных дисциплин для выбора студентами. Элективные дисциплины разделены на 6 блоков, из которых студенты должны обязательно выбрать по 1 дисциплине. Это блок естественных наук и технологий, социальных наук, математики, семиотики искусства и гуманитарных наук и практик. В блоке «Семиотика искусство» студенты могут познакомиться с различными видами искусств: литературным, театральным, киноискусством, музыкальным, изобразительным, декоративно-прикладным. Широкий круг дисциплин для выбора дает студентам возможность освоить несколько видов искусства. Так, дисциплина «Современные прикладные искусства» предполагает изучение декоративно-прикладных видов искусства (текстиль, роспись, керамика, батик) и музыкально-прикладных искусств (музыкальная журналистика, музыкальная психология). Содержание этих курсов ориентировано на обращение к изобразительному, музыкальному искусству, на их взаимодействие.

В институте психологии и педагогики, который вошел в инновационную программу по внедрению индивидуальных обра-

звательных траекторий, наряду с другими педагогическими направлениями, готовят учителей изобразительного искусства. Для решения задачи конкурентноспособности будущих выпускников – педагогов-художников разработан учебный план, в основе которого лежит полихудожственный подход, расширяющий профессиональные рамки учителя изобразительного искусства. Полихудожственный подход (Б. Юсов) предполагает обучение студентов на основе взаимодействия двух и более видов искусств. Обратимся к рассмотрению особенностей проявления полихудожственного подхода в учебном плане студентов направления «Педагогическое образование», профиля «Изобразительное искусство». Кроме основных профильных дисциплин, таких как рисунок, живопись, композиция, история искусства, методика обучения изобразительному искусству, студенты имеют возможность выбрать специализации, которые складываются по итогам прохождения студентами трех дисциплин, своеобразных треков. Например, трек «Мировая художественная культура», в него входят такие дисциплины как анализ и интерпретация произведений искусства, музыка в контексте эпохи, методика преподавания МХК. Эта специализация имеет полихудожственную направленность и основана на изучении и освоении различных видов искусства: архитектуры, изобразительного искусства, музыки и др. Такая специализация как «Декоративно-прикладное искусство» также предусматривает знакомство студентов с различными видами декоративного искусства: художественным текстилем, художественной керамикой, методикой преподавания декоративно-прикладного искусства, в содержание которой входит изучение различных технологий ДПИ (роспись, текстиль, батик, керамика). Специализация «Арт-технологии в сфере искусства» основана на изучении студентами технологий работы с детьми-аутистами, одаренными детьми средствами изобразительного, декоративно-прикладного и музыкального видов искусства. Кроме того, специфика отдельных дисциплин, таких как «История искусств», «Методика работы с одаренными детьми в сфере искусства» уже предполагает полихудожственный подход. Выбрав один из треков, пройдя его полный курс, состоящий из трех дисциплин, будущий выпускник сможет реализовать себя не только как учитель изобразительного искусства в общеобразовательной школе или преподаватель в художественной школе, но и будет иметь возможность вести практически все дисциплины предметной области «Искусство» в общеобразовательной школе: изобразительное искусство, мировую художественную культуру, дисциплину искусство при получении сертификата. Выпускник будет иметь возможность проводить кружковые занятия по декоративно-прикладному творчеству в рамках внеклассной деятельности. Данные специализации позволят также работать с определенными группами детей (дети-аутисты, одаренные дети) в рамках инклюзивного образования средствами различных видов искусства и путем включения таких детей в различные виды художественной деятельности (изобразительной, музыкальной, театрализованной).

Практико-ориентированный компонент программы и учебно-го плана предполагают включение студентов в различные виды социальных практик (социальная работа, волонтерская, просветительская деятельность) на выбор, в том числе и в сфере искусства: музыкальный лекторий для детей, художественное оформление социальных объектов (поликлиник, детских садов), разработка дизайн-проектов для оформления инклюзивного пространства образовательных учреждений и другие. В целом модель образовательной программы направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Изобразительное искусство» выглядит следующим образом:

1 курс

Дисциплины соге

Мажор 1 курс дисциплины:

Модуль 1. Образование как социокультурный феномен: Великие педагогические тексты и практики

Модуль 2. Художественная студия. Мажор дисциплина 1: Рисунок

Модуль 3. Художественная студия. Мажор дисциплина 2: Живопись

Практики:

Социальная практика

Учебная практика (летний пленэр)

2 курс

Дисциплины Мажор

Модуль 1. Художественная студия

Модуль 2. Искусство, образование и практика сообщества

Модуль 3. Исследовательский семинар

Дисциплины по выбору:

1. Арт-технологии в работе с детьми-аутистами;
2. Анализ и интерпретация произведений искусства;
3. Художественный текстиль

Практики:

Учебная практика:

- наблюдения;
- пленэр;
- инструктивно-
- методическая

3 курс

Дисциплины Мажор

Модуль 1. Художественная студия

Модуль 2. Искусство, образование и практика сообщества

Модуль 3. Исследовательский семинар

Дисциплины по выбору:

1. Практика работы с детьми-аутистами на занятиях ИЗО;
2. Музыка в контексте эпохи;
3. Художественная керамика.

Практики:

Производственная практика:

Пробных уроков; пленэр.

4 курс

Дисциплины Мажор

Модуль 1. Художественная студия

Модуль 2. Развитие одаренности в сфере искусства

Дисциплины по выбору:

1. Методы работы с одаренными детьми в сфере искусства;
2. Методика преподавания МХК;
3. Методика преподавания декоративно-прикладного искусства.

Практики:

Преддипломная практика (с научно-исследовательской работой).

Данная образовательная программа имеет определенные преимущества по сравнению с традиционным обучением, так как позволяет расширить профессиональные функции будущего учителя изобразительного искусства. Сравнительная характеристика профессиональных возможностей выпускника при традиционном и инновационном обучении представлена в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика профессиональных возможностей выпускника направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Изобразительное искусство» до и после реализации проекта по внедрению индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ)

Продукт (выпускник) до реализации проекта	Продукт (выпускник) – планируемые результаты после реализации проекта
Учитель изобразительного искусства в общеобразовательной школе;	Учитель изобразительного искусства в общеобразовательной школе и преподаватель в художественной школе;
Преподаватель в художественной школе	С возможностью работы с определенными группами детей в рамках инклюзивного образования (дети-аутисты, одаренные дети в сфере искусства);
	С возможностью вести все дисциплины общеобразовательной школы в предметной области «Искусство» (ИЗО, МХК, Искусство, Музыка) при получении сертификата.

В целом полихудожственный подход, возможность выбора студентами индивидуальных образовательных траекторий помогут подготовить выпускника новой формации, специалиста широкого профиля в сфере искусства.

«Действительно, система образования по модели свободных искусств и наук готовит выпускников к новым экономическим условиям, в которых гибкость и способность к адаптации являются гораздо более ценными качествами, чем верность одному месту работы на протяжении всей жизни» [5].

Библиографический список

1. О проекте. Available at: <http://www.utmn.ru>
2. Беккер Дж. Что такое образование по модели свободных искусств и науки... и чем оно не является. Available at: http://artesliberales.spbu.ru/about/liberal/liberal_education
3. Philippe C. Schmitter, Terry Lynn Karl 'What Democracy is... and is Not,' *Journal of Democracy*. Vol. 2; No. 3. Summer 1991; P. 76.
4. Нуссбаум М. Не ради прибыли. Зачем демократии нужны гуманитарные науки. Поощрение воображения: литература и искусство. ВШЭ. Москва, 2014.
5. Sue E. Berryman 'Challenges to Education Systems in Transition Economies,' The World Bank Europe and Central Region, Human Development Sector, September. 2000; P. 13.

References

1. О проекте. Available at: <http://www.utmn.ru>
2. Bekker Dzh. *Chto takoe obrazovanie po modeli svobodnyh iskusstv i nauki... i chem ono ne yavlyaetsya*. Available at: http://artesliberales.spbu.ru/about/liberal/liberal_education
3. Philippe C. Schmitter, Terry Lynn Karl 'What Democracy is... and is Not,' *Journal of Democracy*. Vol. 2; No. 3. Summer 1991; P. 76.
4. Nussbaum M. *Ne radi pribyli. Zachem demokratii nuzhny gumanitarnye nauki. Pooschrenie voobrazheniya: literatura i iskusstvo*. VSh'E. Moskva, 2014.
5. Sue E. Berryman 'Challenges to Education Systems in Transition Economies,' The World Bank Europe and Central Region, Human Development Sector, September. 2000; P. 13.

Статья поступила в редакцию 13.08.18

УДК 796

Merzlikin A.A., senior teacher, Department of Physical Education, Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia), E-mail: merzlikin@mai.ru

Novikov S.V., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Management and Marketing of High-Tech Industry, Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia), E-mail: sv@mai.ru

FITNESS: CLASSES FOR BEGINNERS. At present, the popularity of fitness in Russia is growing, and there are publications of both Russian [1; 2; 3] and foreign authors dedicated to the organization of the training process and presenting programs and methods of increasing muscle mass and fat burning. The majority of these works are for people, who already have experience of training in a gym. Still to organize classes in a gym for beginners is a very complex and risky process, which entails risks of injury, improper distribution of load or, conversely, to be safe in the selection of weights. Works on the specifics of preparation and conduct of these classes is almost not much. This article proposes a working, not just tested method of organizing classes for beginners, in particular, for students of the first year of study.

Key words: fitness, physical education and sport, students, organization of training, gym, fitness system, department of physical education.

A.A. Мерзликін, ст. преп., каф. физического воспитания, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), г. Москва, E-mail: merzlikin@mai.ru

С.В. Новиков, канд. экон. наук, доц. каф. менеджмента и маркетинга высокотехнологических отраслей промышленности, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), г. Москва, E-mail: sv@mai.ru

ФИТНЕС: ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ

В настоящее время растёт популярность фитнеса в России и доступны публикации как отечественных [1; 2; 3], так и зарубежных авторов, посвящённые организации тренировочного процесса и представляющие программы и методики увеличения мышечной массы и сжигания жира. Читательский адрес большинства этих работ – люди, уже имеющие опыт занятий в тренажерном зале. Но организовать занятия в тренажерном зале для начинающих – это очень сложный и рискованный процесс, который влечёт за собой риски травмироваться, неправильно распределить нагрузки или, наоборот, перестраховываться в подборе весов. Да и литературы по специфике подготовки и проведению данных занятий практически не много. В данной статье предлагается работающий, не раз опробованный метод организации занятий для новичков, в частности, для студентов первого года обучения.

Ключевые слова: фитнес, физкультура и спорт, студенчество, организация тренировок, спортивный зал, система занятий фитнесом, кафедра физкультуры.

На начальном этапе необходимо подготовить организм новичка к интенсивным занятиям, что способствует качественно-му набору мышечной массы и снижению жира одновременно, а также благоприятно влияет на психоэмоциональное состояние и здоровье в целом, помогает студенту четко и глубоко разобраться в собственном организме и хорошо представлять, какая нагрузка в том или ином упражнении будет наиболее адекватной для соответствующей группы мышц.

Регламент занятий: 12 тренировок по 1 часу, 3 раза в неделю через день на протяжении одного месяца. Занятие строится по принципу постепенного увеличения повторений, подходов и веса на снарядах. Каждая тренировка разбивается на три этапа:

- а) подготовительный;
- б) основной;
- в) заключительный.

Выделяется семь основных групп мышц и на каждую группу делается по одному из наиболее эффективных и технически простых упражнений.

Далее в статье будет подробно рассказано о ходе всей тренировки, чтобы новичкам было предельно понятно, с чего начинать и чем заканчивать занятия, чтобы оно была максимально эффективно, полезно и не нанесло вред здоровью.

Разумеется, прежде всего, новичок должен точно знать, что атлетическая гимнастика ему не противопоказана, для чего пройти медицинское обследование; выбрать наиболее удобно размещенный фитнес-центр или тренажерный зал с необходимым набором инвентаря; приобрести форменную одежду (майку, шорты, кроссовки).

Каждая тренировка начинается с приведения в должный тонус сердечнососудистой системы. Для этого понадобится беговая дорожка, работа на которой строится следующим образом: выбираем темп обычной ходьбы и идём пару минут, потом увеличиваем темп до быстрого шага на одну минуту и переходим на бег, бежим в спокойном темпе минуты три, четыре и еще повышаем скорость, бежим две минуты и переходим на шаг, идем одну минуту, далее останавливаем тренажер и сходим с него.

Частота сердечных сокращений должна быть не менее 120 ударов в минуту. Не делая никакой паузы, переходим ко второму этапу нашей разминки, задача которого будет заключаться в том, чтобы обеспечить суставы необходимым количеством суставной жидкости для их безопасной работы. Чтобы достичь этого, выполняем круговые движения во всех основных суставах – сверху вниз по 5–10 повторений в каждую сторону:

- для шейного отдела позвоночника – круговые движения головой влево, вправо (рис. 1);
- для плечевого сустава – круговые движения прямыми руками вперед, назад (рис. 2);
- для локтевого сустава – выпрямить руки перед собой, согнуть в локтях, выполнять круговые движения предплечьем вовнутрь и наружу (рис. 3);
- для тазобедренного сустава – круговые движения влево, вправо, при неподвижных плечах (рис. 4);
- для коленного сустава – ноги на ширине плеч, ладони на колени, круговые движения вовнутрь, наружу (рис. 5);
- для голеностопного сустава – свободная нога на носке, немного позади опорной, круговые движения вовнутрь, наружу (рис. 6);

– для лучезапястного сустава – круговые движения кистями вовнутрь, наружу (рис. 7).

По окончании круговых движений встряхиваем руки и ноги и переходим к следующему этапу.

В третьей части нашей разминки необходимо подготовить к работе мышцы. Делается это при помощи общеразвивающих упражнений, которые также выполняются сверху вниз по 5–10 повторений в каждую сторону, начиная с мышц шеи:

- наклоны головы – влево, вправо, вперед, назад, руки удерживаем на поясе (рис. 8);
- махи прямыми руками – левая вверху, правая внизу, делаем два рывка и меняем руки (рис. 9);
- наклоны туловища – два пружинистых наклона, выполняются влево с поднятой правой рукой, то же самое вправо с левой рукой (рис. 10);
- наклоны вперед, назад – выполняем три пружинистых наклона вперед и один раз прогибаемся назад (рис. 11);
- отжимания от пола (скамьи) – руки напротив плеч, корпус прямой (рис. 12);
- махи ногами – руки выпрямляем перед собой ладонями вниз, мах левой ногой к правой руке и наоборот (рис. 13);



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4

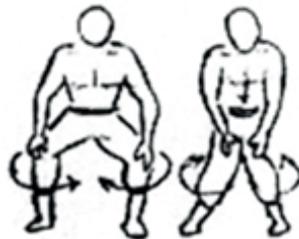


Рис. 5

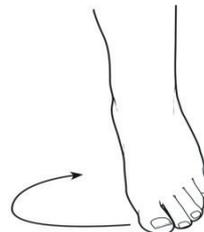


Рис. 6

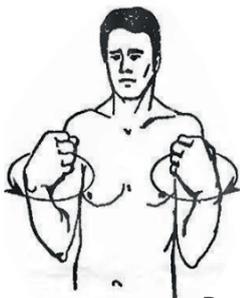


Рис. 7



Рис. 8

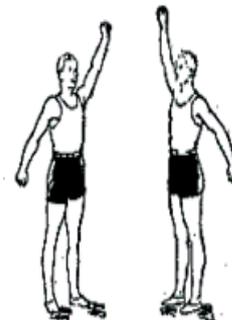


Рис. 9

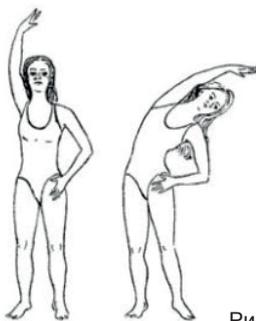


Рис. 10

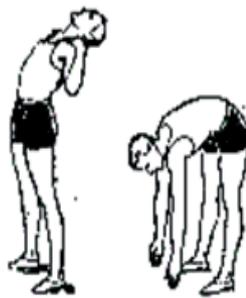


Рис. 11

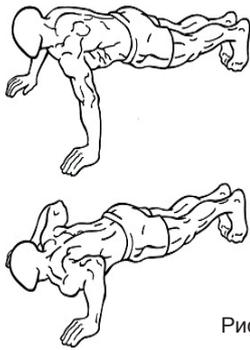


Рис. 12

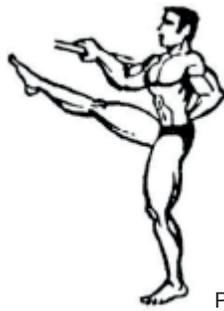


Рис. 13

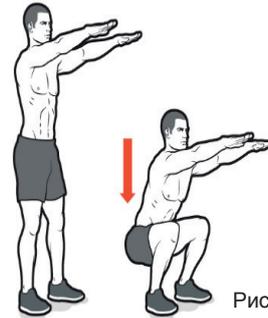


Рис. 14

– приседания – ноги на ширине плеч, руки выпрямлены перед собой (рис. 14).

По окончании разминки должен выступить пот – это будет свидетельствовать о качественной работе в подготовительной части и о готовности организма к выполнению основных упражнений.

После подготовительной части следует сделать паузу (не более двух минут) и выпить 200 мл воды (можно больше).

В основной части нашей тренировки первое упражнение – приседания со штангой на плечах; оно является основным для самой большой группы мышц в человеческом организме – мышцу ног. Подходим к стойке для приседаний и ставим на нее олимпийский гриф, весит он 20 кг и является самым популярным среди атлетов, так что вероятность перепутать его с каким-нибудь другим сводится к минимуму.

Первый подход в этом упражнении – разминочный и выполняется с пустым грифом. Стоя лицом к грифу, делаем хват сверху на ширине чуть больше плеч и головой ныряем под него, сводим лопатки и укладываем гриф чуть ниже шеи на трапециевидную мышцу спины, снимаем его со стойки и делаем шаг назад, в пояснице прогнуться, ноги на ширине плеч (можно немного шире), стопы параллельны друг другу, голова слегка приподнята вверх, смотрим вперед. Делаем глубокий вдох и начинаем выполнять упражнение, движение вниз начинается с ягодиц, при приседании спина прямая, а колени не выходят за уровень носков, опускаемся на уровень чуть ниже 90 градусов в коленном суставе и встаем, движение вверх начинается с головы.

Выполняем 10–12 приседаний, в качестве разминки этого будет достаточно; в течение 30 секунд отдыха доводим общий вес штанги до 30–35 кг и выполняем два рабочих подхода по 10 раз (рис. 15).

После этого маленький отдых и приступаем к нашему второму упражнению, цель которого – максимально задействовать

мышцы спины. Наиболее эффективным упражнением для них являются подтягивания на перекладине. Выполняются они следующим образом – хват сверху, чуть шире плеч, стараться подтягиваться до груди, чтобы максимально нагрузить широчайшую мышцу спины, опускаемся медленно до полного выпрямления рук (рис. 16). Выполняем это упражнение в два подхода по 10 раз (если с подтягиваниями проблема, то можно заменить их тягой верхнего блока за голову либо на подтягивания в тренажере «Гравитрон», при наличии его в зале).

Третье упражнение направлено на мышцы груди, называется оно жим штанги лежа на горизонтальной скамье. Для начала разогреваемся пустым грифом, делаем один подход раз 12–15 и далее два рабочих подхода по 10 повторений в каждом, с весом приблизительно от 20 до 35 кг в зависимости от физической подготовки. При выполнении этого упражнения у нас три точки опоры – это стопы, которые полностью стоят на полу, ягодицы и лопатки лежат на скамье для жима, в пояснице прогнуться, глаза напротив грифа, хват должен быть достаточно широким, так чтобы в нижней точке при опускании в локтях было 90 градусов, штангу опускать к нижней части груди, слегка касаясь её (рис. 17).

На четвертом месте дельтовидные мышцы плеча – упражнение на них называется жим штанги вверх стоя с груди, или «армейский жим». Оно является основным для этой группы мышц, и, так как мышцы плеча не так уж и велики по сравнению с упомянутыми выше, то гнаться за весом в данном упражнении не имеет большого смысла, а вот количество повторений в подходе нужно увеличить с 10 до 12–15 раз, и выполнять это упражнение нужно следующим образом – хват на уровне плеч (можно шире, как удобнее), в пояснице прогнуться, ноги на ширине плеч, жать штангу строго вверх и при опускании обязательно касаться верхней части груди (рис. 18).

Пятое место у нас занимает трицепс, его главной функцией является разгибание предплечья. Упражнение, которое мы бу-

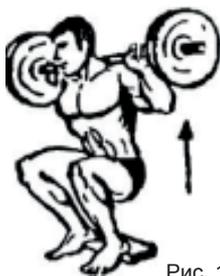


Рис. 15

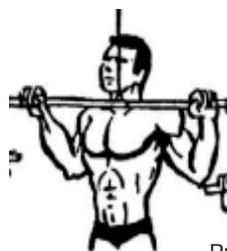


Рис. 16



Рис. 17



Рис. 18



Рис. 19



Рис. 20



Рис. 21

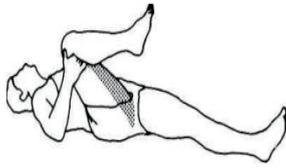


Рис. 22

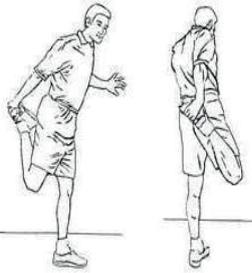


Рис. 23

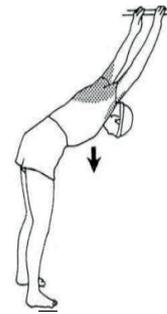


Рис. 24



Рис. 25



Рис. 26



Рис. 27

дем делать на него, называется жим гантели вверх двумя руками из-за головы, в положении стоя. Вес возьмем небольшой, от 3 до 10 кг, подхода выполним два (по 12–15 раз в каждом). Ноги на ширине плеч, прогнуться в пояснице, гантель в выпрямленных руках над головой. Медленно сгибаем руки за голову (до уровня 90 градусов в локтях) и возвращаем в исходное положение (до полного выпрямления, рис. 19).

Шестое упражнение будет направлено на бицепс, основной функцией которой является сгибание предплечья; название упражнения – сгибание рук к плечам со штангой стоя. Также выполняем два подхода по 12–15 раз с весом от 10 до 15 кг следующим образом – хват снизу, сгибаем руки к плечам, при этом локти не меняют местоположения, а кисти рук не участвуют в движении (они просто держат гриф), потом медленно опускаем штангу вниз до полного выпрямления рук (рис. 20).

Седьмая, финальная группа мышц – мышцы кора (пресс). Упражнения на пресс могут быть различными, мы возьмем классический. Положение – лежа на полу (на коврик), ноги закреплены и согнуты в коленях, руки за головой. Выполняем два подхода по 15–20 подъемов, касаться пола только поясницей (рис. 21). После упражнения на пресс основной этап нашей тренировки закончен и можно переходить к заключительному.

Как и чем заканчивать каждую тренировку? На мышцы, особенно после физической нагрузки, очень благотворно влияет растяжка, она способствует ускоренному восстановлению мышечных волокон и делает их более эластичными, так что сразу после основной части начинаем тянуться; этому следует уделить 7–10 минут. Приведу несколько незамысловатых примеров растяжки:

- растяжка задней поверхности бедра и низа спины. Положение – лежа на коврике, на спине, одна нога согнута в колене, обхватываем обеими руками колено и тянем его к себе, тем самым максимально растягивая задействованные мышцы на 10–15 секунд, то же самое проделать с другой ногой (рис. 22);

- положение – стоя на одной ноге, вторая согнута в коленном суставе. Одноименной рукой взяться за голень согнутой ноги и потянуть вверх, максимально растягивая переднюю часть бедра на 10–15 секунд, то же самое проделать другой ногой (рис. 23);

- положение – стоя лицом к шведской стенке, ноги на ширине плеч, на уровне живота взяться за перекладину и как можно дальше отойти назад, чтобы руки были прямыми, а корпус – параллелен полу; прогнувшись, максимально растянуть мышцы спины и груди на 15–20 секунд (рис. 24);

- стоя боком у стенки, поднимите руку вверх и согните ее в локте, локтем упритесь в стену и, медленно опуская тело, на 10–15 секунд максимально растяните трицепс (рис. 25);

- одна рука вытянута перед собой ладонью вверх, другой рукой взяться за пальцы вытянутой и тянуть их на себя, тем самым максимально растягивая бицепс (рис. 26);

- пресс: принять положение упор лежа, затем максимально опускать таз вниз, а плечи отводить назад, зафиксировать максимальное растяжение на 10–15 секунд.

Для наших первых тренировок 3–4 задержек на каждую группу мышц будет вполне достаточно (рис. 27).

Завершать каждую тренировку должна кардиоработа на беговой дорожке: 5–7-минутная ходьба в спокойном темпе. Важно отдышаться, успокоить центральную нервную систему, нормализовать частоту сердечных сокращений. Теперь можно подумать о проделанной работе и с чувством полного удовлетворения перейти к водным процедурам.

Напоследок раскроем несколько практических рекомендаций к нашим тренировкам:

- как увеличивать нагрузку. Этим стоит заняться со второй тренировки; на 2-й, 5-й и 8-й тренировках увеличиваем количество подходов на один; на 3-й, 6-й и 9-й тренировках увеличиваем вес на снарядах в приседе на 5 кг, в остальных упражнениях – на 2,5 кг (величина изменения веса зависит от уровня физической подготовки). Для того чтобы понять, правильно ли вы выбрали вес, нужно ориентироваться на следующие моменты: в последнем подходе каждого упражнения на последних двух повторениях мышцы должны работать на пределе своих возможностей (кроме первых четырех тренировок). На 4-й, 7-й и 10-й тренировках увеличиваем количество повторений на два. 11-я и 12-я тренировки – на закрепление, в них менять ничего не нужно;

- отдых между подходами должен составлять не более одной минуты, а между упражнениями – не более двух. Для людей, имеющих лишний вес, – 40–45 секунд между подходами и 1,5 минуты между упражнениями;

- в перерыве между подходами обязательно делать глоток воды (так как вода ускоряет метаболизм и разжижает кровь, что облегчает работу сердечной мышце. Чем больше тренирующийся пьет, тем больше потеет, больше выходит пота – больше шлаков и токсинов, накопившихся в организме, выводится наружу. В ходе тренировки необходимо выпить не менее полутора литра воды). Между упражнениями также пьем воду и попутно готовим снаряд к следующему упражнению (напоминаю, что вся наша тренировка выполняется в достаточно высоком темпе и пульс даже во время отдыха не должен быть меньше 100 ударов в минуту);

- существенный момент – регулирование дыхания во время выполнения упражнения, ведь кислород участвует во всех химических процессах организма, а при физической нагрузке он про-

сто необходим для строения качественной мускулатуры. Людям, которые никогда не следили за дыханием во время физических упражнений, тяжело будет одновременно концентрироваться на технике выполнения и числе повторов; есть, однако, простое решение этой задачи. Перед началом любого упражнения делайте глубокий вдох, и тогда с дыханием всё пойдет так, как надо, а если вдруг у вас что-то пошло не так, то держитесь правила, чтобы на усилие всегда приходился продолжительный выдох;

– тренироваться с пустым желудком запрещается, так что за два часа до тренировок следует принять богатую углеводами пищу. Людям, желающим набрать мышечную массу, перед тренировкой рекомендуется съесть один банан или

небольшой шоколадный батончик, а в конце тренировки, после непродолжительной кардионагрузки (5–7 минут), принять углеводно-белковую пищу или выпить протеиновый коктейль. Тем, кто желает избавиться от лишнего веса, рекомендуется ходить по дорожке не менее 20 минут, а лучше минут 45–50 и после проделанной работы ни в коем случае не пить и не есть час или полтора, для того чтобы всё это время продолжался процесс жиросжигания.

Опыт вышеописанных тренировок свидетельствует, что если следовать всем вышеперечисленным рекомендациям и указаниям, результат не заставит себя ждать, а общее состояние организма улучшится во много крат.

Библиографический список

1. *Актуальные проблемы развития фитнеса в России*: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2009.
2. *Физическая культура, спорт и туризм. Интеграционные процессы науки и практики*: сборник статей по материалам II международного научного симпозиума, г. Орел, 24 – 25 апреля 2014. Под ред. д-ра пед. наук, профессора В.С. Makeевой. Орел: ФГБОУ ВПО «Госуниверситет – УНПК». 2014; Т. 1: 121 – 124.
3. *Физическая культура и физическая подготовка*: учебник. Под редакцией В.Я. Кикотья, И.С. Барчукова. Москва: ЮНИТИ, 2016.
4. Казакова Е.О., Куликов С.П., Новиков С.В. Молодежная политика вузов: проблемы целеполагания и оценки результатов. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2017; 11: 35 – 39.
5. Коржухова Л.М., Новиков С.В. Совершенствование системы оценки эффективности инновационных целевых программ образовательного комплекса. *Труды МАИ*. 2010; 41: 25.
6. Тихонов А.И., Новиков С.В. Институциональные аспекты государственной кадровой политики в России. *Менеджмент и бизнес-администрирование*. 2017; 2: 25 – 32.

References

1. *Aktual'nye problemy razvitiya fitnesa v Rossii*: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2009.
2. *Fizicheskaya kul'tura, sport i turizm. Integracionnye processy nauki i praktiki*: sbornik statej po materialam II mezhdunarodnogo nauchnogo simpoziuma, g. Orel, 24 – 25 aprelya 2014. Pod red. d-ra ped. nauk, professora V.S. Makeevoj. Orel: FGBOU VPO "Gosuniversitet – UNPK". 2014; T. 1: 121 – 124.
3. *Fizicheskaya kul'tura i fizicheskaya podgotovka*: uchebnik. Pod redakciej V.Ya. Kikotya, I.S. Barchukova. Moskva: YuNITI, 2016.
4. Kazakova E.O., Kulikov S.P., Novikov S.V. Molodezhnaya politika vuzov: problemy celepolaganiya i ocenki rezul'tatov. *Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki*. 2017; 11: 35 – 39.
5. Korzhueva L.M., Novikov S.V. Sovershenstvovanie sistemy ocenki `effektivnosti innovacionnyh celevyh programm obrazovatel'nogo kompleksa. *Trudy MAI*. 2010; 41: 25.
6. Tihonov A.I., Novikov S.V. Institucional'nye aspekty gosudarstvennoj kadrovoj politiki v Rossii. *Menedzhment i biznes-administrirovanie*. 2017; 2: 25 – 32.

Статья поступила в редакцию 06.09.18

УДК 372.851

Troyakova G.A., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: tga.52@mail.ru

Mongush A.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: ailseven@mail.ru

Tanzy M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: tmengi78@mail.ru

METHODS OF PREPARING STUDENTS FOR SOLVING PROBLEMS WITH PARAMETERS USING THE GEOGEBRA ENVIRONMENT. The article is dedicated to the solution of the two-pronged problem: teaching senior school students to solve problems with parameters and students of pedagogical specialties in the direction of "Mathematics and Computer Science". The method of teaching problem-solving with parameters is based on a visual-graphical method. This method not only allows to overcome the natural uncertainty of the pupil before the parameter, but also gives the teacher an opportunity as a propaedeutic to help students to solve problems with parameters to use graphic methods of proof that allows providing a personal-oriented approach in teaching. Using the GeoGebra dynamic environment to solve problems with parameters will help easily visualize and graphically interpret the results obtained, allowing to increase the effectiveness of the studied material.

Key words: Unified State Exam, problem, numerical values, parameter, visual and graphical interpretation, dynamic environment.

Г.А. Троякова, канд. физ.-мат. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: tga.52@mail.ru

А.С. Монгуш, канд. пед. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: ailseven@mail.ru

М.В. Танзы, канд. пед. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: tmengi78@mail.ru

МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ С ПАРАМЕТРАМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДЫ GEOGEBRA

Статья посвящена решению двуединой задачи: обучению учащихся старших классов решению задач с параметрами и студентов педагогических специальностей направления «математика и информатика» методике обучения решению таких задач. Методика обучения решению задач с параметрами основана на наглядно-графическом методе. Данный метод не только позволяет преодолеть естественную неуверенность ученика перед параметром, но и дает учителю возможность параллельно, в качестве пропедевтики, приучать учеников при решении задач с параметрами использовать графические приемы доказательств, позволяющей обеспечить личностно-ориентированный подход в обучении. Использование динамической среды GeoGebra к решению задач с параметрами поможет легко наглядно и графически интерпретировать полученные результаты, позволяет повысить эффективность изучаемого материала.

Ключевые слова: ЕГЭ, задача, числовые значения, параметр, наглядная и графическая интерпретация, динамическая среда.

При переходе к ФГОС нового поколения, основной принцип которых есть освоение методов решения задач творческого и поискового плана, несомненной находкой является использование динамической среды GeoGebra. Данная среда способствует возможности наглядно и в движении воспринимать материал, что влечет за собой активизацию процесса обучения, качественное восприятие рассматриваемого материала и запоминание нового материала. Реализуем эту идею при обучении решению задач с параметрами.

Не вызывает сомнений тот факт, что задачи с параметрами сложны в подавляющем случае для учащихся старших классов, но нередко им просто необходимо решать задачи такого плана. Обратимся к конкретным цифрам результатов ЕГЭ по математике с 2010 года по республике Тыва с акцентом на задачи с параметрами [1].

Год	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Число участников ЕГЭ, решивших задачу с параметрами	4 из 4959 участников	7 из 5236 участников	14 из 5181 участников	60 из 5117 участников	10 из 4207 участников	8 из 1877 участников	2 из 1907 участников	19 из 1429 участников
% участников, представивших НЕВЕРНЫЕ решения от числа всех участников	15,5	15,7	11,2	8,2	9,06	9	9,5	10,8

Как видно из таблицы, практически только каждый десятый участник экзамена приступает к решению сложной задачи с параметром, но, чаще всего, эта попытка неудачна. Не всем выпускникам дана способность решить сложные задачи с параметрами, но существует заинтересованная часть участников экзамена, которая желает этому научиться и имеет в этом потребность.

Вышесказанное показывает, что задачи с параметрами являются наиболее сложными задачами школьной математики, хотя с формальной точки зрения математическое содержание таких задач не выходит за пределы школьной программы.

В лицах, в классах с углубленным изучением математики наиболее целесообразно использование различных методов обучения, таких как эвристический и исследовательский, которые вовлекают учащихся в процесс творческой деятельности. Научные исследования Г.И. Саранцева, М.И. Денисовой и других посвящены принципам построения систем задач по курсу математики средней школы; построению систем задач, обладающих свойством структурной полноты В.И. Крупича, О.Б. Епишевой, А.А. Папышева и других. Построение и применение взаимосвязанных и динамических задач можно найти в работах Г.В. Дорофеева, Е.С. Канина, Т.М. Калининской, В.И. Мишина, Г.В. Токмазова, П.М. Эрдниева и других.

Задачи, уравнения, неравенства, решение которых основано на использовании свойств функций, до сих пор считаются трудными. При этом приемы и методы их решения называются

нестандартными (А.Н. Агапитов, И.Ф. Шарыгин, В.И. Голубев, Г.В. Дорофеев, М.К. Потапов, Н.Х. Розов, С.Н. Олехник, В.Г. Чирский, Е.Г. Шавгулидзе). Можно отметить, что методические проблемы, связанные с ними, недостаточно разработаны.

Задачи с параметрами – это серия однотипных задач, соответствующих всевозможным числовым значениям параметра. Включение параметра в условие задачи значительно усложняет задачу, т.к. увеличивается ее размерность, появляется «глубина». При решении такой задачи необходимо использовать системный подход, целостное представление ситуации. Для решения уравнений (неравенств) с параметрами необходимо умение проводить разветвленные логические построения [2].

Успешность решения задачи с параметрами зависит от того, как понимается параметр. С одной стороны, параметр можно рассматривать как переменную, которая при решении уравнений

и неравенств считается постоянной величиной, с другой – параметр это величина, численное значение которой не задано, но должно считаться известным, причем параметр может принимать произвольные значения, т. е. параметр, будучи фиксированным, но неизвестным числом, имеет как бы двойственную природу [3].

В связи с этим на начальном пути знакомства с параметром очень полезно как можно чаще прибегать к наглядно-графической интерпретации полученных результатов. Это не только позволяет преодолеть естественную неуверенность ученика перед параметром, но и даёт учителю возможность параллельно, в качестве пропедевтики, приучать учеников при решении задач с параметрами использовать графические приемы доказательства [4].

Не следует также забывать, что использование хотя бы схематических графических иллюстраций в некоторых случаях помогает определить направления исследований а иногда и позволяет сразу подобрать ключ к решению задачи. Именно использование динамической среды GeoGebra к решению задач с параметрами поможет легко наглядно и графически интерпретировать полученные результаты [5].

Перед нами двуединая задача: научить школьников старших классов решать задачи с параметрами и обучить студентов педагогических специальностей направления «математика и информатика» методике обучения решению таких задач.

Определимся с понятием «решение уравнения или неравенства с параметром».

Определение. Всякое выражение вида $F(a, b, \dots; x, y, z, \dots) = 0$ ($F(a, b, \dots; x, y, z, \dots) \leq 0$, ($F(a, b, \dots; x, y, z, \dots) \geq 0$) называется уравнением (неравенством) с параметрами a, b, \dots . Решить уравнение (неравенство) с параметрами, значит, для каждого параметра указать, что есть решение.

Задачи с параметром составить достаточно просто, но получаемые объекты не так уж просты для решения. Продемонстрируем данный тезис на примере.

Пусть даны два числа 1 и 2. Они являются решением уравнения $(x-1)(x-2) = 0$, или $x^2 - 3x + 2 = 0$ (1). Заменяя в данном уравнении знак « $=$ » на « $>$ » или « $<$ », мы получаем три стандартные задачи на уравнение и неравенство.

Следует далее.

Заменяя свободный член в уравнении (1) на параметр a , получаем задачу «В зависимости от значений параметра a , решить уравнение $x^2 - 3x + a = 0$, или неравенство $x^2 - 3x + a > 0$ ($x^2 - 3x + a < 0$)». Мы получили три достаточно простые задачи с параметром.

Итак, нам удалось сформулировать 9 задач с параметром разной сложности и мы убедились, что в их основе лежат очень простые идеи. Научиться находить эти идеи при решении задач с параметром (параметрами) и есть наша главная цель.

Идеи решения задач с параметрами, очень часто, лежат в плоскости методов решения линейных и квадратных уравнений (неравенств) с параметрами. Следовательно, азбука решений уравнений и неравенств (линейных: $ax = b$ ($ax \geq b, ax \leq b$) (2), и квадратных: $x^2 + ax + 2 = 0$ ($x^2 + ax + 2 \leq 0$ $x^2 + ax + 2 \geq 0$) (3) – это основа, которая осваивается учащимися с седьмого класса.

Представим извлечения, оформленные через гиперссылку для повторения решений линейных (рис.1 – 2) и квадратных (рис. 3 – 4) уравнений и неравенств.

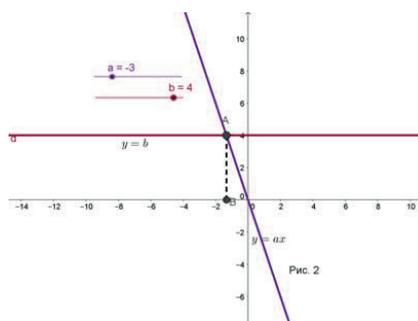


Рис. 1

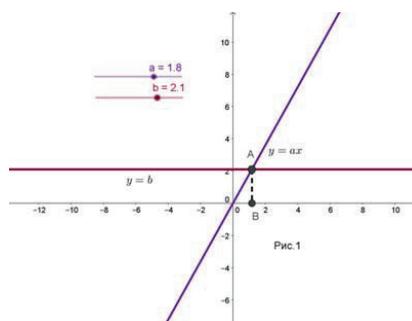


Рис. 2

На рисунках 1 и 2 представлена возможность в зависимости от значений параметров a и b в изменяемых ситуациях для параметров повторить данную тему оперативно и решить большое количество задач за несколько минут: $ax = b$ ($ax \geq b, ax \leq b$).

Аналогично, демонстрация в среде GGB позволяет повторить решение квадратных уравнений и неравенств (рис.3 и 4), выявить необходимые и достаточные условия расположения корней квадратного трехчлена относительно заданных точек M и N .

Будем считать, что $a \neq 0$ и дискриминант $D = ax^2 + bx + c$, $D > 0$. Рисунки 3 и 4 отражают ситуации с положительным и отрицательным старшим коэффициентом a . На рисунке 3 рассмотрим изображение графика функции $y = ax^2 + bx + c$. Прямая d есть ось симметрии параболы, C – вершина параболы, точки A и B – пересечение параболы с осью абсцисс, т.е. изображение корней квадратного трехчлена.

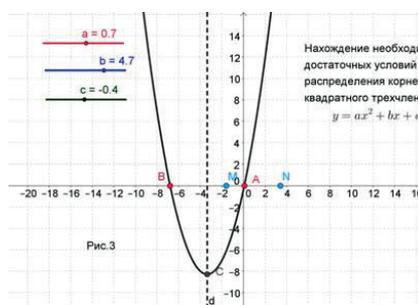


Рис. 3

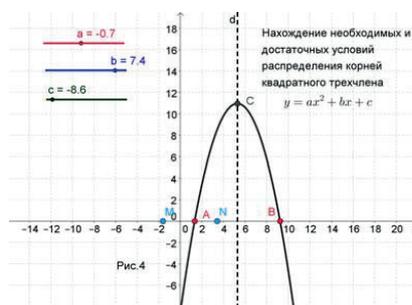


Рис. 4

Вариант формулировки задачи: Выявить и обосновать необходимые и достаточные условия существования корней уравнения $ax^2 + bx + c = 0$ с условиями: $x_1 < M, x_2 < M$.

Изменяя параметры a , b , и c мы должны эти условия выявить, например, в виде

Предложение 1. Для того, чтобы оба корня уравнения были меньше M , необходимо и достаточно: $af(M) > 0, -\frac{b}{2a} < M$. Доказать предложение 1.

Или

$$\text{Предложение 2. } M < x_1 < N \text{ и } M < x_2 < N \Leftrightarrow \begin{cases} M < -b/2a < N; \\ a \cdot f(A) > 0 \\ a \cdot f(b) > 0 \end{cases} .$$

Доказать предложение 2.

И так далее, можно сформулировать много проблем и оформить их в виде предложений, которые необходимо обосновать.

Выше мы напомнили свойства линейной и квадратичной функций, которые очень часто лежат в основе решений задач с параметрами.

Вторая сторона проблемы – знакомство со свободно распространяемой динамической средой.

С данной программой можно познакомить школьников, что даст им большие возможности для усвоения методов решения задач и исследований.

Рассмотрим решение нескольких задач с применением GeoGebra.

Задача 1. Найдите все значения a , при каждом из которых система уравнений

$$\begin{cases} |x^2 - 1| + 2x - x^2 = |y^2 - 1| + 2y - y^2, \\ x + y = a \end{cases}$$

имеет более двух решений.

Решение. Построим график первого уравнения, который строится разбором случаев по отношению к знаку подмодульных выражений.

1. Оба выражения под знаком модуля неотрицательны:

$x^2 - 1 \geq 0, y^2 - 1 \geq 0$ В этом случае после раскрытия модулей 1-ого уравнения получим:
 $y = x$

2. Если $x^2 - 1 \geq 0, y^2 - 1 \leq 0$, получим: $x = y^2 - y$, – парабола в ограниченной условиями (2) области.

3. Если $x^2 - 1 \leq 0, y^2 - 1 \geq 0$, получим: $y = x^2 - x$, – парабола в ограниченной условиями (3) области.

4. Если $x^2 - 1 \leq 0, y^2 - 1 \leq 0$, получим пару прямых: $y = x$ и $y = 1 - x$, – в ограниченной условиями (4) области.

Аккуратно в допускаемых областях для переменных изображаем график 1-ого уравнения (рис. 5-6). Графиком второго уравнения является прямая зависящая от параметра a , в зависимости от значения которого мы получаем ситуации на рисунках ниже.

Все рисунки выполнены в среде GeoGebra, параметр a изменяется положением бегунка и мы отслеживаем ответ на вопрос задачи: при каких значениях a система уравнений имеет более двух решений. Этому вопросу отвечают рисунки 2 и 3.

Ответ: $0 < a \leq 1$.

Задача 2. Найдите все значения параметра a , при каждом из которых система

$$\text{уравнений } \begin{cases} \frac{xy^2 - 2xy - 4y + 8}{\sqrt{4-y}} = 0 \\ y = ax \end{cases} \text{ имеет ровно три различных решения.}$$

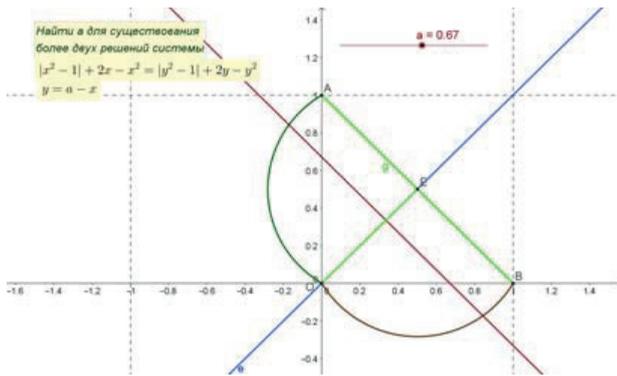


Рис. 5

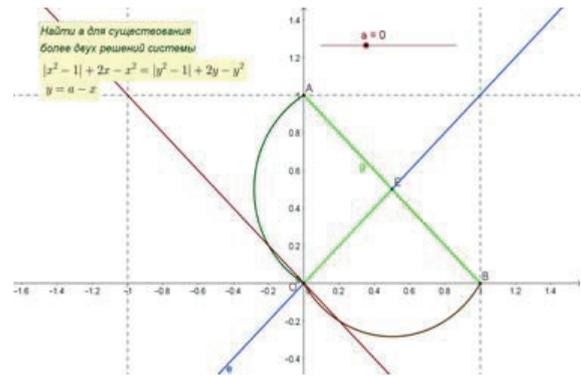


Рис. 6

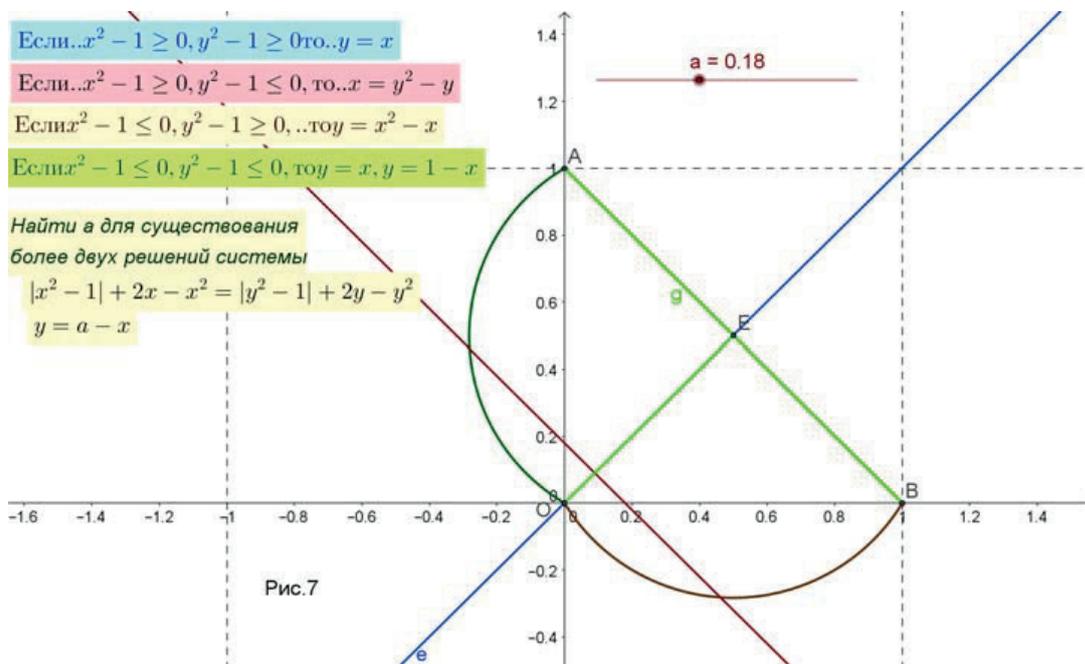


Рис.7

Решение Во-первых, $\frac{xy^2 - 2xy - 4y + 8}{\sqrt{4-y}} = 0 \Leftrightarrow \frac{(xy-4)(y-2)}{\sqrt{4-y}} = 0$

И наша система распадается в совокупность двух систем, объединение решений которых буде ответом на поставленный вопрос. Учитывая, что $4 - y > 0$, т.е. $y < 4$, получим

$$\begin{cases} xy = 4 \\ y = ax \end{cases} \text{ и } \begin{cases} y = 2 \\ y = ax \end{cases}$$

Легко понять, что есть решение, если все свести к графикам соответствующих линий: $xy = 4$ и $y = 2$ для первого уравнения и $y = ax$ – прямая, проходящая через начало координат и зависящая от параметра a , для второго уравнения.

Рис. 8-9 удовлетворяют условию задачи, ситуации существования несовпадающих точек F, E и G .



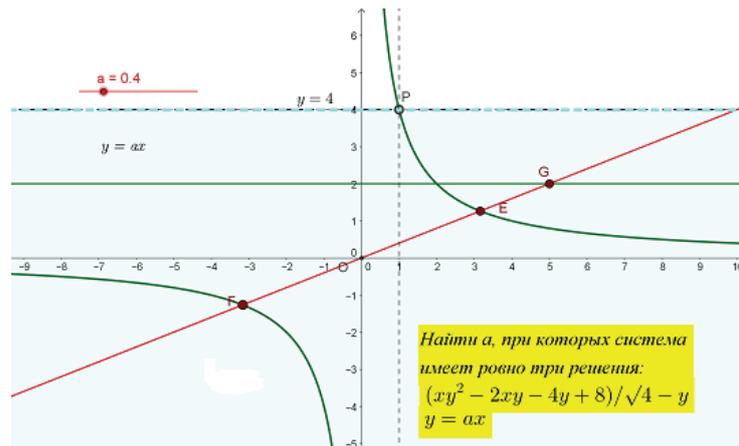


Рис. 8

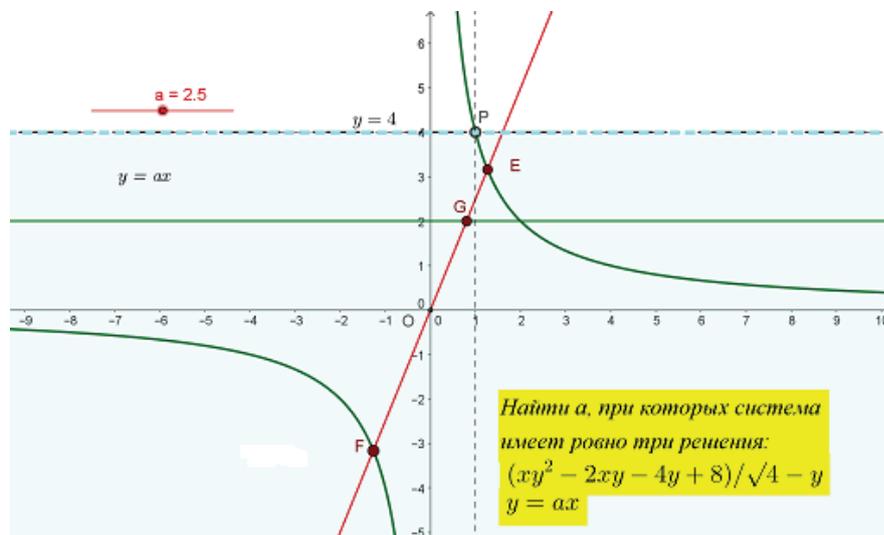


Рис. 9

Ответ: (0; 1), (1; 4)

Задача 3. Найти все значения параметра a , при которых уравнение

$$ax + \sqrt{-7 - 8x - x^2} = 2a + 3$$

имеет единственное решение.

Решение. Построим два графика: $y = a(2 - x) + 3$ и $y = \sqrt{-7 - 8x - x^2}$

Первый график – прямая, проходящая через точку $A(2; 3)$, второй – полуокружность с центром $(-4; 0)$ радиуса 3: $y = \sqrt{-7 - 8x - x^2} \Leftrightarrow \begin{cases} y \geq 0 \\ y^2 + x^2 + 8x + 7 = 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} y \geq 0 \\ y^2 + (x+4)^2 = 9 \end{cases}$.

Единственное решение, исходя из рисунков, получаем, если прямая проходит через:

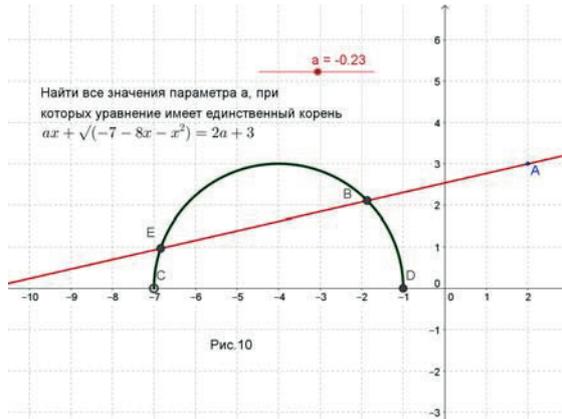


Рис. 10

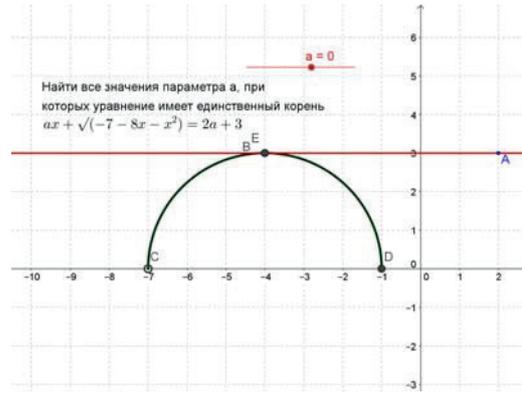


Рис. 11

а) точку $(-4; 3)$, $a = 0$;

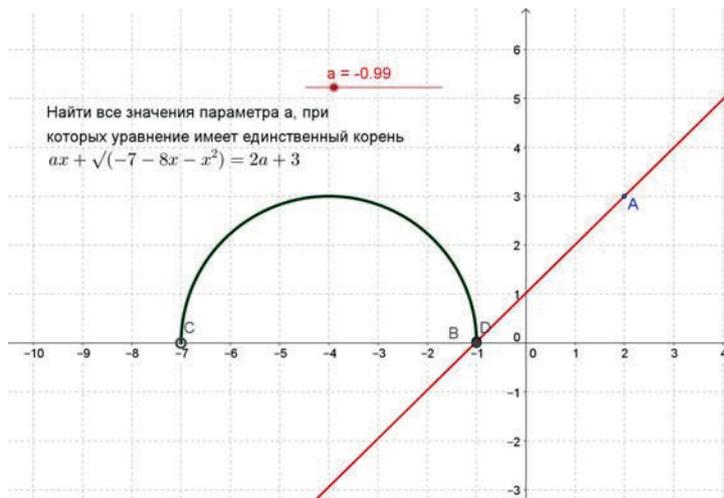


Рис. 12

б) точку D ($a = -1$) и т.д. до точки C $(-7; 0)$, не включая ее, $a = -1/3$.

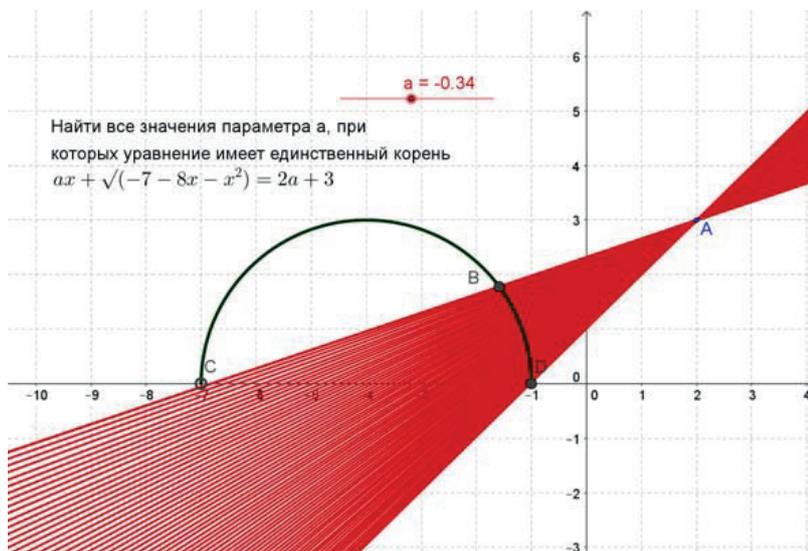


Рис. 13

Ответ: $[-1; -1/3), \{0\}$

Задача 4. При каких значениях параметра a система имеет единственное решение

$$\begin{cases} (|x| - 4)^2 + (y - 4)^2 = 4 \\ (x + 1)^2 + y^2 = a^2 \end{cases}$$

Решение. Очевидно, что первое уравнение можно изобразить как две стабильные окружности ω_1 с центрами $C_1(-4;4)$ и ω_2 $C_2(4;4)$ радиуса 2. Второе уравнение представляет собой окружность ω с центром $C(-1;0)$ переменного радиуса $a \geq 0$. Условию задачи отвечают ситуации: касание ω с ω_1 , $a = \sqrt{41} - 2$ (Рис.14);

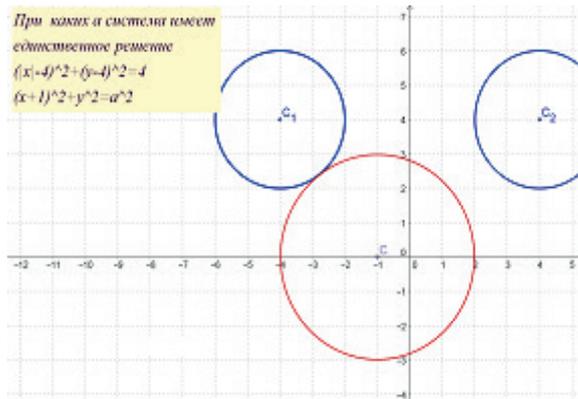


Рис. 14

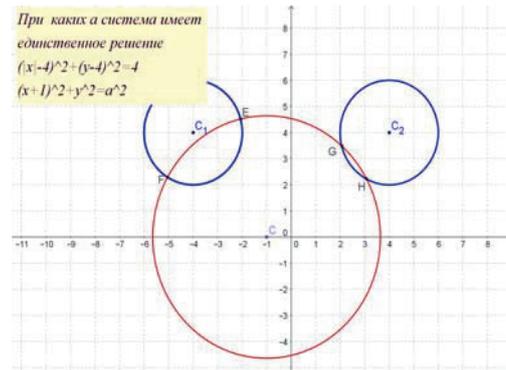


Рис. 15

касание ω с ω_2 , $a = \sqrt{41} + 2$ (Рис.16)

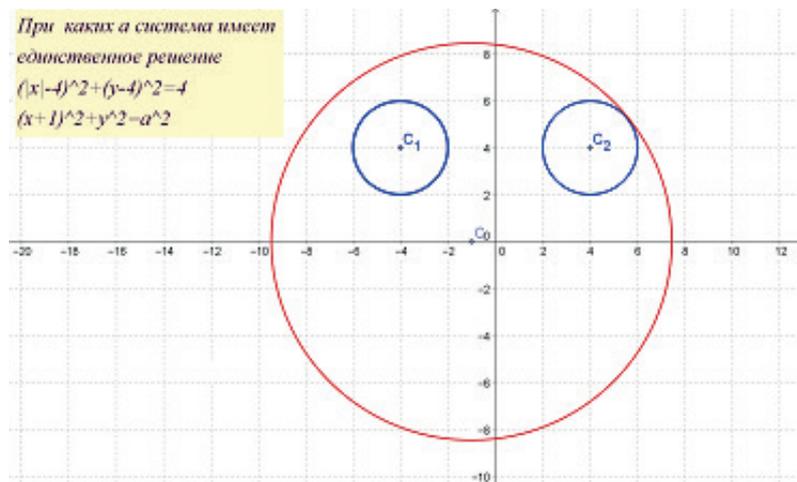


Рис. 16

Ответ: $a = \sqrt{41} \pm 2$.

Выводы:

Использование динамической среды GeoGebra в преподавании математики показало:

1. Данный инструмент активизирует учебный процесс и способствует пониманию решения задач с параметрами, исключает формализм в обучении.

2. Динамическая среда Geogebra повышает результативность обучения: из 37 учеников 9 с интересом, правильно и обоснованно решают такие задачи, остальные представляют лишь частичное решение.

3. Наблюдается большая экономия времени при изучении темы: демонстрации одной задачи можно провести за 5 минут и решить много задач.

4. Динамическая среда Geogebra позволяет сформировать особую систему знаний, способствующую нахождению решения в разных ситуациях уже на уровне воображения.

Замечание: Подготовка демонстраций занимает очень много времени, это дополнительная нагрузка для учителя. Естественно, далеко не все задачи с параметрами можно решать такими методами.

Библиографический список

1. Аналитический обзор результатов ЕГЭ – 2017. Available at: <https://ioko.rtyva.ru/index.php/gia-11-ege-gve/statistika-i-analitika>
2. Горнштейн П.И., Полонский В.Б., Якир М.С. *Задачи с параметрами*. 3-е изд. Москва; Харьков: Илекса, Гимназия, 1998.
3. Шестаков С.А., Юрченко Е.В. *Уравнения с параметрами*. Москва: Слог, 1993.
4. Амелин В.В., Рабцевич В.Л. *Задачи с параметрами*. Минск: «Асар», 1996.
5. Система динамической среды *Geogebra*. Available at: <http://ru.wikipedia.org/wiki/GeoGebra>
6. Галицкий М.Л., Гольдман А.М., Звавич Л.И. *Сборник задач по алгебре для 8-9 классов*. Москва: Просвещение, 1997.

References

1. *Analiticheskij obzor rezul'tatov EG'E – 2017*. Available at: <https://ioko.rtyva.ru/index.php/gia-11-ege-gve/statistika-i-analitika>
2. Gornshstein P.I., Polonskij V.B., Yakir M.S. *Zadachi s parametrami*. 3-e izd. Moskva; Har'kov: Ilekxa, Gimnaziya, 1998.
3. Shestakov S.A., Yurchenko E.V. *Uravneniya s parametrami*. Moskva: Slog, 1993.
4. Amel'kin V.V., Rabcevic V.L. *Zadachi s parametrami*. Minsk: «Asar», 1996.
5. Sistema dinamičeskoj sredy *Geogebra*. Available at: <http://ru.wikipedia.org/wiki/GeoGebra>
6. Galickij M.L., Gol'dman A.M., Zvavich L.I. *Sbornik zadach po algebre dlya 8-9 klassov*. Moskva: Prosveschenie, 1997.

Статья поступила в редакцию 14.08.18

УДК 783.8-057.875:378.1:008(571.150)

Scherbakova O.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: olga-uzorie@mail.ru

Grankina T.A., senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: tatyana.shgr@mail.ru

COMPLEX CHOIRMASTER'S TRAINING FOR THE WORK WITH A FOLK SINGING GROUP. The article deals with a problem of vocational training of choirmasters for the work with a folk singing group. The paper studies the idea of an integrated approach to a professional training system that is based on the intersubject connections of special academic disciplines. The authors are focusing on the description of the practical experience of the integrated work of the choirmaster in preparing a concert program of a state examination, during the preparation of which the interdisciplinary interaction aimed at solving of creative and performing tasks is most clearly manifested. The stages and methodological foundations of the choirmaster's work are revealed. In conclusion, it is emphasized that the complex preparation of choirmasters for the work with a folk singing group, based on interdisciplinary connections, contributes to the training of competent professionals who are ready for independent activity.

Key words: choirmaster, folk-singing group, academic discipline, comprehensive training, intersubject communications.

О.С. Щербакова, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: olga-uzorie@mail.ru

Т.А. Гранкина, ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: tatyana.shgr@mail.ru

КОМПЛЕКСНАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ ХОРМЕЙСТЕРОВ К РАБОТЕ С НАРОДНО-ПЕВЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ

В данной статье рассматривается проблема профессиональной подготовки хормейстеров к работе с народно-певческим коллективом. Прослеживается идея комплексного подхода к профессиональной системе обучения на основе межпредметных связей специальных учебных дисциплин. Основное внимание авторы акцентируют на описание практического опыта комплексной работы хормейстера при подготовке концертной программы государственного экзамена, в ходе подготовки которой наиболее ярко проявляется межпредметное взаимодействие, направленное на решение творческих и исполнительских задач. Раскрываются этапы и методические основы работы хормейстера над партитурой. В заключение подчёркивается, что комплексная подготовка хормейстеров к работе с народно-певческим коллективом, основанная на межпредметных связях, способствует подготовке компетентных профессионалов, готовых к самостоятельной деятельности.

Ключевые слова: хормейстер, народно-певческий коллектив, учебная дисциплина, комплексная подготовка, межпредметные связи.

Профессиональная деятельность выпускников направления подготовки 53.03.04 «Искусство народного пения» профиля подготовки «Хоровое народное пение» определяется квалификацией «Хормейстер. Руководитель творческого коллектива. Преподаватель». Согласно ФГОС ВО, выпускник образовательной программы должен быть готов к решению таких важных профессиональных задач в области музыкально-исполнительской деятельности, как: «концертное исполнение музыкальных произведений, программ в различных модусах – соло, в составе ансамбля, хора, с оркестром, выступление в качестве руководителя (хормейстера); владение навыками репетиционной работы с партнерами по ансамблю, в творческих коллективах и с творческими коллективами; практическое освоение народно-песенного репертуара творческих коллективов, участие в формировании репертуара» [1]. Эффективная реализация выпускниками данных задач возможна только в результате их комплексной подготовки, благодаря которой знания, умения и навыки, полученные в процессе изучения музыкально-теоретических и специальных практических дисциплин, способствовали формированию профессиональных компетенций.

Идея комплексной подготовки специалистов не нова и успешно реализуется в учреждениях профессионального об-

разования, в том числе народно-хорового направления. К сожалению, в настоящее время научные и учебно-методические публикации, раскрывающие методические основы комплексной подготовки хормейстеров к работе с народно-певческим коллективом, отсутствуют, что подчёркивает актуальность заявленной темы. Цель настоящей работы – на основе опыта педагогической деятельности в Алтайском государственном институте культуры раскрыть особенности комплексной подготовки обучающихся хормейстеров к работе с народно-певческим коллективом.

Средством комплексного подхода к профессиональной системе обучения являются межпредметные связи, которые «позволяют вычлнить как главные элементы содержания образования, так и взаимосвязи между учебными предметами» [2]. Комплексность хормейстерской подготовки отражает межпредметное взаимодействие, прежде всего, специальных дисциплин, задачей которых является: научить обучающихся умению работать с нотным текстом самостоятельно и последовательно, комплексу вокально-технических, мануальных приемов, необходимых для решения творческих и исполнительских задач. Комплексный характер работы наиболее ярко проявляется при подготовке концертной программы государственного экзамена, в ходе которой обучающиеся под руководством преподавателя

самостоятельно готовят все этапы работы над партитурой, что позволяет достичь максимальной заинтересованности и эффективности результата.

Первый этап – этап самостоятельной работы обучающегося над партитурой – является базовым, поскольку от степени понимания произведения и знания хоровой партитуры зависит эффективность дальнейшей репетиционной работы. На данном этапе хормейстер осуществляет целенаправленный выбор произведения определённого жанра (или содержания), причём, зачастую из богатого экспедиционного материала, с которым обучающийся **работал** в классе расшифровки. Музыкальный фольклор Алтая характеризуются пестротой «певческих традиций локально замкнутых групп старожилов ... и «россейских» поздних переселенцев, а также разнородностью традиционного репертуара» [3, с. 158]. В связи с этим жанрово разнообразный материал рекомендуется выбирать хормейстерам из региональных репертуарно-методических публикаций О.А. Абрамовой, Н.И. Бондаревой, О.С. Щербаковой, в которых представлен фольклор локальных певческих групп русского населения Алтая с точным указанием мест записи. Приспособить партитуру к конкретному исполнительскому составу коллектива с учётом его типа, возраста участников, исполнительской формы (хор либо ансамбль) и степени владения вокально-хоровыми навыками помогают обучающемуся знания и умения, приобретённые им в курсе изучения хоровой аранжировки.

Довольно часто ошибочно начинается изучение партитуры с проигрывания на музыкальном инструменте без предварительного изучения литературного текста, хотя в песенном жанре музыка неразрывно связана с поэтическим текстом. Поэтому хормейстеру необходимо выполнение тщательного анализа взаимосвязи всех музыкально-поэтических компонентов песни. Такой теоретический анализ, выполненный на начальном этапе изучения произведения и отраженный в аннотациях важен, поскольку способствует накоплению профессиональных знаний: обучающиеся учатся работать со специальной литературой, анализировать и обрабатывать информацию, тем самым приобретают опыт научно-исследовательской работы. В ходе анализа выявляются ладогармонические и мелодико-ритмические особенности песни, возможные вокально-хоровые трудности при её освоении (большой диапазон, неудобная тональность, сложная гармония, трудности для интонирования, большая вариативность и др.), определяются хормейстерские задачи в отношении ритмических, динамических, штриховых особенностей произведений, выбираются дирижерские приемы работы, составляется план вокально-хоровой работы над произведением и художественно-исполнительский план концертного исполнения.

Выучивание партитуры и всех составляющих её партий, а также поэтического текста песни – обязательное условие самостоятельной подготовки хормейстера к работе с коллективом. Обучающиеся осваивают партитуры посредством их исполнения на фортепиано, стараясь приблизить звучание к хоровому. Сложность состоит в том, что будущие хормейстеры не всегда хватают навыков фортепианной игры в правильности звукоизвлечения, согласно темпу, штрихам, динамике, характеру произведения: в процессе самостоятельной подготовки, иногда допускаются небрежности, трудно поддающиеся исправлению, например, ускорение темпа в удобных для игры местах и замедление – в трудных (в таких случаях уравниванию соотношения длительностей помогает наполнение их внутренней пульсацией более мелкими длительностями). В самостоятельной работе особое внимание уделяется интонационной чистоте и выразительности исполнения хоровых партий, правильности произнесения литературного текста, соблюдению правил орфоэпии, развитию навыков координации между голосом, движением рук (тактированием) и игрой на инструменте.

Оттачивание мануальной техники хормейстерского управления произведениями происходит в классе дирижирования «под инструмент», где ведущая роль (роль предполагаемого хора) принадлежит концертмейстеру. Умение слышать инструмент, реагировать и регулировать его звучание формирует важную хормейстерскую черту – остроту реакции на слышимые недочеты в звучании и дирижерскую волю. Так формируются навыки мыслить «музыкальными масштабами»: воспринимать форму произведения, выстраивать его отдельные компоненты в единое целое, видеть перспективу развития музыкального материала, выстраивать динамический план произведения. Задачей педагога является умение выстроить процесс обучения

так, чтобы студент всегда понимал свою конечную цель работы над партитурой – целостность восприятия произведения и, видел бы ее не только в решении мелких технических задач, которые являются лишь этапами работы, нацеленной на конечный результат. Таким образом, уже на первом этапе работы с произведением аккумулируются межпредметные знания, а занятия дирижированием способствуют не столько шлифовке дирижерской техники, сколько создают особую среду, где зреет и творчески обогащается хормейстер народно-певческого коллектива.

Второй этап – работа хормейстера над произведением – реализуется в хоровом классе. На этапе разучивания произведения с коллективом установился следующий алгоритм вокально-хоровой работы, выполнение которого хормейстером обязательно: общие сведения о произведении (региональная принадлежность, жанр, приуроченность, стилевые особенности, особенности исполнения, в авторских произведениях – авторы музыки и текста); показ произведения (в аудио-видео записи, в вокальном исполнении руководителя либо солиста, ансамблем исполнением группы певцов, посредством исполнения партитуры на инструменте); разучивание отдельных партий, начиная с основного голоса (основного напева песни), обычно находящегося в партии альтов, затем сопрано, после чего партии третьего голоса (вторых альтов либо мужских голосов).

Процесс разучивания хормейстеру необходимо выстроить рационально: если в каких-либо голосах партии дублируются, либо у них незначительные расхождения, можно учить их вместе; если коллектив поёт по нотам и произведение несложное – сольфеджировать совместно. При показах каждой партии и отдельных попевок, важно руководителю петь интонационно и ритмически точно, с верной орфоэпией, хорошей дикцией, логическими ударениями. В разучивании партий необходимо обращать внимание на исполнение участниками коллектива трудных мелодических и ритмических фрагментов песни и отрабатывать правильность их интонирования.

Исполнение песни всегда связано с манерой пения: авторские произведения звучат в наддиалектной манере, фольклорные – чаще в диалектной, поэтому, чтобы избежать «пародирования» в освоении манеры фольклорного пения песенных образцов России важная задача хормейстера состоит, по выражению Л.В. Шаминой, «в передаче музыкальных диалектов поставленным певческим голосом» [4, с. 3].

При разучивании произведения мануальная техника хормейстера практически не требуется. Она компенсируется обостренным чувством ритма, **внутреннего** пульсирования, движения, музыкальной речи. Дирижерский жест хормейстера активизирует работу, показывает коллективу или партии совместные вступления, снятия, темп исполнения, характер звуковедения; рука часто подсказывает певцам направление движения мелодии. С другой стороны, без мануальной техники трудно управлять певческим **коллективом**, организовать репетиционные фрагменты. От того насколько гибко, подвижен и выразителен дирижерский аппарат, зависит **продуктивность хормейстерского управления, поскольку** мануальная техника несомненно помогает **руководителю** работать эффективнее, нагляднее и без лишних комментирующих слов.

Хормейстерский слух подсказывает переход к дальнейшему виду работы над партитурой – сведению партий, после которого следует впевание и закрепление материала, работа над достижением ансамблевой стройности, освоением поэтического текста песни и запева. Ощущение хормейстером степени впевания и выработка навыков оценки качества вокально-хорового звучания произведения достигается только систематическим опытом работы с учебным хором, где в практической хормейстерской работе также очевидна межпредметность специальных дисциплин.

Постановочная работа над произведением является завершающим и значимым этапом. В. Л. Живов отмечал: «Технически разобрать, выучить наизусть и грамотно спеть могут многие, а дать убедительную и яркую интерпретацию – единицы» [5, с. 136]. На данном этапе задача хормейстера – организовать исполнение произведения без дирижера. Для верного постановочного решения хормейстер разрабатывает постановочный план, основанный на жанровом анализе произведения, анализе тематического содержания текста и подтекста, региональных особенностях бытования, характерной лексике хореографических движений. По завершении хореографической разведки хормейстер работает над исполнительским мастерством участников, добивая

ьясь от каждого естественности поведения, правдивости в передаче содержания песни, умения действовать и переживать в вообразимых предлагаемых обстоятельствах. Хормейстер ставит перед участниками хора исполнительские задачи и добивается их выполнения, а именно: согласованности, творческого самовыражения, сценической раскованности и свободы. При готовности песни хормейстер совместно с руководителем учебного хора находит произведению выигрышное место в концертной программе государственного экзамена.

Таким образом, комплексная подготовка хормейстеров к работе с народно-певческим коллективом, основанная на межпредметных связях, способствует подготовке компетентных профессионалов, готовых к самостоятельной и востребованной деятельности в учреждениях культуры и образования, обладающих знаниями и практическими умениями в области искусства народного хорового пения, способных сохранять, развивать, транслировать и популяризировать народное хоровое исполнительство.

Библиографический список

1. ФГОС ВО по направлению подготовки 53.03.04 «Искусство народного пения». Available at: <http://fgosvo.ru/news/21/1912>
2. Межпредметные связи. *Российская педагогическая энциклопедия*. Под редакцией В.Г. Панова. Москва: Большая Российская Энциклопедия, 1993. Available at: <https://pedagogicheskaya.academic.ru/>
3. ЩербакOVA O.S. *Фольклорно-этнографические и песенные традиции русских Алтая*: учебное пособие: в 2 частях. Часть 1: учебное пособие. Барнаул: Издательство АлтГАКИ, 2005.
4. Шамина Л.В. *Школа народного пения*. Москва: «Фольклорный центр «Русская песня», 1997.
5. Живов В.Л. *Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика*: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Гуманит. нар. центр ВЛАДОС, 2003: 136.

References

1. FGOS VO po napravleniyu podgotovki 53.03.04 «Iskusstvo narodnogo peniya». Available at: <http://fgosvo.ru/news/21/1912>
2. Mezhpredmetnye svyazi. *Rossiyskaya pedagogicheskaya `enciklopediya*. Pod redakciej V.G. Panova. Moskva: Bol'shaya Rossiyskaya `Enciklopediya, 1993. Available at: <https://pedagogicheskaya.academic.ru/>
3. Scherbakova O.S. *Fol'klorno-`etnograficheskie i pesennye tradicii russkih Altaya*: uchebnoe posobie: v 2 chastyah. Chast' 1: uchebnoe posobie. Barnaul: Izdatel'stvo AltGAKI, 2005.
4. Shamina L.V. *Shkola narodnogo peniya*. Moskva: «Fol'klornyj centr «Russkaya pesnya», 1997.
5. Zhivov V.L. *Horovoe ispolnitel'stvo: Teoriya. Metodika. Praktika*: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. Moskva: Gumanit. nar. centr VLADOS, 2003: 136.

Статья поступила в редакцию 09.08.18

УДК 371

Vezetiu E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch), V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net

AXIOLOGICAL BASIS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION. The article considers the role of axiological approach to the implementation of professional training of future teachers in higher education. The paper analyzes the basics of the value approach in education, identifies its main theoretical aspects, considers the process of formation of universal values, value orientations and pedagogical values of the future teacher in higher education, determines their role in the system of professionalism of the teacher. The formation of professional and pedagogical values is carried out in implementing the future teacher of the different roles of status relationships, functions, reflecting the vitality of the individual.

Key words: axiological approach, pedagogical values, readiness for pedagogical activity, professional training of teachers, humanistic orientation of education.

E.V. Везетиу, канд. пед. наук, доц. каф. педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассмотрена роль аксиологического подхода относительно реализации профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе. В работе проанализирована сущность ценностного подхода в образовании, определены его основные теоретические аспекты, рассмотрен процесс формирования общечеловеческих ценностей, ценностных ориентаций и педагогических ценностей будущего педагога в системе высшего образования, определена их роль в системе профессионализма учителя. Формирование профессионально-педагогических ценностей осуществляется в процессе реализации будущим педагогом различных ролей, статусных взаимоотношений, функций, отражающих жизненную активность личности, а также путем создания необходимого благоприятного климата для развития и саморазвития личности.

Ключевые слова: аксиологический подход, ценностный подход, педагогические ценности, готовность к педагогической деятельности, профессиональная подготовка педагогов, гуманистическая направленность образования.

Социокультурные, экономические и политические изменения в современном мире и отечественном социуме обосновывают в качестве одной из приоритетных проблем современного образования – формирование высококультурной, интеллектуальной, творческой личности, способной обеспечить культурный и технологический прогресс, способствовать повышению культурного уровня общества. Как представителю культуры педагогу, прежде всего, предстоит решение указанной проблемы, так как именно он формирует общечеловеческие ценности и особое отношение к ним у своих воспитанников, составляющих основу будущего поколения государства. Обосновав проблему, отметим, что решение указанных целей и задач общества органично связано с переосмыслением значения роли педагога в современном

мире и требует пересмотра содержания профессиональной подготовки будущего педагога. Данное утверждение обосновывает потребность в модернизации и реформировании традиционной системы подготовки педагогических кадров в высшей школе. Совершенствование системы высшего профессионального образования предусматривает новый подход к подготовке будущих педагогов. Для обучения специалистов, способных к утверждению ценностей человеческой жизни, реализации воспитания и обучения на основе принципа гуманизма и педагогической деятельности в целом, целесообразным является переход к гуманизации педагогического образования, которое должно стать основным фактором развития сознания, то есть развития культуры мышления и культуры чувств личности будущего педагога.

Формирование личности педагога в контексте очерченных характеристик зависит не только от уровня и содержания профессиональной подготовки, но и от осознания им сущности моральных, духовных, эстетических ценностей, составляющих цели существования человека. В этой связи одной из задач высшей школы на современном этапе выступает мотивация студента – будущего педагога к освоению общечеловеческих и профессиональных ценностей и ценностных ориентаций, формированию собственной системы объективно значимых ценностей. Так, на основе вышесказанного подчеркнем, что ценности, ценностные ориентации, ценностное отношение к миру в совокупности выступают основой содержания и направленности отечественной стратегии развития и реализации профессионального педагогического образования.

Вышеизложенное обосновывает целесообразность применения аксиологического подхода наряду с другими концепциями образования в системе профессиональной подготовки будущих педагогов. По мнению В.Л. Ершова, «ценностный подход как система гуманистических принципов является сущностью для антропологически ориентированного образования», целью которого является не столько усвоение понятий, сколько формирование способа видения и понимания вещей, организация внутреннего мира в соответствии с высшими духовными ценностями, постижение как мироздания, так и самого себя не на поверхностном, а на смысловом уровне [1, с. 107].

«Применение аксиологического подхода играет важную роль в методологии исторического познания и позволяет использовать ценностно-оценочный принцип, поскольку ценность – это особая определенность предметов и явлений, отличающая их от природного факта» [2, с. 44].

С точки зрения философской науки, аксиология определяется как «философское исследование природы ценностей»; как «философская дисциплина, занимающаяся исследованием ценностей как смыслообразующих основ человеческого бытия, задающих направленность и мотивированность человеческой жизни, деятельности и конкретным деяниям и поступкам» [3, с. 11].

По мнению исследователей Д.В. Шамсутдиновой и Р.И. Турхановой, «аксиология рассматривает процесс воспитания личностных качеств и ценностных ориентаций. Ценностью для педагогической аксиологии выступает социальная составляющая – адаптация человека в обществе в процессе его воспитания» [4, с. 44].

В качестве приоритетной функции образования педагогическая аксиология обосновывает аксиологическую функцию, отражающую подходы и к содержанию, организации, управлению процессами в системе образования [4]. В аксиологии центральным понятием выступают ценности. В контексте педагогики это позволяет рассматривать содержание и структуру педагогического образования как сферу субъект-объектных и межсубъектных отношений, где знания, преподаватель и студенты объединяются ценностным отношением к действительности [5]. Педагогическая наука определяет ценности как основные составляющие структуры личности, определяющие направленность, активность, деятельность, волю, духовность, отражающиеся в личностных установках, свойствах, качествах через отношение личности к социуму, природе, к самому себе как части Мира.

Библиографический список

1. Ершов В.Л. Философские основы аксиологического подхода в образовании. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова*. 2011; 3: 107 – 111.
2. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования. *Педагогика*. 1997; 5: 3.
3. *Философский словарь*. Под редакцией И.Т. Фролова. Москва, 1987.
4. Шамсутдинова Д.В., Турханова Р.И. Аксиологическая функция дополнительного образования. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*. 2013; 4-2: 42 – 44.
5. Асташова Н.А. *Учитель: проблема выбора и формирование ценностей*. Москва, 2000.
6. Бодалев А.А. *Психология личности*. Москва, 1988.

References

1. Ershov V.L. Filosofskie osnovy aksiologicheskogo podhoda v obrazovanii. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova*. 2011; 3: 107 – 111.
2. Zinchenko V. P. O celyah i cennostyah obrazovaniya. *Pedagogika*. 1997; 5: 3.
3. *Filosofskij slovar'*. Pod redakciej I.T. Frolova. Moskva, 1987.
4. Shamsutdinova D.V., Turhanova R.I. Aksiologicheskaya funkciya dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2013; 4-2: 42 – 44.
5. Astashova N.A. *Uchitel': problema vybora i formirovanie cennostej*. Moskva, 2000.
6. Bodalev A.A. *Psihologiya lichnosti*. Moskva, 1988.

Понятийный аспект ценностей занимает важное место в сознании личности. Ценностный аспект личности выступает в роли регулятивного механизма, который стимулирует применение широкого диапазона мотивов и направленности практических действий человека. Ценностные ориентации позволяют личности разграничивать значимое и незначимое посредством способности к избирательности [6].

В системе профессиональной подготовки педагогов формирование ценностных ориентаций приобретает особое значение. В контексте вопроса профессионализма ценностные ориентации представляют собой вершину иерархии сознания, выступают важнейшим элементом внутренней структуры личности специалиста, концентрирующим жизненный опыт, представляющим систему переживаний, позволяющим определять приоритеты, фиксировать и обобщать социальный и индивидуальный опыт. Ценностные ориентации отражают активность субъекта, его мышление и поведенческие проявления.

Исходя из того, что в широком смысле целью профессионального педагогического образования является подготовка будущего специалиста к реализации педагогической деятельности, готовность его к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с ценностями представляет собой открытое системное качество личности. Педагог с высоким уровнем сформированности указанной готовности отличается осознанными ценностями, представленными гуманистической профессиональной направленностью, устойчивым интересом к активизации процесса личностного развития обучающихся, комплексом теоретических и прикладных знаний о сущности и структуры процесса личностно-ориентированного педагогического воздействия, наличием умений проектирования и реализации деятельности, направленной на аксиологическое, интеллектуальное, эстетическое и физическое развитие воспитанников. На основе вышеизложенного, заключим, что в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе значимым компонентом содержания образования является формирование не только общечеловеческих нравственных ценностей, но и специальных педагогических ценностей и ценностных ориентаций. К приоритетным педагогическим ценностям исследователи относят такие, которые связаны с осознанием личностью объективной необходимости и значимости для общества профессии педагога:

- личность обучающегося (воспитанника);
- знания;
- коммуникативность;
- саморазвитие;
- гуманность;
- творчество [6].

Процесс присвоения педагогических ценностей зависит в определенной степени от уровня сформированности профессионального сознания будущего специалиста. Данный процесс является социальным по своей природе и тесно связанным с характером педагогической деятельности, представляющей собой межличностное субъект-субъектное взаимодействие. Формирование профессионально-педагогических ценностей осуществляется в процессе реализации будущим педагогом различных ролей, статусных взаимоотношений, отражающих жизненную активность личности.

УДК 371

Vovk E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch), V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net*

FORMATION OF INFORMATION CULTURE OF FUTURE TEACHERS AS THE LEADING DIRECTION OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION. The article presents a study of a problem of formation of information culture of teachers in the process of their professional training in higher education. The article substantiates the need for the formation of this personal and professionally significant quality as an obligatory component of professional training of future teachers in conditions of the information society. The article deals with the concepts of "information society", "information education", "information culture of an individual", "information culture of a teacher". The article presents components of the structure of information culture of a teacher and provides recommendations on how they can be formed in the process of training of future teachers in higher education.

Key words: informatization of society, information society, informatization of education, information culture of person, information culture of teacher, components of information culture, continuous education, personality-oriented education.

E.V. Vovk, канд. пед. наук, ст. преп. каф. педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ВЕДУЩЕЕ НАПРАВЛЕНИЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена изучению проблемы формирования информационной культуры педагогов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе. В работе обоснована необходимость формирования данного личностного и профессионально значимого качества как обязательного компонента профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях становления информационного общества. В статье рассмотрена сущность понятий «информатизация общества», «информационное общество», «информатизация образования», «информационная культура личности», «информационная культура педагога». В статье представлены компоненты структуры информационной культуры педагога и приведены рекомендации относительно их формирования в процессе профессиональной подготовки будущих учителей в высшей школе.

Ключевые слова: информатизация общества, информационное общество, информатизация образования, информационная культура личности, информационная культура педагога, компоненты информационной культуры, непрерывное образование, личностно-ориентированное образование.

Доминирующей тенденцией современности является глобальная информатизация и компьютеризация общества. Под информатизацией общества М.З. Кременко понимает «процесс, при котором создаются условия, удовлетворяющие потребностям любого человека в получении необходимой информации» [1, с. 236]. По мнению О.В. Раецкой, информатизацией общества называют «комплекс мероприятий, способствующих переходу к информационному обществу» [2, с. 68].

Так, процесс вызванный развитием электроники и автоматики, появлением многочисленных инновационных технологий, позволил идентифицировать современный исторический период как информационную цивилизацию, общество информационных технологий, или информационное, постиндустриальное общество.

По словам М.З. Кременко, «концепция информационного общества является разновидностью теории постиндустриального общества, основу которой положили З. Бжезинский, Д. Белл, О. Тоффлер. Информационное общество – социологическая и футурологическая концепция, полагающая главным фактором общественного развития производство и использование научно-технической и другой информации» [1, с. 235].

В условиях постиндустриального информационного общества от человека требуется способность к интеллектуальному совершенствованию, творчеству. В этой связи представители современного общества должны владеть способностями самостоятельно и активно действовать, совершенствоваться, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Решение данных задач возлагается на систему образования, которая, ввиду новых требований и целей, должна модернизироваться. Так, информатизация общества вызвала появление феномена информатизации образования как неизбежной необходимости современности.

По словам А.И. Ходановича, «процесс информатизации образования поставил в качестве одной из главных задач обучения использование возможностей новых информационных технологий, методов и средств информатики для реализации идей развивающего обучения, интенсификации всех уровней учебно-воспитательного процесса, повышения его эффективности и практической подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях информационного общества» [3, с. 261].

Концептуальная направленность информатизации образования была определена понятием «компьютерная грамотность»,

которое постепенно расширилось до понятия «информационная культура».

Информатизация современного общества одними из главных задач высшего профессионального образования определяет:

- подготовку будущего специалиста к быстрому восприятию и обработке больших объемов информации;
- вооружение новейшими средствами и технологиями работы;
- формирование информационной культуры.

Говоря о сущности профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе, стоит заключить, что одним из ее ведущих направлений на современном этапе должно стать формирование информационной культуры студентов, основой которой выступает компьютерная грамотность [3].

Вслед за Е.В. Данильчук, информационную культуру личности будем определять как сложное системное личностное качество, представляющее собой «упорядоченную совокупность гуманистических идей, ценностно-смысловых ориентаций, собственных позиции и свойств личности», проявляющееся «в реализации ею универсальных способов познания, взаимодействий, взаимоотношений, деятельности в информационной среде» и определяющее «целостную готовность человека к освоению нового образа жизни на информационной основе» [4, с. 157].

Информационная культура педагога, по мнению Е.В. Данильчук, – это «проявление информационной культуры личности в специфике её педагогической деятельности и системе профессиональных качеств» [4, с. 158].

Формирование эмоциональной культуры реализуется путем вовлечения личности в информационную деятельность, представляющую собой процесс, в рамках которого человек преобразует и познает информационную среду, максимально реализуя в ней свои способности, потребности и стремления с целью собственного развития и с пользой для общества. В ходе данного процесса личность выступает деятельным субъектом, а осваиваемые объекты, процессы и явления информационной среды – объектом информационной деятельности [5].

Основой формирования информационной культуры будущего педагога является становление системы его непрерывного личностно-ориентированного образования. Система профессиональной подготовки должна строиться на основе учета новей-

ших педагогических технологий и возможностей использования информационных телекоммуникационных технологий. Использование стратегии непрерывного образования с использованием новейших информационных технологий позволяет преодолеть противоречия между темпами общественного и индивидуально-социокультурного развития педагога и создать реальную перспективу для профессионально-личностного развития будущего специалиста в области образования.

Формирование информационной культуры будущего педагога в процессе его профессиональной подготовки в высшей школе предусматривает знание компонентов данного сложного личностного качества. Полифункциональное личностное и профессионально значимое качество педагога – информационная культура – включает такие взаимосвязанные компоненты, как:

- когнитивно-операциональный;
- инструментально-деятельностный;
- прикладной;
- коммуникативный;
- мировоззренческий [5].

Решение проблемы формирования информационной культуры будущих педагогов возможно путем реализации следующих рекомендаций:

- повышения общего образовательного уровня студентов;
 - развития логического мышления и умений аналитической деятельности;
 - применения интегрированных занятий и задания, требующих применения информации из различных предметных областей;
 - сочетания теоретических заданий и практических работ с использованием интерактивных методов и средств обработки информации;
 - формирования навыков работы с информацией;
 - применения в учебно-воспитательном процессе новейших педагогических информационных технологий.
- Резюмируя вышеизложенное, заключим, что в современных условиях становления информационного общества в рамках реализации профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе ее важным направлением и обязательным компонентом является формирование информационной культуры студентов. Формирование компонентов информационной культуры базируется на идеях непрерывного личностно-ориентированного образования, использовании инновационных педагогических технологий, новейших средств работы с информацией.

Библиографический список

1. Кременко М.З. К проблеме информатизации общества в XXI веке. *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2006; 1: 235 – 237.
2. Раецкая О.В. Социальные последствия информатизации. *Перспективы науки и образования*. 2013; 1: 68 – 72.
3. Ходанович А.И. Информатизация образования как научно-методическая проблема. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2003; 3 (6): 259 – 268.
4. Данильчук Е.В. Модернизация образования в информационном обществе и информационная культура педагога. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2002; № 2 (4): 153 – 161.
5. Данильчук Е.В. *Теория и практика формирования информационной культуры будущего педагога*: монография. Москва; Волгоград, 2002.

References

1. Kremenko M.Z. K probleme informatizacii obschestva v XXI veke. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2006; 1: 235 – 237.
2. Raetskaya O.V. Social'nye posledstviya informatizacii. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2013; 1: 68 – 72.
3. Hodanovich A.I. Informatizaciya obrazovaniya kak nauchno-metodicheskaya problema. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2003; 3 (6): 259 – 268.
4. Danil'chuk E.V. Modernizaciya obrazovaniya v informacionnom obschestve i informacionnaya kul'tura pedagoga. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2002; № 2 (4): 153 – 161.
5. Danil'chuk E.V. *Teoriya i praktika formirovaniya informacionnoj kul'tury budushego pedagoga*: monografiya. Moskva; Volgograd, 2002.

Статья поступила в редакцию 26.08.18

УДК 378

Voronchihina N.A., Head of the Education and Youth Affairs of Administration of Kochubeevsky Municipal District of Stavropol Krai, postgraduate, Nevinnomyssk State Humanities and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

Filimanuk L.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Nevinnomyssk State Humanities and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

THE CONTINUOUS MODEL OF THE AGRIBUSINESS EDUCATION. The article deals with a model of continuous agribusiness education, which is implemented on the basis of the rural socio-cultural center, created in the MBEW school № 16, Kazminkoye Village, Stavropol Krai. The authors conclude that as a result of the introduction of the system of agribusiness education it is planned to improve: the competitiveness of school graduates; the quality of future young professionals and managers able to work effectively in modern market conditions; ensuring sustainable development of rural areas due to the influx of personnel in the production and social sphere of the village; business literacy and agro-culture of the population, the expansion of the organization of small businesses, private agribusiness; joining the cluster education leading universities in the region, the formation of a complete model of continuous agribusiness education.

Key words: rural school, agribusiness education, continuing education, rural socio-cultural complex.

N.A. Ворончихина, руководитель отдела образования администрации Кочубеевского муниципального района Ставропольского края, аспирант ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

Л.А. Филимонюк, д-р пед. наук, проф. каф. профессионального обучения ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

МОДЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО АГРОБИЗНЕС ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается модель непрерывного агробизнес образования, которая реализуется на базе сельского социокультурного центра, созданного в МБОУ СОШ № 16 с. Казьминское Ставропольского края. Авторы делают вывод о том, что в результате внедрения системы агробизнес-образования планируется повышение: конкурентоспособности выпускников школы; качества будущих молодых специалистов и руководителей способных эффективно работать в современных рыночных условиях; обеспечение устойчивого развития сельской территории за счет кадрового притока в производственную

и социальную сферу села; бизнес-грамотности и агрокультуры населения, расширение возможности организации малых предприятий, частного агробизнеса; вхождение в кластерные образования ведущих вузов региона.

Ключевые слова: сельская школа, агробизнес образование, непрерывное образование, сельский социокультурный комплекс.

В последние десятилетия во многих странах мира образовательные реформы объединяет общая цель: ориентация образовательного учреждения на более эффективную подготовку молодежи к жизнедеятельности в современном высокотехнологическом обществе. Изменения касаются и содержания программ, которые специалисты в области образования максимально пытаются приблизить к реалиям современной экономики и производства. Огромное значение в данном аспекте имеет ориентация на производственную сферу региона.

Современная политика руководства Ставропольского края направлена на устойчивое развитие сельских территорий, создание в крае центра продовольственной безопасности страны. Это объясняется исторически обусловленным сельскохозяйственным профилем края, национальным приоритетом развитию агропромышленного комплекса России, природными возможностями региона в развитии АПК. Комплекс социально-экономических мер, предпринятых в отношении развития села в последние годы, дал определенные результаты. Однако, эффективность проектов зависит, прежде всего, от их качественного кадрового обеспечения. Поэтому, проблема подготовки кадров для села остается наиболее острой и трудно решаемой. Здесь явно высвечиваются две взаимосвязанные стороны проблемы: низкая мотивация современной молодежи к труду на селе вследствие сложившейся в социуме непрестижности профессий АПК и статуса сельского образа жизни в целом; несоответствие качества подготовки специалистов требованию инновационного развития АПК. Особую значимость в современных условиях инновационного развития экономики АПК необходимо уделить бизнес-образованию специалистов АПК, раннему формированию у обучающихся предпринимательской компетентности, мотивации их на самореализацию в условиях села. Решение проблемы – создание системы непрерывного агробизнес-образования для устойчивого развития сельских территорий через создание сельского социокультурного комплекса добровольного объединения образовательных учреждений, учреждений культуры и спорта, общественных организаций и органов власти, субъектов предпринимательства, использующее конвенциональные инструменты социального партнерства и сетевого взаимодействия для решения насущных задач по развитию образования в рамках определенной территории или в отдельном взятом образовательном учреждении, которая основывается на принципах образовательной политики, определенных в Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании в РФ», на положениях Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года [1; 2].

Созданный на базе МБОУ СОШ № 16 (с. Казьминское, Ставропольский край) сельский социокультурный центр (далее – ССКК) имеет своей целью непрерывное агробизнес образование учащихся данной территории [3; 4].

Стратегической целью агробизнес-образования является устойчивое экономическое развитие территории за счёт повышения конкурентоспособности выпускников школы, подготовка и вовлечение в агробизнес, в социальную сферу сельской территории молодых квалифицированных кадров.

Основными направлениями и задачами развития системы непрерывного агробизнес-образования являются: развитие единой агробизнес-образовательной среды в рамках сельского социокультурного комплекса; обеспечение доступности и качества агробизнес-образования; модернизация образования с позиции инновационного развития экономики АПК, улучшения качества жизни в сельских территориях; внедрение в систему образования эффективных механизмов реализации системы непрерывного агробизнес-образования. Структурными компонентами системы непрерывного агробизнес-образования являются: **Нормативно-правовая подсистема** обеспечивает законодательную базу функционирования субъектов агробизнес-образования, в первую очередь, образовательных структур; **Образовательная подсистема:** в образовательной подсистеме создаются образовательные продукты, осуществляется предоставление образовательных услуг при активном взаимодействии с потребителями; **Регулирующая подсистема** обеспечивает функционирование образовательных структур в соответствии с существующими требованиями и стандартами, обеспечивая тем самым качество

образовательных услуг; **Коммуникационная подсистема** обеспечивает взаимодействие производителей и потребителей образовательных услуг, облегчает ориентацию в образовательном пространстве.

Подробнее остановимся на образовательной подсистеме, включающей программы по следующим уровням:

Уровень «Дошкольное агробизнес образование»: обучение реализуется посредством дополнительных занятий по формированию элементарных представлений о сельском хозяйстве, грамотном и экологически безопасном природопользовании; экономического мышления, разумных экономических потребностей, экономически осознанного отношения к труду, природе, материальным ценностям, деньгам и т. д.

Уровень «Школьное агробизнес образование»: обучение реализуется в школах посредством последовательного интегрирования тем по агробизнесу в учебные предметы, преподаваемые в начальной и средней школе (обществознание, историческое краеведение, географическое краеведение, геоэкология, экология растений и животных, биология, химия, экология человека, технология, основы безопасности жизнедеятельности); введения в качестве учебного модуля учебного предмета «Технология»; разделы «Основы агробизнеса» и «Первые шаги к лидерству»;

- в рамках предпрофильной подготовки и профильного обучения – введением курсов по основам предпринимательской деятельности, по изучению предметов на профильном уровне.

- последовательной бизнес-проектной образовательной деятельностью в школе.

С учащимися младших классов (4, 5 классы) проводятся занятия, целью которых является развитие познавательной активности и логического мышления школьников, раскрытие экономических знаний, воспитания лидерских качеств, предпринимательской психологии. В процессе обучения используются: мастер-классы; ситуативно-ролевое обучение и деловые игры; тренинги; проектная деятельность, **информационные технологии:** использование средств сетевой коммуникации: форумов, чатов, электронной почты; учебно-методические материалы на электронном носителе.

На следующих ступенях обучения (6–7 классы) учащиеся знакомятся с основами экономики и ведения бизнеса.

Ступени (8–9 классы) и (10–11 классы) – это предпрофессиональная экономическая подготовка школьников в условиях профильного и дополнительного агробизнес-образования, обязательное знание элементарных основ ведения предпринимательской деятельности и составления бизнес-проектов. На данном уровне идет отбор наиболее творчески одаренных детей, разрабатываются молодежные бизнес-проекты, проводятся олимпиады.

В основной школе основными методами и формами обучения являются: тренинги, тестирование, решение расчетных и графических задач экономического содержания, проведение практикумов, составление бизнес-планов, ролевые, ситуационные и деловые игры. В ходе такой подготовки ученики основной школы смогут определить свое место в экономическом пространстве региона, осознать моральную и правовую ответственность за собственную судьбу с позиции её профессионального становления. В старших классах школьники должны познакомиться с профессиями социально-экономической сферы АПК, с формированием спроса и предложения на сельском рынке труда, с конкуренцией. При этом целесообразно использовать компьютерное и математическое моделирование, ситуационные и деловые игры, тестирование, пресс-конференции, проектная деятельность. Дополнительное образование включает в себя:

- Семинары и тренинги по агробизнесу и развитию лидерских качеств – это направления дополнительного образования, которые проводятся высококвалифицированными преподавателями и приглашенными специалистами-практиками лидирующих компаний.

- Мастер-классы проводят эксперты, которые являются специалистами в сфере агробизнеса, которые делятся своим опытом и своей методикой, указывают на ошибки и подсказывают пути их решения.

- Формы обучения: очная, очно-заочная, дистанционная. Занятия проводятся в форме лекций, практических занятий, видео-уроков, экскурсий, мастер-классов, семинаров, тренингов, конференций и др. с использованием методов активного и интерактивного обучения.

Таким образом, подготовка в школе – это первый этап агро-бизнес-образования, задачи которого заключаются не только в выработке набора жизненно необходимых в современной рыночной среде навыков, но и в эффективной профориентационной работе по подготовке выпускников школ к осознанному выбору профессий АПК, ведению собственного бизнеса.

Для реализации образовательного процесса МОУ СОШ № 16 располагает соответствующей материально-технической базой. В обозримой перспективе предполагается развернуть на базе ОУ коучинг – центр прогнозирования рынка труда и содействия трудоустройству «Карьера на селе», школьный агробизнес-инкубатор-деловой центр, центр «Флористика и дизайн»; информационно-консультационный пункт по вопросам АПК для насе-

ления; мини-агрокомплекс на пришкольном участке (школьный сад, мини-питомник, мини-маточник, поликарбонатная теплица, 1 стеклянная теплица с обогревом, опытно-экспериментальный участок (отдел полевых культур, отдел овощных культур, отдел цветочно-декоративных растений, отдел ландшафтного дизайна, ягодник, отдел начальных классов).

В результате внедрения системы агробизнес-образования планируется повышение: конкурентоспособности выпускников школы; качества будущих молодых специалистов и руководителей способных эффективно работать в современных рыночных условиях; обеспечение устойчивого развития сельской территории за счет кадрового притока в производственную и социальную сферу села; бизнес-грамотности и агро-культуры населения, расширение возможности организации малых предприятий, особенно агробизнеса; возможность трансляции модели ССКК на другие территории; вхождение в кластерные образования ведущих вузов региона, формирование завершённой модели непрерывного агробизнес образования.

Библиографический список

1. *Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы*. Available at: static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf
2. *Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон*. Available at: www.Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 29 декабря 2012 года N 273
3. *Об утверждении муниципальной программы «Развитие образования Кочубеевского муниципального района Ставропольского края» в новой редакции*. Постановление администрации Кочубеевского муниципального района Ставропольского края № 1243 от 28.12.2016 года. Available at: <http://www.kochubrono.edusite.ru/p3aa1.html>
4. *Стратегия развития системы образования Ставропольского края*. Available at: <http://www.stavminobr.ru/.../strategiya-r...020-goda.html>

References

1. *Konceptsiya Federal'noj celevoj programmy razvitiya obrazovaniya na 2016 – 2020 gody*. Available at: static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon*. Available at: www.Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 29 dekabrja 2012 goda N 273
3. *Ob utverzhenii municipal'noj programmy "Razvitie obrazovaniya Kochubeevskogo municipal'nogo rajona Stavropol'skogo kraja" v novoj redakcii*. Postanovlenie administracii Kochubeevskogo municipal'nogo rajona Stavropol'skogo kraja № 1243 ot 28.12.2016 goda. Available at: <http://www.kochubrono.edusite.ru/p3aa1.html>
4. *Strategiya razvitiya sistemy obrazovaniya Stavropol'skogo kraja*. Available at: <http://www.stavminobr.ru/.../strategiya-r...020-goda.html>

Статья поступила в редакцию 13.08.18

УДК 371

Gasharov N.G., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Theoretical Bases and Technologies, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: nisred47@mail.ru, contact phone number

Omarova A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Bases and Technologies, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: omarovaabidat@mail.ru, contact phone number

ON THE DEVELOPMENT OF THE ABILITY TO PROVE STATEMENTS IN THE PRIMARY COURSE OF MATHEMATICS. The article substantiates the necessity of conducting in the process of teaching mathematics work on the formation of younger schoolchildren such logical skill as reasoning and proving simple mathematical statements in the framework of programs in mathematics. The authors offer a number of key examples of exercises and tasks in mathematics, which show their didactic effectiveness in practice, which demonstrate the methodological techniques that contribute to the development of students' ability to conduct deductive reasoning at math lessons.

Key words: logical skills, judgment, proof, full induction, deductive reasoning.

Н.Г. Гашаров, канд. ф.-м. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования факультета начальных классов, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nisred47@mail.ru

А.А. Омарова, канд. пед. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования факультета начальных классов, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: omarovaabidat@mail.ru

О РАЗВИТИИ УМЕНИЯ ДОКАЗЫВАТЬ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

В статье обосновывается необходимость проведения в процессе обучения математике работы по формированию у младших школьников такого логического УУД как умения рассуждать и доказывать не сложные математические суждения в рамках действующих программ по математике. Предлагаем ряд ключевых примеров упражнений и задач по математике, показавшие на практике свою дидактическую эффективность, на которых демонстрируем методические приёмы, способствующие развитию у учащихся умения проводить на уроках математики дедуктивные рассуждения (доказательства).

Ключевые слова: логические УУД, суждение, доказательство, полная индукция, дедуктивное рассуждение.

В настоящее время в российском обществе происходят значительные перемены в образовании, науке и технике. В связи с этим образование, в том числе и математическое, должно быть

направлено, прежде всего, на развитие у учащихся основ современного мышления, которое позволило бы им не только успешно использовать приобретенные предметные и метапредметные

знания, но и самостоятельно добывать все новые и новые. Многие учёные пришли к выводу – эффективность интеллектуальной деятельности учащихся находится в прямой зависимости от направленности развивающего обучения, в котором формирование универсальных учебных действий (УУД) осуществляется в органическом единстве с развитием у учащихся ключевой компетенции – **умения учиться**.

Как известно, развитие мышления учащихся – это одно из неотъемлемых частей методической системы обучения математике.

Известный математик, методист, автор школьных учебников для начальной школы, Г.В. Дорофеев отмечает: «Научить думать – главное назначение предмета математики в начальной школе, а вовсе не в том, чтобы помнить километры математических формул и теорем. Объяснять, обосновывать свои рассуждения (т. е. доказывать) необходимо любому человеку, независимо от его профессиональной деятельности» [1, с. 44].

Таким образом, формирование умения доказывать несложные математические утверждения является одной из важных задач начального обучения, поскольку овладение этим действием не только способствует усвоению изучаемого материала, но и служит основой для дальнейшего успешного продолжения обучения.

В методическом плане проблема развития умения рассуждать посредством использования элементов доказательства в процессе обучения математике в начальных классах изучена недостаточно. Репродуктивное обучение, которое было наиболее свойственно традиционной школе, было направлено главным образом на развитие памяти, а это недостаточно стимулирует развитие мышления ученика. Поэтому ясно, что надо так модернизировать учебный процесс, чтобы при обучении детей в большей степени опирались на их индивидуальную самостоятельную работу, превращая обучение в творческий процесс, призванный развивать, в том числе, такое важное логическое УУД, как умение рассуждать и доказывать [2; 3].

Многие учителя начальных классов не только сами затрудняются в построении рассуждений и доказательств, но и убеждены в том, что такими умениями могут овладеть только ученики, способные к математике.

Напомним некоторые понятия, связанные с доказательством. Доказательство – это логическая операция, в процессе которой обосновывается истинность какого-либо утверждения с помощью других, истинных и связанных с ним утверждений.

Как правило, все предложения в математике, за исключением исходных, необходимо доказывать дедуктивно. Суть таких рассуждений состоит в том, что на основе конкретного общего суждения об объектах данного класса и конкретного единичного суждения относительно данного объекта высказывается новое единичное суждение о том же объекте. Общее суждение, как известно, называется общей посылкой, следующее единичное суждение – частной посылкой, а новое единичное суждение – заключением.

Пусть, например, надо решить уравнение: $8 \times x = 16$. При нахождении неизвестного множителя применяем правило: «Если значение произведения разделить на известный множитель, то получим значение неизвестного множителя». Это правило – общее суждение – общая посылка. В уравнении произведение равно 16, известный множитель 8. Это посылка частная. Заключением будет: «нужно 16 разделить на 8, получим 2».

Особенностью дедуктивных рассуждений в начальной школе является то, что они применяются в скрытом – неявном виде, т. е. общая и частные посылки чаще всего не проговариваются (опускаются), учащиеся сразу приступают к действию. Поэтому и возникает впечатление, как будто дедуктивных рассуждений в начальном курсе математики отсутствует.

Например, результатом длительной работы по освоению учащимися принципа построения натурального ряда чисел становится правило: «Если к любому натуральному числу прибавить 1, то получим последующее за ним число; если из любого натурального числа отнимем 1, то получим предшествующее ему натуральное число».

Составляя такие таблицы $\square + 1$ и $\square - 1$, учащиеся фактически считают это правило общей посылкой, проводя тем самым дедуктивные рассуждения.

Примером дедуктивных рассуждений при обучении в начальной школе является, например, такое рассуждение: « $5 < 6$ потому, что 5 при счете проговаривается раньше, чем 6». В данном случае общая посылка: если одно натуральное число проговаривается при счете раньше другого, то это натуральное число

меньше; частная посылка: 5 при счете проговаривают раньше, чем 6; заключение: $5 < 6$.

Исследовательские задания являются естественным средством развития у младших школьников умения доказывать. Рассмотрим примеры.

Задание 1. Выучив таблицу умножения на 9, учащийся сделал вывод: «Если на 9 умножают четное число, то произведение четно, а если нечетное – нечетно». Верен ли вывод? Убедиться в правильности такого вывода можно, если выписать из таблицы умножения на 9 все случаи умножения четных чисел и все случаи умножения нечетных. Обобщив полученные результаты, заключаем, что вывод верный.

Способ доказательства, который был использован в данном случае, – полная индукция. Название этого способа учащимся не сообщается, но важно подчеркнуть, что вывод сделан на основе всех частных случаев.

Задание 2. Из двузначного числа, у которого число десятков на 2 больше числа единиц, вычли другое число, записанное с помощью тех же цифр, что и первое, но в обратном порядке. Какое число получилось?

Это задание отличается от предыдущего тем, что в нем требуется сначала высказать предположение (гипотезу). Это можно сделать, рассмотрев 2 или 3 частных случая, например: $31 - 13 = 18$, $97 - 79 = 18$.

На их основе можно предположить, что если из любого двузначного числа, у которого число десятков на два больше числа единиц, вычтеть число, записанное с помощью тех же цифр, что и первое, но в обратном порядке, то получится 18. Убедиться в истинности этого утверждения можно, рассмотрев все такие двузначные числа, о которых идет речь в задании, т. е. воспользоваться методом полной индукции.

Задание 3. Найти значение выражения $96 : 32$ можно следующим образом: заменить каждое двузначное число суммой его цифр: $9 + 6 = 15$ и $3 + 2 = 5$, а затем разделить первый результат на второй: $15 : 5 = 3$. Аналогично можно установить, что $48 : 24 = 12 : 6 = 2$, $55 : 11 = 10 : 2 = 5$.

Можно ли утверждать, что таким образом можно найти значение частного любых двузначных чисел? В данном случае мы имеем дело с ложным утверждением, и, чтобы убедиться в этом, надо найти опровергающий пример (контрпример). Так, $75 : 15 = 5$, но $12 : 6 = 2$, а 5 не равно 2.

Приводим примеры заданий для младших школьников, выполняя которые они могут учиться вести доказательство методом полной индукции.

1. Задумайте однозначное число, которое не делится на 3. Умножьте его само на себя и разделите результат на 3. Всегда ли при этом получится остаток, равный 1?

2. Найдите произведения, которые получаются при умножении 18 на 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Верно ли, что суммы цифр каждого числа одинаковы? Существуют ли еще двузначные числа, обладающие таким свойством, что и число 18?

3. Верно ли, что среди трех натуральных чисел всегда можно найти два, сумма которых делится на 2?

Дедуктивные рассуждения в начальном курсе математики встречаются довольно часто и при вычислении значений выражений. При этом роль общей посылки выполняют правила порядка выполнения действий в выражениях, а роль частной посылки – конкретное числовое выражение, при вычислении значения которого ученики применяют правило порядка выполнения действий.

Как показывает изучение школьной практики, не всегда и не все методические возможности по формированию у младших школьников умения рассуждать и доказывать суждения используются на практике

Например, при выполнении задания:

Сравни, поставь знак $<$, $>$ или $=$, чтобы получилось верное равенство:

$$7 + 3 \dots 7 + 2$$

$$7 + 4 \dots 4 + 7$$

Дети отдадут предпочтение замене рассуждения вычислениям: « $7+2 < 7+3$, потому что $9 < 10$ ». Этим и ограничиваются, так как суждение « $9 < 10$ » обычно не обосновывается. Хотя при выполнении этого задания они могут сравнить в суммах слагаемые и сделать вывод о том, какой знак следует поставить, не выполняя при этом вычисления.

Рассмотрим задания, когда учащиеся выполняют решения задач, проводя доказательство суждения, опираясь на содержание текста задачи.

1. В первый день туристы прошли 16 км, а во второй день, они прошли 24 км, двигаясь с той же скоростью. С какой скоростью шли туристы, если они затратили на весь путь 8 ч?

Миша записал решение задачи так:

- 1) $16 : 8 = 2$ (км/ч)
- 2) $24 : 8 = 3$ (км/ч)
- 3) $2 + 3 = 5$ (км/ч)

Надя – так:

- 1) $16 + 24 = 40$ (км)
- 2) $40 : 8 = 5$ (км/ч)

Кто прав из них: Миша или Надя?

2. Сколько картофелин собрали с 10 кустов, если с трёх собрали по 8 картофелин, с четырех по 7, с шести по 9, а с семи по 5 картофелин?

Надя решила задачу так:

- 1) $8 \times 3 = 24$ (к.)
- 2) $5 \times 7 = 35$ (к.)

$$3) 24 + 35 = 59 \text{ (к.)}$$

Ответ: 59 картофелин собрали с 10 кустов.

А Миша так решил задачу:

- 1) $8 \times 4 = 32$ (к.)
- 2) $9 \times 6 = 54$ (к.)
- 3) $32 + 54 = 86$ (к.)

Ответ: 86 картофелин собрали с 10 кустов.

Кто из них получил верный ответ?

Отметим, что чаще всего для обоснования истинности суждений на уроках математики младшие школьники обращаются к вычислениям и дедуктивным рассуждениям. Опыт-но-педагогическая работа, проведённая студентами во время педагогической практики по этой теме, показала выработку значимых сдвигов в формировании у учащихся элементарных умений обосновывать истинность своих суждений, то есть доказывать математические утверждения, предусмотренные программой.

Библиографический список

1. Белошистая А.В. *Развитие математического мышления ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста в процессе обучения*. Москва, 2016.
2. Истомина Н.Б., Тихонова Н.Б. Формирование умения рассуждать в процессе решения логических задач. *Начальная школа*. 2014; 7.
3. Стойлова Л.П. Исследовательские задания по математике и умение доказывать. *Начальная школа*. 2015; 9.

References

1. Beloshistaya A.V. *Razvitie matematicheskogo myshleniya rebenka doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta v processe obucheniya*. Moskva, 2016.
2. Istomina N.B., Tihonova N.B. Formirovanie umeniya rassuzhdat' v processe resheniya logicheskikh zadach. *Nachal'naya shkola*. 2014; 7.
3. Stojlova L.P. Issledovatel'skie zadaniya po matematike i umenie dokazyvat'. *Nachal'naya shkola*. 2015; 9.

Статья поступила в редакцию 21.08.18

УДК 793.3Фельденкрайз:78.14:008(470+571)

Golubev D.V., senior lecturer, Choreography Department, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: dove333@mail.ru

USE OF FELDENKRAIS METHOD IN TEACHING CONTACT IMPROVISATION. The article highlights a system of professional training of specialists of higher professional education in a university of culture and arts. The use of the Feldenkrais method in teaching of contact improvisation should lead to a deep recognition of one's own body and the discovery of an easy and natural movement in contact improvisation. By improving the awareness of the body, it becomes easy to learn contact improvisation. The results are achieved more quickly by removing all unnecessary efforts and more accurate perception of his body. The boundaries of potential opportunities in contact improvisation are widening. In the process of researching the movement, its rethinking and finding ways to do things previously impossible for it, a person often expands the notion of his functional capabilities and himself as a whole. This methodology will ensure systematic development, improving the quality of the educational process and consistent mastery of students' professional skills in the field of modern dance. The principles of the Feldenkrais method, based on the ability of the human brain – neuroplasticity, are reviewed in detail. Examples of practical exercises of the Feldenkrais method with the use of methodical literature and technical means are given.

Key words: teacher, student, neuroplasticity, thinking, imagination, contact improvisation, modern dance.

Д.В. Голубев, доц. каф. хореографии, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: dove333@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ФЕЛЬДЕНКРАЙЗА В ПРЕПОДАВАНИИ КОНТАКТНОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ

Статья освещает систему профессиональной подготовки специалистов высшего профессионального образования в вузе культуры и искусств. Использование метода Фельденкрайза в преподавании контактной импровизации должно привести к глубокому узнаванию собственного тела и раскрытию легкого и естественного движения в контактной импровизации. За счёт улучшения осознания тела появляется легкость в обучении контактной импровизации. Результаты достигаются быстрее за счёт убирания всех лишней усилий и более точного восприятия своего тела, расширяются границы потенциальных возможностей в контактной импровизации. В процессе исследования движения, его переосмысления и нахождения путей делать вещи, ранее для него невозможные, человек часто расширяет представление о своих функциональных возможностях и себе в целом. Данная методика обеспечит планомерное развитие, повышение качества образовательного процесса и последовательное овладение профессиональными навыками студентов в области современного танца. Обзорно освещены принципы работы метода Фельденкрайза, основанного на способности человеческого мозга – нейропластичности. Приведены примеры практических упражнений метода Фельденкрайза с использованием методической литературы и технических средств.

Ключевые слова: преподаватель, студент, нейропластичность, мышление, воображение, контактная импровизация, современный танец.

Всестороннее развитие личности будущих хореографов предполагает не только техническое совершенствование и приобретение профессиональных навыков, но и формирование эмоциональной и культурной сферы, что позволит осмыслить связь хореографии с философией и общемировой культурой и

рассматривать хореографию как отражение реалий сегодняшней жизни, как отражение бытия [1, с. 145].

В методике преподавания контактной импровизации существует ряд принципов, соблюдение которых определяет развитие физического тела как возможностей слышать и чувствовать

импульсы взаимодействия, потоки движения, отдачу и принятие веса, движения кожей, мышцами, костями и т. д. [2, с. 292].

Работа в любой технике танца постепенно приведет к освоению формы движения. Тело начинает повторять само себя. И это для контактной импровизации становится ограничением. Импровизация по своей структуре – открытие нового пространства и возможностей тела в движении. Как сделать тело свободным? Как открыть возможность совершать выбор телесного движения? Как сделать этот выбор осознанным?

Ответ на поставленные вопросы существует в разработках и открытии метода ученым М. Фельденкрайза. Его открытие основано на способности человеческого мозга – нейропластичности. Это способность нейронов и нейронных сетей в мозге изменять связи и поведение в ответ на новую информацию, сенсорное стимулирование и другой опыт.

Эта способность имеет прямой практический эффект, который знаком многим, но лишь недавно стал предметом целенаправленных исследований: наш мозг «любит» учиться. Он прямо-таки «оживает», когда вы приобретаете навыки игры на музыкальных инструментах, разучиваете новый танец или с интересом занимаетесь иностранным языком.

На сегодняшний день ученые доказали, что мозг не только способен к богатой и неожиданной реорганизации, но также производит новые нейроны в любом возрасте. До 1998 года считалось, что мы рождаемся с миллиардами нейронов, которые постепенно отмирают с возрастом и что новые клетки никогда не создаются. На самом деле мы рождаемся и умираем с миллионами неиспользуемых, не сформированных стволовых клеток в нашем мозге. Потенциал к преобразованию данных клеток в нейроны существует в течение всей нашей жизни, раздвигая границы того, что мы прежде считали возможным, особенно в области здоровья и восстановления от травм и заболеваний.

Ученые предположили свойство нейропластичности и обнаружили, что мозг способен на гораздо большее, чем долгое время считалось, а затем использовали это свойство на практике, каждый своим путем.

Одним из первых был Моше Фельденкрайз, доктор наук, инженер, физик и дзюдоист, научивший себя ходить заново после серьезной травмы коленей в 1940-х годах, несмотря на пессимистичные прогнозы врачей.

Благодаря глубокому анализу факторов, имеющих место в процессах человеческого развития и обучения, он создал элегантный и экономичный метод работы, использующий фокусированное внимание и движение.

Уроки в методе Фельденкрайза представляют собой грамотно выстроенные последовательности движений, созданные для наибольшей эффективности обучения за счет использования интереса, новизны возникающих задач и их постепенного усложнения – именно такие качества способствуют изменениям как на физическом уровне в отношении различных телесных и психофизических функций, так и на личностном уровне.

Уроки выполняются с полным вниманием, которое тоже в буквальном смысле «меняет» мозг, они воспроизводят комплексные нелинейные стратегии, которые люди осваивают в процессе моторного развития с момента рождения до десяти лет. Все эти факторы в совокупности способствуют достижению более высокого уровня самоорганизации у человека и совершенствованию его навыков.

Исследования нейропластичности показали, что акт мышления, так же, как и акт воображения движения или чувства изменяет мозг, это позволяет нам вырабатывать новые навыки [3, с. 58].

Наши мышцы не могут функционировать никак иначе, как через команды от нервной системы. Занимаясь спортом, мы не столько тренируем наши тела, сколько нервную систему: не рука учится, как правильно бить ракеткой по теннисному мячу, вместо этого мозг разучивает комплексные серии нейроимпульсов в рамках определенного паттерна и временного промежутка [3, с. 70].

То, как мы двигаемся или держим себя – это широкий набор нервных импульсов, являющихся частью нормального функционирования мозга (состояния, которое включает в себя комплекс эмоций, мыслей, сенсорных впечатлений, пространственной и временной ориентации). Начните менять способы вашего движения, и вы на самом деле будете менять себя в целом [4, с. 126].

Метод Фельденкрайза – это «умный» подход к человеческому движению, цель которого – общее улучшение функционирования человека и развитие его способностей.

Работа по методу осуществляется в двух формах:

1) индивидуальная (Функциональная интеграция) – в процессе которой практик производит мануальную работу с клиентом, благодаря развитому пониманию и чувствительности помогая ему по-новому почувствовать свое тело, способствуя нахождению более оптимальных способов движения и проявлению комплексных функциональных изменений на уровне нервной системы (движение используется как «язык мозга»). Сессии работы по методу разнообразны в отношении используемых положений и рассматриваемых нюансов, помимо мануального воздействия могут использоваться дополнительные приспособления (валики и др.). Мягкость используемых техник обеспечивает широкие возможности применения.

2) групповая (уроки осознания через движение или «трансформирующие уроки движения») – во время которых инструктор голосом направляет занимающихся через специально разработанные серии движений на различные темы с теми же целями, что и при индивидуальной работе. Движения при этом мягкие, медленные, носят характер исследования того, что обычно делается автоматически. Данные занятия доступны в аудиозаписи для самостоятельного выполнения.

В результате применения метода происходит следующее:

Человек начинает глубже узнавать собственное тело и раскрывает для себя то, как легко и естественно он может двигаться, независимо от начальной физической подготовки и возраста. За счет улучшения осознания тела появляется легкость в обучении различным движениям и их понимание (относится к боевым искусствам, спорту, танцам, актерской игре, другой активности, задающей движение). Результаты достигаются быстрее за счет убиения всех лишней усилий и более точного восприятия своего тела. Метод помогает новичкам в различных областях почувствовать, как они могут выполнять необходимые им действия лучше, чем они могли прежде. Расширяются границы потенциальных возможностей в этих сферах. В процессе исследования движения, его переосмысления и нахождения путей делать вещи, ранее для него невозможные, человек часто расширяет представление о своих функциональных возможностях и себе в целом [5].

Рассмотрим конкретный пример практического занятия метода Фельденкрайза для ходьбы. Большинство людей не знают о том, что они могут увеличить силу и скорость ходьбы не только за счет закачивания мышц ног, но также за счет их осознанного использования – улучшение отталкивания задней ногой может быть достигнуто за счет устранения всех лишней напряжений, что делает походку легкой и быстрой без дополнительных энергетических затрат. В данном уроке можно научиться тому, как можно улучшить отталкивание за счет вращения таза при ходьбе, что увеличит длину шага и придаст больше силы движению.

1. Лягте на живот. Положите руки с согнутыми локтями так, что ваши ладони лежат на полу где-то в районе головы. Ноги раздвиньте на комфортную дистанцию. Заметьте, куда направлены ваши пятки. Направлены ли они внутрь или наружу, по сравнению с вашими носками? Где сосредоточено больше веса – на правом бедре или на левом бедре? А где больше пространства – под правым плечом или под левым?

2. Повернув голову направо, поставьте правую ногу на носок. Представьте, что пяткой вы упираетесь как бы в стену. Упритесь пальцами в пол, а пяткой – как будто в стартовые колодки или стену и наблюдайте, что происходит с той силой, которая проходит через вашу ногу. Можете ли вы толкаться от пола так, чтобы каждый раз ваше колено приподнималось от пола, и нога становилась прямой?

Постарайтесь делать пальцами ног прочный упор в пол. Если вы будете выполнять этот урок в носках, это может помешать вам почувствовать нюансы приложения усилий, поэтому лучше будет снять их. Упираясь подобным образом ногой, вы почувствуете, как задняя поверхность коленного сустава направляется к потолку. Постарайтесь полностью расслабить колено после каждого напряжения, сохраняя при этом положение стопы.

3. В следующий раз, когда вы будете толкаться ногой и выпрямлять колено, можете ли вы толкнуться дальше, так чтобы правая сторона таза начала приподниматься от пола, а сам таз наклонился влево? Вы почувствуете, что ваш таз будет поворачиваться дальше в левую сторону, когда правая часть поднимается, и ваша спина начнет принимать участие в движении. Отдохните, полностью вытравив и расслабив ноги.

Убедитесь, что вы не напрягаете тело, когда вы толкаетесь правой ногой. Ваша другая сторона должна полностью отдыхать. Каждый раз, когда вы расслабляете правую ногу, ваши таз

и колено также должны отдыхать. Когда вы делаете движение, чувствуете ли вы как движутся ваши рёбра? Можете ли вы почувствовать, как толчок переходит все выше и выше – до плеч и дальше в шею?

4. Опять согните правую стопу и поставьте её на пальцы. Кстати, на каких пальцах вы стоите? На большом пальце? На нескольких пальцах? Попробуйте качнуть пятку немного в сторону так, чтобы вы стояли на маленьких пальцах правой ноги. Теперь вновь выполните толчок через правую ногу, поднимая колено, таз, ребра. Почувствуйте насколько легче сила проходит через верхнюю часть тела. Отдохните, вытянув ноги свободно.

5. Теперь аналогично поставьте ногу, но только на ваш большой палец, так чтобы ваша пятка была повернута внутрь. Не используйте никакую другую часть ноги. Снова оттолкнитесь, чтобы поднять колено и почувствуйте усилие, проходящее через все ваше тело. Понаблюдайте, сколько энергии требуется вам в этот раз по сравнению с тем, когда вы отталкивались только маленькими пальцами. Отдохните.

6. Теперь выберите какие-либо другие пальцы на стопе, чтобы поставить ногу. Поисследуйте, отталкивание какой частью придаст вам наибольшее усилие, так что, затрачивая наименьшее количество энергии, вы получите наибольшее движение в верхней части вашего тела. Затем перевернитесь на спину и отдохните.

На вашей стопе есть место, используя которое кости ног, таза, позвоночник и ребра будут двигаться наиболее легко. Большинство людей не знают об этом, даже несмотря на то, что они ходят всю свою жизнь. Медленно встаньте и почувствуйте разницу между тем, как распределяется вес между двумя ногами. Походите немного и также заметьте разницу в ощущениях обеих сторон вашего тела. Какая нога чувствует себя более комфортно и удобно? Попробуйте оттолкнуться правой стопой и левой стопой – чувствуете ли вы разницу?

7. Снова ложитесь на живот, расположив руки как будто треугольником впереди головы, поверните голову налево.

Повторите шаги 1 – 6 медленно и внимательно на левой стороне.

После того, как вы сделаете упор левой ногой, не спешите толкать со всей силы. Выполняйте движение медленно, ощущая, как вы делаете движение и как вы дышите при этом. Научитесь делать движение легче каждый раз, когда вы совершаете толчок. Заметьте, толчковое движение какой ногой приводит к более четкой передаче усилия вверх по телу? Иногда делайте движение на противоположной стороне, чтобы вы могли почувствовать разницу в эффективности движения.

8. Теперь потяните пятки от себя и поставьте обе стопы на пальцы. Снова найдите места, которые ощущаются наиболее удобными и почувствуйте толчок обеих ног, поднимая при этом колени. Затем дайте коленям опуститься и каждый раз, когда вы будете совершать мягкое толчковое движение, вновь поднимайте их вверх. Отдохните лежа на полу.

9. Наконец, совершайте аналогичные толчковые движения, но поднимая не только колени, а к тому же и таз. Вам будет необходимо задействовать спину для этого.

Почувствуйте, как вы отрываете от пола всю нижнюю половину тела. Можете ли вы оторвать также ваш живот и нижние ребра? Выполняйте движения вверх и вниз медленно, несколько раз. Научитесь делать это движение гармоничным – через ступни и выпрямленные колени, поднимая позвоночник, чувствуя себя при этом легко и устойчиво. Эффективное передвижение – это навык, требующий того, чтобы усилие проходило через наши мышцы и скелет наиболее эффективным образом, чтобы тело передвигалось в том направлении, которое мы ему задаем.

Именно поэтому в образовательном процессе по контактной импровизации важно уделить особое внимание преподаванию метода Фельденкрайза, как основополагающего приёма развития аутентичности и актуальности движущих техник танца. Это, безусловно, будет способствовать повышению качества образовательного процесса и последовательному овладению профессиональных навыков.

Библиографический список

1. Никитин В.Ю., Шварц И.К. *Композиция в современной хореографии*. Москва, 2007.
2. Голубев Д.В. Инновационные методы преподавания «контактной импровизации» как средство создания композиции современных форм танца. *Мир науки, культуры, образования*, Горно-Алтайск, 2016; 6 (61): 209 – 211.
3. *Материалы о методе Фельденкрайза*. Available at: http://feldy.ru/read/neiroplastichnost_feldenkrais/
4. Фельденкрайз М. *Искусство движения. Уроки мастера*. Перевод А. Заславской. Москва: Эксмо, 2003.
5. Фельденкрайз М. *Сознание через движение: двенадцать практических уроков*. Перевод Москва Папуш. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2001.
6. *Материалы о методе Фельденкрайза*. Available at: http://feldy.ru/lessons/feldenkrais_hodba/

References

1. Nikitin V.Yu., Shvarc I.K. *Kompoziciya v sovremennoj horeografii*. Moskva, 2007.
2. Golubev D.V. Innovacionnyye metody prepodavaniya «kontaktnoj improvizacii» kak sredstvo sozdaniya kompozicii sovremennyh form tanca. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, Gorno-Altajsk, 2016; 6 (61): 209 – 211.
3. *Materialy o metode Fel'denkrajza*. Available at: http://feldy.ru/read/neiroplastichnost_feldenkrais/
4. Fel'denkrajz M. *Iskusstvo dvizheniya. Uroki mastera*. Perevod A. Zaslavskoj. Moskva: 'Eksmo, 2003.
5. Fel'denkrajz M. *Soznavanie cherez dvizhenie: dvenadcat' prakticheskikh urokov*. Perevod Moskva Papush. Moskva: Institut obschegumanitarnyh issledovanij, 2001.
6. *Materialy o metode Fel'denkrajza*. Available at: http://feldy.ru/lessons/feldenkrais_hodba/

Статья поступила в редакцию 11.08.18

УДК 374:793.3-053.2

Gorbunova N.A., senior lecturer, Choreography Department, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: gorbunova.nat@mail.ru

Molyavko G.P., senior lecturer, Choreography Department, honored worker of culture of Russia,
Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: gpmolyavko@mail.com

REPertoire IN CHILDREN'S CHOREOGRAPHIC GROUP: THE TECHNOLOGY OF FORMING. The article observes a problem of forming a repertoire in children's choreographic group, to the repertoire politics, conditioned by social and pedagogical requirements, the basis of which should be highly artistic works reflecting high human qualities. Work on them makes it possible to penetrate into the basics and contents of the dance, comprehend and master the complex of moral and aesthetic problems that have found their artistic embodiment. Much attention is paid to the pedagogical leadership, which, combined with the high creative and social activity of the participants, predetermines the teaching, upbringing, concert-performing and social activities of the collective, contributes to the creation of conditions for the formation of a fully developed personality. The authors outline the prospects for solving a problem of the relationship between the repertoire and the teaching and educational work in the team and the level of its development; the thematic focus of the repertoire and the positive attitude of the participants, diversity and variety; the correspondence of the repertoire to the near and distant goals of the creative activity of the collective, the creation of original works in order to develop the creative activity of the participants.

Key words: repertoire, repertory politics, choreographic collective, artistic level, choreographic work, plastic image, dance, folklore, music, creative activity.

Н.А. Горбунова, доц. каф. хореографии, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,

E-mail: gorbunova.nat@mail.ru

Г.П. Молявко, доц. каф. хореографии, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,

E-mail: gptmolyavko@mail.com

РЕПЕРТУАР В ДЕТСКОМ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ: ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме формирования репертуара в детском хореографическом коллективе, репертуарной политике, обусловленной социальными и педагогическими требованиями, основу которой должны составлять высокохудожественные произведения, отражающие высокие качества человека. Работа над ними дает возможность проникнуть в сущность, содержание танца, осмыслить и освоить комплекс нравственных и эстетических проблем, нашедших свое художественное воплощение. Большое внимание уделяется педагогическому руководству, которое в сочетании с высокой творческой и общественной активностью участников, предопределяет учебно-воспитательную, концертно-исполнительскую и общественную деятельность коллектива, способствует созданию условий формирования всесторонне развитой личности. Авторами обозначены перспективы решения проблемы взаимосвязи репертуара с учебно-воспитательной работой в коллективе и уровнем его развития; тематической направленности репертуара и положительного отношения к нему участников, разнообразию и многообразию; соответствию репертуара ближним и дальним целям творческой деятельности коллектива, созданию оригинальных произведений с целью развития творческой активности участников.

Ключевые слова: репертуар, репертуарная политика, хореографический коллектив, художественный уровень, хореографическое произведение, пластический образ, танец, фольклор, музыка, творческая деятельность.

Главное в деятельности хореографического коллектива – создание репертуара. От него зависит организационная, учебная и воспитательная работа в коллективе.

Репертуар – слово французского происхождения и означает подбор пьес, музыкальных (хореографических), литературных произведений, идущих в каком-либо театре (коллективе) за определенный промежуток времени. Он, этот репертуар, может рассказать об очень многом.

Репертуарная политика, обусловленная социальными и педагогическими требованиями, педагогическим руководством в сочетании с высокой творческой и общественной активностью участников, предопределяет учебно-воспитательную, концертно-исполнительскую и общественную деятельность коллектива, способствует созданию условий формирования всесторонне развитой личности. Поэтому основу репертуара должны составлять высокохудожественные произведения, отражающие высокие качества человека. Работа над ними дает возможность проникнуть в сущность, содержание танца, осмыслить и освоить комплекс нравственных и эстетических проблем, нашедших свое художественное воплощение.

Вопросы репертуара художественных объединений в той или иной степени поднимали многие исследователи. Главные проблемы – взаимосвязь репертуара с учебно-воспитательной работой в коллективе и уровнем его развития; тематическая направленность репертуара и положительное отношение к нему участников, разнообразие и многообразие; соответствие репертуара ближним и дальним целям творческой деятельности коллектива, создание оригинальных произведений с целью развития творческой активности участников.

Репертуар определяет творческое лицо и художественный уровень хореографического коллектива.

Качественные, вкусовые оценки, определение возможностей, направления, творческого почерка и ряд других выводов позволяет сделать анализ репертуара того или иного коллектива. Поэтому формирование репертуара дело не просто ответственное – оно определяет всю деятельность коллектива. При отборе репертуара необходимо руководствоваться следующими соображениями:

1. Репертуар определяется поставленной целью и задачами, планом воспитательной работы в коллективе, он должен быть связан с ближними и дальними перспективами развития коллектива.

2. Репертуар строится с учетом потребностей участников, их подготовленности к восприятию произведений и работе над ними, а так же с целью поддержания интереса к данному виду деятельности.

3. Выбранные произведения, их жанр должны соответствовать профилю коллектива, направлению его работы, организационной форме. Необходимо обращать внимание на разумные

пропорции в создании репертуара, его жанровое и тематическое разнообразие, выбор музыкальных произведений, удобных для создания пластических образов с богатым внутренним содержанием.

Подбирая репертуар для будущих концертов, смотров, надо предусмотреть, обогатят ли данный танец, данная композиция художественно и технически участников коллектива, вызовет ли у них интерес к творчеству, будет ли способствовать развитию творческого начала у зрителей.

Развитие форм самодетельного художественного творчества привело к многообразию в организации и тематической направленности коллективов.

Довольно часто еще четкой ориентации в работе коллективов нет, поэтому и репертуар их носит случайный характер. Формирование репертуара, в конечном счете, зависит от руководителя коллектива. Он – та личность, вокруг которой концентрируются на больший или меньший срок интересы участников коллектива. Он фактически творец коллектива, поэтому он должен быть одаренным педагогом, и увлечь учащихся в мир познания танца, умело организуя учебный и творческий процесс, жизнь коллектива, как микросреды на каждом этапе развития.

Репертуар же есть ведущее, определяющее и целенаправляющее звено. Поэтому найти верный путь, способный на длительный период организовать работу коллектива – это точно расставить вехи освоения нового, наметить этапы работы над хореографическим произведением. Путь в этом направлении немало, но выбор зависит от руководителя, так как этот путь должен, прежде всего, увлекать его самого. Тогда его увлеченность, заинтересованность, вера передадутся всем его ученикам.

Формирование репертуара определяет всю учебно-тренировочную деятельность коллектива. Едва ли не самый главный аспект в вопросе репертуара – его воспитательная роль и для исполнителей (участников коллектива), и для зрителей.

Репертуар хореографического коллектива, прежде всего, зависит от его **профиля**. Классификация хореографических коллективов строится на основе ряда признаков: возрастных, жанровых – и зависит от специфики учебно-тренировочной деятельности, ее целей и задач. При всём многообразии в хореографическом исполнительском искусстве сложились довольно четкие типы коллективов, подразделяющиеся по следующим признакам:

- возрастным: детские (дошкольные, школьные), юношеские и взрослые, смешанные;
- организационным: кружок, студия, ансамбль, театр (редко встречается);
- тематически-репертуарным: народного танца (одного народа, разных народов), классического, бального, эстрадного, спортивного [2].

В современной практике и в профессиональном, и в любительском искусстве встречаются разнообразные типы коллективов. Это театры и ансамбли балета, среди которых есть академические и камерные, работающие на основе классического танца и современной пластики; ансамбли танца: народно-сценического и эстрадного, спортивного и современного бального; танцевальные группы при хорах и студийные коллективы.

Репертуар – это продукт творческой деятельности. При подборе репертуара существуют репродуктивный и продуктивный подходы. Репертуар коллективов может складываться на основе нескольких источников.

Первый источник – заимствование репертуара профессиональных ансамблей танца – один из самых распространённых и самых противоречивых источников пополнения репертуара. Созданные большими мастерами хореографии сценические композиции профессиональных коллективов отличаются художественной законченностью и, безусловно, могут служить образцами, осваивая которые танцоры-любители обретают исполнительскую культуру, технические навыки, знание законов сценического хореографического искусства. Однако не всякое хореографическое произведение, перенесённое из профессионального в любительский коллектив, может быть под силу его исполнителям. Балетмейстеру следует, прежде всего, достаточно точно оценить исполнительские возможности участников любительского коллектива, свои качества репетитора, количество репетиционно-го времени и ряд других аспектов с тем, чтобы предлагаемый к постановке номер не потерял своей художественной значимости в результате такого переноса. Номера профессиональных коллективов порой необходимы для повышения уровня исполнительского мастерства участников, они могут быть основой учебно-воспитательной работы.

Видеоматериал как источник формирования репертуара используется сегодня достаточно широко. Творчество других балетмейстеров может не только дать руководителю возможность использовать готовые хореографические произведения для пополнения репертуара своего коллектива (с сохранением авторства, конечно), но и вдохновить на постановку собственного сочинения, основанного на впечатлении от просмотренного видеоматериала. Заимствование репертуара профессиональных ансамблей и использование видеоматериала являются репродуктивным подходом к формированию репертуара.

Второй источник – творческая фантазия хореографа – где руководитель коллектива является, несомненно, главным источником формирования репертуара, создает самобытное, неповторимое лицо творческого коллектива, (продуктивный подход).

Важным принципом при определении репертуара коллектива является учёт исполнительских возможностей его участников. Прежде всего, здесь проявляется один из известных законов педагогики: задача должна соответствовать сегодняшним возможностям коллектива и чуть-чуть превышать их, что способствует развитию, росту. Это правило остаётся верным при использовании любого источника формирования репертуара [1].

Выбор репертуара должен основываться на соответствии подготовленности коллектива и требований того или иного произведения. И все же необходимо, чтобы каждый номер репертуара был не слишком легким для исполнения, чтобы он ставил задачи, которые надо преодолеть в работе, достигая более высокого профессионального уровня.

В этом одна из сложностей в выборе репертуара, и здесь, руководителю следует опираться не на общий средний уровень, а на наиболее стремящихся вперёд участников, своеобразных творческих лидеров коллектива. Для этого полезнее всего одновременно вводить в постановочную работу не один, а два или даже три номера, пробуя на участие в них как можно большее число исполнителей. Для одних окажется более близким один танец, для других – другой. Освоение каждым посильной задачи (некоторый элемент соревнования) позволит двигаться вперёд всему ансамблю и определит исполнителей для каждого произведения. Другой вопрос – это последовательность ввода этих танцев в репертуар. Он, в зависимости от ряда условий, может быть одновременным и поочерёдным.

Чаще всего в репертуаре преобладают массовые танцы, что характерно и для профессиональных коллективов. Сольные, парные танцы ставятся значительно реже массовых, хотя развитие индивидуальных качеств личности в танце актуально. Дело

в том, что для руководителя коллектива постановка массовых танцев, тем более в синхронном исполнении, более доступна. Сольные танцы нужны в дополнение к массовым.

Говоря о принципах выбора танцев для постановки в коллективе, нельзя не затронуть тему индивидуальности, сольного исполнения. Массовые танцы, рассчитанные на большое количество исполнителей, «усредняют» способности и индивидуальные рост каждого танцора. Фактически, кроме трюковых элементов, сольных номеров в репертуаре многих танцевальных коллективов нет или же они крайне редки. При таком подходе более одарённые от природы и интересные участники вынуждены исполнять те же массовые танцы, что и менее способные. Они, с одной стороны, не имеют материала для проявления своих способностей, с другой – никто не ставит перед ними задач, способствующих развитию их творческой личности. Безусловное наличие в коллективе людей разных способностей к танцевальному искусству ставит перед руководителем при формировании репертуара такую серьёзную задачу, как развитие индивидуальности участников коллектива.

Одарённые личности являются для многих участников коллектива образцом для подражания, дают стимул для работы, стремление тянуться за лидерами и возможность достигнуть более совершенного и яркого проявления своих знаний, умений в сложном мастерстве искусства танца.

Материалом для создания сольных и парных танцев может стать и классический, и народный, и эстрадный танец. Небольшое количество исполнителей влияет на выбор выразительных средств. Здесь, в отличие от массовых танцев, акцент переносится с рисунков на развитие непосредственно танцевальной техники, т.е. на богатство движений. Танцы малой формы можно решать и в игровом, и в шутовском, и в бытовом ключе, и даже в таких формах, как сатира, гротеск. Этому жанру подвластны также и трагическая, и героическая темы. Кроме того, танец малой формы позволяет вести поиск выразительных средств для передачи нового содержания, характеристики ритма, а художественная и эмоциональная насыщенность увеличивают силу воздействия этих танцев на зрителя.

Значит, с одной стороны, формирование репертуара должно соотноситься с общим направлением, создающим творческое лицо коллектива, с другой – с возможностями творческого роста участников, их индивидуальности.

На репертуар коллектива влияет определенным образом интенсивность и тематическая направленность концертной деятельности. Концертные программы, в которых принимает участие хореографический коллектив, можно разделить на несколько разновидностей: творческие отчеты (концерт одного коллектива, где собраны номера, созданные за определенный период), программные (или тематические – собраны номера одного или нескольких коллективов, объединенные единой тематикой), сборный (или смешанный). Обычно концерты ансамблей танца носят смешанный характер, то есть включают в себя те или иные номера, имеющиеся в репертуаре коллектива. Это не означает, что такой концерт не имеет своей драматургии. Как правило, номера подбираются с учетом зрительского восприятия, по принципу последовательного нарастания или по принципу контрастности (когда массовые танцы чередуются с сольными, а динамичные – с лирическими).

Программы, построенные на основе подбора отдельных номеров, не связанных между собой, характерны для большинства коллективов. Среди включённых в эти программы танцев, бывают, безусловно, очень яркие и интересные произведения, бывают средние, о которых принято говорить, что они «грамотно поставлены», бывают, вероятно, и слабые, маловыразительные номера. Многие годы такой принцип формирования репертуара был едва ли не единственным. Наиболее целостную театральную форму имели лишь сюиты, включавшие в свой состав несколько более коротких фрагментов.

Последние годы всё чаще встречается иной принцип: при формировании репертуара задумывают сразу целую программу, то есть несколько танцев, объединённых единой темой, способных вместе составить не менее чем отделение концерта. Ряд коллективов стал посвящать первое отделение концерта сценически обработанному фольклору, а второе – номерам современного характера – авторским постановкам. Это в определённой степени позволяет тематически объединить номера программы единым замыслом.

Следующим немаловажным принципом формирования репертуара является его разнообразие. Оно проявляется в использовании различных жанров, видов и форм танца при постановке хореографических произведений. В связи с этим руководители используют при формировании репертуара хороводы, пляски, переплясы, кадрили, эстрадные номера. В последнее время хореографы всё чаще обращаются к постановкам стилизованных народных танцев, так как эти номера привлекают внимание молодежи, соответствуют их взглядам на традиционное русское искусство.

Особые требования к профессиональной подготовке и физическим возможностям исполнителей предъявляет классический танец. Одним из популярных направлений современной хореографии является джазовый танец. Широко используется в концертной практике хореографических коллективов эстрадный танец, танец модерн: отказ от канонов, воплощение новых тем и сюжетов оригинальными танцевально-пластическими средствами, импровизационность, бальный танец и народный танец.

Значение знания танцевального фольклора для балетмейстера очень велико. Это школа балетмейстерского мастерства, прививающая умение «выражаться» хореографически точно, образно, лаконично, школа использования бытовой пластики и преломления ее в образный строй танца.

Для этого надо вернуть в репертуар творческих коллективов лучшее из того, что создано народом. В частности, это касается видов и форм русского танца: хороводов, кадриллей, хороводных и кадрилиных плясок, переплясов, народно-массовых танцев, игровых (сюжетных) плясок, созданных на основе местного традиционного танцевального фольклора. В постановочной практике необходимо шире и глубже использовать традиционный фольклор. Не «переливать» новое содержание в старые традиционные формы, не механически включать элементы фольклора в сценические танцы, а подчинять все богатство и многообразие традиций современным художественно-эстетическим задачам.

Нельзя не отметить, что в последнее время наметилась тенденция чрезмерной стилизации танца, которая затрагивает только внешнюю форму, поэтому появляется бесконечное число «русских», «молдавских», «украинских» танцев безотносительно к областным и региональным особенностям, что значительно обедняет и участников, и зрителей. Такая стилизация связана с низкой этнографической культурой хореографов, незнанием ими областных особенностей, с отсутствием подлинного и глубокого проникновения балетмейстеров в истоки народного творчества. Р. Захаров писал еще в 60-е годы XX века о том, что «когда нет подлинного и глубокого проникновения в истоки народного творчества, а настоящее знание фольклора подменяется общим и поверхностным представлением о нем, процветают стилизация и чрезмерная театрализация, которые отнюдь не украшают танец». С годами эта тенденция лишь усилилась [3].

Использование фольклора в хореографических коллективах ни в коей мере не умаляет значимости создания танцев на современные темы. Образ современника может быть решен различными видами танца (классическим, народным, модерн, джаз). Это остается самой трудной и важной задачей, которую не все коллективы берутся решать. Необходимо заметить, что не все номера на современные темы отвечают требованиям высокой художественности. Нередко балетмейстеры подменяют законы хореографии законами драматического театра, что мешает собственно хореографическому отображению действительности. Сложность постановки номера в данном случае усугубляется трудностью подбора соответствующего музыкального материала.

При создании репертуара руководителю необходимо помнить, что танец неразрывно связан с музыкой. В тех танцевальных коллективах, в которых к музыке подходят, как неотъемлемой части танца, раскрывается содержание музыки, движения танцоров и музыка составляют единое целое, и в результате, как правило, создаются произведения, имеющие высокую художественную ценность. Естественно, что музыка выразительная, содержательная, а чаще всего программная, наиболее приемле-

ма для ее интерпретации в танце, и особенно в танце для детей. Если музыка используется только как метроритмический фон, художественное произведение создать невозможно. Музыка является не только основой создания танцевального номера, но и мощным средством воспитания музыкальности у детей. Но найти интересный музыкальный материал – проблема. Музыкальных произведений специально для хореографических коллективов создается очень мало. Часто музыка своей силой и насыщенностью не соответствует возможностям детского исполнения. Это особенно относится к современной музыке, получается отрицательный эффект, в этом случае музыка живет сама по себе и танец напоминает едва заметный отпечаток музыкального ритма.

В настоящее время все больше появляется коллективов современного танца. Разброс их направлений очень велик – от эстрадных шоу до концептуальных спектаклей. В основе своей и те и другие могут иметь разные выразительные средства (джазовый танец, модерн, эстрадный и др.).

Как бы многообразны не были виды, жанры, школы хореографического искусства, их объединяет коммуникативная природа танца. Танец позволяет создать своеобразную атмосферу, ритм общения и сам выступает как язык общения. Танец нужен людям, и в этом причина его тысячелетнего существования. В танце отражается жизнь людей, их труд и мысли, настроения и чувства, умения и познания. Танец нужен людям как вид искусства, создающий красоту своеобразными, выразительными средствами: пластическими и музыкальными, динамическими и ритмическими, зримыми и слышимыми. Этими средствами он служит человеку в жизни, помогает в труде и праздниках, в горе и радости.

Задача руководителя детского хореографического коллектива – способствовать тому, чтобы в человеке развивалось творческое начало, эстетическое чувство. Хореографические коллективы, и любительские, и профессиональные, должны стать для зрителей и зрелищем, и воспитателем. Они должны реализовывать потребность в самовыражении, развитии индивидуальности и творческой фантазии их участников.

Ознакомившись с источниками формирования репертуара, основными направлениями хореографии можно выделить следующие основные принципы формирования репертуара хореографического коллектива, где основными участниками являются дети младшего, среднего и старшего школьного возраста:

1. Соответствие выбранного репертуара профилю хореографического коллектива.
2. Учет исполнительских возможностей участников коллектива.
3. Развитие индивидуальности участников коллектива через создание сольных танцев и танцев малой формы.
4. Влияние интенсивности и тематики концертной деятельности на репертуар коллектива.
5. Использование различных жанров, видов и форм танца при постановке хореографических произведений, (танец-действие, танец-переживание, психологический танец).
6. При выборе музыкального материала исходить из возможности его воплощения в танцевальных образах, соответствующих возрастным возможностям детей. Учитывать необходимость приобщения учащихся к разнообразной музыке, воспитывающей хороший вкус.
7. Учитывать учебно-тренировочные цели. При решении номера его содержание и образность должны исходить из его темы, диктуемой музыкальным материалом.

Итак, выбор репертуара должен вестись применительно к воспитательной работе, соответствовать профилю коллектива, направлению его работы, организационной форме. Репертуар нужно связывать и с ближними, и с дальними перспективами творческой деятельности коллектива, что обеспечивает непрерывность роста профессионального мастерства участников коллективов, стабилизируя их. Воспитательная роль детского хореографического коллектива заключается в его способности быть для зрителей школой высоких мыслей и чувств, что достижимо лишь при нравственной зрелости участников и их руководителей.

Библиографический список

1. Бухвостова Л.В. *Мастерство хореографа*. Орел: ОГИК, 2004.
2. Захаров Р.В. *Сочинение танца*. Москва: Искусство, 1983.

3. Пуртова Т.В. *Танец на любительской сцене*. Москва: ГРДНТ, 2006.
4. Смирнова Н.Г., Бочкарева Н.И. *Уроки хореографии в образовательных учреждениях*. Кемерово: КОИУУ, 1996.
5. Уральская В.И. Народное творчество. На сцене и в жизни. *Балет*. 1989; 2: 61 – 64.

References

1. Buhvostova L.V. *Masterstvo horeografa*. Orel: OGIK, 2004.
2. Zaharov R.V. *Sochinenie tanca*. Moskva: Iskusstvo, 1983.
3. Purtova T.V. *Tanec na lyubitel'skoj scene*. Moskva: GRDNT, 2006.
4. Smirnova N.G., Bochkareva N.I. *Uroki horeografii v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah*. Kemerovo: KOIUU, 1996.
5. Ural'skaya V.I. Narodnoe tvorcestvo. Na scene i v zhizni. *Balet*. 1989; 2: 61 – 64.

Статья поступила в редакцию 10.08.18

УДК 394.4(=161.1):378.14:008(571.150)

Овчаренко Е.В., senior lecturer, Choreography Department, Altai State Institute of Culture, honored worker of culture of RF (Barnaul, Russia), E-mail: 89132347636@mail.ru

Сингач Н.П., Professor, Choreography Department, Altai State Institute of Culture, honored worker of culture RF (Barnaul, Russia), E-mail: Singach@inbox.ru

FOLK STAGE DANCE: METHODS OF TRAINING AT THE CHOREOGRAPHY DEPARTMENT OF THE ALTAI STATE INSTITUTE OF CULTURE. In the article, the main contents of the training for a discipline "Folk dance and methods of teaching" is defined. The paper reveals goals and objectives, the structure of this academic discipline, the contents of sections and topics, the educational technologies, information about the educational, methodical, information and material and technical support of the discipline. Prospects for training are indicated. The authors describe teaching of a specific material at the course, how to form and consolidate basic performing skills, how to develop choreographic data (posture, turnout, step, flexibility, stretch of foot, musicality, etc.). In the article, folk-stage dance is presented as a kind of synthesis of the culture of classical, folk, characteristic dance, folklore sources. A vast practical material is presented, tested in the classroom with students in the field Folk Art Culture at Altai State Institute of Culture, as well as in professional and amateur dance groups.

Key words: folk dance, culture, folklore sources, learning perspectives, performing skills, dance combination, articular-ligament apparatus, exercise, musical phrase, practical material.

Е.В. Овчаренко, доц. каф. хореографии, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: 89132347636@mail.ru

Н.П. Сингач, проф. каф. хореографии, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: 89132347636@mail.ru

НАРОДНО-СЦЕНИЧЕСКИЙ ТАНЕЦ: МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НА КАФЕДРЕ ХОРЕОГРАФИИ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА КУЛЬТУРЫ

В данной статье определено основное содержание обучения по дисциплине «Народно-сценический танец и методика его преподавания». Определены цели и задачи, структура данной учебной дисциплины, содержание разделов и тем, используемые образовательные технологии, сведения об учебно-методическом, информационном и материально-техническом обеспечении дисциплины. Обозначены перспективы обучения. Описано проучивание конкретного материала по курсу; формирование и закрепление основных исполнительских умений и навыков; развитие хореографических данных (осанка, выворотность, шаг, гибкость, натянутость стопы, музыкальность и т. д.). В статье народно-сценический танец представлен как своеобразный синтез культуры исполнения классического, народного, характерного танца, фольклорных источников. Представлен обширный практический материал, апробированный на занятиях со студентами по направлению подготовки «Народная художественная культура» в Алтайском государственном институте культуры, а также в профессиональных и самодеятельных хореографических коллективах.

Ключевые слова: народный танец, культура, фольклорные источники, перспективы обучения, исполнительские умения и навыки, танцевальная комбинация, суставно-связочный аппарат, экзерсис, музыкальная фраза, практический материал.

В настоящее время значительно выросло внимание к народному творчеству, в том числе к народному танцу, который за многолетнюю историю своего существования прошел большой путь от фольклорного образа до сценической формы. Народно-сценический танец представляет собой своеобразный синтез культуры исполнения классического, народного, характерного танца, фольклорных источников. Изучение народно-сценического танца необходимо для понимания самобытности культуры народа, что является важным в патриотическом воспитании будущего хореографа.

С дисциплиной «Танец и методика его преподавания: народно-сценический танец и методика его преподавания» студенты знакомятся на первом году обучения в вузе культуры. На данном этапе особое внимание обращается на проучивание простейших движений народно-сценического танца и упражнений, развивающих навыки координации, изучение основ и формирование первоначальных профессиональных навыков, развитие суставно-связочного аппарата, выработку пластичности, силы мышц и натянутости ног, постановку корпуса, рук, ног, головы в упражнении у станка и на середине зала.

Педагогу необходимо обозначить перспективы обучения на данном этапе, определить его цели, четко спланировать задачи, важнейшими из которых являются следующие: проучивание конкретного материала по курсу; формирование и закрепление основных исполнительских умений и навыков; развитие хореографических данных (осанка, выворотность, шаг, гибкость, натянутость стопы, музыкальность и т. д.).

Определив цели и задачи каждого периода обучения, можно приступить к планированию уроков.

Все комбинации несут логическое, целенаправленное развитие учебного движения, которое является основой построения комбинации и требует особого внимания. Его следует тщательно проработать во всех направлениях в «чистом» виде (вперед, в сторону, назад), оно может сочетаться с элементами национального танца и связующими движениями.

Проучиваемое учебное упражнение, элементы национального танца и связующие движения направлены на достижение основной цели комбинации. Излишнее усложнение координации и использование неучебных танцевальных движений могут мешать этому. Связующие движения и элементы национальных

танцев играют второстепенную роль по отношению к основному упражнению, но вместе с тем они не должны носить отвлеченный характер.

Следует учесть, что при составлении комбинаций большое значение имеет единство музыкального и хореографического построения. Музыкальное сопровождение должно соответствовать ее национальному характеру, темпу, ритму и совпадать с началом и концом музыкальной фразы. В уроках народно-сценического танца наиболее характерны размеры 2/4, 3/4, 4/4. Для движений легатированного, спокойного характера, таких как *plié*, *battement fondu*, *rond de jambe par terre*, *battement développé*, приемлемы музыкальные размеры 4/4, 3/4. Для движений же четкого, ритмичного характера, таких как *battement tendu*, *battement tendu jete*, веревочка, выстукивание, *flic-flac*, будут соответствовать музыкальные размеры 2/4.

На втором курсе закрепляется пройденный материал, и проучиваются упражнения у станка и на середине зала в усложненном варианте.

Построение комбинаций должно отвечать следующим требованиям:

- более высокий уровень исполнительства;
- знание нескольких видов учебного движения экзерсиса, которые в комбинационном сочетании дают возможность проследить развитие этого движения;
- сочетание основного учебного движения с другими элементами, имеющими с ним общую направленность, с целью усиления его функции;
- увеличение количества исполняемых движений с целью развития силы ног;
- большое внимание уделить силе ног;
- большое внимание уделить точной манере исполнения (характерное положение корпуса, рук, ног, головы и взаимоотношение в паре, внутреннее ощущение национальных особенностей характера).

Процесс сочинения комбинаций должен основываться на следующих принципах: равномерное распределение физической нагрузки на суставы, связки, мышцы, а также на развитие комбинации от простого к сложному. Учебные дисциплины «Танец и методика его преподавания: народно-сценический танец и методика его преподавания», «Народно-сценический танец и методика его преподавания взаимосвязаны с дисциплиной «Классический танец и методика его преподавания», который закладывает теоретические и практические основы для усложнения комбинаций и использования их в народно-сценическом танце с учетом его специфики.

В народно-сценическом экзерсисе предполагается использование некоторых элементов классического танца и комбинирование их с основными движениями народного танца, соответствующим задачам учебной программы.

При этом должны учитываться следующие требования: последовательное проучивание движений народно-сценического

танца с их специфическими особенностями с учетом теоретической и практической основы, заложенной в процессе освоения дисциплины «Классический танец и методика его преподавания»; гармоничное сочетание движений народно-сценического танца и классического танца по темпу, ритму и учебным задачам.

На третьем году обучения комбинации строятся с учетом исполнения технически сложных движений в ускоренных темпах, основываясь на принципах построения комбинаций, описанных выше.

В экзерсисе у станка вводится достаточно много упражнений, исполненных с прыжком и скачком на опорной ноге, поэтому при сочинении комбинаций необходимо помнить об опорной ноге, на которую падает большая физическая нагрузка.

Следует учесть, что движения с прыжком и скачком нужно комбинировать с другими элементами этого класса так, чтобы не перетрутить опорную ногу, но основное упражнение не должно терять учебной направленности и эффективности.

Некоторые формы комбинаций могут быть составлены с узко учебной целью, поскольку с их помощью отрабатываются технические сложные движения, при этом танцевальные формы комбинаций направлены на развитие выразительности, артистичности и навыков сценического исполнения.

Таким образом, сочетание в уроке различных форм комбинаций, объединенных общими и единственными целями, оптимизирует решение педагогических задач и влияет на воспитание технически сильных исполнителей и художественно-артистичных личностей.

Основные задачи обучения на 4 курсе – развитие танцевальности, пластичности и свободного владения навыками координации движений. Исходя из, комбинации должны строиться по принципу контраста, в частности, легатированным движением рук и четко-ритмичным движением ног. В качестве примера приведем комбинацию на «выстукивание», когда при выстукивающих движениях ног, руки и корпус плавно и мягко переходят из одного положения в другое, не фиксируют промежуточных позиций, а также контраст между логическим развитием основного движения и движением, резко противоположным ему по темпу, ритму и виду. Подобные комбинации ставят перед учащимися дополнительные сложности, направленные на развитие координации и техники исполнения. Танец приобщает учащихся к богатству танцевального и музыкального творчества, играет большую роль в создании репертуара хореографического коллектива. Неслучайно дисциплины «Танец и методика его преподавания: народно-сценический танец и методика его преподавания», является одной из основных дисциплин в системе профессионального хореографического образования. Обширный практический материал апробирован на занятиях со студентами по направлению подготовки «Народная художественная культура» в Алтайском государственном институте культуры, а также в профессиональных и самодеятельных хореографических коллективах.

Библиографический список

1. Лопухов А.В., Ширяев А.В., Бочаров А.И. *Основы характерного танца*. Санкт-Петербург: Планета музыки: Лань, 2010.
2. Матвеев В.Ф. *Русский народный танец. Теория и методика преподавания*. Санкт-Петербург: Планета музыки: Лань, 2010.
3. Овчаренко Е.Б. *Танец и методика его преподавания: народно-сценический танец и методика его преподавания*. Барнаул: АлтГАКИ, 2012.
4. Овчаренко Е.Б. *История и теория народно-сценического танца*. Барнаул: АГИИК, 2014.
5. *Основы подготовки специалистов-хореографов. Хореографическая педагогика*. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2012.

References

1. Lopuhov A.V., Shiryayev A.V., Bocharov A.I. *Osnovy harakternogo tanca*. Sankt-Peterburg: Planeta muzyki: Lan', 2010.
2. Matveev V.F. *Russkij narodnyj tanec. Teoriya i metodika prepodavaniya*. Sankt-Peterburg: Planeta muzyki: Lan', 2010.
3. Ovcharenko E.B. *Tanec i metodika ego prepodavaniya: narodno-scenicheskij tanec i metodika ego prepodavaniya*. Barnaul: AltGAKI, 2012.
4. Ovcharenko E.B. *Istoriya i teoriya narodno-scenicheskogo tanca*. Barnaul: AGIIC, 2014.
5. *Osnovy podgotovki specialistov-horeografov. Horeograficheskaya pedagogika*. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2012.

Статья поступила в редакцию 10.08.18

УДК 372.01

Olefir S.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators (Chelyabinsk, Russia), E-mail: svolefir@yandex.ru

Juldasheva A.N., Director, Argayash Secondary School No. 2 of the Argayash Municipal District, (Chelyabinsk Region, Russia), E-mail: svolefir@yandex.ru

Ilyasov D.F., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators (Chelyabinsk, Russia), E-mail: dinaf_chel@mail.ru

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF NEW NATURE TEXTS IN THE DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN'S READING ACTIVITY. The article reflects on problems connected with the reduction of reading activity of modern schoolchildren, which has a negative impact on the quality of education and creates a threat of exclusion of young citizens from the common cultural space. The features of the new nature texts are analyzed, which are increasingly spreading in the book industry and the electronic environment. A brief review of how to use these texts in the educational book publishing is given. Three aspects of the pedagogical potential of new nature texts are presented: motivation for reading with the help of texts corresponding to the type of thinking of a modern student; possibility of enhanced understanding and emotional perception of texts due to the non-linear structure; motivation for creative reading activity and creating own texts. The practical experience of studying and using new nature texts in a village school on a project supported by the Federal Targeted Program for the Development of Education 2.3-03-04 "Modern school library: the formation of the infrastructure of reading" is presented.

Key words: new nature texts, text structure, mosaic thinking, reading activity.

С.В. Олефир, д-р пед. наук, проф., Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск, E-mail: svolefir@yandex.ru

А.Н. Юлдашева, директор МОУ Арзаяшская средняя общеобразовательная школа № 2 Арзаяшского муниципального района Челябинской области, E-mail: svolefir@yandex.ru

Д.Ф. Ильясов, д-р пед. наук, проф., Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск, E-mail: dinaf_chel@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕСТОВ НОВОЙ ПРИРОДЫ В РАЗВИТИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье отражены проблемы, связанные с сокращением читательской деятельности современных школьников, что оказывает отрицательное воздействие на качество образования и создает угрозу исключения юных граждан из общего пространства культуры. Проанализированы свойства и особенности текстов новой природы, которые все шире распространяются в книжной индустрии и электронной среде. Дан краткий обзор использования данных текстов в учебном книгоиздании. Представлены три стороны педагогического потенциала текстов новой природы: мотивация к чтению с помощью текстов, соответствующих типу мышления современного школьника; возможность углубленного понимания и эмоционального восприятия текстов благодаря нелинейной структуре; побуждение к творческой читательской деятельности и созданию собственных текстов. Представлен практический опыт изучения и использования текстов новой природы в сельской школе по проекту, поддержанному Федеральной целевой программой развития образования 2.3-03-04 «Современная школьная библиотека: формирование инфраструктуры чтения».

Ключевые слова: тексты новой природы, структура текста, клиповое мышление, читательская деятельность.

Повышенный интерес к проблемам чтения, к читательской деятельности учащихся в современных условиях обусловлен рядом факторов. Изменилась социокультурная и информационно-образовательная среда общества, возросло не всегда позитивное информационное влияние медиасферы на детей и молодежь. Обострилось противоречие между возможностями обеспечить доступ к неограниченному объему информации и ограниченными возможностями человека в восприятии и понимании информации с помощью процесса чтения. В результате в сознании детей и подростков уменьшается жизненная ценность чтения, снижается его качество и грамотность, что оказывает негативное влияние на качество образования, как подтверждают международные исследования Pisa. Эти негативные явления способны исключить современных школьников из общего пространства культуры, ориентированной на вербальную линейный текст. Как отмечено в «Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения», у подрастающего поколения нарастают проблемы, связанные «с концентрацией внимания, клиповостью восприятия и мышления, ослаблением когнитивных способностей молодого поколения, с тем, что углубленное аналитическое чтение все чаще подменяется поверхностным просмотром текстов в электронной среде, не позволяющим осмыслить и запомнить прочитанное и получить прочные знания» [1, с. 4]. Обладатели клипового мышления не могут освоить однородный текст с линейной структурой, например, произведения художественной литературы 19 – 20 века или текст традиционного учебника.

Хотя пока окончательно не сформировано научного понимания процессов и рисков раннего приобщения детей к электронной культуре, понятно, что клиповое мышление школьников интернет-поколения – это результат способности к многозадачности, одновременному восприятию текста, музыки, графических изображений, и попыток делать при этом уроки. Результатом такой многозадачности становятся рассеянность и гиперактивность, дефицит внимания и предпочтение визуальных знаков в логике линейного текста [1].

Поэтому в последние годы в отечественной науке и образовании, книгоиздательской и библиотечной деятельности усилился интерес к текстам новой природы, которые отвечают природе клипового мышления современного школьника. Термины «мультитексты», «тексты новой природы» – пока неустоявшиеся термины, они находятся на стадии уточнения. Наиболее значи-

мый вклад в определение данного понятия и обобщении опыта работы с текстами новой природы сделан на Международной научно-практической конференции «Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы» (Санкт-Петербург, 2016). Предлагаем использовать определение, предложенное в рамках данной конференции Е.И. Казаковой: «текстом новой природы» будем называть мысль, зафиксированную на каком-либо носителе, для отображения которой используется связанная последовательность разнородных символов (знаков вербальной и невербальной природы)» [2, с. 102].

Участники конференции показали, что тексты новой природы обладают значительным педагогическим потенциалом как мощный ресурс приобщения детей и подростков к чтению и повышению качества образования. Поэтому согласимся с Т.Е. Беньковской, что «органичное и целенаправленно включение текстов новой природы наряду с линейными текстами в образовательный процесс поможет преодолеть возникшее противоречие и успешно решать задачи образования и приобщения к культурному наследию юного поколения» [3, с. 65].

Структура текстов новой природы, отличается от структуры традиционных линейных текстов. Традиционный текст характеризуется линейностью, значительным размером, представлением на бумаге (исключая оцифрованные тексты), законченностью, включением преимущественно словесно-буквенных выражений. Текст же новой природы обладает одним или несколькими из следующих свойств:

- представлен нелинейно, с включением медиа объектов;
- объем текста максимально сжат, при этом информационная нагрузка его увеличена;
- ориентирован на мелкие текстовые структуры;
- для отражения содержания использует дублирование различных знаковых систем;
- включает элементы интерактивности и различные формы обратной связи;
- использует «новые формы авторства» и обладает рядом других свойств.

Отметим, что первая сторона педагогического потенциала текстов новой природы состоит в мотивации к чтению учащихся, так как они привлекательны для подрастающего поколения как более наглядные и доступные, отвечающие клиповому мышлению. Это утверждение доказывается наблюдениями педагогов

и библиотечных специалистов, работающих с текстами новой природы, а также пилотажными исследованиями Т.Г. Галактионовой [4] и Е.И. Казаковой [2]. Участникам первого исследования, школьникам 13 – 15 лет, был предоставлен текст из учебника русского языка для 7 класса и дано задание «придумать и зафиксировать возможные способы трансформации, дополнения, обогащения этого текста, благодаря которым он может стать более доступным для понимания, запоминания, использования» [4, с. 14]. Анализ полученных результатов показал предпочтения учащихся в способах взаимодействия с информацией. Визуальный формат предпочли 39% респондентов; логико-математический конструкт – 18%; аудиальный ресурс – 15%; внутриличностный – аспект 9%; вербально-лингвистический формат – лишь 6%.

Исследование подтвердило гипотезу, что формирование готовности учеников к восприятию текстов новой природы, требует, чтобы традиционные вербальные тексты были представлены в системе обучения «если не наравне, то хотя бы не в ущерб остальным способам взаимодействия с учебной информацией. Эти решения смогут способствовать не только пониманию, но и созданию учениками собственных текстов новой природы» [4, с. 15].

Привлекательность текстов новой природы подтверждает и исследование Е.И. Казаковой [2, с. 107], в котором традиционный научно-популярный текст был переработан в текст новой природы, тексты были предложены однородным по составу группам. Группа, работавшая с новым текстом, в среднем на 30% лучше усвоила текст, чем группа, читавшая традиционный линейный текст. При этом эмоциональное восприятие нового текста оказалось существенно ярче, чем обычного текста. Результаты данного исследования раскрывают вторую сторону педагогического потенциала текста новой природы: он способствует глубокому пониманию текста, необходимому для развития функциональной грамотности и эмоционального интеллекта учащегося. Следовательно, текст новой природы обладает более высоким педагогическим потенциалом, чем традиционный текст. Поэтому, как отмечает Т.Е. Беньковская, «в школьном образовательном процессе, в том числе на уроках литературы, учитель уже не может игнорировать это явление эпохи XXI века» [3, с. 66].

Расширение практики использования текстов новой природы тесно связано не только с психологическими особенностями их восприятия, но и с качественным скачком в развитии издательских технологий, книжной индустрии и программного обеспечения, ориентированного на создание и переработку текстов. Так ряд издательств, выпускающих печатную продукцию (АСТ, Геодом, Компас-гид, Лабиринт-Пресс, МИФ, Питер, Рипол-классик и др.) начали издание книг-панорам и интерактивных книг с большим количеством визуальных и текстовых комментариев, книг-визмелбухов, комиксов и графических романов, а также гибридных книг, в которых qr-коды позволяют быстро перейти к электронным изображениям, картам, видеоресурсам. Первую попытку помочь педагогам и библиотечным специалистам в осмыслении возможностей таких книг, увлекательных не только содержанием, но и необычной формой, сделала Е.С. Квашнина [5].

Следует отметить, что появляются тексты новой природы и в учебном книгоиздании. Так, учебно-методические комплексы издательства «Просвещение», дополняют линейный текст учебника продуманной навигационной системой, краткими выводами, выделенными различными шрифтами, что помогает внимательному чтению, выделению главного, повторению пройденного. Разворот учебника литературы нового поколения (под ред. В.Ф. Федорова) представляет собой основной текст, в том числе и художественный, с выделенными комментариями (историко-культурным, лексическим и др.), гиперссылками на произведения искусства, включает вопросы и задания разной степени сложности. Такая организация текста способствует расширению кругозора и самоорганизации учащегося, а также организации индивидуальной и групповой работы педагога в классе. Рубрики «Памятки» и «Подсказки» направлены на развитие самоорганизации и при работе с текстом. С позиций деятельностного подхода в учебник включены разделы: «Поиск информации», «Практикум», «Творческое прочтение», «Точка зрения», «Опыт исследования», «Публичное выступление», «Сочинение» и др. Ко всем печатным версиям УМК по литературе под редакцией В.Ф. Чертова, в соответствии с требованиями стандартов нового поколения, разработаны электронные версии, ориентированные на активную работу с ресурсами Интернет, что стимулирует творческую активность школьников.

Текстом новой природы может стать, по мнению Е.С. Романовой, рабочая тетрадь учащегося, если в ней используется тот же прием, что в учебнике – каждой теме посвящен один разворот, ответ на вопросы, вербальный текст, создаваемый учеником четко соотнесен с визуальным рядом. «Значит, работая в тетради и создавая свой «оригинальный» текст, ученик начинает лучше понимать, как создан текст новой природы и лучше воспринимать его, он понимает, что пространственная группировка элементов текста учебника акцентирует значимые элементы содержания, помогает читателю определить характер работы с текстом» [6, с. 90]. Такая рабочая тетрадь по любому предмету становится «авторским» текстом учащегося.

Обратимся подробнее к вопросу преобразования традиционных текстов в тексты новой природы. В книжной индустрии и при создании электронных ресурсов существует два способа, которые обусловлены указанными ранее различиями текстов. Первый способ: имеющийся традиционный текст сжимается (или фрагментируется), словесные конструкции, причинно-следственные связи заменяются графическими схемами, текст дополняется рисунками, гипертекстовыми связями, мультимедийными фрагментами, создаются новые компоненты текста (комментарии и рекомендации, тесты и вопросы для самостоятельной оценки знаний), которые помогают освоить текст. В качестве примера приведем интерактивную книгу М. Брагина «В грозную пору: война 1812 г.» издательства Лабиринт, которая ранее неоднократно издавалась в виде традиционного текста. В новом издании значительно расширен изобразительный ряд, используются интерактивные элементы (карты боевых действий, кармашки с карточками-заданиями), текст фрагментирован, часть его вынесена в комментарии. Приёмы превращения традиционного текста в текст новой природы привычны для людей, обладающих медийной и информационной компетентностями, владеющих приемами реферирования, конспектирования, тезирования, создания презентаций.

При втором способе создания текста новой природы автор сразу пишет текст, используя одновременно графические и словесно-буквенные выражения, гиперссылки и комментарии там, где это наиболее уместно. Так создаются визуальные тексты, комиксы, мультимедиа-тексты, инфографика, тексты с дополненной реальностью, мотиваторы, интерактивные плакаты, буктрейлеры и другие электронные ресурсы. Хотя для их создания чаще всего существуют специальные интернет-сервисы, авторам подобных текстов нужно иметь равно «развитую способность к обработке и созданию различных знаковых структур» [2, с. 106].

В создании текстов новой природы одним из описанных выше способов просматривается третья сторона педагогического потенциала текстов новой природы – возможность творческой созидательной читательской деятельности учащихся, сопряженная с понятием «новая грамотность», или международным понятием «медиа информационная грамотность». В связи с этим возникает необходимость изучить закономерности и риски восприятия и использования человеком текстов новой природы. Ряд направлений будущих исследований раскрыты в статье Е.И. Казаковой: «Как учить человека читать текст, если его неотъемлемой частью выступает рисунки, инфографика и комментарии? Можно ли вложить в текст новой природы любое информационное высказывание? А художественный текст? Как изменить творческий процесс, интегрирующий разные формы отображения смысла?» [2, с. 107]. Возникают также вопросы: Как изменяется мышление человека при работе преимущественно с текстами новой природы? Какие тексты лучше стимулируют творческие возможности человека и способности к воображению? Не снижается ли способность восприятия текстов новой природы навыков учащегося в работе с традиционными текстами, которые были ранее достигнуты? Как будет в дальнейшем развиваться книгоиздание, в том числе учебное, ориентированное на юное поколение? Эти ответы также важны при организации непрерывного обучения, в том числе в дистанционных формах, которые сейчас активно развиваются.

Для ответов на представленные вопросы требуется время, осмысление и обобщение опыта работы с текстами новой природы с точки зрения развития читательской деятельности учащихся. Развитая самостоятельная читательская деятельность школьников определена в качестве одного из главных планируемых результатов освоения основной образовательной программы в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: «Обучающиеся овладеют чтением как средством осуществления своих даль-

нейших планов: продолжения образования и самообразования ... подготовки к трудовой и социальной деятельности» [7, с. 22].

Определим понятие «читательская деятельность», которое используется в различных науках: библиотекведении, библиографоведении и книговедении, в педагогике и психологии, в эстетике и культурологии, филологии и литературоведении и других. В целом гуманитарной сфере чтение рассматривается как познавательная, коммуникативная, речевая, эстетическая деятельность (Н.А. Рубакин, М.Н. Куфаев, Л.С. Выготский, К.Д. Ушинский, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Н.Н. Светловская, О.В. Джежелей, В.Я. Аскарова, В.А. Бородин и др.). Вместе с большинством ученых будем понимать читательскую деятельность как целенаправленный процесс умственной деятельности, направленной на понимание текста. Читательская деятельность связана с общепсихическим развитием личности, которое является условием и продуктом читательского развития, читательской самостоятельности. Основными компонентами читательской деятельности выступают социум, читатель и текст. Развитая самостоятельная читательская деятельность проявляется в устойчивой потребности в обращении к текстам, в осознанном выборе материала для чтения, в способности эффективно использовать полученную в процессе чтения информацию для ориентации в жизни и своего личностного развития. По теории Н.Н. Светловской, «правильной читательской деятельностью» называется такой процесс взаимодействия учащегося с книгой (с текстом), в результате которого у него формируется личное свойство читателя – читательская самостоятельность, позволяющая ему выбрать нужную книгу среди других книг. Обязательным условием формирования читательской самостоятельности является наличие разных детских книг, среди которых школьник с помощью педагога выберет себе собеседника [8, с. 22].

Будем рассматривать чтение как рецептивный вид речевой деятельности, имеющий две стороны – техническую, которая определяется правильностью и беглостью, и смысловую, которая предполагает сознательность, выразительность, оценку прочитанного. Приобщение школьников к чтению представляет собой совокупность процессов обучения, воспитания и развития, основной задачей которых является эмоционально-позитивное и ценностно-ориентационное отношение к читательской деятельности. Для приобщения к чтению, мотивации читательской деятельности, необходимо создание культурно-образовательной среды и активное взаимодействие всех участников образовательного процесса: педагогов и школьников, родителей и общественности.

Именно такие условия создаются в МОУ «Аргаяшская средняя общеобразовательная школа № 2» в процессе деятельности в качестве федеральной инновационной площадки (ФЦПРО-2.3-03-04. «Современная школьная библиотека: формирование инфраструктуры чтения», проект «Содействие школьникам в освоении стратегий успешного чтения посредством использования текстов новой природы»). Особенностью этого проекта стало развитие читательской деятельности на уроках по всем предметным областям, включение в образовательную деятельность текстов новой природы (в печатном и электронном виде, развитие школьного информационно-библиотечного центра и вовлечение в образовательный процесс жителей села, в котором расположена школа. Наряду с традиционными печатными текстами, в фонд библиотеки включаются книги с тек-

стами новой природы (книги-лабиринты, виммельбухи, комиксы и графические романы по различным предметным областям), активизирована индивидуальная работа с читателями, создание для них атмосферы, побуждающей к чтению.

Расширяется информационно-образовательная среда, способствующая читательской деятельности. У школьного информационно-образовательного центра появилось множество зон: вместе с Абонементом библиотеки (место хранения и выдачи ресурсов) – это школьный музей (гражданско-патриотическое воспитание), и актовый зал (презентационная зона, духовно-нравственное воспитание), читательские уголки в кабинетах начальной школы, и предметные кабинеты: литературы (зона творческих встреч), информатики (зона проектной деятельности), технологии (творческая мастерская) и методической работы.

Одним из важных качеств, вырабатывающихся в процессе читательской деятельности, является обдумывание, переживание и обсуждение текста, оценка как самого текста, так и себя в роли читателей, создание собственных текстов. С целью научиться и научить школьников этим видам читательских компетенций, в школе работают творческие мастерские, где педагоги изучают особенности текстов новой природы и способы работы с ними. Начинается учебный год; полученные знания будут использоваться в практической педагогической деятельности, обобщены в сборниках статей и методических рекомендаций, представлены на обучающих вебинарах для руководящих и педагогических работников субъектов РФ. Запланирован межрегиональный конкурс на лучшие авторские разработки текстов новой природы в электронном виде (буктрейлеры, инфографика, интерактивные плакаты, комиксы).

Продвижение чтения с помощью текстов новой природы базируется на уже достигнутых результатах, на определенных навыках смыслового чтения, достигнутых в ходе ранее действовавшего проекта. Педагоги разрабатывают занятия по смысловому чтению в рамках своих предметов, но первые 10 минут любого урока дети читают художественную и научно-популярную литературу. По оценке педагогов начальной школы, за год значительно повысилась техника чтения учащихся, а вслед за ней и качество, глубина понимания текста. В дальнейшем планируется повышение качества образования через читательскую деятельность; увеличение участников интеллектуальных и творческих мероприятий, занимающихся проектной и исследовательской деятельностью; разработка сетевых образовательных проектов, сотрудничество с публичными библиотеками, информационно-методической поддержке мотивации семейного чтения.

Итак, нами представлены три стороны педагогического потенциала текстов новой природы: мотивация к чтению с помощью текстов, соответствующих типу мышления современного школьника, и потому привлекающих; углубленное понимание и эмоциональное восприятие текстов благодаря нелинейной структуре; возможности творческой читательской деятельности по созданию собственных текстов. В практическом плане требуется время для осмысления педагогической деятельности в рамках представленного проекта. Однако первые результаты показывают, что читательская деятельность учащихся активизируется благодаря использованию текстов новой природы, влиянию образовательной среды школы, направленной на продвижение чтения и повышение его престижа.

Библиографический список

1. Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации. Available at: <http://legalacts.ru/doc/gasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-03062017-n-1155-r-ob-utverzhenii/>
2. Казакова Е.И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования. *Психологическая наука и образование*. 2016, Т. 21, № 4: 102 – 109.
3. Беньковская Т.Е. Тексты «новой природы» и возможность их использования в литературном образовании современных школьников. *Педагогический имидж: научно-практический журнал*. Available at: <http://journal.iro38.ru/files/benkovskaya36.pdf>
4. Галактионова Т.Г. Тексты «новой природы» и новая грамотность. *Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы: сборник материалов VIII международной научно-практической конференции «Педагогика текста»*, Санкт-Петербург, 21 октября 2016 г. Санкт-Петербург: «Лема», 2016: 13 – 16.
5. Квашнина Е.С. «Новые» детские книги в пространстве библиотеки и школы. *Новые формы организации читательской деятельности*. Москва: Библиомир, 2017.
6. Романичева Е.С. Рабочая тетрадь как авторский текст учебника. *Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы: сборник материалов VIII международной научно-практической конференции «Педагогика текста»*, 21 октября 2016 г. Санкт-Петербург, «Лема», 2016: 88 – 91.
7. *Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа*. Составитель Е.С. Савинов. Москва: Просвещение, 2011.
8. Светловская Н.Н. *Основы науки о читателе: Теория формирования типа правильной читательской деятельности*. Москва, 1993.

References

1. *Koncepciya programmy podderzhki detskogo i yunosheskogo chteniya v Rossijskoj Federacii*. Available at: <http://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-03062017-n-1155-r-ob-utverzhenii/>
2. Kazakova E.I. Teksty novej prirody: problemy mezhdisciplinarnogo issledovaniya. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2016, T. 21, № 4: 102 – 109.
3. Ben'kovskaya T.E. Teksty «novej prirody» i vozmozhnost' ih ispol'zovaniya v literaturnom obrazovanii sovremennyh shkol'nikov. *Pedagogicheskij imidzh: nauchno-prakticheskij zhurnal*. Available at: <http://journal.iro38.ru/files/benkovskaya36.pdf>
4. Galaktionova T.G. Teksty «novej prirody» i novaya gramotnost'. *Teksty novej prirody v obrazovatel'nom prostranstve sovremennoj shkoly: sbornik materialov VIII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Pedagogika teksta»*, Sankt-Peterburg, 21 oktyabrya 2016 g. Sankt-Peterburg: «Lema», 2016: 13 – 16.
5. Kvashnina E.S. «Novye» detskie knigi v prostranstve biblioteki i shkoly. *Novye formy organizacii chitatel'skoj deyatel'nosti*. Moskva: Bibliomir, 2017.
6. Romanicheva E.S. Rabochaya tetrad' kak avtorskij tekst uchebnika. *Teksty novej prirody v obrazovatel'nom prostranstve sovremennoj shkoly: sbornik materialov VIII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Pedagogika teksta»*, 21 oktyabrya 2016 g. Sankt-Peterburg, «Lema», 2016: 88 – 91.
7. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Osnovnaya shkola*. Sostavitel' E.S. Savinov. Moskva: Prosveschenie, 2011.
8. Svetlovskaya N.N. *Osnovy nauki o chitatele: Teoriya formirovaniya tipa pravil'noj chitatel'skoj deyatel'nosti*. Moskva, 1993.

Статья поступила в редакцию 30.08.18

УДК 378.371.134:7.031.2

Pervushina O.V., Cand. of Culturology, senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: agaki-pervushina@yandex.ru

Pogodaev S.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: agaki-pervushina@yandex.ru

Popolzin K.E., senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: popolzin-kirill22@mail.ru

Timush V.F., senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: design-firid@mail.ru

Shakhovalov N.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: snn_1979@mail.ru

CONTEXT APPROACH IN THE SYSTEM OF EDUCATION OF MASTER STUDENTS FOR THE ON-MANAGEMENT “PEOPLE'S ARTISTIC CULTURE”. The article deals with conditions for the organization of contextual training for training of undergraduates of specialization “Folk Artistic Culture”, Code 51.04.02, in terms of productivity of the development of a professionally integrated personality that combines the analytical, pedagogical, performing, creative components of the personal and professional level of development. Requirements for the contents of training in this area are considered in relation to the professional environment – a context that is a space not only for the professional adaptation of master students, but also for its inclusion in the primary stages of instruction in the collective of folk art (studio, folklore center, ethno-cultural association) his professional creative formation and pedagogical development. The meaning, purpose and forms of the student's independent work are analyzed, which is included into the context of the educational type. The significance of the contextual approach is defined. The MA student's professional activity is transformed into a professional one based on the actualization of forms of the independent work.

Key words: folk art culture, artistic activity, professionally integrated personality, contextual approach, contextual environment, independent work of students, culturological context.

O.V. Первушина, канд. культурологии, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: agaki-pervushina@yandex.ru

С.М. Погодаев, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: agaki-pervushina@yandex.ru

К.Е. Поползин, ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: popolzin-kirill22@mail.ru

В.Ф. Тимуш, ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: design-firid@mail.ru

Н.Н. Шаховалов, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: snn_1979@mail.ru

КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ «НАРОДНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА»

В статье рассматриваются условия организации контекстного обучения по подготовке магистрантов направления 51.04.02 «Народная художественная культура» с точки зрения продуктивности развития профессионально-интегрированной личности, объединяющей в себе аналитические, педагогические, исполнительские, творческие компоненты личностно-профессионального уровня развития. Требования к содержанию магистерской подготовки по данному направлению рассматриваются применительно к профессиональной среде – контексту, который выступает пространством не только профессиональной адаптации магистранта, но и его включения на первичных стадиях обучения в деятельность коллектива народного художественного творчества (студия, фольклорный центр, этнокультурное объединение), где осуществляется его профессиональное творческое становление и педагогическое развитие. Анализируются смысл, назначение и формы самостоятельной работы студента, которая включена в контекстную среду образовательного типа. Определено значение контекстного подхода, которое состоит в том, что с помощью этой формы обучения происходит трансформация учебной деятельности магистранта в профессиональную на основе актуализации форм самостоятельной работы.

Ключевые слова: народная художественная культура, художественная деятельность, профессионально-интегрированная личность, контекстный подход, контекстная среда, самостоятельная работа студента, культурологический контекст.

В условиях модернизации образовательного процесса в высшей школе актуализируется интерес исследователей и педагогического сообщества к поиску эффективных инструментов ор-

ганизации учебно-образовательной деятельности, направленной на решение задач включения обучающихся в практику будущей профессиональной деятельности начиная с первых лет обучения.

Целенаправленное и системное взаимодействие образовательной и производственно-профессиональной среды рассматривается современными исследователями как модель эффективной педагогической деятельности, которая ориентирована на формирование образовательной среды нового типа – контекстной образовательной среды, которая представляет собой конструктор, созданный в результате взаимодействия вуза и работодателей [1, с. 92–97]. Контекстный подход, разработанный в педагогике и психологии в силу своего метатеоретического положения, может рассматриваться как методологическая основа для разработки модели этого процесса с целью выхода на результат не только сближения, но и многостороннего взаимодействия, интеграции учебной и производственно-профессиональной деятельности. Методология и технологии контекстного подхода в образовании разработаны в научной школе А.А. Вербицкого. По утверждению А.А. Вербицкого и его последователей, контекстным является такое обучение, в котором посредством системы средств, форм и методов обучения последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов [2, с. 38]. Как показано в ряде работ представителей данной школы, в такой образовательной среде согласованные действия вуза и работодателей должны быть направлены на приближение процесса учебной активности студентов к их будущей профессиональной деятельности, что возможно через организацию предметно-технологических (**предметный контекст**) и социальных составляющих (**социальный контекст**) [3]. На наш взгляд, исходя из специфики образовательных программ по укрупненной группе специальностей «Искусство и культура» актуальным для этой сферы образования и будущей профессиональной деятельности является **культурологический контекст**. И если **предметный контекст** означает создание образовательных условий для овладения определенными художественными знаниями, умениями, навыками, технологиями; **социальный контекст** означает сформированность у выпускника навыков проработки социальных связей, взаимодействий, коммуникаций в среде профессиональной деятельности как каналов реализации предметно-технологических знаний и педагогических умений, навыков; **культурологический контекст** отражает личностные, творческие, духовно-нравственные установки и ценности выпускника-магистранта.

Современная профессиональная художественная деятельность в сфере народной художественной культуры выдвигает ряд требований к уровню подготовленности магистранта по направлению 51.04.02 «Народная художественная культура», профилю «Этнокультурное образование». Содержание обозначенных в стандартах требований нацелено не только на повышение творческого, исполнительского уровня магистрантов в различных модусах (декоративно-прикладное творчество, фольклор, празднично-обрядовая культура), но и активизацию личностного, творческого проявления как субъекта вариативной и инновационной творческой деятельности; готовности к разработке и самостоятельному осуществлению творческих проектов в области сохранения, изучения и воспроизводства народной художественной культуры с акцентом на педагогический развивающий потенциал народного творчества.

Требования к современному специалисту в сфере народной художественной культуры обусловлены необходимостью выполнения целого комплекса профессиональных моделей поведения как соиздателя, педагога, аналитика-исследователя в рамках своей профессиональной деятельности. Многогранность и вариативность знаний, умений, навыков решается посредством компетентностной модели подготовки магистрантов, в основе которой лежат многообразные области профессиональной деятельности, связанные с технологиями художественной деятельности (владение формами декоративно-прикладного творчества, исполнительскими навыками в области фольклора и др.); педагогикой народной художественной культуры; научными исследованиями в области фольклора; художественным просветительством; руководством коллективом народного художественного творчества; административной работой в учреждениях культуры, организациях, осуществляющих этнокультурную образовательную деятельность, в студиях, центрах народного творчества, домах народного творчества. Эта многослойность и вариативность обусловлена требованиями современной художественной практики к выпускнику-магистру, конечная цель которой, на наш взгляд, состоит в формировании *профессионально интегрированной личности*.

Проблема установки на более узкую специализацию не только ограничивает личность выпускника-магистранта, ограничивает вариативность возможностей профессиональной адаптации и трудоустройства, но и не отвечает запросам времени, которые отражают доминанту современной инновационной культуры, в которой наряду со слоем массовых форм вектор движения определяют тенденции, связанные с запросом на сложноструктурированную профессиональную личность, обладающую способностью к многофункциональной, многоаспектной художественной деятельности в различных культурных средах и подходами к решению педагогических проблем на различных творческих и профессиональных уровнях с различными социально-демографическими группами.

Образовательная парадигма современности обуславливает рассмотрение концепта «универсальности» в контексте инновационной культуры. Магистратура в современных художественных вузах согласно государственным образовательным стандартам, ориентирована на решение данной проблемы, но требования реальной образовательной практики во многом сложнее, вариативнее и предлагает различные подходы. Практика высшего художественного образования свидетельствует о том, что большинство вузов в магистерской подготовке разделяют научно-ориентированные и практико-ориентированные программы, т. е. содержание магистерских программ определяется концепцией магистратуры как подготовки научно-исследовательских кадров, либо как специализированная прикладная подготовка. Иными словами, вуз самостоятельно определяет, будет ли он готовить магистрантов-ученых, педагогов или специалистов художественной практики. Государственные требования к уровню подготовки магистрантов предоставляют вузам большие возможности в плане индивидуализации обучения, наделяя их правом определения содержания программ специализированной подготовки.

Магистерская программа направления подготовки 51.04.02 «Народная художественная культура» содержит разнообразные виды профессиональной деятельности, что соответствует концепции подготовки *профессионально интегрированного специалиста*. Такой широкий спектр видов деятельности и компетенций объективен и востребован художественной практикой, о чем мы приводили доводы выше. Соответственно, это обстоятельство ставит задачу активного привлечения образовательными учреждениями субъектов профессиональной среды (работодателей) к формированию и реализации магистерских программ. Это позволит скорректировать портрет выпускника-магистранта как *профессионально-интегрированной личности* посредством структурирования компетенций с выявлением компонентов профессиональной направленности. Такой подход предоставляет возможность оценить результаты и степень эффективности обучения через трудоустройство выпускника-магистранта.

Необходимым потенциалом, обеспечивающим выход на широкий спектр видов профессиональной деятельности, обладает *контекстный подход* в обучении, цель и назначение которого заключается в акцентировании внимания на результатах образовательной деятельности, которые проявляются именно в профессиональной среде, за пределами аудиторного, академического типа образования. *Профессионально-интегрированная личность*, на наш взгляд, есть результат объединения *предметного контекста, социального контекста, культурологического контекста*, о чем говорилось выше. Основное назначение контекстного обучения – это включение обучающегося в профессиональный контекст его будущей деятельности уже в процессе академического этапа образования, иными словами профессиональное знание должно усваиваться в контексте собственного практического действия – в рамках самостоятельной работы.

Организацию самостоятельной работы магистранта, на наш взгляд, представляется возможным рассматривать как одну из форм осуществления контекстного подхода в обучении. Возможности этой образовательной формы не раскрыты достаточно полно в научной литературе и системно не осмыслены. Проблема организации самостоятельной работы, которая занимает в образовательной программе магистратуры значительную долю часов, получает отражение в современных исследованиях, где поднимаются вопросы пересмотра подходов, принципов, форм и методов данного вида образовательной деятельности, а также педагогического взаимодействия и формата самостоятельной деятельности обучающегося. Многие исследователи отмечают, что самостоятельная работа часто понимается в рамках вузовской подготовки как вспомогательная, второстепенная, менее значимая, чем аудиторные занятия, является репродуктивной,

слабо ориентированной на исследовательскую, творческую деятельность [4, с. 224–228]. Принцип организации самостоятельной работы в рамках контекстного подхода должен рассматриваться как определяющий в целях формирования *профессионально-интегрированной личности*, подготовленной к целому спектру видов деятельности в условиях художественной практики. Реализация этого принципа должна осуществляться преимущественно в творческо-производственной среде, за рамками аудиторных форм обучения посредством включения магистранта в процесс творческой (репетиционной, обучающей, исполнительской, аналитической) деятельности коллектива народного художественного творчества, образовательного и творческого объединения, научного сообщества. Не любая институциональная форма в художественной практике обладает потенциалом профессиональной среды, которая мотивирует, создает условия, актуализирует определенные профессиональные навыки и выдвигает определенную систему профессиональных ожиданий. Поэтому одним из условий эффективной реализации магистерской программы является предварительная работа вуза по определению и поиску адекватной задачам образования профессиональной среды – *контекста*, вхождение в который означает реализацию одного из ключевых этапов обучения. На наш взгляд, с учетом выхода на контекстный уровень, динамика образовательного процесса должна выстраиваться следующим образом: 1-й уровень – учебная деятельность академического типа; 2-ой уровень – учебно-проблемная деятельность практического типа (организация всех видов практик, научно-исследовательская работа); 3-й уровень – учебно-профессиональная деятельность, которая требует погружения обучающегося в реальную профессиональную среду (контекст). Отличие третьего уровня состоит в том, что обучающийся становится на позицию профессионала: из объекта обучения становится субъектом профессиональной деятельности. Но это достижимо только тогда, когда обеспечен процесс преемственности между всеми уровнями обучения, когда динамика образовательного процесса выстраивается на основе принципа эволюции как движения по усложнению контекста: движение от академической учебной деятельности по освоению профессиональных компетенций через учебно-проблемную к профессиональной. Именно третий уровень – качественно иной уровень обучения, который актуализирует самостоятельность, личностное включение в профессиональную деятельность, обеспечивает условия трансформации учебной деятельности в профессиональную деятельность специалиста.

Принцип организации самостоятельной работы в процессе обучения магистранта является определяющим при формировании готовности к многосторонней, универсальной и вариативной профессиональной культуроформирующей, педагогической, научно-исследовательской деятельности. Реализация этого принципа осуществляется через включение магистранта в процесс педагогической (репетиционной, обучающей, исполнительской) деятельности коллектива народного художественного творчества. Именно такой коллектив представляет собой уникальную профессиональную творческую среду, в которую с первых лет обучения погружаются магистры. Самостоятельное внеаудиторное обучение, нацеленное на воспроизведение форм реальной профессиональной деятельности, даёт возможность магистранту не только получить необходимые знания, умения, навыки, но и активизирует личностное профессиональное самоопределение обучающегося за пределами аудиторных занятий. На наш взгляд, коллектив народного художественного творчества обладает следующим потенциалом в достижении образовательной

цели – формировании профессионально-интегрированной личности.

Во-первых, в рамках деятельности коллектива осуществляется самостоятельная подготовка магистранта в области художественно-творческой деятельности (магистрант-исполнитель), что предполагает совершенствование умений и навыков по созданию продуктов народной художественной культуры и связанных с ними способностей. В основе этого процесса лежит принцип партнерства. Здесь происходит накопление творческого багажа посредством системно организованной самостоятельной работы. С этой целью используется комплекс форм самостоятельной работы: выполнение конкретных заданий по разработке проектов и программ (изделий декоративно-прикладного творчества, фольклорных, театральных, музыкальных форм и др. в зависимости от темы исследования магистранта); подробный анализ фольклорного произведения (общий, научно-теоретический, исполнительский); освоение и воспроизводство форм традиционной культуры.

Во-вторых, организуется самостоятельная подготовка в области педагогики народной художественной культуры (магистрант-педагог). В коллективе народного художественного творчества магистранту предоставляются широкие возможности аналитического уровня, развивающие самостоятельность мышления необходимую для осуществления педагогической и научно-методической деятельности, так как педагог в области этнокультурного образования должен обладать умением не просто накапливать знания, а использовать объем знаний, полученных в аудиторные часы для самостоятельного поиска знаний и их актуализации. Именно в коллективе народного художественного творчества ставятся перед магистрантом образовательные задачи поисково-исследовательской направленности. Так же во время занятий в коллективе может быть проведен мониторинг и самоконтроль результатов усвоения знаний, полученных в процессе аудиторных занятий. Именно в профессиональной (контекстной) среде осуществляется интегрированная связь научно-творческого знания с практикой художественной деятельности посредством педагогического сопровождения и партнерства.

В-третьих, формирование профессиональных компетенций, связанных с научно-исследовательской деятельностью (магистрант-исследователь), так как формирование исследовательской культуры также является значимой составляющей профессионального портрета магистранта-исполнителя. Сфера методологии научного исследования в области народного искусства отличается своей спецификой, что ставит перед магистрантом и преподавателем задачу определения условий применения полученных знаний и активизации аналитического подхода к изучению форм народной художественной культуры, особенностей интерпретации фольклорного материала, методов анализа морфологии, символики и динамики процессов изучения, освоения, сохранения и воспроизводства потенциала народной культуры. Таким образом, сегодня необходимо введение такого образовательного комплекса, где контекстный подход займет ключевые позиции в системе подготовки профессионально-интегрированной личности с целью методологического обеспечения образования по актуальным профилям магистров нового типа, объединяющих в себе аналитиков-исследователей, педагогов-методистов и творческих личностей созидателей-практиков, просветителей и субъектов созидательной творческо-педагогической деятельности, направленной на обеспечение сохранения и преемственности культурной традиции.

Библиографический список

1. Калашников В.Г. Образовательная среда контекстного типа. *Высшее образование в России*. 2012; 4: 92 – 97.
2. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа, 1991: 207.
3. Вербицкий А.А., Дубовицкая Т.Д. *Контексты содержания образования*. Москва: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 200: 80.
4. Горобец С.В. Контекстное обучение педагога-музыканта в гуманитарном вузе. *Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств*. 2013; Т. 200: 224 – 228.
5. Федоров И.А. Стратегическая установка образовательного учреждения как основа эффективной реализации контекстного подхода в учебном процессе. *Высшее образование сегодня*. 2011; 2: 69 – 72.

References

1. Kalashnikov V.G. *Obrazovatel'naya sreda kontekstnogo tipa*. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2012; 4: 92 – 97.
2. Verbitskiy A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole: kontekstnyy podhod*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991: 207.
3. Verbitskiy A.A., Dubovitskaya T.D. *Konteksty soderzhaniya obrazovaniya*. Moskva: MGOPU im. M.A. Sholohova, 200: 80.
4. Gorobec S.V. *Kontekstnoe obuchenie pedagoga-muzykanta v gumanitarnom vuze*. *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2013; T. 200: 224 – 228.
5. Fedorov I.A. *Strategicheskaya ustanovka obrazovatel'nogo uchrezhdeniya kak osnova effektivnoy realizatsii kontekstnogo podhoda v uchebnom processe*. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2011; 2: 69 – 72.

Статья поступила в редакцию 11.08.18

УДК 378.057.87:371.383.2

*Perlina L.V., senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: perluba@mail.ru**Sazonova E.V., senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: bypamuno67@mail.ru*

DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL CULTURE AMONG PRODUCERS OF FESTIVALS IN THE FRAME OF SPECIAL DISCIPLINARY STUDIES. The article is dedicated to a problem of education of the highly-qualified specialists demonstrating professional culture through the prism of choreographic and musical art, as well as to the organization of the performances in an imaginative and image-bearing form, emerging in the process of mental speculation on the base of the personal creative concepts and ideas. The article presents an analysis of interdisciplinary connections in the process of education of event producers, based on systematic and integral teaching method, educational continuity, interpenetrating connections between the disciplines, serving as a warranty of the high quality of the special education. The above mentioned method increases the effectiveness of the formation of the students' professional-and-cognitive processing and their professional culture.

Key words: artistic culture, impressiveness, figurativeness, plasticity language, musical-and-choreographic thought, creativity, interpenetration, interdisciplinary connectivity, formation.

*Л.В. Перлина, доц. каф. хореографии, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,**E-mail: perluba@mail.ru**Е.В. Сазонова, ст. преп. каф. режиссуры праздников, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,**E-mail: bypamuno67@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЖИССЁРОВ ПРАЗДНИКОВ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Статья посвящена проблеме подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих профессиональной культурой сквозь призму хореографического и музыкального искусства, организации объёмно-зрелищной и образной формы представлений, осуществление которых происходит в процессе мышления, на основе собственных творческих замыслов; представляет анализ межпредметных связей в подготовке режиссёров праздников, на основе системного целостного метода преподавания, преемственности в обучении, взаимопроникающим связям между дисциплинами, гарантирующего качество специального обучения, повышающего эффективность профессионально-познавательного процесса формирования профессиональной культуры обучающихся.

Ключевые слова: художественная культура, зрелищность, образность, пластический язык, музыкально-хореографическая мысль, креативность, взаимопроникновение, межпредметная связь, формирование.

На сегодняшний момент у будущих специалистов – режиссёров праздников востребованным не только профессиональным, но и личностным качеством является профессиональная культура, включающая создание высокохудожественных театрализованных представлений и праздников, носящих не только развлекательный, но и духовно-развивающий характер. Содержание профессиональной подготовки будущих режиссёров праздников предполагает наличие знаний об особенностях различных видов искусств, профессиональную грамотность по теории и истории мировой художественной культуры, современной драматургии, сценарному мастерству, хореографии, современной праздничной культуре России и т. д.

Профессиональная культура, являясь элементом общей культуры человека, опирается на общепринятые духовно-нравственные ценности, нормы и правила, а также её характеризуют нормы и стандарты, связанные с родом деятельности человека и его принадлежностью к определенной социально-профессиональной группе.

«Сегодня в социокультурном образовании специалиста происходит переосмысление связей педагогических традиций и инноваций... Независимо от профиля, специалист в современной социокультурной ситуации обязан стать творческой личностью, быть способным к поиску, авторскому изобретению и оформлению художественных проектов...» [1, с. 235]. Формирование профессиональной культуры режиссёра праздников это, прежде всего воздействие на творческое мышление обучающегося. Это многоаспектный процесс воздействия множество дисциплин, связанных между собой целями и задачами. На основе системного метода преподавания, целостное обучение гарантирует качество специального обучения, повышает эффективность профессионально-познавательного процесса. Как известно, деятельность режиссёра праздников направлена на организацию объёмно-зрелищной и образной формы представлений, осуществления которых происходит в процессе мышления, на основе собственных творческих замыслов. В создании образа праздника немаловажное значение придается пластике, движениям человеческого тела, являющимися созидательным материалом для образности, представляя особый художественный язык. А язык пластики, язык танца являются одним из составляющих хореографического искусства. Именно в этом виде искусства органически сочетаются как изобразительные, так и выразитель-

ные средства, которые играют важную роль в профессиональном обучении режиссёров массовых зрелищ и праздников.

Таким образом, одной из дисциплин, формирующих профессиональную культуру будущего режиссёра праздников, является «Хореография в театрализованном представлении». Рассмотрим, чем же и как может развиваться творческое воображение в процессе изучения данной дисциплины.

В ходе изучения дисциплины, обучающиеся осваивают выразительные средства танца, узнают, что художественные возможности танцевального языка неисчерпаемы. Секрет воздействия состоит в силе выражения человеческих чувств, в отвлечении их от всякого мелкого и случайного. Благодаря языку танца, происходит выражение богатого и сложного содержания души человека. Танец наполняет художественный образ зримой наглядностью и конкретностью. За счет максимальной эмоционально-выразительной силы танца, сам танец становится пластическим языком режиссёра. Мир хореографической образности имеет свои законы отображения действительности. Изобразительность и выразительность в хореографии существует в единстве. Хореографическое искусство достигает наибольшего эффекта выразительности, когда находится в сплаве с другими формами искусства. И что является наиболее ценным и главным для режиссёров, это то, что хореографическое искусство – искусство синтетическое.

Дисциплина «Хореография в театрализованных представлениях» дает возможность изучить многообразие выразительных средств хореографического искусства. Первое, составляющее выразительное средство хореографического искусства, это музыка. Танец представляет собой движения под музыку. Музыка несёт в себе определенный эмоциональный заряд, передаёт настроение, раскрывает оттенки и нюансы человеческих чувств и переживаний. Она в состоянии передать тончайшие движения человеческой души в её лирических, героических, трагических, комических и возвышенных побуждениях. Музыка помогает раскрыть эмоциональное состояние и духовный мир героя, ясно и полно отобразить содержание образа. Интонация в музыке должна сочетаться с интонацией в хореографии. Режиссёр использует элементы хореографии для передачи музыкального материала, посредством правильно выстроенного пластического рисунка. Он должен понимать развитие музыкально-хореографической мысли, правильно чувствовать и оценивать музы-

кально-хореографическую речь. Посредством пластического построения музыкальный материал приобретает наглядность. Красота и глубина раскрытия образности кроются в единстве слышимого и видимого образа. Очень важно понимать темп и ритм в музыке.

Понимать и разбираться в музыке – это еще одно и главных составляющих профессиональной культуры режиссёра. Дисциплина «Музыка в театрализованных представлениях» ставит перед обучающимися ряд задач: овладеть необходимым уровнем знаний о музыкальном искусстве, накопить слуховой опыт музыки разных жанров и эпох, уметь раскрыть эмоциональное содержание музыкального произведения, понимать ассоциативный ряд. Все перечисленное очень важно в режиссёрско-постановочной работе. Психологическое воздействие музыки будет наиболее сильным, если совпадут точки соприкосновения между звуковым слушанием и внутренним миром определенного предлагаемого образа. Любое восприятие музыки, это, прежде всего проявление эмоций. От удачно и грамотно подобранной музыки зависит успех определенного сценария и праздника в целом.

Специальные исследования показали, что музыка влияет и на психику, и на физиологию человека, что она может оказывать успокаивающее и возбуждающее действие, вызывать различные эмоции. В связи с этим всё более утверждается в системе творческого воспитания тезис о важности музыкального воспитания личности, его значении для развития мышления, воображения, внимания, памяти, для воспитания эмоциональной отзывчивости, нравственно-эстетических идеалов личности. По мысли В.А. Сухомлинского: «Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека» [2]. Формирование личности в процессе музыкального воспитания можно рассматривать как интериоризацию (Л. С. Выготский) общественных ценностей, превращение их в систему личностных ценностей, на которые обучающийся ориентируется в своей жизни.

Эстетически-нравственное воспитание осуществляется на занятиях по дисциплине «Музыка в театрализованных представлениях», происходит формирование в сознании ценностей, идеалов, взглядов, ориентиров, а также нравственных и креативных качеств, наличие которых свидетельствует о становлении личности обучающегося. Раскрыть музыкальное содержание произведений можно различными методами (беседа, дискуссия, диспут), но они обязательно должны наводить занимающихся на размышления, результатом которых является распознавание и верное понимание образного содержания музыки, музыкальной драматургии. Классическая музыка держит человека в напряжении, заставляет задуматься о материях высоких, побуждает душу то грустить, то радоваться. Но для слушания классической музыки нужен определенный навык, который человек-немузыкант не имеет по сравнению с профессиональными музыкантами. Поэтому необходимо активно способствовать накоплению будущими режиссёрами опыта восприятия музыкальной классики. Интересным подспорьем в решении этого вопроса может стать серия «Шедевры классической музыки», где представлены не только аудиозаписи выдающихся музыкантов, но и, интересная информация о жизни и творчестве великих композиторов, различных направлениях в музыке, жанрах и стилях.

Изучая дисциплину «Музыка в театрализованном представлении», в лекционном курсе обучающиеся знакомятся с музыкальными концепциями выдающихся мастеров театра, с принципами музыкального оформления (лейтмотив, ассоциация, контрапункт), усваивают понятия музыкальной драматургии, драматургических функций музыки. У многих, относящихся к классической музыке бездушно, после слушания Моцарта, Бетховена, Шумана, Грига в хорошем исполнении меняется мировоззрение в лучшую сторону – сторону музыкальной культуры. Музыка способствует развитию эмоциональных и интеллектуальных сторон личности, развитию творческих способностей, фантазии, воображения, ориентирует ценностные идеалы, поведение человека, тем самым эстетически воспитывает его. А воспитание «музыкального человека» означает развитие в нем черт нравственной чуткости и духовности. Пополняя свой багаж знаний, прослушивая музыкальные произведения классиков, обучающиеся, получая задания педагога, начинают раскрывать свою киноленту зримых образов, ассоциаций рожденных великой музыкой. Как правило, описания на этом этапе страдают иллюстративностью, шаблонностью музыкального восприятия. И только после третьего, четвертого и последующих прослушиваний музыкального отрывка, отвергаются первоначальные штампы, поверхностные

ассоциации, находятся оригинальные, порой невероятные, но свое видение музыки. Музыкальные ассоциации, музыкальные образы создают индивидуальные не похожие друг на друга зарисовки. Свое видение музыки студенты заносят в творческий дневник, который служит подспорьем в творческих работах по режиссуре, пластике, сценарно-режиссёрскому монтажу и т. д. Таким образом, музыка, музыкальные ассоциации могут стать первоосновой сценарно-режиссёрского замысла эпизода, зримой песни, этюда, номера и даже целого представления.

Восприятие музыки, безусловно, зависит от личности, соприкасающейся с этим искусством. Формирование музыкально-эстетической культуры личности обучающегося является одной из важнейших целей эстетического воспитания. Воссоздавая эмоциональный опыт человечества, музыка выявляет способность каждого человека пережить сложнейшие чувства и эмоции, обогащает интеллект обучающегося. Она может и не влиять непосредственно на деятельность человека, но эмоции, вызванные ею, накапливают нравственную и духовную энергию в человеке, побудительные причины к предстоящей профессиональной деятельности. Так, например, Л. С. Выготский на этой основе разработал теорию отсроченного воздействия искусства. Великие композиторы – Л. Бетховен, В.-А. Моцарт, И.-С. Бах, Ф. Шопен, П.И. Чайковский, С. Рахманинов, С.С. Прокофьев, Д.Д. Шостакович и многие другие – в своих лучших произведениях выражали общественное сознание эпохи, в превосходной музыкальной форме ставили и решали важнейшие вопросы человеческого бытия. Бесспорно, музыка обладает намного меньшей предметной и понятийной конкретностью, чем другие виды искусства. Но музыка способна более ярко и разнообразно передавать внутренние, сокровенные стороны души человека, эмоционально-психологические переживания то, что порой не передаваемо на человеческом языке общения, является основой специфической образности в музыке. Как говорил великий композитор Р. Шуман – там, где кончается слово, начинается музыка. Каждое искусство говорит на своем языке. Современное музыкальное искусство многообразно: оно включает в себя различные музыкальные жанры, индивидуальные, национальные и исторические стили, музыкальный язык [3].

К сожалению, мало кто из обучающихся знает этот язык, и не каждый стремится изучить его. А ведь общение с музыкой вырабатывает художественный вкус, воспитывает музыкальную любознательность, расширяет круг музыкальных пристрастий. Музыкальная любознательность и музыкальное самообразование – это необходимый профессиональный атрибут режиссёра. Еще В. Э. Мейерхольд говорил своим ученикам, что режиссёр в первую очередь должен стать музыкантом.

Выражением художественной культуры личности режиссёра праздников на уровне конкретного вида искусства – музыки – является его музыкальная культура. В свою очередь музыкальная культура является важнейшим показателем уровня эстетического и художественного развития личности. Студент должен узнать, понять и сделать постепенно своими собственными высшие цели режиссёрской профессии, мировоззренческий, нравственный, этический и поэтический смысл сценарного поприща, а педагог должен указать своему ученику путь в «область духовной культуры и нравственных начал» [4]. Таким образом, участие в музыкальном творчестве через различные формы музыкальной деятельности, развитие нравственно-эстетических сторон личности под влиянием музыки, высокий уровень знаний и оценочных представлений в музыке – все это ведущие признаки, определяющие качества музыкальной культуры человека, одной из составляющих профессиональную культуру режиссёра праздников.

Используя полученные межпредметные знания, будущие режиссёры, учатся ставить правильные задачи перед режиссёрско-постановочной группой. Получают опыт режиссёрско-постановочной работы и сотрудничества с балетмейстером, с руководителями музыкальных и вокальных коллективов на постановочной площадке. А степень освоения дисциплин, их взаимосвязь обучающиеся подтверждают в своих режиссёрских проектах: учебных, творческих показах. Как пример, одним из эффективных методов творческой деятельности является метод проекта. Э. Фромм дает такое определение: «Творчество – это способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, нацеленных на открытие нового и склонность к глубокому осознанию своего опыта» [5, с. 43]. Включение обучающихся в коллективное творчество по созданию различных театрализованных праздничных форм их воплощение на

открытых и закрытых площадках позволяют эффективно решить весь комплекс взаимосвязанных педагогических задач по формированию профессиональной культуры обучающихся. Метод проекта дает возможность реализовать организационные, коммуникативные и художественные способности обучающихся. Алгоритм творческого проекта аналогичен этапам театрализованного представления: рождение идеи – возникновение замысла – написание сценария – этап реализации (постановки) – подведение итогов (выводы).

Так в рамках дисциплины «Современная праздничная культура России» практические занятия заканчиваются творческим проектом, в котором принимает участие все группа с привлечением педагога-хореографа. Подготовка проекта ведется с самых первых занятий. Педагог лишь обозначает тему исследования так, чтобы обучающиеся сумели развить идею и успешно воплотить ее в проекте. Обучающиеся могут проявить инициативу и предложить свою тему и начинают собирать материал: игры, танцы, музыкальный материал. Далее начинается самый продолжительный по времени этап работы над проектом – работа с различными источниками информации, формирования собственного мнения и суждения по предмету исследования. И когда материал собран, группой придумывается сюжет игровой театрализованной программы, выстраивается собранный материал. Следующий этап: подготовка декораций, костюмов и реквизита. Завершающий этап – реализация проекта. Местом для реализации творческих проектов являются открытые и закрытые площадки. Завершающий этап: оценка индивидуального вклада обучающихся в совместные усилия к реализации проекта. Таким

образом, обучение режиссёров праздников в режиме технологических инноваций обеспечивает реализацию динамично формирующихся теоретических и практических знаний и умений в художественно-предметной деятельности. В данном случае, хореография и музыка выступают в роли универсального средства эстетического и нравственного воспитания. В этом контексте является важным формирование ценностных ориентиров, связанных с пониманием духовно-нравственных основ мировоззрения и художественных ценностей не только музыкального и хореографического искусства, но и культуры в целом. Научить как творчеству, так и культуре нельзя, как нельзя природные способности одного передать другому, но помочь достичь высокой профессиональной культуры каждого обучающегося – это обязанность педагога. Способствуя проявлению человеком собственной индивидуальности, педагоги помогают проявлению его креативности, что вносит вклад в решение проблемы профессиональной культуры специалиста. Процесс формирования профессиональной культуры обучающихся во многом обеспечивается благодаря преемственности в обучении, взаимопроникающим связям между дисциплинами. Осуществление межпредметных связей позволяет увидеть одно и то же явление с разных точек зрения, получить целостное представление о нем. Это играет важную роль в формировании духовно-нравственных и эстетических ценностей, а также ценностных ориентаций на них средствами искусства, а именно музыки и танца. Инновационное обучение ориентируется на готовность субъектов к быстро наступающим переменам в хореографической и музыкальной практике. Таким образом, учебный процесс является непрерывно инновационным.

Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. Личностный фактор оптимизации обучения. *Вопросы психологии*, 1984; 1.
2. Сухомлинский В.А. *О воспитании*. Москва: Политическая литература, 1982: 270.
3. Телеева И.И. Педагогические особенности музыкального воспитания режиссёров театрализованных представлений и праздников. *Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств*. Санкт-Петербург, 2012; 2: 170 – 174.
4. Гусева Э.В. *Формирование сценарной культуры как профессионально-личностного качества будущих режиссёров-педагогов*. Волгоград: Волгогр. гос. пед. ун-т, 2011: 220.
5. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте*. Москва: Академия, 1991: 276.

References

1. Babanskij Yu.K. Lichnostnyj faktor optimizacii obucheniya. *Voprosy psihologii*, 1984; 1.
2. Suhomlinskij V.A. *O vospitanii*. Moskva: Politicheskaya literatura, 1982: 270.
3. Teleeva I.I. Pedagogicheskie osobennosti muzykal'nogo vospitaniya rezhisserov teatralizovannyh predstavlenij i prazdnikov. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. Sankt-Peterburg, 2012; 2: 170 – 174.
4. Guseva E.V. *Formirovanie scenarnoj kul'tury kak professional'no-lichnostnogo kachestva buduschih rezhisserov-pedagogov*. Volgograd: Volgogr. gos. ped. un-t, 2011: 220.
5. Vygotskij L.S. *Voobrazhenie i tvorcestvo v detskom vozraste*. Moskva: Akademiya, 1991: 276.

Статья поступила в редакцию 09.08.18

УДК 378.14[612/78+81'342.2]

Semykina R.S., senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: bazuurita@mail.ru

CULTURE OF SPEECH AS A FACTOR OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS. The article presents a study of problems in the field of speech culture of university students. Becoming a professional for a student largely depends on the level of his speech culture. The author considers speech problems of the students, the reasons for the problems and the ways to solve them. The article analyzes the main components of the culture of speech, which are of great practical importance for the successful professional self-realization of students. The author shares his practical experience of working on voice, training diaphragmatic breathing, development of intonational expressiveness and dictionary clarity of students' speech. Particular attention is paid to the way how to form the value attitude of students to sounding of words and the steady motivation to improve the level of the culture of speech.

Key words: culture of speech, student, intonation, diction, voice.

R.S. Семькина, ст. преп., Алтайский государственный институт искусств и культуры, г. Барнаул, E-mail: bazuurita@mail.ru

КУЛЬТУРА РЕЧИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена исследованию проблем в области культуры речи студентов вуза. Становление студента как профессионала в значительной степени зависит от уровня его культуры речи. Автор рассматривает речевые проблемы обучающихся, причины их возникновения и способы устранения. В статье анализируются основные компоненты культуры речи, которые имеют большое практическое значение для успешной профессиональной самореализации студентов. Автор делится практическим опытом работы над постановкой голоса, тренировкой диафрагмального дыхания, развития интонационной выразительности и дикционной четкости речи студентов. Особое внимание в статье уделено вопросу формирования ценностного отношения обучающихся к звучащему слову и устойчивой мотивации к повышению уровня культуры речи.

Ключевые слова: культура речи, студент, интонация, дикция, голос.

Культура речи – это показатель общей культуры человека, его интеллектуального развития. Владение культурой речевого общения является важным условием будущей профессиональной самореализации студентов вуза. В настоящее время на рынке труда востребована творческая личность, способная эффективно осуществлять речевое взаимодействие. Конкуренентоспособность, карьерный рост напрямую зависят от организаторских и ораторских способностей человека, умения устанавливать и поддерживать деловые контакты с партнерами. «Культура речи – это такой выбор и такая организация языковых средств, которые с учетом ситуации общения и при соблюдении собственно языковых, коммуникативных и этических норм позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных целей» [1, с. 10]. Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. Например:

- «способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;
- способностью и готовностью владеть культурой мышления, к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, умением логически верно и аргументированно и ясно строить устную и письменную речь;
- способностью к осмыслению и анализу идей и явлений в современном обществе, искусстве и культуре, умением выстраивать аргументацию (как в письменной, так и в устной форме) для обоснования и защиты своей точки зрения;
- владением навыками коммуникации, свободным и уверенным использованием профессиональной терминологии, с целью доведения художественной информации до сознания участников художественно-творческого процесса в доступной форме, владение профессиональной терминологией различных видов спорта» [2].

В Алтайском государственном институте культуры получают образование студенты из Алтайского края, Сибири, стран СНГ. Речь студентов неоднородна, имеет множество горных отклонений. На культуру речи обучающихся оказывают влияние и другие факторы: телевидение, радио, Интернет, окружающая речевая среда. Речь современных телерадиоведущих приближена к бытовой, невнятна, тороплива, носит развлекательный характер. Российские СМИ постепенно теряют своё значение по формированию всесторонне развитой личности, а, наоборот, способствуют падению уровня культуры речи молодого поколения.

Студенты вуза предпочитают проводить свободное время на просторах сети Интернет. Общась в социальных сетях, они активно употребляют сленг, иностранные слова. Студенты пользуются ограниченным словарным запасом, игнорируют знаки препинания, сокращают до минимума слова. Результатом такого интернет-общения становятся неудачи при установлении контакта с реальными людьми.

Многие обучающиеся испытывают страх перед публичными выступлениями, не могут точно сформулировать и грамотно выразить собственную мысль, теряются в ситуации живого общения. Речь студентов маловыразительна, невнятна, сбивчива, засорена словами-паразитами. При этом показательным является тот факт, что среди студентов вуза велик процент тех, кто не задумывается о качестве своей звучащей речи и не имеют мотивации к повышению уровня культуры речи. Поэтому особую актуальность сегодня приобретает проблема формирования профессиональной культуры студентов вуза и ее компонента – культуры речи.

Техника речи – важный элемент культуры речи. Основные разделы техники речи: дыхание, дикция, голос, интонация. Доктор филологических наук Н.М. Шанский выделил следующие качества выразительной речи: «...полетный, свободный управляемый голос, ясная и чистая дикция, владение интонационным богатством русской мелодики, знание законов логики речи» [3, с. 310].

В речи студентов выявляется большое разнообразие дикционных недостатков. Эти искажения носят органический и неорганический характер. Органические нарушения связаны с неправильным развитием речевого аппарата. Наиболее распространенными являются: отклонения в прикусе, короткая уздечка языка, дефекты зубного ряда. Такие физиологические особенности порождают неверное произношение звуков. При подобных дефектах чаще всего нарушение проявляется в виде шепелявости и сигматизма. Когда анатомический недостаток выражен не

слишком резко, его позволяют исправить специальные упражнения. В более сложных случаях требуется медицинское вмешательство и консультация логопеда. Неорганические недостатки не связаны с анатомическими нарушениями речевого аппарата. Они являются следствием неверной артикуляции и привычной небрежной манеры речи. Вялость органов артикуляции приводит к невнятной дикции, а неточная артикуляционная установка провоцирует дикционный недостаток.

Одной из причин невнятности речи студентов является зажатая нижняя челюсть. Зажим создаёт излишнее напряжение для работы языка, от которого зависит артикуляция звуков. В процессе формирования дикционной выразительностью большое внимание должно уделяться освобождению нижней челюсти. Снятию зажимов способствуют артикуляционные упражнения, которые разогревают и подготавливают речевой аппарат к звучанию.

Исправление дикционных недостатков у студентов процесс более сложный, чем воспитание верных навыков у детей. Это объясняется тем, что у молодых людей уже сложилась устойчивая связь между слуховыми анализаторами и речевым аппаратом. Они обладают прочными артикуляционными и произносительными навыками. Г.А. Тумашова пишет: «С первых же занятий в учебной группе необходимо создать так называемую «критическую речевую среду», то есть обратить внимание студентов на то, как они говорят сами и как – окружающие их люди» [4, с. 63]. Дикционная выразительность подразумевает наличие четкого и ясного произношения, точной звуковой артикуляции, развитого фонематического слуха, активного сфокусированного дыхания.

Бедность голосового диапазона приводит к монотонности, которая затрудняет восприятие сути разговора и притупляет внимание слушателей. Неотъемлемой частью работы над культурой речи является постановка голоса. «Поставить голос» – это значит выявить природные данные студента и улучшить их. У обучающихся диагностируются следующие недостатки голоса: носовой или горловой призыв, глухое или наоборот резкое звучание, инфантильный голос. Они не умеют находить оптимальную громкость звучания, быстро утомляются, говорят «на связках». Работа над постановкой голоса проводится в комплексе с дикционным и дыхательным тренингом. Активное смешанно – диафрагмальное дыхание – основа сильного, полётного, красивого голоса и чёткости речи. Упражнения по технике речи позволяют научиться управлять своим голосом, развить координацию слуха, голоса, дыхания и дикции. Постоянная голосовая тренировка необходима как для формирования верных голосовых навыков, так и для профилактики заболеланий голосового аппарата.

Необходимым элементом в формировании культуры речи студентов является совершенствование интонационной культуры. Интонационная оформленность звучащей речи имеет большое значение, обеспечивая эффективность, легкость общения, способствуя лучшей передаче мыслей. Наблюдение за речью обучающихся позволило обнаружить целый комплекс проблем, касающихся интонационно-выразительного оформления речи. Можно выделить следующие: неумение интонационно завершить высказывание; неумение разделять высказывание на интонационно-смысловые отрезки; неверная расстановка логических ударений; наличие неоправданных пауз; монотонность и блеклость речи. Воспитать художественный вкус, овладеть законами логики, интонационной выразительностью речи студентам помогает работа над литературным текстом и прослушивание аудиозаписей с голосами великих мастеров художественного слова.

Все системы голосо-речевого аппарата настолько взаимосвязаны, что нарушение в работе какой-либо одной из них, приводят к общему сбою. Индивидуальные качества речи каждого обучающегося определяют выбор предлагаемых упражнений, их последовательность и длительность работы над ними.

Поставленный голос, приятный тембр, четкая дикция, многообразие интонационных оттенков помогают установлению межличностного контакта, повышают эффективность общения. Высокий уровень культуры речи является одним из основных показателей профессиональной пригодности бакалавров. Следует отметить, что формированию культуры речи современная система высшего образования не уделяет должного внимания. На наш взгляд, до конца не определена роль культуры речи в образовательном процессе и ее значение для развития личности студента. Необходимо создание условий для активизации рече-

вой деятельности обучающихся, а также формирование у них мотивации к улучшению качества звучащей речи. Основная цель культуры речи – интеграция речемыслительного, интеллектуального и духовного развития студентов.

А. П. Чехов писал: «И в древности, и в новейшее время ораторство было одним из сильнейших рычагов культуры... «Цветами» красноречия был усыпан путь ко всякой карьере, и искусство говорить считалось обязательным. Быть может, и мы когда-ни-

будь дождемся, что наши юристы, профессора и вообще должностные лица, обязанные по службе говорить не только учено, но и вразумительно и красиво, не станут оправдываться тем, что они «не умеют» говорить. В сущности ведь для интеллигентного человека дурно говорить должно бы считаться таким же неприличием, как не уметь читать и писать, и в деле образования и воспитания – обучение красноречию следовало бы считать неизбежным» [5, с. 266].

Библиографический список

1. Культура русской речи. *Энциклопедический словарь-справочник*. Под редакцией Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. Москва, 2003.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 51.03.05 «Режиссура театрализованных представлений и праздников»*. Available at: <http://fgosvo.ru/news/5/1078>
3. Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Т.В. *Краткий этимологический словарь русского языка*. Москва: Просвещение, 1975: 310.
4. Тумашова Г.А. Прямое воздействие на речевой слух (методы воспитания речевого слуха). Художественное слово: автор, рассказчик, слушатель: *Материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Новосибирск: Новосибирский государственный театральный институт, 2015: 62 – 76.
5. Чехов А.П. Хорошая новость. *Полное собрание сочинений и писем*: В 30 т. Москва: Наука, 1979; Т. 16: 266 – 267.

References

1. Kul'tura russkoj rechi. *Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik*. Pod redakciej L.Yu. Ivanova, A.P. Skovorodnikova, E.N. Shiryayeva i dr. Moskva, 2003.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 51.03.05 «Rezhissura teatralizovannyh predstavlenij i prazdnikov»*. Available at: <http://fgosvo.ru/news/5/1078>
3. Shanskij N.M., Ivanov V.V., Shanskaya T.V. *Kratkij etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 1975: 310.
4. Tumashova G.A. Pryamoe vozdejstvie na rechevoj sluh (metody vospitanie rechevogo sluha). Hudozhestvennoe slovo: avtor, rasskazchik, slushatel': *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj teatral'nyj institut, 2015: 62 – 76.
5. Chehov A.P. Horoshaya novost'. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem*: V 30 t. Moskva: Nauka, 1979; T. 16: 266 – 267.

Статья поступила в редакцию 08.08.18

УДК 373.2

Skitskaya L.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Transnistrian State University (Tiraspol, Transnistria),
E-mail: Skitskaja@mail.ru

Shcherbakov Yu.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academy of Labor and Social Relations (Moscow, Russia),
E-mail: drpmgopu@bk.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE CHILD IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AS A METHOD OF INTERACTION WITH FAMILY. The article deals with a problem of psychological and pedagogical support of the child in conditions of preschool educational organization of the Pridnestrovian Moldavian Republic in connection with the introduction of state educational standards of preschool education. The author focuses on the resolution of the contradiction between the need for psychological and pedagogical support of preschool children and the low need of parents to become full participants in this process. The article presents the data of diagnostics carried out among teachers and parents to identify their level of knowledge and skills of psychological and pedagogical support of the child in a preschool educational organization. The author presents a "Cooperation" mini-program approved in the preschool educational organizations of the Pridnestrovian Moldavian Republic, which allows to increase the level of knowledge and skills of both teachers and parents in the field of psychological and pedagogical support of the child in the conditions of each pre-school educational organization of Pridnestrovie.

Key words: psychological and pedagogical support, State educational standard, preschool education, teachers, parents, preschool children, preschool educational organization.

Л.В. Скитская, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента,
Приднестровский государственный университет, г. Тирасполь, E-mail: Skitskaja@mail.ru

Ю.И. Щербаков, д-р пед. наук, проф., ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений» г. Москва,
E-mail: drpmgopu@bk.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЁНКА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК МЕТОД ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ

В данной статье рассматривается проблема психолого-педагогического сопровождения ребёнка в условиях дошкольной образовательной организации Приднестровской Молдавской Республики в связи с введением Государственных образовательных стандартов дошкольного образования. Основное внимание в работе автор уделяет разрешению противоречия между необходимостью психолого-педагогического сопровождения дошкольников и низкой потребностью родителей стать полноправными участниками этого процесса. В статье приводятся данные диагностики, проведённой среди педагогов и родителей по выявлению у них уровня знаний и навыков психолого-педагогического сопровождения ребёнка в условиях дошкольной образовательной организации. Автором представлена апробированная в дошкольных образовательных организациях Приднестровской Молдавской Республики мини программа «Сотрудничество», позволяющая повысить уровень знаний и навыков, как педагогов, так и родителей в области психолого-педагогического сопровождения ребёнка в условиях каждой дошкольной образовательной организации Приднестровья.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, Государственный образовательный стандарт, дошкольное образование, педагоги, родители, дети дошкольного возраста, дошкольная образовательная организация.

Построение воспитательно-образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях Приднестровской Молдавской Республики осуществляется на основе Государственного образовательного стандарта дошкольного образования, который был введен в действие в 2014 году. Одним из требований при реализации данного стандарта является поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность. В связи с этим одним из приоритетных направлений работы специалистов дошкольных образовательных организаций Приднестровья является психолого-педагогическое сопровождение ребёнка и вовлечение родителей в данное направление деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение определяется Е.К. Исаковой, Д.В. Лазаренко и С.В. Сильченковой как вид помощи ребёнку в решении актуальных задач развития, позволяет увидеть динамику развития ребёнка в процессе обучения и воспитания, являясь не просто суммой разнообразных методов педагогической, психологической работы, но выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи в решении задач развития дошкольника [1, с. 23].

По мнению М.И. Рожкова, сопровождение в психолого-педагогическом смысле чаще всего рассматривается как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Сопровождение – это всегда взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого [2, с. 23–27].

Известные исследователи Е.А. Бауэр, А.В. Малышев рассматривали психолого-педагогическое сопровождение как систему выстраивания реального взаимодействия в процессе обучения и воспитания между дошкольной образовательной организацией и семьей, с целью оказания ребёнку и его родителям педагогической и психологической помощи по развитию собственных сил для преодоления возникающих на его пути трудностей и препятствий различного характера, то есть успешного освоения образовательных и бытовых ситуаций в ходе процессов обучения и социализации [3, с. 36; 4, с. 31].

Мы согласны с позицией С.С. Столяровой, которая выделила следующие принципы психолого-педагогического сопровождения:

- принцип индивидуального подхода к ребёнку любого возраста на основе безоговорочного признания его уникальности и ценности;
- принцип гуманистичности, предполагает отбор и использование гуманных, личностно ориентированных, основанных на общечеловеческих ценностях методов психологического взаимодействия. Данный принцип основан на идее педоцентризма, которая подразумевает постановку во главу угла психолого-педагогического сопровождения ребёнка, полное его принятие;
- принцип превентивности: обеспечение перехода от принципа «скорой помощи» (реагирования на уже возникшие проблемы) к предупреждению возникновения проблемных ситуаций;
- принцип научности отражает важнейший выбор практических психологов в пользу современных научных методов диагностики, коррекции развития личности дошкольников;
- принцип комплексности подразумевает организацию различных специалистов, всех участников образовательного процесса в решении задач психолого-педагогического сопровождения: воспитателей, педагога-психолога, учителя логопеда, методистов по музыкальному образованию, методистов по физическому воспитанию, администрации и др.;
- принцип «на стороне ребёнка»: во главе угла ставятся интересы ребёнка, обеспечивается защита его прав при учете позиций других участников образовательного процесса;
- принцип коллегиальности и диалогового взаимодействия обуславливает совместную деятельность субъектов психолого-педагогического сопровождения в рамках единой системы ценностей на основе взаимного уважения и коллегиального обсуждения проблем, возникающих в ходе реализации программ;
- принцип системности предполагает, что психолого-педагогическое сопровождение носит непрерывный характер и выстраивается как системная деятельность, в основе которой лежит внутренняя непротиворечивость, опора на современные достижения в области социальных наук, взаимосвязь и взаимобусловленность отдельных компонентов;
- принцип рациональности лежит в основе использования форм и методов психолого-педагогического взаимодействия и

обуславливает необходимость их отбора с учетом оптимальной сложности, информативности и пользы дошкольникам [5, с. 12].

Анализ научных исследований и педагогической практики дошкольных образовательных организаций Приднестровской Молдавской Республики позволили нам выявить противоречия между:

- необходимостью психолого-педагогического сопровождения дошкольников и низкой потребностью родителей стать полноправными участниками этого процесса;
- уровнем психолого-педагогического сопровождения детей и недостаточной разработанностью программно-методических материалов для специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение в условиях дошкольных образовательных организаций Приднестровья.

В ходе проведения диагностического исследования, целью которого было выявить уровень знаний (навыков) педагогов дошкольных образовательных организаций о психолого-педагогическом сопровождении нами были разработаны анкеты для воспитателей, учителя – логопеда и педагога – психолога. Анкеты включали перечень вопросов направленных на общие представления и цели работы каждого педагога в рамках психолого-педагогического сопровождения и на выявления осведомленности в осуществлении данной работы.

Анализируя полученные данные, можно отметить, что педагоги имеют общее представление о том, что предполагает психолого-педагогическое сопровождение. В соответствии с этим определяют следующие основные цели и задачи:

- формирование всесторонне гармонично – развитой личности;
- развитие основных видов деятельности ребёнка (игра, обучение, трудовая деятельность);
- создание условий для системного развития эмоционального, социального, интеллектуального потенциала ребёнка, формирование его позитивных личностных качеств, обогащение его социального опыта;
- развитие психических процессов мелкой и общей моторики, коррекция звукопроизношения.

При этом нами было отмечено, что взаимодействию с родителями отводится второстепенная роль, не все педагоги принимают важность данного направления деятельности в психолого-педагогическом сопровождении ребёнка. Так, например, анализ анкет воспитателей показал, что взаимодействие с семьями детей в психолого-педагогическом сопровождении, они видят через проведение родительских собраний, консультаций, оформлении информационных папок и стендов, в индивидуальной беседе с целью информирования родителей по проблемам развития ребёнка. Ни один воспитатель не отметил необходимость всестороннего вовлечения родителей в воспитательно-образовательный процесс, необходимость их активного участия в психолого-педагогическом сопровождении ребёнка, путём тесного взаимодействия со всеми специалистами дошкольной образовательной организации.

В процессе проведения опытно-экспериментального исследования нами была разработана и предложена анкета для родителей. В анкете содержался перечень основных вопросов, отражающих общую осведомлённость родителей и их непосредственное участие в психолого-педагогическом сопровождении ребёнка.

Анализируя данные анкетирования, хотелось бы отметить, что большинство родителей ответили, что их полностью удовлетворяет уровень воспитательно-образовательной работы. При необходимости родители получают информацию по всем направлениям работы с ребёнком, рекомендации на родительских собраниях и при индивидуальных беседах воспитателей, работающих непосредственно с ребёнком, реже от учителя – логопеда и педагога – психолога, а рекомендации от других специалистов не получают.

На вопрос: «Имеете ли Вы представление о том, что такое психолого-педагогическое сопровождение» большинство анкетированных отметили, что имеют общие представления. Но информация о том, что такое психолого-педагогическое сопровождение имеется не во всех группах, это даёт нам основание сделать вывод, что многие родители не имеют представления о содержании, целях, задачах, функциях психолого-педагогического сопровождения. У некоторых родителей отмечались затруднения при ответах на следующие вопросы: «Какие специалисты работают с Вашим ребёнком?», на данный вопрос родители отвечали, что работает только воспитатель. Это предполагает то, что

родители не в полной мере проинформированы о работе всех специалистов. На вопрос: «Устраивает ли Вас взаимоотношение с педагогами в группе и специалистами учреждения», 11% родителей воздержались ответить, 20% ответили, что не устраивает, 69% ответили, что полностью устраивает работа в дошкольном учреждении.

При этом по окончании заполнения анкеты от родителей поступили следующие предложения:

- приглашать родителей на открытые занятия;
- создавать кружки в учреждении с приглашением на занятия родителей;
- владеть всеми контактами для общения со специалистами в любое время.

Итоговый анализ диагностического обследования показал, что работа между педагогами прослеживается слабо, многие педагоги не уделяют должного внимания вопросу вовлечения родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения ребёнка. Знания родителей по содержанию психолого-педагогического сопровождения находятся на низком уровне, поэтому необходимо разнообразить формы работы с родителями, а также необходимо расширить знания родителей по сопровождению ребёнка в дошкольной образовательной организации.

Результаты диагностического обследования подвели нас к необходимости проведения специальной работы со специалистами дошкольных образовательных организаций Приднестровья и родителями детей по повышению уровня знаний и навыков в направлении психолого-педагогического сопровождения ребёнка.

Для проведения данной работы нами была разработана и апробирована мини программа «Сотрудничество» по психолого-педагогическому сопровождению ребёнка в условиях дошкольной образовательной организации.

Целью данной программы является – взаимосвязь в единстве требований педагогов дошкольной образовательной организации и родителей (и/или лиц их заменяющих) к обучению, воспитанию и социализации детей.

Программа «Сотрудничество» включает в себя три взаимосвязанных и дополняемых друг друга направления.

Диагностическое направление осуществляется при помощи анкетирования, тестирования индивидуальных бесед с детьми, педагогами и родителями.

Психолого-педагогическое направление базируется на основе сведений диагностико – консультативного блока. На этом этапе проводится индивидуальная и групповая работа с педагогами учреждения, с ребёнком, его семьей, направленная на совершенствование психолого-педагогического сопровождения ребёнка в условиях дошкольной образовательной организации.

Информационно-просветительское и консультативное направление включает психолого-педагогическое просвещение педагогов и родителей. Информация педагогам и родителям предоставляется в виде бесед, консультаций, обучающих тренингов, круглых столов; наглядно – информационных памяток, буклетов, по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса в данной дошкольной организации, его родителями, педагогическими работниками и другое.

На протяжении всей экспериментальной деятельности использованы были разнообразные формы и методы работы с педагогами учреждения и родителями воспитанников. Экспериментальная работа планировалась и проводилась с учетом возрастных, психофизиологических и познавательных возможностей детей и включала следующие блоки: организационный, базово – основной и заключительный.

Работу по реализации программы начали с ознакомления педагогов учреждения и родителей с программой. Для этого был проведен семинар с педагогами учреждения и родителями воспитанников. Цель семинара заключалась в том, чтобы познакомиться с программой психолого-педагогического сопровождения ребёнка в условиях дошкольной образовательной организации, познакомиться с мероприятиями, которые будут проводиться педагогами в рамках программы.

На протяжении всего семинара педагоги и родители активно принимали участие, высказывали свои предложения и пожелания. Не все педагоги изъявили желание принять участие, указывая на то, что программа нарушит режимные моменты учреждения, дети к этому не готовы. Со стороны родителей были пожелания посетить занятия всех специалистов, поучаствовать в образовательном процессе, чтобы уметь дома самостоятельно с ребёнком наладить взаимоотношения, уметь работать с ним.

На данном этапе реализации программы были подготовлены и розданы во все группы наглядные информационные буклеты «Психолого-педагогическое сопровождение ребёнка в условиях дошкольной образовательной организации».

Также для подготовки педагогов учреждения к реализации программы был проведен тренинг, направленный на объединение и сплочение педагогического коллектива, снятие эмоционального напряжения педагогов улучшение эмоционального состояния педагогов, налаживания позитивных взаимоотношений, развитие взаимопонимания между педагогами.

Базово-основной блок программы психолого-педагогического сопровождения включал в себя ряд мероприятий. Так, например, методист по музыкальной деятельности с участием педагогов и родителей провела мероприятие для детей «Праздник смеха и веселья». На данном празднике родители смогли не только понаблюдать за детьми на празднике, но и принимали активное участие в празднике, пробовали себя в роли артиста, «педагога», помогали организовать детей для прохождения эстафет, игр, собраний детей в хоровод.

В рамках реализации программы методист по изобразительной деятельности предложила родителям, принять участие в создании совместной выставки творчества ребёнка и семьи на тему «Весна – красна». В создании выставки приняли участие практически все семьи. Данное мероприятие носило творческий характер, родители совместно с детьми дома создавали рисунки, аппликации. На выставку совместных работ были приглашены педагоги художественной школы города Тирасполя.

Педагог-психолог провела для родителей практикум: «Песочная терапия – эффективное средство снятия психоэмоционального напряжения у детей». Цель данного мероприятия заключалась в том, чтобы – помочь родителям устанавливать доверительные отношения с ребёнком, помочь родителям снизить чрезмерный уровень психофизического напряжения у ребёнка; проигрывание психотравмирующих ситуаций; помощь в выражении своего внутреннего состояния через спонтанную игру на песке; помощь в возникновении и поддержании положительных эмоций, повышению эмоционального тонуса, общего фона настроения. По окончании практикума родители делились своими впечатлениями, педагог – психолог каждому родителю раздала карточку игр с песком.

В рамках программы была проведена «Неделя открытых дверей», цель которой заключалась в информировании родителей о работе педагогов дошкольной образовательной организации и привлечение родителей в жизнь ребёнка в детском саду. Вся неделя была насыщена разными интересными мероприятиями, родители могли пронаблюдать за работой каждого специалиста, увидеть специфику работы с детьми. Так, первый день был озаглавлен как «Мир физкультуры». В ней приняли участие все группы. Родители смогли пронаблюдать, как дети выполняют утреннюю гимнастику. После сна, для детей методистом по физической культуре и воспитателями групп было проведено развлечение. На данном мероприятии были проведены различные подвижные игры с привлечением родителей. Форма героев развлечения вызвала как у детей, так и у родителей положительные эмоции. Родители смогли пронаблюдать взаимодействие в работе методиста по физической культуре и воспитателя.

Следующий день был озаглавлен «В гостях у логопеда». В данном мероприятии приняли участие дети, находящиеся на логопункте. Учителем-логопедом в музыкальном зале было проведено открытое фронтальное (интегрированное) логопедическое занятие на тему «Весна». Посетили данное мероприятие не только родители, чьи дети зачислены на логопункт, но и те, кто пожелал. Посещение занятия учителя – логопеда позволило родителям увидеть особенности работы учителя – логопеда с детьми. После проведенного занятия, родители задавали вопросы учителю – логопеду по интересующим их вопросам, например, «Как часто проходят занятия и сколько они длятся?», «С какого возраста можно обратиться к логопеду?», «Что проверяет логопед во время обследования?» и др. Беседа с родителями проходила в спокойной доброжелательной обстановке.

Следующим днем в рамках программы был день «В гостях у воспитателя». На данном мероприятии родители смогли посетить групповые, фронтальные и индивидуальные занятия, пронаблюдать за работой воспитателя. Помимо этого, родители, которые пожелали, смогли самостоятельно, под руководством воспитателя, провести групповое занятие.

Последний день открытых дверей был обозначен «В гостях у педагога – психолога». Родители смогли пронаблюдать подгруп-

повое занятие на тему: «От улыбки станет всем светлей». Цель данного занятия – развитие эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста, снятие психоэмоционального напряжения. Данное занятие помогло родителям увидеть, насколько трудно детям выражать злость и радость, и объяснить, когда бывает, то или иное состояние. По окончании занятия педагог – психолог подготовила для родителей рекомендации как научить ребёнка выражать свои чувства при гнев, и как помочь ему выйти из этого состояния.

На протяжении всего периода реализации мини программы «Сотрудничество» активно осуществлялось информационно – просветительское и консультативное направление в виде наглядной агитации родителей, индивидуальных бесед и консультаций по запросам родителей. Педагог – психолог подготовила памятку для родителей: «Секреты психологического здоровья», воспитателями была подготовлена наглядная информация: «Каждый ребёнок – индивидуальность». Была проведена групповая консультация одним из родителей на тему: «Развитие речи посредством развития мелкой моторики», где родитель поделилась своим опытом взаимодействия с ребёнком в данном направлении. Воспитателями был подготовлен тренинг: «В игры играем – речь развиваем», с разработкой игр для проведения родителями с детьми в домашних условиях.

На заключительном этапе апробации мини программы «Сотрудничество» был проведен вечер по обмену опытом, в котором приняли участие педагоги учреждения и родители. На данном мероприятии была представлена выставка совместных работ родителей и детей, организуемая методистом по изобразительной деятельности. Вечер по обмену опытом позволил родителям поделиться своими впечатлениями о проведенных мероприятиях. Родители выразили благодарность о приобретенных знаниях и умениях по взаимодействию со своими детьми. Некоторые из родителей высказали свое мнение о том, что данные мероприятия улучшили пси-

хологическое состояние и их детей, удалось наладить тесный дружеский контакт между другими родителями и педагогами учреждения.

Педагоги, в свою очередь, высказали свое мнение о том, не смотря трудности в организации детей на занятии при родителях, им удалось показать тот уровень знаний, которые усвоили дети на протяжении учебного года. Проведенные мероприятия помогли наладить тесный контакт между педагогами и специалистами учреждения и между родителями воспитанников учреждения. Данные мероприятия благоприятно воздействуют на установление доверительного отношения родителей к педагогам, позволяют педагогам работать в тесном контакте между собой и с родителями.

С целью определения динамики изменений после апробации мини программы «Сотрудничество», нами повторно были разработаны анкеты для педагогов и родителей. Анализ данных анкетирования показал, что 50% педагогов (в сравнении 16% педагогов до апробации мини программы) считают важным вовлечение родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения их детей в условиях дошкольной образовательной организации, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи. Родители на вопрос «Устраивает ли Вас взаимоотношение с педагогами в группе и специалистами учреждения» ответили, что в полной мере 82% и только 4% ответили, что не устраивает (в сравнении 20% до апробации мини программы).

Таким образом, на основе полученных результатов мы можем сделать вывод об эффективности разработанной и апробированной мини программы «Сотрудничество», направленной на повышение уровня знаний и навыков педагогов и родителей по психолого-педагогическому сопровождению детей в условиях дошкольных образовательных организаций Приднестровской Молдавской Республики.

Библиографический список

1. Исакова Е.К., Лазаренко Д.В. К определению понятия педагогическое сопровождение. *Rusnauka.com*. Available at: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105510.doc.htm
2. Рожков М.И. Экзистенциальный подход к социально-педагогическому сопровождению детей. *Ярославский педагогический вестник*. 2013; Т. 2, № 4: 23 – 27.
3. Бауэр Е.А. *Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации подростков-мигрантов*. Диссертация ... доктора психологических наук. Москва, 2012.
4. Малышев А.В. *Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения процесса развития культуры личности подростка в современном информационном пространстве..* Диссертация ... доктора психологических наук. Нижний Новгород, 2013.
5. Столярова С.С., Кисть Е.А., Назметдинова И.С. Психологическая устойчивость педагога как фактор обеспечения безопасной среды в образовательном учреждении. *Психологические проблемы безопасности в образовании: Материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Том 1. Под редакцией И.А. Баевой, В.В. Рубцова. Москва: МГППУ, 2011: 12.

References

1. Isakova E.K., Lazarenko D.V. K opredeleniyu ponyatiya pedagogicheskoe soprovozhdenie. *Rusnauka.com*. Available at: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105510.doc.htm
2. Rozhkov M.I. 'Ekzistencial'nyj podhod k s social'no-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu detej. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2013; T. 2, № 4: 23 – 27.
3. Bau'er E.A. *Nauchno-prakticheskie osnovy psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya social'no-psihologicheskoy adaptacii podrostkov-migrantov*. Dissertaciya ... doktora psihologicheskijh nauk. Moskva, 2012.
4. Malyshev A.V. *Nauchno-prakticheskie osnovy psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya processa razvitiya kul'tury lichnosti podrostka v sovremennom informacionnom prostranstve..* Dissertaciya ... doktora psihologicheskijh nauk. Nizhnij Novgorod, 2013.
5. Stolyarova S.S., Kist' E.A., Nazmetdinova I.S. Psihologicheskaya ustojchivost' pedagoga kak faktor obespecheniya bezopasnoj sredy v obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Psihologicheskie problemy bezopasnosti v obrazovanii: Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Tom 1. Pod redakciej I.A. Baevoj, V.V. Rubcova. Moskva: MGPPU, 2011: 12.

Статья поступила в редакцию 15.08.18

УДК 069:379.822(470-25+571.150-25)

Timofeeva A.L., MA student, senior teacher, Altai State Institute of Cultures (Barnaul, Russia), E-mail: rp.mel@ya.ru
Odintsova O.V., senior teacher, Altai State Institute of Cultures (Barnaul, Russia), E-mail: poli1212@mail.ru
Vakalova N.V., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Altai State Institute of Cultures (Barnaul, Russia), E-mail: vakalnat@rambler.ru

THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF MUSEUM THEATRE PROGRAMMES WHEN FORMING OF COMMUNICATIVE SKILL OF VISITORS. The authors consider forms of Museum programs from the point of view of their relevance to the educational activities of Russian museums on the example of activities implemented in the framework of the international action "Museum Night – 2017" on the basis of the State Art Museum of Altai Krai and the Altai State Institute of Culture in Barnaul, as well as the educational activities of the Kuzminki Manor, Museum of Russian Farmstead Culture in Kuzminki (Moscow). With reference to the approved theatrical museum programs, the authors define the ways of realization of educational opportunities of these projects, based on the form of the event: quest tour, interactive theatrical performance and museum lesson.

Key words: theatrical museum programs, museum pedagogy, quest-tour, museum lesson.

А.Л. Тимофеева, магистрант, ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,

E-mail: rp.mel@ya.ru

О.В. Одинова, ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: poli1212@mail.ru

Н.В. Вакалова, канд. ист. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,

E-mail: vakalat@rambler.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЕЙНЫХ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРОГРАММ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОГО НАВЫКА ПОСЕТИТЕЛЕЙ

В данной статье авторы рассматривают формы музейных программ с позиции их актуальности для образовательной деятельности отечественных музеев на примере мероприятий, реализованных в рамках международной акции «Музейная ночь – 2017» на базе Алтайского государственного художественного музея и Алтайского государственного института культуры в г. Барнауле, а также образовательную деятельность Музея русской усадебной культуры «Влахернское-Кузьминки» (г. Москва). На примерах апробированных театрализованных музейных программ, авторы определяют способы реализации образовательных возможностей данных проектов, исходя из формы мероприятия: квест-экскурсия, интерактивное театрализованное представление и музейный урок.

Ключевые слова: театрализованные музейные программы, музейная педагогика, квест-экскурсия, музейный урок.

На современном этапе театрализованные музейные программы заслуженно завоевали популярность среди разновозрастной аудитории музеев, способствуя «погруженности» посетителей в музейное пространство. Следует отметить, что теория музейной коммуникации задала вектор развития не только музееведения в целом, но и её отдельной области – музейной педагогики. Теория музейной коммуникации способствовала переосмыслению среди исследователей некоторых общих ключевых аспектов обеих дисциплин. Как отмечает Л.М. Шляхтина, «опыт музеев России и мировая практика в использовании этого направления показывают эффективность художественного высказывания, демонстрируют её значение в прочтении заложенных в музейных предметах смыслов и расширении чувственной одномерности музея» [1, с. 17]. Специалисты музейной сферы стали по-новому интерпретировать роль посетителей в музее. Аудитория музея, представленная всеми возрастными группами, становится активной участницей коммуникационного процесса со «свидетелями» прошлых эпох – музейными предметами.

Цель данной работы – выявление форм театрализованных мероприятий, способствующих реализации педагогического потенциала музейных программ в формировании коммуникативных навыков посетителей. Достижение цели связано со ступенчатым решением нескольких задач. Первая из задач заключалась в анализе опыта педагогической деятельности отечественных музеев на примере внедрения театрализованных программ. Вторая задача была реализована через разработку и апробацию авторских проектов театрализованных музейных программ.

Отметим, что по данной теме имеются публикации, в которых фрагментарно описаны и исследованы театрализованные музейные программы. Так, в статье Н.В. Лапченко приведена классификация театрализованных музейных программ, но, в один ряд автор поставил массив мероприятий, поделив их на три условных группы, ни в одной из которых, не учитывается их педагогический потенциал. Первая группа характеризуется особенностями сценической площадки, ко второй группе относятся мероприятия с чётко определенной формой (например: историческая реконструкция), в третью группу входят все тематические мероприятия [2].

Исследование педагогического потенциала театрализованных представлений позволит определить наиболее эффективные формы музейных программ, которые в свою очередь позволят музеям добиваться более успешных результатов в образовательной деятельности. Поиск оптимальных форм музейных театрализованных программ подразумевает, прежде всего, теоретическое осмысление эмпирического опыта в образовательной деятельности музеев. Обращение музейных учреждений к таким формам связано с реализацией и развитием образовательной функции музеев в современных условиях. Апробирование новых форм общения с аудиторией и наличие в теории музейной коммуникации терминологического аппарата режиссуры актуализировали внедрение театрализации в структуру музейных мероприятий.

Удачным примером модели театрализованной программы, которая органично соединяет в себе элементы образовательной деятельности и театрализации является музейный урок. Эту форму реализовал в своей деятельности Музей русской усадебной культуры «Влахернское-Кузьминки» (г. Москва) [3]. Специалисты учреждения разработали «Урок в музее» по учебной дисципли-

не «История» для 8-ых классов. Специалисты подчеркивают, что содержание занятия «Культура и быт в русской усадьбе первой половины XIX века» достаточно полно совпадает с соответствующими темами школьного учебного пособия. Структура занятия поделена на две части, первая представляет собой ролевую игру с элементами театрализации, вторая часть отведена для подведения итогов занятия, в ходе которых школьники выполняют письменные задания на рабочих листах. Элемент театрализации содержится в персонифицированных образах экскурсоводов, исполняющих роли «крестьянина» и «дворянки» в исторических интерьерах музея-усадьбы. Для создания аутентичных образов были использованы не только комплекты костюмов соответствующей эпохе (включавшие головные уборы, обувь, различные аксессуары), но также была проведена тщательная работа над текстом, манерой речи и письма самодельных актёров.

Участникам урока (школьникам) было предложено «вообразить себя действующими лицами той части истории, которая когда-то была повседневной жизнью», то есть исполнить роль крестьян, некогда населявших деревню около господского дома и роль благородных дворян-хозяев усадьбы [3, с. 17]. Но, в пространстве музея цель подобных «развлечений» несколько расширяется, их участники не только учатся «варить кашу» или «описывать имущество», но прежде вступают в невербальный диалог с материальным и духовным наследием.

На современном этапе музейные специалисты активно осваивают такую форму музейного мероприятия как квест (и квест-экскурсию). Е.В. Рябова в своей работе, даёт следующее определение термина: «квест – это игра, в ходе которой участники решают логические задачи, выполняют поиск необходимой информации, учатся работать с информационными ресурсами, находить полезную информацию и применять её» [4, с. 15]. В Государственном художественном музее Алтайского края, в рамках международной акции «Музейная ночь-2017», автором данной работы совместно с научными сотрудниками учреждения, была организована квест-экскурсия «Таинственная история в доме на Мостовой». В основу сценария квеста была положена городская легенда, связанная со зданием, в котором располагается учреждение музея, покидало его. На всём протяжении квеста, его участники, посетители мероприятия, вели поиски нескольких ключевых предметов, через которые раскрывался сюжет легенды.

Образовательные возможности программы были реализованы несколькими способами. Во-первых, ведущая квеста, ненавязчиво знакомила собравшуюся публику с историей особняка и особенностями быта купеческой семьи девятнадцатого века. Фактическая информация получила художественную обработку и была включена в сценарий мероприятия. Во-вторых, ярким примером реализации образовательных возможностей программы служит эпизод, в котором «привидение» передавал ведущей некоторые подлинные предметы XIX в. (курительная трубка, карманный часы, запонки и единственную копию старинной фотографии), рассмотрев которые участники игры должны были установить личность «призрака». Попутно, ведущая обращала внимание аудитории на то, что в подвале особняка проживала

прислуга, но никак не хозяева дома – представители купеческого сословия.

Удачным решением стало включение в сценарий элемента теневого театра, благодаря которому была раскрыта легенда о «появлении» привидения в стенах музея. На старой облицовке стены – «заднике сцены», плавно сменяли друг друга картины теневых силуэтов. Одновременно рассказчик, которого музейные специалисты заранее выбрали из числа зрителей, декламировал текст легенды. За представлением теневого театра следили не только посетители мероприятия, но и «призрак», который также наблюдал за ходом истории и соответствующим образом реагировал на возникавшие картины. Теневым театром выполнял не только развлекательную функцию, но и являлся примером бытовавшего сто лет назад развлечения – «теневые картины».

В-третьих, после завершения квеста, к работе с экскурсантами подключалась музейная сотрудница, отвечавшая на вопросы публики об истории особняка. Следует отметить многочисленность вопросов, сформулированных посетителями, поскольку история, изложенная в квесте, имела определенную художественную обработку. Заключительная часть игры являлась, по сути, небольшой классической экскурсией, которая удачно вошла в совместную программу с квестом.

Следующей формой, которая соединяет в себе образовательную и зрелищную функции является «интерактивное театрализованное представление». Для музейной сферы наиболее характерным является способ вовлечения аудитории через непосредственное взаимодействие участников экскурсии с музейными предметами. Д. Агапова раскрывает работу интерактивно-образовательного элемента музейной программы на примере выставки для детей: «Отсюда следует интерактивная экспозиция, на которой дети могут примерить лапти, попробовать, как работает мельница, ступа, невод и т.п. Эта стратегия «приобще-

ния» к культуре прошлого пользуется большой популярностью, поскольку соединяет традиции с современностью наиболее очевидным образом – через память» [6, с. 9]. Описанный выше принцип интерактивности был реализован нами при проведении мероприятия на базе Алтайского государственного института культуры в рамках международной акции «Музейная ночь-2017». На территории, перед корпусом института была организована работа интерактивной выставки предметов народного быта «Мифология рядом». По всей площади были расставлены пять подставок, представляющие собой большие деревянные кубы, на каждой из которых выставлялся музейный предмет, относящийся к концу XIX – началу XX века. Образовательные возможности выставки были реализованы через экспозиционные предметы, которые можно (и нужно) было взять в руки, рассмотреть, опробовать в действии, сфотографироваться с ними. К каждому музейному предмету был прикреплен индивидуальный аниматор. Работа выставки была подчинена сценарно-режиссерскому ходу – путешествия во времени. Аниматоры, приставленные к музейным предметам, были облачены в костюмы футуристического стиля и согласно замыслу режиссера, являлись музееведами – путешественниками из будущего. А пространство выставки – это точка пересечения прошлого, настоящего и будущего. Посетители с интересом входили в экспозиционное пространство, для знакомства с предметами прошлого через «общение с людьми из будущего».

Таким образом, формы реализации образовательного потенциала театрализованных программ, прежде всего, связаны с художественной стороной музейных мероприятий. Модели театрализованных программ включают в свою архитектуру элементы поиска, ролевой игры, интерактивности. Набор форм театрализованных программ с ярко выраженным педагогическим уклоном может измениться только в большую сторону.

Библиографический список

1. Шляхтина Л.М. Современный музей: идеи и реалии. *Вопросы музеологии*. 2011; 2: 14 – 19.
2. Лапченко Н.В. Театрализация в музейной сфере как феномен современной культуры. *Материалы международной научно-практической конференции*, 6-7 апреля, Хабаровск: ФГБОУ ВО «ХГИК», 2016: 36 – 44.
3. Борисова М. История – ролевая игра. *Музей*. 2016; 7: 16 – 18.
4. Алексеева Н.Д., Рябова Е.Д. Квест-экскурсия как инновационная форма экскурсионной деятельности. *Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология*. 2015; 1 (20): 14 – 17.
5. *Официальный сайт Государственного художественного музея Алтайского края*. Available at: <http://ghmak.ru/index.php/events/item/1223-noch-muzeev-2017-v-hudozhestvennom-muzee-20-maya-2017-goda>
6. Агапова Д. Культура участия: миллионы диалогов. *Музей как пространство образования: игра, диалог, культура участия*. Москва, 2012: 8 – 20.

References

1. Shlyahina L.M. Sovremennyy muzej: idei i realii. *Voprosy muzeologii*. 2011; 2: 14 – 19.
2. Lapchenko N.V. Teatralizatsiya v muzejnoj sfere kak fenomen sovremennoj kul'tury. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*, 6-7 aprelya, Habarovsk: FGBOU VO «HGİK», 2016: 36 – 44.
3. Borisova M. Istoriya – rolevaya igra. *Muzej*. 2016; 7: 16 – 18.
4. Alekseeva N.D., Ryabova E.D. Kvest-ekskursiya kak innovacionnaya forma `ekskursionnoj deyatel'nosti. *Vektor nauki TGU. Seriya: Pedagogika, psihologiya*. 2015; 1 (20): 14 – 17.
5. *Oficial'nyj sayt Gosudarstvennogo hudozhestvennogo muzeya Altajskogo kraja*. Available at: <http://ghmak.ru/index.php/events/item/1223-noch-muzeev-2017-v-hudozhestvennom-muzee-20-maya-2017-goda>
6. Agapova D. Kul'tura uchastiya: milliony dialogov. *Muzej kak prostranstvo obrazovaniya: igra, dialog, kul'tura uchastiya*. Moskva, 2012: 8 – 20.

Статья поступила в редакцию 23.08.18

УДК 7.091.3:378.1:008(470+571)

Tumashov M.A., senior lecture, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: tumashov_ma59@mail.ru

Tumashova G.A., senior lecture, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: gtumashova@mail.ru

STAGE EVENT AS THE MAIN STRUCTURAL ELEMENT OF A PLAY. The paper presents a study of the structure of the stage event being a work of a director. The work reveals a living mechanism of organization and implementation of an event in a dramatic performance. The article is addressed to the student audience of the theater departments of colleges and institutes of culture, and is dedicated to a problem of theoretical professional equipment of future actors, directors, heads of theater groups, theater teachers in the process of studying the basics of dramatic art. The article examines the main elements of the event on stage and in life: action, assessment, attitude, conflict, extension, adaptation, the proposed circumstances and other elements that organize the stage event. The article can be useful for students, undergraduates, graduate students, theater teachers in the process of studying the basics of dramatic art.

Key words: theatre pedagogy, directing, event, action, fact, assessment.

М.А. Тумашов, доц. каф. театральной режиссуры и актёрского мастерства, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: tumashov_ma59@mail.ru

Г.А. Тумашова, доц. каф. филологии и сценической речи, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: gtumashova@mail.ru

СЦЕНИЧЕСКОЕ СОБЫТИЕ КАК ОСНОВНОЙ СТРУКТУРНЫЙ ЭЛЕМЕНТ СПЕКТАКЛЯ

Статья посвящена изучению режиссёрской структуры сценического события. В ней вскрывается живой механизм организации и реализации события в драматическом спектакле. Внимание автора сосредоточено на проблеме теоретического профессионального оснащения будущих актёров, режиссёров, руководителей театральных коллективов, театральных педагогов в процессе изучения основ драматического искусства. В статье исследуются основные элементы события на сцене и в жизни: действие, оценка, отношение, конфликт, пристройка, приспособление, предлагаемые обстоятельства и другие элементы, организующие сценическое событие. Статья может быть полезна студентам, магистрантам, аспирантам, театральным педагогам в процессе изучения основ драматического искусства.

Ключевые слова: театральная педагогика, режиссура, событие, действие, предлагаемые обстоятельства, оценка.

Событие – уникальный элемент метода действенного анализа по «режиссёрской школе Г.А. Товстоногова». В данном «методе» органично и оригинально освоены и осмыслены теоретический и практический опыт его великих предшественников, выдающихся театральных деятелей, и разноточения этого опыта актуальны до сих пор. Предложить свой взгляд на уникальную структуру события согласно режиссёрской школе Товстоногова – в этом видится исключительно важная и актуальная задача предлагаемой статьи, где наиболее развёрнуто и подробно анализируется режиссёрская «конструкция сценического события».

Являясь одним из самых «жизненных» жанров искусства, драматический театр, отображая действительность, творит свои художественные произведения в форме самой жизни. Жизнь сценического персонажа актёр воплощает средствами и возможностями собственной жизни. Осуществляет он это посредством публичного проявления себя самого в рамках комплекса предлагаемых обстоятельств, действий, событий и человеческих характеристик сценического персонажа. Зритель во время восприятия «жизни» сценического произведения наблюдает саму жизнь человека-актёра на сцене. Образ жизни ему преподносится в образе самой «жизни человеческого духа» [1] и тала.

Специфика театрального искусства такова, что материалом для его произведений является живой действующий человек – актёр. Своим искусным и естественным «бытием» «здесь и сейчас» [1] он создаёт уникальное живое произведение театра – живого самого себя в вымышленных обстоятельствах пьесы и роли. Материалом для его актёрского ремесла служит сама жизнь: его жизнь. Актёр играет, фактически, на простом и уникальном инструменте, он играет на своей профессиональной способности полноценно публично жить на показ по заранее намеченной логике чувств персонажа и его действий. И успех его актёрского исполнения «жизни другого человека» на «жизни собственной» зависит от того, насколько он на глазах внимательного зрителя по-настоящему проживает свою настоящую сценическую жизнь. Как фокусник перед публикой творит чудеса, не скрывая, что он фокусник, манипулятор нашей веры, так актёр выходит на сцену не для обмана зрителя, но для обращения его в веру – веру в происходящее, как в реальность, в чудо трансляции жизни литературного героя здесь и сейчас.

Воспринимая произведение живописи или литературный текст при чтении, человек должен сам усилием воображения «оживить» предлагаемые образы, сделать перевод на язык движения, действия, жизни, протекающего перед его воображением: события. В театральном же искусстве движение, действие, событие реально разворачиваются в реальном «зеркале сцены», предназначенном для отражения нашей повседневной жизни, на планшете «ожившей» сценической коробки, превращённой театром в овеянную и одухотворённую среду реально протекающего времени жизни актёра-персонажа. В театральном произведении искусства – спектакле – образ жизни преподносится в привычной для человека форме – в форме самой жизни, жизни человеческой души, выраженной в жизни тела [2].

В театре, воспринимая спектакль и игру актёров, человек-зритель чувствует себя более уверенно в плане своей оценки произведения. Он видит на сцене саму жизнь, сопоставляет со своим опытом и говорит себе: «верю», или: «не верю». В оценке произведений живописи зрителю сложнее быть уверенным безапелляционным критиком, надо знать законы правды этого жанра, специфической иллюзорной живописной техники, в театре же эти законы зрителю интуитивно известны. Механизм создания жизни на сцене должен быть идентичен механизму течения повседневной жизни. На сцене актёр действует в соответствии с предлагаемыми обстоятельствами, в логике «хотений» заданного характера, и в жизни человек подвержен воздействию

возникающих обстоятельств и ведёт себя в соответствии с ними и особенностью своего характера. На сцене актёр (персонаж) действует в границах определённого события, и одно событие сменяет другое: всё как в жизни. Метод событийно-действенного анализа вполне применим и к исследованию повседневной быденной жизни, потому что он сформирован на основе её изучения, механизмов человеческой психики, законов самой жизни. Он приближает произведение литературы к жизни, раскладывает его на естественные категории жизненного процесса и вскрывает логику не только поведения человека (героя), но и логику всей художественной композиции произведения, вскрывает его смысл, адресованный в день сегодняшней [3].

В повседневной жизни всякое сочетание людей, объединённых общим местом бытия на каком-либо отрезке времени, провоцирует вольное или невольное их взаимовлияние, то есть восприятие друг друга и воздействие друг на друга в соответствии с их внутренней человеческой сутью и сиюминутной психофизической устремлённостью. Наблюдая со-бытие людей со стороны, всегда можно определить суть этого со-бытия. Например, на остановке суть события можно определить как: «Ожидание», «Прощание», «Встреча», «Проводы» и т. д. Суть любого события людей определяется по совокупности их действий, устремлённостей участников событий, по сочетанию этих «хотений» в данном их со-бытии, по коллизии этих «хотений». В событии «Ожидание автобуса» целью бытия людей на данном отрезке времени является «хотение» «убить время»: кто-то «бесцельно» бродит по остановке, кто-то курит, кто-то беседует и тому подобное. Но у каждого одна цель: занять время неким психофизическим процессом, любым, неважно каким, то есть: «убить время», занять себя «киллзойней деятельностью». Объединяющим провокаторм действий героев события является единое для всех общее предлагаемое обстоятельство: «Остановка» в буквальном смысле этого слова, вынужденное безделье. Но вот появляется автобус, и суть события людей резко меняется, рождается совсем иная палитра «хотений», устремлённостей, действий, в соответствии с новым предлагаемым обстоятельством: «Последний автобус». Провоцируются соответствующие действия героев события: втиснуться в автобус, войти первым, сохранить в целостности хрупкую вещь, посадить в автобус подругу, пожилого человека и т. д. Меняется суть взаимодействия людей от события «Ожидание автобуса» к событию «Штурм автобуса». Мы видим, что содержание событий меняется от перемены главного, единого для всех, предлагаемого обстоятельства и провокацией новых действенных «хотений» людей. А сумма действий участников событий всегда создаёт конфликт как в жизни реальной, так и на сцене.

Существует множество определений сценического действия:

Действие – это акт воли персонажа, направленный на достижение очень важной для него цели.

Действие – это непреодолимое «хотение» человека на событийно ограниченном отрезке времени, стремление к цели, захватывающее и подчиняющее себе все сознательные и подсознательные процессы человека.

Действие – это мания самореализации, навязчивая идея, требующая скорейшего воплощения.

Действие – это единый психофизический процесс достижения цели, спровоцированный главным предлагаемым обстоятельством события, протекающий в непрерывной борьбе с предлагаемыми обстоятельствами малого круга, жанрово окрашенный и зримо выраженный во времени и пространстве сцены [4]. Это наиболее полное и достаточное определение.

Действие может выражаться словесно, мыслительно и физически. Отсюда и принято вычленять три его формы: «словес-

ная, мыслительная и физическая». На самом деле любая форма реализации действия есть лишь доминирование способа его выражения, но обе другие формы также присутствуют в этой доминирующей форме. Не может быть действие персонажа только словесным, потому как за формулированием словесного воздействия на партнёра всегда стоит мысль, мыслительная часть воздействия, и обязательно включена физика человека, работа мышц лица, рук и всего тела. За активным мыслительным процессом, то есть, за доминирующей мыслительной формой достижения цели, стоит и словесное формулирование (внутреннее проговаривание слов), и физическая жизнь тела. Также и доминирующая физическая форма действия невозможна без мыслительной его формы и усиленного внутреннего проговаривания возникающих сопроводительных фраз, слов и междометий. Таким образом, мы видим, что речь идёт лишь о доминирующей форме действия: какими средствами она преимущественно выражается здесь и сейчас – словесно, мысленно или физически.

Действие персонажа, его «хотение» на ограниченном отрезке сценического времени, его стремление к цели определяется глаголом, приказом самому себе: «уйти от погони», «спасти друга», «избегай разоблачения» и т. п. Действие не может формулироваться с частицей «не», глагол должен быть «позитивен». Например, нельзя давать актёру действенную задачу: «не дать себя разоблачить», правильная формулировка: «уйти от разоблачения» или «избежать разоблачения». Действие, определённое с частицей: «не», лишает человека активности, инициативности.

Действие – суть драмы, потому как драма в переводе с древнегреческого «совершающееся действие». Действие – это то, за чем постоянно наблюдает зритель, это главный двигатель внутренней и внешней динамики спектакля. Действие – это основной материал драматического театра. Точнее, действующий на сцене актёр – это профессионал действия. Действие создаёт действительность на сцене.

Сценическое действие имеет длительность, обусловленную достижением цели либо осознанием невозможности дальнейшего стремления к этой цели. Длительность действия – действенная задача – распадается на этапы его осуществления, и это можно назвать: эволюцией действия. Выполнение действия распадается на этапы – приспособления, которые представляют собой более мелкие действенные задачи, обслуживающие главную действенную задачу. Они и есть этапы эволюции действия, композиция его развития в рамках одного события, в границах единой действенной цели. Например, если наше действие в событии формулируется: «спасти друга», то мы в процессе достижения этой цели должны наметить более мелкий действенный путь, этапы его реализации: «попасть в лагерь неприятеля», «войти в доверие», «усыпить бдительность», «найти друга», «совершить побег», а в итоге достичь главной цели – «спасти друга». Эта сумма мелких действенных задач, обслуживающих главную задачу, и есть процесс развития, эволюция действия в событии, его своеобразная «композиция». Иначе говоря, это цепь приспособлений в логике единого непрерывного действия. Всякое приспособление, в свою очередь, дробится на ещё более мелкие действенные задачи – пристройки. А функция сценической пристройки – частное ситуационное обслуживание задачи приспособления и главной задачи действия. Например, чтобы выполнить действие: «спасти друга», мы должны выполнить приспособление: «попасть в лагерь неприятеля», а чтобы «попасть в лагерь неприятеля», мы должны сочинить каскад пристроек: «скрытно добраться до охраняемой зоны», «успешно пройти её», «освоиться с ситуацией», «проникнуть» и т.д. В свою очередь, всякая пристройка состоит из целого каскада «микро-пристроек» – это ещё более мелкое действенное психофизическое выполнение задачи пристройки, в рамках задачи приспособления и в соответствии с главной действенной задачей события. Микро-пристройки – это ежесекундная подробная психофизическая жизнь нашего естества, мобилизованного на выполнение поставленного перед нами сложнейшего и цельного исполнительского комплекса взаимоподчинённых действенных задач. Это постоянный контроль над действенным положением (действенной озадаченностью) всего тела: рук, головы, взгляда, работы каждой мышцы. Микро-пристройки делятся на три типа: физические, психические, интонационные. Значительная часть микро-пристроек в процессе репетиций самая импровизационная, в отличие от чётко разрабатываемой партитуры пристроек и приспособлений, в контексте единого действенного процесса события. Но в целях

тренировки профессиональных навыков: «разведки умом» действенного пространства события и роли не следует пренебрегать уже на начальном этапе и тщательнейшей практической проработкой каждой микро-пристройки: «разведкой телом».

Формулирование содержания действия персонажа – очень важная творческая задача режиссёра и актёра, которому предстоит практически исполнять все нюансы действенной задачи. Содержание действия определяется глаголом, вбирающий в себя самую суть действенной цели персонажа, сформулированный приказ самому себе, который должен точно, ясно и чётко, сообразно с характером героя, отражать специфический глагольный окрас действенного «хотения» персонажа. Глагольно хлёсткая, порой метафорически окрашенная, тайная и сущностная подоплёка действия является главной искомой в определении «словом» сути действенного процесса человека. Такая «словесная формулировка» придаёт ощущение неповторимости и особой динамичной заразительности и «манкости» в исполнении актёром жизненной действенной задачи героя.

Действие в событии дробится на целый комплекс более мелких действий: приспособления, пристройки и микро-пристройки. И каждый сегмент эволюционного пути действия при формулировании его сути служит основной задаче – всегда оставаться в целевом русле единого действенного процесса героя.

Границы действия и события определяются «оценкой». Действие «умирает» в оценке, и в оценке же рождается другое действие, и «запускается» новое событие. Границы приспособлений, пристроек и микро-пристроек определяются «отношением». В зоне отношения действие во время, иногда на мгновение, останавливается, чтобы родилось новое приспособление, приспособление «умирает» в отношении, чтобы родилось новое приспособление. Так же приспособление через «отношение» распадается на череду меняющихся пристроек. А пристройка в зонах отношения распадается на каскад микро-пристроек.

Оценка и отношение – важнейшие инструменты «метода событийно-действенного анализа». Это зоны завершения действия или отвлечения персонажа от действия.

В зоне сценической оценки заканчивается одно действие персонажа и зарождается другое, исчерпывает себя одно событие и начинается следующее. Зона оценки – одно из самых увлекательных и ярких драматических явлений в игре актёра, она равнозначна напряжённой «барабанной дроби» в цирке, когда зрители, затаив дыхание, ждут самой острой части трюка на манеже: вот-вот что-то случится. Так и в театре зритель ждёт в этот захватывающий момент: что же предпримет герой? Как он будет действовать дальше? В зоне оценки умирает одно действие и зарождается новое. В оценке же умирает одно событие и начинается другое.

В процессе сценического отношения тоже происходит торможение действия по той причине, что исчерпывает себя одно приспособление и вступает в силу новое, однако действие персонажа не меняется. Он просто вынужден на время сделать паузу, «придумать» следующее приспособление и с новыми действенными нюансами вернуться к выполнению прежнего действия. Отношение очень похоже по своим признакам на оценку, но всё-таки оно менее ярко в сравнении с ней, потому что в оценке кардинально меняется действие, и актёр увлекается новой действенной задачей, а в отношении он возвращается к выполнению прежнего, уже знакомого для зрителя действия.

Сценическая оценка – это зона перехода от одного события к другому.

Сценическое отношение – это зона перехода от одного приспособления к другому, от пристройки к пристройке и также зона каскада быстро чередующихся микро-пристроек.

Но практически зеркальная похожесть этих двух сценических понятий часто рождает небезосновательные дискуссии и споры в определении границы действий и событий. Это легко обнаружить, если внимательнее посмотреть на структуру каждого из этих понятий. Зона оценки включает в себя четыре этапа реализации этого психофизического процесса. И процесс отношения также осуществляется в те же четыре этапа.

Как это происходит в оценке:

1) смена объекта внимания; 2) сбор информации; 3) определение главного признака;

4) смена действия. – И переход в новое событие.

Отношение распадается на такие же четыре исполнительских этапа:

1) смена объекта внимания; 2) сбор информации; 3) определение главного признака;

4) возвращение к прежнему действию. – И продолжение прежнего события. [4]

Как видим, лишь на последнем, четвёртом этапе, наблюдается кардинальное их различие. В оценке меняется действие и событие, а в отношении мы возвращаемся к прежнему действию и в прежнее событие.

Но то и другое – это всегда отвлечение от основного действия, это заметный сбой течения события, это более или менее короткая его остановка. Фактически оба эти процесса (оценка и отношение) есть тоже действие, происходящее по чётко выше сформулированным «этапам». Зона оценки и отношения – это зона «осмысления и принятия решения» персонажем, это всегда пауза в действии, короткая или долгая: оценка и отношение могут происходить мгновенно, а могут «растекаться» в «мхатовскую паузу». Сценическая пауза, зона молчания – это зона максимального проявления таланта актёра: как ярко мыслительно и психофизически прожить, пережить все эти четыре этапа работы внимания в оценке или в отношении.

И в пьесе, и в художественном прозаическом произведении следует чрезвычайно внимательно относиться к тем зонам, где автором обозначена ремаркой «пауза» либо «наступило молчание». Наверняка, это либо смена действия и события – оценка, либо смена приспособления и пристройки – отношение. Также следует внимательно относиться к сменам «явлений» в пьесе и моментам, когда какой-либо персонаж «входит» в событие или «удаляется» из него. Как минимум, в этой зоне происходит неизбежно либо «отношение», либо «оценка». Умение отличать оценку от отношения напрямую влияет на умение определять границы действия персонажа и смену событий в пьесе, и в спектакле, и в жизни.

Оценку и отношение можно также с уверенностью отнести к разряду отдельных кратковременных мыслительных действий, во время которых человек должен принять решение о дальнейшем своём действии. И если действие в событии можно графически представить как психофизический процесс, развивающийся по горизонтали, то мыслительное действие в оценке или отношении – это процесс, развивающийся по вертикали: от непонимания к пониманию. Действие по горизонтали – развитие сюжета – останавливается и происходит осознание происходящего, некое маленькое или значительное прозрение персонажа. Это его прозрение и есть – его «действие по вертикали».

Отвлечение от основного действия, непонимание, анализ ситуации, понимание, и принятие действенного решения о дальнейшем «поведении» в прежнем событии, или переходе в новое. – Такова формула осуществления оценки и отношения.

Оценка и отношение: и в театре, и в кино, и в литературе, и в жизни, как правило, – самые яркие моменты форсированного мыслительного действия человека, происходящего на коротком отрезке времени.

Границы действия определяются оценкой. Оценка является конечной точкой события. Началу нового события также предшествует оценка.

Событие в толковом словаре В.И. Даля определяется как «событие, событность кого с кем, пребывание вместе и в одно время; событность происшествий, совместность по времени, современность» [5, с. 253]. Со-временность, со-бытность, со-бытийность, со-бытие, со-быть. Бытие с кем-то в одно и то же время в одном и том же месте. Со-бытие, вызывающее неизбежное столкновение интересов, характеров, «хотений» людей. И опять же, по Далю: «событие – событийныя происшествия, современные, в одно время случившыяся. Событие, происшествие, что сбылось» [5, с. 253]. То, что сбылось на наших глазах, здесь и сейчас состоялось, произошло, случилось.

Событие в жизни и на сцене складывается из совокупности действий людей, объединённых местом и временем, спровоцированных единым давлением на всех главного (ведущего) предлагаемого обстоятельства, влияния которого невозможно избежать никому из участников события и под воздействием которого вынужден действовать каждый. И поэтому такое предлагаемое обстоятельство события называется главным (ведущим), провоцирующим действие каждого «событика». Это то обстоятельство, которое определяет борьбу в событии. Можно сказать, что событие – это сумма разнообразных обстоятельств малого круга, но с единым главным (ведущим) предлагаемым обстоятельством и единым у каждого персонажа действием в границах этого события. Потому иногда определять содержание и название события можно по ведущему предлагаемому обстоятельству события. Главное (ведущее) предлагаемое обстоятельство, равно воз-

действуя на всех участников события, понуждает их к активному действию в соответствии с их субъективными предствлениями о добре и зле, благе, справедливости и т.п. Столкновения действий людей создают полифоническое, но общее для всех единое содержание события, его жанровое и эмоционально-энергетическое поле «битвы» всех действующих в событии лиц. Событие – это всегда «поединок». Действия персонажей в событии всегда остро конфликтны.

Событие – это сумма противодействия персонажей, сумма, где действие каждого стремится, во что бы то ни стало, преодолеть действие другого; сумма взаимоисключающих «хотений». Это сочетание, сложение действий людей, направленных друг против друга, сумма сложения действий каждого, направленных против действий других, парадоксальная «сумма», стремящаяся быть «разностью». Как в столкновении двух гладиаторов сумма их «хотений – победить другого – стремится к взаимному уничтожению, к нулю. По конфликтной логике сценического «события» сумма сочетания персонаже 1 + 1 стремится к «взаимовычитанию» 1 – 1. Событие – сумма (действий), равная разности (действий) персонажей. Сумма действий, спровоцированных главным предлагаемым обстоятельством, и сумма предлагаемых обстоятельств малого круга, мешающих их реализации. Речь идёт о разного рода предлагаемых обстоятельствах события: провоцирующих действие и мешающих его выполнению. Иначе говоря, в пространстве сценического события действует, прежде всего, «главное» предлагаемое обстоятельство, оно действует со знаком «+», оно провоцирует действие, и множество предлагаемых обстоятельств «малого круга», они действуют со знаком «–», они мешают «событикам» выполнять свои действенные задачи.

Длительность действия участников события определяет границы события. Длительность одного события равна длительности «суммы» действий персонажей. Там, где действие одного из персонажей заканчивается и рождается новое действие, там же неизбежно меняются действия остальных «событиков» и рождается новое событие. Любая перемена действия одного участника события «автоматически» провоцирует перемену действия всех персонажей события. Существует серьёзная опасность при определении границ события принять за смену действия персонажа только перемену его приспособления, которое является лишь частью ещё неоконченного действия, этапом его реализации, композиционной эволюцией действия. Сценическое действие имеет сложную иерархию действенных задач: само действие, приспособления, пристройки и микро-пристройки. Действие дробится на приспособления, приспособление – на пристройки, пристройка – на микро-пристройки. И все эти элементы – тоже «малые» действия, только в порядке прописанного выше перечисления, действенная значимость их уменьшается, основное действие героя распадается на более мелкие, частные действия, обеспечивающие последовательное и непрерывное выполнение основной действенной задачи с учётом меняющихся обстоятельств «малого круга». В процессе анализа сложнейших действенных партитур персонажей пьесы возможно принять малую часть их действия – приспособление за само действие. Самый сложный момент – умение чётко определять границу действия персонажа, потому что от этого зависит точность определения границы события и точность деления всего произведения на события. А событие, как известно, – ключевое строительное звено спектакля. Спектакль состоит из цепи событий и зон оценок между ними, и развитие спектакля как драматического зрелища идет от события к событию, в которых целенаправленно действуют персонажи. Всё, что видит зритель в спектакле – события. И только через логическую цепь событий он может воспринимать и понимать спектакль, его сюжет, коллизию борьбы героев.

Событие на сцене – это то, что происходит и сейчас на глазах у зрителя. Всё то, что происходит вне поля его зрения, вне сцены, за кулисами – это не событие, а лишь предлагаемые обстоятельства спектакля. Событие – это то, что видимо и зримо в «зеркале» сцены. Событие – это зрелище.

Событие, как правило, называется отглагольным существительным, либо может быть тождественно главному предлагаемому обстоятельству события. (Дуэль, баталия, встреча, прощание, сговор, заговор, свидание, побег, погоня.) Событие всегда процессуально, название его должно всегда отображать процесс, ярко, ёмко отражать динамическую и содержательную суть процесса. Название события формулирует его динамику, эмоциональный градус, содержание и образную структуру. Иногда благодаря удачно подчеркнутому несоответствию между преувеличенной значимостью названия события и незначительностью,

мелочностью происходящего в нём высекается необходимая жанровая суть события. В названии же скрыт и зашифрован образ, в нём «таятся» мизансцены, смысловой, эмоциональный градус, темпо-ритм события и атмосфера. В нём скрыты суть и правила борьбы, нерв конфликта. Редакция названия транслирует и режиссёрское решение события, и способ существования актёра в нём, и его творческое исполнительское самочувствие в событии на сцене.

Событие, как маленький спектакль, должно иметь завязку, кульминацию борьбы и разрешение конфликта. Событие, являясь капитальным структурным строительным сегментом драматического зрелища, отражает в себе сам театральный мир как вид искусства. «Как капля отражает океан». Событие – миниатюрная модель спектакля. Оно само уже спектакль. Событие – исходный элемент сценического произведения театрального искусства.

Библиографический список

1. Станиславский К.С. *Собрание сочинений: в 8 т.Т. 2.* Москва: Искусство, 1954.
2. Чехов М.А. *Литературное наследие.* В 2 т. Москва: Искусство 1986.
3. Товстоногов Г.А. *Зеркало сцены.* В 2 т. Т. 2. Ленинград: Искусство 1980.
4. Малочевская И.Б. *Режиссёрская школа Товстоногова.* Санкт-Петербург: С-ПБГАТИ, 2003.
5. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка.* В 4 т. Т.4. Москва: Русский язык, 1999.

References

1. Stanislavskij K.S. *Sobranie sochinenij: v 8 t.T. 2.* Moskva: Iskusstvo, 1954.
2. Chehov M.A. *Literaturnoe nasledie.* V 2 t. Moskva: Iskusstvo 1986.
3. Tovstonogov G.A. *Zerkalo sceny.* V 2 t. T. 2. Leningrad: Iskusstvo 1980.
4. Malochevskaya I.B. *Rezhisserskaya shkola Tovstonogova.* Sankt-Peterburg: S-PBGATI, 2003.
5. Dal' V.I. *Tolkovjy slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka.* V 4 t. T.4. Moskva: Russkij yazyk, 1999.

Статья поступила в редакцию 08.08.18

УДК 37.035.6

Fedorov A.P., soldier (Tuapse, Russia), E-mail: angarsk7777@mail.ru

TO THE QUESTION OF THE INTENSIFICATION OF PATRIOTIC EDUCATION OF BORDER GUARD OFFICIALS ON THE TRADITIONS OF THE COSSACKS OF KUBAN. The internal and foreign policy situation in our country urgently requires the activation of patriotic education of all categories of citizens, especially military forces, patriotism of which should be the basis of combat readiness, a decisive factor in the ability of the army, navy, border agencies to reliably protect and protect the security of the Motherland and its sacred borders. The article reveals the relevance of the topic of the research, briefly shows the history of participation of Cossacks in protection of the state border, reveals the basics of a term "traditions", provides a group of Cossack traditions, the main directions of patriotic education of border guards on the basis of the traditions of the Cossacks, the specifics of the use of the educational potential of the traditions of the Cossacks.

Key words: activation, young employees of border authorities, motherland, patriotism, patriotic education, traditions of Cossacks.

А.П. Федоров, военнослужащий, в. Туапсе, E-mail: angarsk7777@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ АКТИВИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОГРАНИЧНЫХ ОРГАНОВ НА ТРАДИЦИЯХ КАЗАЧЕСТВА КУБАНИ

Складывающаяся в нашей стране внутренняя и внешнеполитическая обстановка настоятельно требует активизации патриотического воспитания всех категорий граждан, и особенно военнослужащих силовых структур, патриотизм которых должен быть основой боевой готовности, решающим фактором способности армии, флота, пограничных органов к надежной защите и обеспечению безопасности Отечества и его священных рубежей. В статье раскрывается актуальность темы исследования, кратко показывается история участия казаков в охране государственной границы, раскрывается сущность термина «традиции», приводятся группы казачьих традиций, основные направления патриотического воспитания пограничников на основе традиций казачества, специфика использования воспитательного потенциала традиций казачества.

Ключевые слова: активизация, молодые сотрудники пограничных органов, Отечество, патриотизм, патриотическое воспитание, традиции казачества.

Углубление реформирования всех сфер жизнедеятельности Российской Федерации, придание идеи патриотизма статусу общенациональной идеи, призывает к усилению патриотического воспитания всех категорий граждан страны, в том числе и молодых сотрудников пограничных органов ФСБ России.

Актуальность исследования обусловлена и *негативными процессами, происходящими в молодёжной среде* (децелерация, аполитичность, рост преступности, проституция, увлечение наркотиками, алкогольными напитками и т. д.). За последние годы увеличилась миграция российской молодёжи в возрасте 18 – 30 лет в западные страны. На фоне экономических трудностей, растущей инфляции, жёсткости пенсионной реформы, дороговизны продуктов питания и товаров первой необходимости, заметно падение патриотических настроений.

Принятая и действующая нормативно-правовая база воспитательно-патриотической деятельности включает: Концепцию патриотического воспитания граждан Российской Федерации (2003 г.), Государственную программу «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», Фе-

деральный Закон «О безопасности» и др., требует активизации процесса формирования национального самосознания, широкого научного мировоззрения у молодого поколения, которому предстоит стать духовным стержнем и лидером возрождающейся России, эталоном патриотизма и любви к Отечеству, носителем лучших гражданских качеств.

В современных условиях бесспорна и востребованность патриотизма как базового профессионального качества молодых сотрудников пограничных органов, отвечающих за безопасность Отечества, его священных границ, что требует совершенствования их патриотических качеств, усиления военно-профессиональной подготовки, развития личностной сферы.

С.И. Ожегов определяет слово «активизироваться» как «стать (становиться) активнее, деятельнее, оживиться» [1, с. 21].

Следовательно, активизация предполагает принятие каких-то решительных, энергичных действий для достижения какой-то цели, определения и решения ряда задач.

В ходе проведенных индивидуальных и групповых бесед с молодыми сотрудниками пограничных органов удалось устано-

вить, что для них большой интерес представляет история Краснодарского края, боевая летопись Кубанского казачьего войска, традиции и заповеди казачества.

Из истории известно, что казаки всегда принимали деятельное участие в охране священных рубежей Руси. Казаки селились на окраинах Российской Империи, вдоль её рубежей, занимались своим крестьянским хозяйством и одновременно защищали государственную границу. Установлено, что казаки, начиная с XIV века, активно участвовали в охране русской границы от набегов кочевников и других врагов. В 1618 году казакам Дона было установлено ежегодное жалование за несение пограничной службы. Пограничная казачья стража была образована 16 января 1811 года, введением в действие императором Александра I «Положения об устройстве пограничной казачьей стражи» [2].

Сегодня в пограничных органах ФСБ России нет регулярных казачьих воинских частей. Но казаков призывают служить в пограничные формирования в закреплённые за казачьими краями и областями части. Например, за Кубанским казачьим войском закреплены Новороссийский и Черкесский пограничные отряды.

С 2017 года казаки формирования совместно с пограничной службой ФСБ России начали охранять государственную границу на Дальнем Востоке и в европейской части России [3]. Это оказалось хорошей и полезной практикой.

Кроме того, большой отряд казаков ежегодно приходит на службу в пограничные формирования на добровольной основе, где честно и достойно выполняют свои обязанности. С этой категорией сотрудников проводится целенаправленная работа по их адаптации, становлению и формированию как компетентных профессионалов, настоящих патриотов и надёжных защитников рубежей Отечества.

Более углубленное изучение данной проблемы показало, что применение воспитательного потенциала традиций казачества может стать важным и перспективным направлением патриотической деятельности в воспитательной работе с сотрудниками пограничных органов, дислоцированных в Краснодарском крае. Для многих молодых сотрудников это родной край и у них имеются тесные связи с казачеством и его историей.

Отечественная педагогика обогащена рядом диссертационных работ, посвященных исследованию особенностей патриотического воспитания военнослужащих (А.В. Баранов, А.Ю. Войкин, В.В. Гладких, О.В. Гордина, В.Ю. Ерёмина, Г.С. Зайцев, Т.В. Збираник, М.Б. Кусмарцев, Л.Д. Панова, В.В. Пионтовский, Е.В. Пчельникова, С.Н. Томилина, Н.Г. Хвалевко и др.). Однако теме формирования патриотизма у молодых сотрудников пограничных органов на основе традиций казачества должного внимания не было уделено, и эта проблема ранее не исследовалась.

Для развития патриотизма и патриотических качеств у молодых сотрудников пограничных органов, существенным является использование патриотического потенциала героической истории, традиций казачества Кубани и казачьих заповедей.

Выполненный анализ воспитательно-патриотической деятельности с молодыми сотрудниками пограничных органов дал возможность выявить следующие противоречия:

- между уникальностью истории и традиций казачества, обладающих колоссальным воспитательно-патриотическим потенциалом и недостаточным уровнем научного осмысления данного патриотического феномена в содержании воспитательного процесса с молодыми сотрудниками пограничных органов ФСБ России;

- между уровнем развития патриотических качеств у сотрудников пограничных органов в процессе военно-профессиональной деятельности и отсутствием соответствующих методов воспитания, учитывающих воспитательные возможности традиций казачества Кубани;

- между необходимостью организации целостного воспитательно-патриотического процесса в пограничных структурах с молодыми сотрудниками, ориентированного на формирование личности подлинного военного профессионала и гражданина-патриота и не разработанностью его программного обеспечения, опирающегося на историю и традиции казачества Кубани.

Установленные противоречия и анализ существующих исследований позволили сформулировать научную задачу, выражающуюся в необходимости научно-педагогического осмысления использования воспитательного потенциала истории и героических традиций казачества Кубани для развития и совершенствования патриотического воспитания молодых сотрудников пограничных органов ФСБ России.

Что же следует понимать под термином «традиции»?

В современной педагогике традиции изучаются с целью выявления и понимания истоков, природы изменений, происходящих в обществе; поиска путей совершенствования системы образования на основе общечеловеческих и национальных образовательных ценностей, которыми являются и педагогические традиции и идеи прошлого.

Педагогический словарь [4] поясняет, что традиции есть «исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение знания, формы деятельности и поведения, а также сопутствующие им обычаи, правила, ценности, представления». Как подчеркивает О.А. Косинова [5], в педагогике традиции учитывают накопленный опыт старших, предыдущих поколений и одновременно вырабатывают инновационные подходы к решению современных педагогических проблем, в том числе и патриотического воспитания. С.Н. Томилина [6] характеризует традиции как установившиеся определенные действия и отношения (действия и правила поведения), соблюдение которых стало общественной потребностью.

Следовательно, с точки зрения социальной педагогики традициям свойственны следующие особенности: они складываются в коллективном опыте на основе тех форм деятельности, которые неоднократно подтвердили свою общественную значимость и личностную пользу; исторически сложились, обладают устойчивостью, сохраняются длительное время и передаются из поколения в поколение; структурно включают: обычаи, ритуалы, взгляды, чувства людей; с изменением социальной ситуации развития той или иной общности они могут разрушаться, трансформироваться и замещаться новыми; служат важным фактором регуляции жизнедеятельности людей, составляют основу воспитания личности.

Таким образом, применение традиций казачества в воспитательно-патриотической деятельности с молодыми сотрудниками пограничных органов представляется правомерным и педагогически правильным действием.

Какие же традиции казачества Кубани следует применить в интересах патриотического воспитания молодых сотрудников пограничных органов?

Традиции казачества Кубани можно условно поделить на следующие группы:

- *этносоциальные* – определяют отношение казаков к семье, роду, казачеству, казачьему образу жизни, малой Родине (включают: любовь к семье и близким, казачеству, малой Родине; высокое чувство русского национального достоинства);

- *нравственные* – определяют отношение казаков к родной земле, своей Родине (содержат: патриотизм, беззаветную любовь к Родине; возвышенное чувство национального достоинства);

- *воинские* – определяют отношение к воинскому долгу, военному делу, к братьям по оружию и союзникам. Они охватывают: верность воинскому долгу, присяге; мужество и воинскую доблесть; боевое искусство; искусство рукопашного боя; боевое братство и содружество; высокую дисциплинированность и исполнительность).

Перечисленные группы традиций являются наиболее важными, так как они определяют характерные черты и основные типы поведения казаков, как в военное, так и в мирное время.

Основными направлениями патриотического воспитания пограничников являются:

- *историческое* (включает: обращение к прошлому, изучение легендарной истории и традиций казачества);

- *гражданско-патриотическое воспитание* (содержит: изучение сущности патриотизма и патриотического воспитания, овладение Конституционными нормами и нормами федеральных законов в сфере защиты Отечества, анализ характера взаимоотношений внутри казачьей общины, казачьего самоуправления, казачьего образа жизни и службы);

- *военно-патриотическое воспитание* (охватывает: воспитание на героических примерах и подвигах казаков при защите рубежей Отечества, встречи с казаками, военно-спортивные игры и соревнования).

Вышеприведенный анализ позволяет заключить, что воспитательный потенциал традиций казачества, может рассматриваться:

- как эффективная компонента технологии воспитания патриотизма у сотрудников пограничных органов;

- как способ передачи традиций казачества Кубани, их инте-
риоризации в интересах социализации личности пограничников;
- как организационно-педагогическая форма патриотиче-
ской работы.

С учетом взглядов А.Н. Томилина [7] и его рекомендаций по
организации воспитания военных кадров для достижения наме-
ченной цели применения традиций казачества необходимо:

а) изучить специфику и особенности традиций казачества
Кубани как культурно-патриотической ценности;

б) произвести оценку соответствия традиционных казачьих
форм и методов воспитания социальным параметрам личности
сотрудника пограничных органов;

в) разработать содержание целевой программы патриотиче-
ского воспитания сотрудников пограничных органов.

Итогом применения педагогического потенциала традиций
казачества Кубани в интересах патриотического воспитания со-
трудников станут изменения в личностных смыслах и ценностях
современных пограничников.

Уяснение феномена традиций казачества и патриотизма как
национальной идеи, воспитательного потенциала казачества как
новой организационно-педагогической формы воспитательной
работы с сотрудниками пограничных органов позволит руково-
дящему составу создать эффективную инновационную систему
патриотического воспитания молодых пограничников.

Библиографический список

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*: 80 000 слов и фразеологических выражений. Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. Москва: ООО «ИТИ Технологии», 2008.
2. *Казачи на охране границы*. Available at: <http://rosgeroika.ru/podvigi-v-nasledstvo/2016/january/kazaki-na-oxrane-graniczyi>
3. *Казачи выйдут на охрану государственной границы*. Available at: <https://vpk-news.ru/news/33045>
4. Косинова О.А. К вопросу о трактовке понятия «традиция» в отечественной педагогике. *Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение»*. 2009; 2. Педагогика. Психология. Available at: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/2/>
5. *Педагогический словарь*. Available at: <http://www.вокабула.рф>
6. Томилина С.Н. *Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания военных моряков*: монография. Новороссийск: ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2015.
7. Томилин А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*: монография. Новороссийск: РИО «ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова», 2010.

References

1. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij. Rossijskaya akademiya nauk. Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova. 4-e izd., dopolnennoe. Moskva: ООО «ИТИ Технологии», 2008.
2. *Kazaki na ohrane granicy*. Available at: <http://rosgeroika.ru/podvigi-v-nasledstvo/2016/january/kazaki-na-oxrane-graniczyi>
3. *Kazaki vyjdut na ohranu gosudarstvennoj granicy*. Available at: <https://vpk-news.ru/news/33045>
4. Kosinova O.A. K voprosu o traktovke ponyatiya «tradiciya» v otechestvennoj pedagogike. *Elektronnyj zhurnal «Znanie. Ponimanie. Umenie»*. 2009; 2. Pedagogika. Psihologiya. Available at: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/2/>
5. *Pedagogicheskij slovar'*. Available at: <http://www.vokabula.rf>
6. Tomilina S.N. *Programmno-diaagnosticheskoe soprovozhdenie processa voenno-patrioticheskogo vospitaniya voennyh moryakov*: monografiya. Novorossiysk: GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2015.
7. Tomilin A.N. *Voенно-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlenosti oficera-vospitatelya*: monografiya. Novorossiysk: RIO «GMU im. adm. F.F. Ushakova», 2010.

Статья поступила в редакцию 17.08.18

УДК 376

Gumerov A.I., teacher of history and social science, Kamenskaya secondary school in Tyumen District, postgraduate, Tyumen Regional State Institute of Development of Regional Education (Tyumen, Russia),

E-mail: gumerovgumerov2017@yandex.ru

Gumerova N.M., postgraduate, Tyumen Regional State Institute of Development of Regional Education (Tyumen, Russia),

E-mail: gumerovgumerov2017@yandex.ru

PROBLEMS OF THE ORGANIZATION OF SOCIAL PRACTICAL WORK WITH CHILDREN WHO ARE UNDER CONTROL OF DIFFERENT INSTITUTIONS.

The problems of the organization of social practical work with different categories of children are analyzed and characterized. The reasons and factors which have served as a prerequisite of emergence of the specified problems are studied. Besides, major factors which accompany development and deterioration in social work in general are defined. The work studies the best practice in work with the children who are under control at different institutions. The authors conclude that building sustainable awareness in children with different types of accounting, by incorporating them into public activities as well as voluntary activities, as one of the priority directions of youth policy of Russia, currently supports the basis of preventive work with minors for prevention and rehabilitation work.

Key words: social providing, children, social work, accounting of minors, problem, quality of social services, key competences, social teacher.

А.И. Гумеров, учитель истории и обществознания, МАОУ Каменской СОШ Тюменского района Тюменской области, аспирант, «Тюменский областной государственный институт развития регионального образования», г. Тюмень,

E-mail: gumerovgumerov2017@yandex.ru

Н.М. Гумерова, аспирант, «Тюменский областной государственный институт развития регионального образования», г. Тюмень, E-mail: gumerovgumerov2017@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИК В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, СОСТОЯЩИМИ НА РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ УЧЁТА

В данной статье рассмотрены проблемы организации социальных практик в работе с детьми, состоящими на различных видах учёта, дан их детальный анализ и характеристика. Изучены причины и факторы, послужившие предпосылкой появления указанных проблем. Кроме того, определены основные факторы, которые сопровождают развитие и ухудшение социальной работы в целом. Рассмотрены лучшие практики в работе с детьми, состоящими на различных видах учёта. Авторы делают вывод о том, что формирование устойчивого правосознания у детей, находящихся на различных видах учёта, посредством включения их в общественно значимые мероприятия, а также в добровольческую и волонтерскую деятельность, являясь одним из приоритетных направлений молодежной политики России в настоящее время, выступает основой

профилактической работы с несовершеннолетними по предупреждению правонарушений и реабилитационной работы с делинквентными подростками.

Ключевые слова: социальное обеспечение, дети, социальная работа, учёт несовершеннолетних, проблема, качество социальных услуг, ключевые компетенции, социальный педагог.

Качественной характеристикой любого государства является сформированный уровень социального обеспечения в нём. Высокий показатель является фактором роста безопасности и здоровья населения, культуры страны в целом.

Современное общественное устройство в начале XXI века было подвергнуто различного рода изменениям, которые затронули в целом всю систему общечеловеческих ценностей, и в результате несовершеннолетние граждане, как одна из самых уязвимых социальных групп, оказались самыми незащищёнными, что соответственно повлекло рост преступности малолетних, нарушение их прав и т. п. [1].

Особую категорию населения, в отношении которой государство должно обеспечивать все возможные меры поддержки, составляют дети, состоящие на различных видах учёта. От качества социальной работы с данной группой граждан зависит социальная ситуация в стране в целом.

Вместе с тем, в силу различного рода факторов, затрудняется деятельность органов социального обеспечения с трудными детьми, и в результате снижается социальный эффект от мероприятий и мер, направленных на социальную поддержку указанной категории граждан. Выявление проблем организации социальных практик в работе с детьми, состоящими на различных видах учёта, позволит своевременно их устранять и, соответственно, качественно реализовывать социальную функцию государства в целом. Именно поэтому тема статьи является актуальной.

Необходимо отметить, что основы правового регулирования отношений, возникающих в связи с деятельностью по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних закреплены в Федеральном законе от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [2]. Статья 4 указанного документа устанавливает, что участие уполномоченных органов в деятельности по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних осуществляется в пределах их компетенции.

Существование возложенных функций и задач уполномоченными структурами сопровождается комплексом проблем, которые затрудняют оказание поддержки такой социально уязвимой группе граждан как дети. Определение указанных негативных факторов даст возможность работать над их устранением, что в свою очередь нацелено на рост безопасности и здоровья населения, культуры страны в целом.

Одной из основных проблем организации социальных практик в работе с детьми, состоящими на различных видах учёта, является неготовность и даже чаще всего нежелание самого ребёнка изменить своё поведение в обществе. У некоторых детей, стоящих на учёте (чаще всего в качестве несовершеннолетнего преступника), довольно часто наблюдается наличие так называемого «иждивенческого настроя», который заключается в понимании этим ребёнком своего положения и наличии у него запроса на материальную помощь от государства. Кроме того, некоторые дети, стоящие на учёте, вообще не желают улучшить собственное положение в обществе и увеличивать благосостояние [3].

Помимо указанной проблемы риск несоответствия качества социальных услуг установленным в законодательства требованиям появляется ввиду недостаточного уровня профессионализма некоторых социальных работников. Низкий уровень профессионализма ограничивает методы и формы работы с детьми, стоящими на учёте, снижает вариативность решения личных и социальных проблем, перечень мер по социальной защите и социально-правовой помощи.

В рамках учебной деятельности, обучаясь в вузе, будущие социальные педагоги вырабатывают ключевые компетенции. Вместе с тем, в некоторых исследованиях выделяют уровни указанных компетенций: от нулевого до высокого, при этом первый характеризуется равнодушием будущих специалистов к проблемам детей, сформированной позицией относительно отдельного обучения такого рода детей, отсутствием необходимых и достаточных знаний об особенностях детей, стоящих на учёте, низким уровнем представления об особенностях обучения детей, стоящих на всех видах учёта, нежеланием расширять кру-

гзор знаний и повышать уровень профессионального мастерства [4].

Вместе с тем, при подготовке будущих социальных педагогов и иных специалистов, которые будут работать с детьми, стоящими на любом виде учёта, важно обеспечивать такое образование и уровень профессиональной подготовки, при котором будут закладываться у будущих специалистов социально-правовые ценности, формироваться поведение с учётом приоритета принципов законности, уважения прав человека и гражданина, а также будет формироваться мотивация к социально-правовой деятельности [5].

Ещё одной проблемой организации социальных практик в работе с детьми, состоящими на различных видах учёта, является недостаточный уровень финансирования указанной деятельности. Кроме того, наблюдается региональная дифференциация удельного веса мер социальной поддержки, предоставляемых за счёт бюджетов субъектов Российской Федерации в общем числе предоставляемых мер социальной поддержки.

Всё это формирует недостаточность финансовых средств на методы и формы работы с детьми, стоящими на любом виде учёта, снижение роста заработной платы специалистов, работающих с такими детьми. В результате появляется иная проблема организации социальных практик – кадровый дефицит ввиду низкого или недостаточного уровня заработной платы.

Дифференциация финансирования стала следствием нескольких факторов: переход государства на систему адресности и нуждаемости при оказании мер социальной поддержки, передача полномочий с федерального уровня на уровень субъектов Российской Федерации, появление новых региональных мер, которые в ряде случаев дублировали меры, определённые федеральным законодательством [6].

В некоторых источниках к проблемам организации социальных практик относят также отсутствие чёткой системы выявления и учёта детей с отклонениями в развитии, низкую развитость службы, обеспечивающей профилактику работы с детьми, отсутствие комплексной системы медико-социальной и психолого-педагогической реабилитации детей, стоящих на различных видах учёта [7].

Проблемы организации социальных практик в работе с детьми, состоящими на различных видах учёта, складываются под воздействием целого ряда факторов, в том числе:

1. Слабое участие в оказании социальной помощи указанной категории детей различными институтами гражданского общества и самого населения.
2. Отсутствие обоснованных, прозрачных критериев и стандартов предоставления социальной поддержки указанной категории детей.
3. Низкий уровень контроля за качеством оказания поддержки, способами финансирования и т. п.
4. Несистемность и противоречивость нормативно-правовых документов, регулирующих деятельность системы социальной защиты населения, их несоответствие тенденциям развития отечественной и международной практики.
5. Несовершенство правового разграничения полномочий органов государственной власти различных уровней в области социальной защиты населения, несбалансированность возложенных на них полномочий с ресурсами, находящимися в их распоряжении.
6. Дефицит финансовых и кадровых профессиональных ресурсов.

Вместе с тем, в некоторых субъектах Российской Федерации имеется положительная практика работы с детьми, стоящими на различных видах учёта, в том числе привлечение несовершеннолетних к участию в школьных, муниципальных, региональных и всероссийских массовых мероприятиях, продолжение полномасштабной работы по реализации информационно-просветительской деятельности для несовершеннолетних, межведомственное взаимодействие, развитие деятельности по организации наставничества. Проводится большая работа по вовлечению детей, состоящих на различных видах учёта, в общественно значимые мероприятия, в том числе в добровольческую и волонтерскую деятельность. Обеспечивается формирование безопасного поведения в информационно-телекоммуникационной сети «Ин-

тернет». Функционируют Школы волонтеров. Ведётся работа по закреплению персональных наставников за подростками, состоящими на профилактических учётах и попавшими в трудную жизненную ситуацию, с добровольным принятием ими обязанностей по воспитанию и социализации подопечного. Кроме того, организуются мероприятия, направленные на укрепление духовно-нравственных и патриотических ценностей несовершеннолетних, творческие и культурно-просветительские мероприятия. В последнее время всё большую актуальность приобретает деятельность по социальному проектированию [8].

Продолжение работы, направленной на совершенствование системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся, состоящих на различных видах учёта, должно ориентироваться на поиск новых, инновационных форм работы, способствующих формированию необходимых личностных и

психологических характеристик, морального сознания у подростков с отклоняющимся поведением. Формирование устойчивого правосознания у детей, находящихся на различных видах учёта, посредством включения их в общественно значимые мероприятия, а также в добровольческую и волонтерскую деятельность, являясь одним из приоритетных направлений молодежной политики России в настоящее время, выступает основой профилактической работы с несовершеннолетними по предупреждению правонарушений и реабилитационной работы с делинквентными подростками.

Таким образом, несмотря на целый комплекс проблем организации социальных практик при работе с детьми, стоящими на различных видах учёта, реализуется множество мероприятий, направленных на их устранение и совершенствование качества социальной поддержки.

Библиографический список

1. Коротун А.В. *Правовая компетенция социального педагога: теория и практика формирования в вузе*: монография. Екатеринбург, 2014.
2. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ. *Собрание законодательства Российской Федерации*. 1999, № 26, ст. 3177; 2001, № 3, ст. 216; 2003, № 28, ст. 2880; 2004, № 35, ст. 3607; № 49, ст. 4849; 2005, № 17, ст. 1485; 2007, № 27, ст. 3215; № 30, ст. 3808; № 49, ст. 6070; 2008, № 30, ст. 3616; 2011, № 1, ст. 39; № 49, ст. 7056; 2012, № 53, ст. 7622, 7644; 2013, № 27, ст. 3477; № 48, ст. 6165; № 52, ст. 7000; 2015, № 1, ст. 42; № 27, ст. 3970; № 29, ст. 4363; № 48, ст. 6679; 2016, № 18, ст. 2489; № 27, ст. 4292; 2017, № 24, ст. 3478.
3. *Вопросы экономики*. Официальный сайт журнала. Available at: <http://www.vopreco.ru>
4. Юсупова Е.Б. Критерии сформированности ключевых компетенций у будущих социальных педагогов для работы в образовательных учреждениях инклюзивного типа. *Теория и практика общественного развития*. 2012; 8: 200 – 202.
5. Кокшарова Е.С., Ковбасюк Ю.Е. Проблемы социальной защиты населения. *Молодой учёный*. 2017; 11: 225 – 227.
6. О направлении методических рекомендаций: <Письмо> Минобрнауки России от 19.12.2017 № 07-7453. *Администратор образования*. 2018; 6.
7. *Социальная поддержка населения в зарубежных странах: Социальный бюллетень*. Available at: <http://ac.gov.ru/files/publication/a/9503.pdf>
8. Маллаева М.И. *Проблемы социальной защиты семей с детьми*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sotsialnoy-zaschity-semey-s-detmi>

References

1. Korotun A.V. *Pravovaya kompetenciya social'nogo pedagoga: teoriya i praktika formirovaniya v vuze*: monografiya. Ekaterinburg, 2014.
2. Ob osnovah sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarushenij nesovershennoletnih: Federal'nyj zakon ot 24 iyunya 1999 g. № 120-FZ. *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii*. 1999, № 26, st. 3177; 2001, № 3, st. 216; 2003, № 28, st. 2880; 2004, № 35, st. 3607; № 49, st. 4849; 2005, № 17, st. 1485; 2007, № 27, st. 3215; № 30, st. 3808; № 49, st. 6070; 2008, № 30, st. 3616; 2011, № 1, st. 39; № 49, st. 7056; 2012, № 53, st. 7622, 7644; 2013, № 27, st. 3477; № 48, st. 6165; № 52, st. 7000; 2015, № 1, st. 42; № 27, st. 3970; № 29, st. 4363; № 48, st. 6679; 2016, № 18, st. 2489; № 27, st. 4292; 2017, № 24, st. 3478.
3. *Voprosy ekonomiki*. Oficial'nyj sayt zhurnala. Available at: <http://www.vopreco.ru>
4. Yusupova E.B. Kriterii sformirovannosti klyuchevyh kompetencij u buduschih social'nyh pedagogov dlya raboty v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah inkluzivnogo tipa. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2012; 8: 200 – 202.
5. Koksharova E.S., Kovbasyuk Yu.E. Problemy social'noj zaschity naseleniya. *Molodoy uchenyj*. 2017; 11: 225 – 227.
6. O napravlenii metodicheskikh rekomendacij: <Pis'mo> Minobrnauki Rossii ot 19.12.2017 № 07-7453. *Administrator obrazovaniya*. 2018; 6.
7. *Social'naya podderzhka naseleniya v zarubezhnyh stranah: Social'nyj byulleten'*. Available at: <http://ac.gov.ru/files/publication/a/9503.pdf>
8. Mallaeva M.I. *Problemy social'noj zaschity semej s det'mi*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sotsialnoy-zaschity-semey-s-detmi>

Статья поступила в редакцию 29.08.18

УДК 378

Dylkov A.G., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Pedagogics and Psychology, Magnitogorsk State Conservatory (Academy) n.a. M.I. Glinka (Magnitogorsk, Russia),
E-mail: adylkov@magkmusic.com

Udotova O.A., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Head of Department of Resource and Methodical Providing, Sochi State University (Sochi, Russia), E-mail: o.udotova@mail.ru

CREATION OF ELECTRONIC INFORMATION AND EDUCATION ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION (A CASE OF MAGNITOGORSK CONSERVATORY). An actual current tendency is development of digital environment in education. Projects in such direction are supported at the level of the federal legislation, and requirements to the digital environment of the higher educational institutions are found in Federal State Educational Standards (FSES). An indispensable condition to the educational organizations of the higher education is existence and functioning of the Electronic Information and Education Environment (EIEE). In the article the structure and creation experience of the Magnitogorsk State Conservatory (MaSC) EIEE is considered. The article describes logical and technical MaSC EIEE structure with description of its main components. FSES requirements to realization of educational programs are formulated and their observance are shown within MaSC EIEE.

Key words: electronic information and education environment, higher education, musical education, innovation educational technologies.

А.Г. Дыльков, канд. физ.-мат. наук, доц. каф. педагогики и психологии, Магнитогорская государственная консерватория (академия) имени М.И. Глинки, г. Магнитогорск,
E-mail: adylkov@magkmusic.com

О.А. Удотова, канд. техн. наук, доц., начальник отдела ресурсного и методического обеспечения, Сочинский государственный университет, г. Сочи, E-mail: o.udotova@mail.ru

СОЗДАНИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ МАГНИТОГОРСКОЙ КОНСЕРВАТОРИИ)

Актуальной современной тенденцией является развитие цифровой среды в образовании. Проекты такого рода поддерживаются на уровне федерального законодательства, а требования к цифровой среде вуза в организациях высшего образования прописываются в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). Обязательным условием к образовательным организациям высшего образования является наличие и функционирование электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС). В статье рассмотрена структура и опыт создания ЭИОС Магнитогорской государственной консерватории (МаГК). Приведена логическая и техническая структура ЭИОС с описанием её ключевых компонентов. Сформулированы требования ФГОС к реализации образовательных программ и их соблюдение в рамках ЭИОС МаГК.

Ключевые слова: электронная информационно-образовательная среда, высшее образование, музыкальное образование, инновационные образовательные технологии.

Важной составляющей деятельности образовательного учреждения высшего образования является электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС). Развитие подобного рода систем обусловлено, в том числе, и современной государственной политикой [1; 2].

Под ЭИОС мы понимаем совокупность электронных информационных и образовательных ресурсов, а также информационно-коммуникационных технологий и программных средств (комплексов).

Техническая разработка компонентов ЭИОС с учётом методических рекомендаций Рособнадзора в МаГК началась с 2015 года, при этом некоторые её компоненты были созданы раньше (сайт, локальная сеть, корпоративная почта). ЭИОС МаГК функционирует для всех уровней образования, реализуемых консерваторией, а именно: среднего профессионального (музыкальный колледж) и высшего (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура и ассистентура-стажировка). Структура ЭИОС МаГК представлена на рисунке 1.

Электронные информационные ресурсы предназначены для представления консерватории в глобальной сети Интернет, в том числе они обеспечивают выполнение требований федерального законодательства об обеспечении открытости деятельности образовательной организации.

Отдельно на рисунке 1 вынесен важный компонент ЭИОС МаГК – корпоративный образовательный портал, который объединяет в себе электронные и образовательные ресурсы МаГК. Об этом компоненте ЭИОС МаГК подробнее будет сказано далее.

Электронные образовательные ресурсы предназначены в первую очередь для студентов консерватории. К ним относятся в т. ч. база электронных образовательных ресурсов, куда входят электронные учебно-методические комплексы, рабочие программы учебных дисциплин и практик, база учебных, учеб-



Рис. 1. Структура ЭИОС МаГК

но-методических материалов и других документов, регламентирующих различные стороны образовательного процесса, фонды оценочных средств и др. [3]. Нельзя не отметить, что большая часть электронных образовательных ресурсов имеют авторские свидетельства, благодаря primero и единственному в России в сфере культуры и искусства Специализированному отделению объединённого фонда электронных ресурсов «Наука и образование» (СО-ОФЭРНиО), созданному и действующему на базе Магнитогорской консерватории [4].

Программные комплексы и телекоммуникационные технологии обеспечивают функционирование ЭИОС, управление

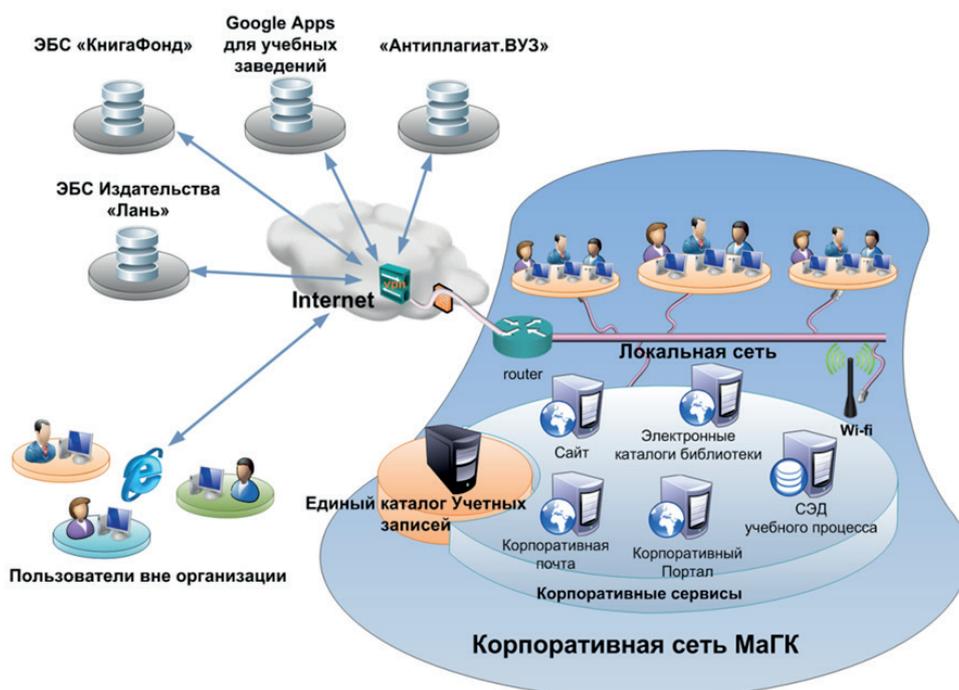


Рис. 2. Техническая архитектура ЭИОС

документооборотом организации, а также обеспечивают соответствие некоторым пунктам ФГОС ВО, о чём подробнее скажем далее.

Техническая архитектура ЭИОС МаГК представлена на рисунке 2.

Все компьютеры МаГК объединены в локальную сеть, которая является основным условием функционирования ЭИОС. В локальной сети располагаются: рабочие места; единый каталог учётных записей всех сотрудников, преподавателей и обучающихся; виртуальные серверы сайта, библиотечной системы, корпоративного портала; система электронного документооборота (СЭД) учебного процесса. Кроме того, в МаГК есть роуминговая Wi-Fi сеть с зоной покрытия не менее 50% площади консерватории. Посредством информационно-телекоммуникационной сети Интернет корпоративная сеть консерватории подключена к внешним информационным ресурсам (рис. 2). Также посредством сети Интернет каждый студент, преподаватель консерватории обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к подключенным электронным библиотечным системам (ЭБС), и всей ЭИОС в целом. Этот доступ возможен из любой точки, в которой имеется выход в Интернет (как на территории консерватории, так и вне её).

На Сайте размещаются сведения об образовательной организации (согласно постановлению Правительства РФ от 10.07.2013 № 582 с изм. от 17.05.2017 № 575 и приказа Рособнадзора от 29.05.2014 № 785); документы, регламентирующие различные стороны учебного процесса; информация о научной, издательской, международной деятельности консерватории; проводимые мероприятия, конкурсы, фестивали и конференции; информация приёмной комиссии; новости и объявления, расписание и др. Вся размещаемая на сайте информация является общедоступной.

Система «Корпоративный (образовательный) портал МаГК» (адрес в сети portal.magkmusic.com) предназначена для накопления, систематизации, хранения и использования электронных образовательных ресурсов (ЭОР) (рис. 3). Портал позволяет обеспечить качественное информационно-методическое сопровождение учебного процесса, эффективное взаимодействие педагогов и обучающихся. Каждый авторизованный пользователь Портала имеет доступ к портфолио, успеваемости и результатам аттестации обучающихся, учебным планам, рабочим программам дисциплин (РПД) и практик, расписанию. Каждый студент обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к системе «Корпоративный (образовательный) портал МаГК».



Рис. 3. Корпоративный образовательный портал МаГК

Далее остановимся несколько подробнее на основных компонентах ЭИОС МаГК, а также укажем реализуемые этими компонентами требования ФГОС ВО.

Официальный сайт МаГК (адреса в сети www.magkmusic.com, magk.rf) является единым информационным пространством, содержащим ссылки на все другие электронные информационно-образовательные ресурсы Магнитогорской консер-

В нижеследующей таблице представлены типы информации, размещаемой на официальном сайте и корпоративном образовательном портале МаГК, а также режимы доступа к этой информации (открытый режим доступа – информация общедоступна, логин/пароль не требуется; закрытый режим доступа – информация не является общедоступной, для доступа требуется логин/пароль).

Таблица 1

Типы информации, размещаемой на корпоративном образовательном портале МаГК

Тип информации	Размещение	Режим доступа
Учебные планы, календарные графики, ФГОСы	Сайт, Корпоративный портал	Открытый
ЭОР, указанные в РПД		
Электронные каталоги библиотеки		
Подписные БД свободного доступа	Корпоративный портал	Закрытый
РПД, ЭУМК, учебные и учебно-методические материалы, ФОСы		
Каталог ЭОР Аннотации РПД	Сайт	Открытый
Издания подключенных ЭБС	Сайт, Корпоративный портал	Закрытый

Доступ к учебным планам, календарным графикам и ФГО-Сам, электронным образовательным ресурсам, указанным в РПД, электронным каталогам библиотеки МаГК, подписным базам свободного доступа осуществляется в открытом режиме, как с сайта, так и с портала. Доступ к РПД, практикам, изданиям, подключенным ЭБС, осуществляется с помощью персональной аутентификации пользователей. Только пользователи, имеющие персональный логин и пароль, могут пользоваться данной информацией. Общедоступными также являются аннотации РПД и каталог ЭОР, размещенные на сайте.

В структуре корпоративного образовательного портала МаГК реализована также возможность формирования электронного портфолио студентов. Реализация данного функционала в закрытой части портала позволяет выполнить требование ФГОС ВО о формировании электронного портфолио обучающихся (куда включены отзывы и оценки со стороны любых участников образовательного процесса).

Отметим, что Корпоративный (образовательный) портал и официальный сайт МаГК получили свидетельства ОФЭРНиО о регистрации авторского права на электронный ресурс [5; 6].

В структуре ЭИОС МаГК разработана единая система личных кабинетов для всех участников образовательного процесса: обучающихся, преподавателей и сотрудников административной части (деканат, бухгалтерия и т. д.). В объединении с Системой электронного документооборота учебного процесса сервис личных кабинетов позволяет для каждого студента реализовать требования ФГОС ВО о фиксации хода образовательного процесса, результатах промежуточной аттестации. Зайдя в личный кабинет, обучающийся видит данную информацию в разделе «Персональная информация».

Данные об успеваемости студентов, приказы и другие документы, регламентирующие образовательную деятельность, формируются в СЭД учебного процесса МаГК, реализованной на базе программного комплекса 1С: Университет ПРОФ

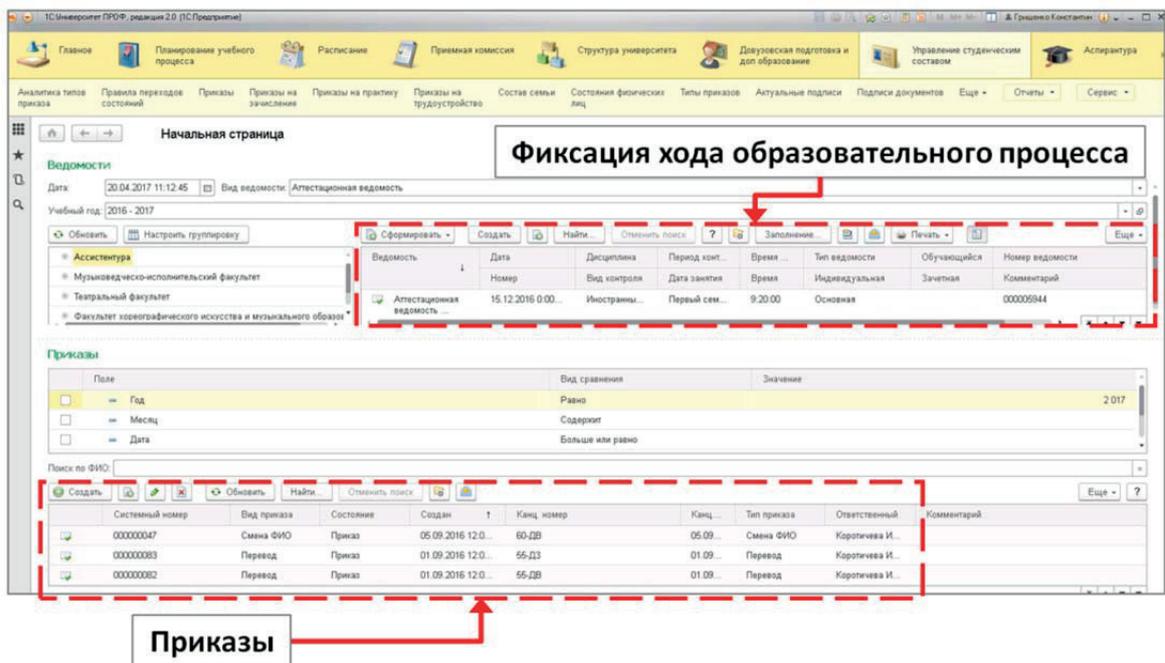


Рис. 4. СЭД учебного процесса МаГК (на базе 1С:Университет ПРОФ)

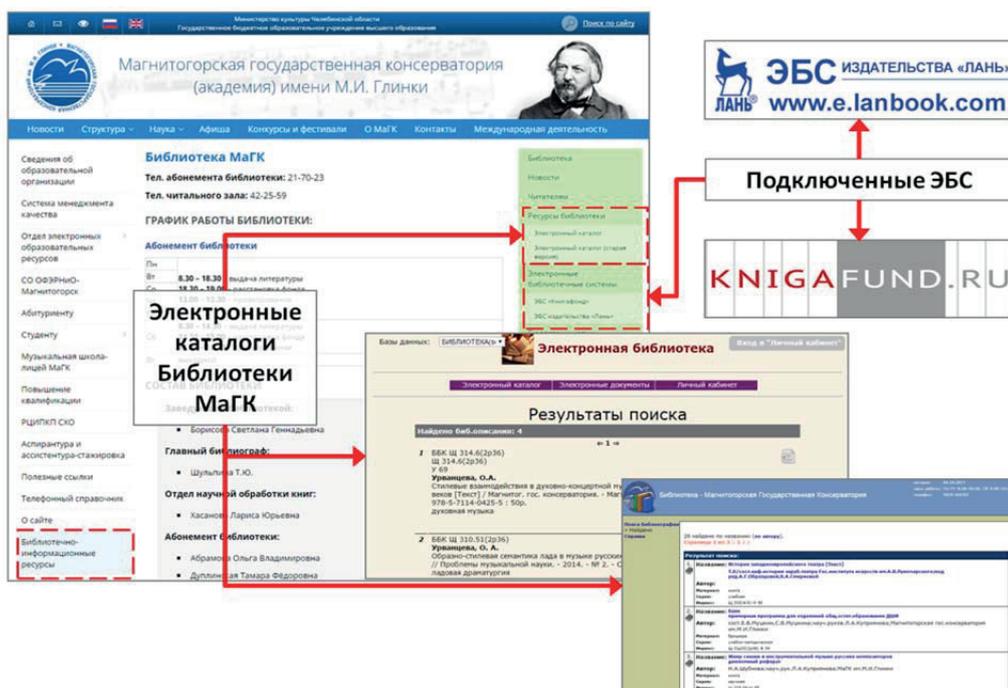


Рис. 5. Библиотечно-информационные ресурсы консерватории

(рис. 4). Данная система по своему функционалу охватывает весь документооборот учебной деятельности от приёмной кампании до выдачи документов об образовании и позволяет пользователям получать информацию о процессе обучения, создавать отчёты, обеспечивает актуальность и достоверность данных в таких структурных подразделениях как учебный отдел, деканат и пр.

На странице Библиотечно-информационных ресурсов консерватории (рис. 5) пользователь получает доступ к электронным каталогам библиотеки консерватории, а также к ресурсам ЭБС. Каждый студент и преподаватель обеспечен персональным логином и паролем для доступа к ЭБС.

«С точки зрения ФГОС ВО, Сервисы Google для образовательных организаций – комплект облачных (серверных) решений, обеспечивающий эффективное взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети «Интернет» [7, с. 328]. Среди данных сервисов (рис. 6) – корпоративная электронная почта, обмен мгновенными сообщениями и голосовая связь, офисные приложения, сервис Google Класс [8], который может использоваться в качестве электронного сопровождения учебной дисциплины и другие сервисы. Все сервисы доступны во внутренней корпоративной сети консерватории. Благодаря наличию данного функционала появляется возможность взаимодействия между участниками образовательного процесса,

(G Suite for Education) в доменной зоне magkmusic.com

1. Корпоративная электронная почта (+ обмен мгновенными сообщениями)
2. Офисные приложения
3. Сайты
4. Голосовая связь
5. Электронный учебный класс

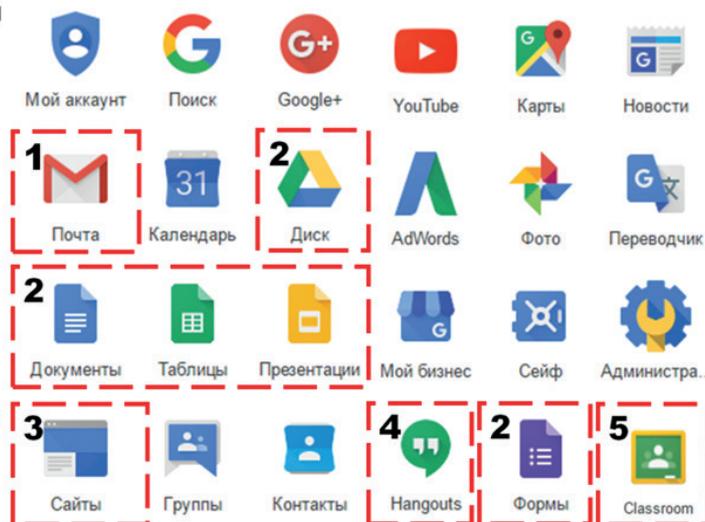


Рис. 6. Облачные сервисы Google в доменной зоне МаГК

в том числе синхронного и асинхронного, посредством сети «Интернет».

Таким образом, мы рассмотрели один из возможных вариантов организации ЭИОС в вузе с соблюдением требований ФГОС к реализации образовательных программ. Отметим, что построенная система является гибкой и расширяемой, благодаря чему может адаптироваться к изменениям требований ФГОС, специфике образовательной организации, а также естественным образом встраиваться в единое информационное пространство вуза.

Библиографический список

1. Государственная программа «Цифровая экономика Российской Федерации». *Government.ru: официальный сайт Правительства РФ*. Available at: <http://government.ru/docs/28653/>
2. Проект Министерства образования и науки «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». *Минобрнауки.рф: оф. сайт Министерства образования и науки РФ*. Available at: <https://минобрнауки.рф/проекты/современная-цифровая-образовательная-среда>
3. Удотова О.А. Электронные учебно-методические комплексы как средство повышения качества образовательного процесса в вузе. *Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал*. 2011, ART 1535. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2011/1535.htm>
4. Удотова О.А. Внедрение информационных технологий в учебный процесс музыкальных учреждений (из опыта работы Магнитогорской консерватории). *Образование в сфере искусства: научный журнал ассоциации музыкальных образовательных учреждений*. 2014; 2(3): 101–105.
5. Дыльков А.Г., Сидоров А.В., Грищенко К.Ю., Коршунов Э.Н.. *Официальный сайт ГБОУ ВО ЧО «Магнитогорская государственная консерватория (академия) имени М.И. Глинки»*.
6. Удотова О.А., Коршунов Э.Н., Русова Н.А. *Корпоративный (образовательный) портал ГБОУ ВО ЧО «Магнитогорская государственная консерватория (академия) имени М.И. Глинки»*.
7. Дыльков А.Г. Сервисы Google для образовательных организаций как часть электронной информационно-образовательной среды консерватории. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 6 (67): 328 – 332.
8. Дыльков А.Г. Опыт использования электронного учебного класса «Google Класс» в консерватории. *Вестник Магнитогорской консерватории*. 2017; 3: 8893.

References

1. Gosudarstvennaya programma «Cifrovaya `ekonomika Rossijskoj Federacii». *Government.ru: oficial'nyj sajт Pravitel'stva RF*. Available at: <http://government.ru/docs/28653/>
2. Proekt Ministerstva obrazovaniya i nauki «Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossijskoj Federacii». *Minobrnauki.rf: of. sajт Ministerstva obrazovaniya i nauki RF*. Available at: <https://minobrnauki.rf/proekty/sovremennaya-cifrovaya-obrazovatel'naya-sreda>
3. Udotova O.A. `Elektronnyye uchebno-metodicheskie komplekxy kak sredstvo povysheniya kachestva obrazovatel'nogo processa v vuze. *Pis'ma v `Emissiya. Offlajn (The Emissia. Offline Letters): `elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2011, ART 1535. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2011/1535.htm>
4. Udotova O.A. Vnedrenie informacionnyh tehnologij v uchebnyj process muzykal'nyh uchrezhdenij (iz opyta raboty Magnitogorskoj konservatorii). *Obrazovanie v sfere iskusstva: nauchnyj zhurnal associacii muzykal'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij*. 2014; 2(3): 101-105.
5. Dyl'kov A.G., Sidorov A.V., Grischenko K.Yu., Korshunov `E.N.. *Oficial'nyj sajт GBOU VO ChO «Magnitogorskaya gosudarstvennaya konservatoriya (akademija) imeni M.I. Glinki»*.
6. Udotova O.A., Korshunov `E.N., Rusova N.A. *Korporativnyj (obrazovatel'nyj) portal GBOU VO ChO «Magnitogorskaya gosudarstvennaya konservatoriya (akademija) imeni M.I. Glinki»*.
7. Dyl'kov A.G. Servisy Google dlya obrazovatel'nyh organizacij kak chast' `elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy konservatorii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 6 (67): 328 – 332.
8. Dyl'kov A.G. Opyt ispol'zovaniya `elektronного uchebnogo klassa «Google Klass» v konservatorii. *Vestnik Magnitogorskoj konservatorii*. 2017; 3: 8893.

Статья поступила в редакцию 12.08.18

УДК 378.01

Dyakov V.D., soldier (Sochi, Russia), E-mail: ja_slava@bk.ru

CONCEPTUAL BASES OF FORMATION OF READINESS OF UNIVERSITY STUDENTS FOR OPPOSITION PROPAGANDA AND RECRUITING ACTIVITIES OF TERRORISTS. Terrorism has become a global threat, an effective tool used not only by terrorist organizations, but also by special services and governments of some countries. The brutality of terrorist organizations knows no boundaries. To achieve their goals, they do not stop at anything and anyone, including children, women, the elderly, the disabled. One of the areas of terrorist organizations is the recruitment of new members and supporters. In recent years, they have concentrated their efforts on the involvement of young students in higher and secondary educational institutions, which have been successful. This is unacceptable. The article presents the conceptual basis for the formation of readiness of university students to confront and counter the propaganda and recruitment activities of terrorists.

Key words: readiness, conceptual bases, counteraction, opposition, terrorist organizations, terrorists, high school students.

В.Д. Дьяков, военнослужащий, г. Сочи, E-mail: ja_slava@bk.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ВУЗА К ПРОТИВОСТОЯНИЮ ПРОПАГАНДИСТСКОЙ И ВЕРБОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЕРРОРИСТОВ

Терроризм стал одной из глобальных угроз, эффективным средством, используемым не только террористическими организациями, но и специальными службами и правительствами некоторых стран. Жестокость террористических организаций не знает границ. Для достижения своих целей они не останавливаются ни перед чем и ни перед кем, включая детей, женщин, стариков, инвалидов. Одним из направлений террористических организаций является вербовка новых членов и своих сторонников. В последние годы они сконцентрировали свои усилия на вовлечение в свои ряды учащейся молодежи высших и средних учебных заведений, которые стали увенчиваться успешными результатами. Это неприемлемо. В статье изложены концептуальные основы формирования готовности учащихся вуза к противостоянию и противодействию пропагандистской и вербовочной деятельности террористов.

Ключевые слова: готовность, концептуальные основы, противодействие, противостояние, террористические организации, террористы, учащиеся вуза.

В современных условиях возрастание террористической угрозы для безопасной жизнедеятельности социума и личности достигло своего апогея. Реализуя свои цели, террористы постоянно осуществляют террористические акты, завершающиеся большим количеством жертв, что порождает страх, боязнь, ужас граждан. За последние два десятилетия террористами развязаны военные конфликты или государственные перевороты в Афганистане, Ираке, Южной Осетии, Египте, Ливии, Сирии и др.

Террористические организации целенаправленно действуют и против нашей страны. По данным МВД РФ только за последние восемь лет (с 2010 по 2018 годы) в России было совершено более 8806 преступлений террористической направленности [1]. В 2017 году сотрудниками ФСБ было предотвращено 23 террористических акта, целью которых являлась дестабилизация обстановки в Российской Федерации, смена политического курса и развал российского государства [2].

Всё это подтверждает, что ныне терроризм представляет значительную государственную, социальную и личностную опасность.

В данной обстановке, характеризующейся возрастанием террористической опасности, проблема формирования специальных компетенций, обогащения знаний, умений, навыков, развитие личностных качеств будущих специалистов, их способности правильно действовать в условиях противостояния террористам представляет особый интерес для современной педагогической науки и практики. Вышесказанное подтверждается нашим исследованием, показывающим, что среди абитуриентов (2016 г.) 63% не представляют себе реальную опасность терроризма, а среди курсантов первых курсов этот показатель равен 48%.

Государство и общество сегодня нуждаются в специалистах с высоким уровнем образования и профессиональной компетентности, готовых к профессиональной деятельности, включающей готовность противостоять и противодействовать террористической угрозе, вербовочной работе, проводимой террористическими организациями, умению действовать в условиях чрезвычайной ситуации террористического характера. Это требование изложено в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «О противодействии терроризму», «О безопасности», ФГОС ВПО и др.

Однако, как показывает практика, современные вузы сориентированы на узконаправленную подготовку будущих специа-

листов в сфере противодействия терроризму, осуществляемую только в процессе изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Курсантов не плавательных специальностей морского вуза всего на одной лекции в общем плане знакомят с сущностью и содержанием терроризма, современной его классификацией, деятельностью российского государства в сфере борьбы и противодействия терроризму, мерами по сохранению жизни в чрезвычайных ситуациях, что не позволяет сформировать должный уровень готовности противостоять терроризму. Курс подготовки будущего специалиста в морском вузе не предусматривает наличия специальной дисциплины «Основы противодействия и противостояния терроризму», образовательный процесс не наполняется новым содержанием, формированием не только теоретического кругозора, но и овладения практическими навыками и умениями противостояния и противодействия терроризму. Всё это обостряет проблему готовности будущего профессионала к противостоянию и противодействию пропагандистской и вербовочной деятельности, проводимой террористическими организациями.

Таким образом, несмотря на значимость подготовки учащихся вуза к противодействию и противостоянию терроризму, в реальном учебно-воспитательном процессе она не занимает соответствующего места, что требует не только теоретического обоснования её необходимости, но и создания практических средств, способных стимулировать формирование требуемой готовности у учащихся вуза.

Проблема готовности к различным видам деятельности исследуется в отечественной педагогике и психологии с середины XX века. Значительный вклад в раскрытие сущности и структуры этого феномена внесли такие учёные как А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, С.А. Рубинштейн, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др. Сегодня профессиональная готовность является неременным условием эффективности профессиональной деятельности специалистов морского транспорта как плавательных, так и не плавательных специальностей (С.А. Баляева, С.Г. Гаврилова, О.Н. Касьянов, И.И. Макашина, А.Н. Томилин, О.В. Фомичева и др.). Однако анализ исследований, выполненных в этой сфере показывает, что проблема формирования готовности у учащихся вузов к противостоянию и противодействию терроризму учёными не рассматривалась и полностью ещё не осмыслена.

Опыт многочисленных исследований показывает, что такая работа организуется, строится и проводится более эффективно

и результативно при наличии разработанных концептуальных основ педагогической (воспитательной) деятельности.

Согласно взглядам С.Н. Томиловой [3], концептуальные основы формирования готовности учащихся вуза к противостоянию пропагандистской и вербовочной деятельности террористических организаций представляют собой научную базу, совокупность психолого-педагогических идей, заложенных в фундамент исследования, и структурно включают следующие элементы: цель, задачи, методологические подходы, закономерности, принципы, функции и этапы деятельности.

Рассмотрим их последовательно.

Готовность учащихся вуза к противостоянию и противодействию пропагандистской и вербовочной деятельности террористов представляет собой результат специальной и целенаправленной профессионально-программной подготовки, характеризующийся сформированностью комплекса знаний, умений, навыков и рефлексии личности, обеспечивающих успешность в пресечении вербовочных действий террористов.

Концептуальные основы готовности учащихся вуза к противостоянию пропагандистской и вербовочной деятельности террористов как системное понятие выражается в способности выпускника современного вуза к воплощению в практику следующей совокупности функций: а) умение оперативно уяснить для себя и распознавать целевую направленность вербовщиков (компетентностный аспект); б) личностная ориентация на активное и инициативное пресечение общения с вербовщиками (психологический аспект); в) социально-ответственное проявление гражданской позиции, включающей три компонента: познавательный, мотивационно-ориентировочный и поведенческий [4], предусматривает наличие базисных ценностных ориентаций, сознательное отношение к другим людям, самому себе; опосредовано системой нравственных норм; выступает в виде установок, требований, общественных предписаний, а также системы законов, принятых государством, реальным поведением человека, его умением соблюдать важнейшие правила, выполнять основные социально-нравственные обязанности (социальный аспект); д) специально-предметная и профессиональная ориентация выпускника как будущего специалиста и руководителя трудового коллектива к организаторской и профилактической деятельности по противодействию терроризму (профессионально-предметный аспект).

Следует отметить, что противостояние означает действия учащихся вуза по критическому осмыслению всей информации, получаемой от пропагандистов и вербовщиков террористов, отказ от дальнейших встреч с ними, их помощи, исключение участия в любых, даже очень незначительных мероприятиях, беседах, распространения литературы, сбора сведений о своих сокурсниках и т.д.; а противодействие означает решительное пресечение их пропагандистской и вербовочной деятельности, информирование о них командования роты, руководства деканата, специалистов по безопасности вуза, сотрудников полиции и ФСБ РФ.

Правовая основа противодействия терроризму в нашей стране включает: Конституцию Российской Федерации, Федеральный закон от 6 марта 2006 года «О противодействии терроризму», Указ Президента РФ от 15 февраля 2006 г. № 116 «О мерах по противодействию терроризму» (в редакции Указа Президента Российской Федерации от 27 июня 2014 г. № 479) и др.

Важнейший компонент концептуальных основ – это её цель. В педагогике под термином «цель» понимается «1) один из элементов поведения сознательной деятельности, который характеризуется предвосхищением в сознании, мышлении результата деятельности и путей, способов её достижения; 2) осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека» [5, с. 162].

Ориентируясь на данную дефиницию, можем утверждать, что для разрабатываемых концептуальных основ целью является формирование высокого уровня готовности учащихся вуза к противостоянию и противодействию пропагандистской и вербовочной деятельности террористических организаций.

Из настоящей цели вытекают следующие частные задачи:

- формирование когнитивного компонента готовности;
- формирование мотивационного компонента готовности;
- формирование деятельностно-поведенческого компонента готовности;
- формирование эмоционально-волевого компонента готовности;

- формирование оценочно-рефлексивного компонента готовности.

Для нашего исследования в качестве методологической основы формированию готовности учащихся вуза к противостоянию и противодействию современному терроризму целесообразно применение программно-целевого подхода. Данный подход представляет собой научно обоснованную систему педагогических действий, обеспечивающих достижение прогнозируемой цели на основе обучения по целевой программе, направленной на формирование требуемой готовности учащихся вуза.

Научные концептуальные основы программно-целевого подхода к формированию готовности учащихся вуза к противостоянию и противодействию терроризму базируется на: а) представлении о профессиональной подготовке в вузе как совокупности сложных и динамических процессов, эффективное управление которыми возможно при реализации следующих условий: целевая ориентация; опора на принципы: системности, действенного планирования, синергетики, модульности, обратной связи (обеспечивает оперативную корректировку осуществляемых педагогических усилий, их интенсивности и содержания); б) охвате всех форм и видов деятельности, планирования, прогнозирования, управления, организации, координации, согласованности; в) методологических положениях о единстве общего и профессионального развития личности специалиста в процессе обучения в вузе; в) мониторинге процесса формирования готовности.

Для процесса формирования готовности учащихся вуза к противостоянию и противодействию пропагандистской и вербовочной деятельности террористов, являющегося объективным процессом, свойственны следующие *закономерности*:

- обусловленность системы готовности личности к противостоянию и противодействию терроризму, задачам в области обеспечения безопасности государства, социума и личности;
- зависимость качества знаний, умений и навыков готовности к противостоянию и противодействию пропагандистской и вербовочной деятельности террористических организаций от характера, содержания, форм и методов организации учебно-воспитательной работы с учащимися вуза;
- зависимость уровня готовности личности от профессиональной подготовки, интеллектуальных и индивидуальных способностей учащихся вуза, их умения распознавать истинные цели, задачи и намерения собеседников (террористов, вербовщиков).

Основными руководящими положениями формирования готовности учащихся вуза к противостоянию и противодействию пропагандистской и вербовочной деятельности террористов являются следующие принципы:

- *научности* (ориентирует преподавателей, воспитателей на формирование научных знаний у учащихся о терроризме, причинах его возникновения и существования, системе их деятельности, путях вербовки новых adeptов и т. д.);
- *предосторожности* (предусматривает разграничение информации, её детальное оценивание и принятие личностью ответственного решения о её трансляции с чётким осознанием последствий);
- *обеспечения безопасности личности* (требует создания таких условий жизнедеятельности, учебы в вузе, при которых бы полностью гарантировалось отсутствие опасности и вредности для личности, невозможности прониновения вербовщиков в студенческую среду для ведения своей пропагандистской работы);
- *демократизма* (предполагает реализацию системы воспитания, основанной на взаимодействии, на педагогике сотрудничества преподавателя и учащегося вуза);
- *гуманизма* (основан на признании личности как самоценности);
- *динамичности* (отражает движение и развитие учащегося вуза под воздействием комплекса внешних (педагогических) и внутренних (личностных) факторов);
- *диалогичности* (означает духовно-нравственную и патристическую ориентацию учащихся вуза, их развитие, осуществляемое в процессе взаимодействия воспитателей и воспитуемых, обмена информацией о противодействии террористам, а также совместного продуцирования мер и действий противостояния вербовочным процессам).

Приоритетными направлениями формирования готовности являются:

1. *Духовно-нравственное* – включает воспитание духовно-нравственной, устойчивой целевой личности, для которой

характерно: а) уважение к родителям, ко всем членам семьи, соблюдение семейных обычаев, традиций, признание и сохранение семейных ценностей; б) социальная активность, направленная на добросовестное служение интересам своего Отечества и др.); в) законопослушность; г) воспитание патриотизма и готовности к защите Отечества в мирное и военное время;

2. *Культурно-историческое* – предполагает наличие у личности потребности к изучению, освоению и сохранению отечественной истории, культуры, традиций;

3. *Гражданско-правовое* – ориентировано на: а) изучение государственной системы России, знания её Конституции, Гимна, государственной символики, законов, прав и обязанностей гражданина России; б) формирование глубокого понимания гражданского долга, ценностного отношения к национальным интересам России, её суверенитету, независимости и целостности; учет общественных и государственных интересов и др.);

4. *Информационная и аналитическая работа* по противодействию терроризму и экстремизму среди учащихся вуза – предусматривает применение возможностей студенческих организаций, вузовских СМИ, работу на кафедрах и аудиториях.

Воспитательную работу по формированию готовности у учащихся вузов к противостоянию и противодействию пропагандистской и вербовочной деятельности террористов следует проводить в течение следующих этапов:

- *первичный* (предусматривает проведение педагогической диагностики для установления истинного состояния готовности учащихся к противостоянию и противодействию террористам; анализ полученных результатов и их интерпретация);

- *обучение и воспитание* (требует разработать целевую программу по формированию готовности учащихся вузов к про-

тивостоянию и противодействию пропагандистской и вербовочной деятельности террористов);

- *заключительный* (означает проведение итогового тестирования учащихся для установления сформированного уровня готовности; интерпретацию полученных результатов; формулировку выводов; корректировку целевой программы).

Механизм реализации процесса формирования готовности учащихся вузов к противостоянию и противодействию пропагандистской и вербовочной деятельности террористов предполагает: а) объединение усилий и координацию действий руководства, профессорско-преподавательского состава; б) конструирование педагогической модели и разработку целевой программы; в) включение в перспективном и ежемесячном планировании раздела «противостояние и противодействие пропагандистской и вербовочной деятельности террористов»; г) поведение мониторинга уровня готовности учащихся вуза к противостоянию и противодействию любой деятельности террористов.

Результатом формирования готовности учащихся вузов к противостоянию и противодействию пропагандистской и вербовочной деятельности террористов следует считать сформированные у каждого из них в процессе обучения и воспитания в современном вузе: а) государственного подхода и государственной позиции к осуждению терроризма, террористов и террористических организаций как преступного феномена, угрожающего безопасности государства, социума и личности; б) высокого уровня личностной готовности противостоять и противодействовать их пропагандистской и вербовочной работе, способности не допустить втягивания в преступную сферу себя, своих однокурсников, друзей и знакомых.

Библиографический список

1. *Статистика и аналитика*. Available at: <https://mvd.ru/deljatelnost/statistics>
2. *ФСБ расставляет акценты: интервью директора ФСБ А.В. Бортникова изданию «Российская газета»* Available at: <https://rg.ru/2017/12/19/aleksandr-bortnikov-fsb-rossii-svobodna-ot-politicheskogo-vliianiia.html>
3. Томилина С.Н. *Теория и практика государственно-патриотического воспитания курсантов морского вуза*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2017. – 126 с.
4. Филонов Г.Н. *Гражданское воспитание: основные категории и понятия*. Москва: Педагогика, 2001.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2000.

References

1. *Statistika i analitika*. Available at: <https://mvd.ru/deljatelnost/statistics>
2. *FSB rasstavlyaet akcenty: interv'yu direktora FSB A.V. Bortnikova izdaniyu «Rossijskaya gazeta»* Available at: <https://rg.ru/2017/12/19/aleksandr-bortnikov-fsb-rossii-svobodna-ot-politicheskogo-vliianiia.html>
3. Tomilina S.N. *Teoriya i praktika gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo vuzha*: monografiya. Novorossiysk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2017. – 126 s.
4. Filonov G.N. *Grazhdanskoe vospitanie: osnovnye kategorii i ponyatiya*. Moskva: Pedagogika, 2001.
5. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar': dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000.

Статья поступила в редакцию 26.08.18

УДК 378.4

Zhelezov D.V., Doctor of Sciences (Engineering), senior lecturer, Rector, Samara State Transport University (Samara, Russia), E-mail: zhelezov_dim@mail.ru

Garanin M.A., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Vice-Rector, Samara State Transport University (Samara, Russia), E-mail: garanin@samgups.ru

Bulatov A.A., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Head of Office of Scientific Work, Samara State Transport University (Samara, Russia), E-mail: bulatov@samgups.ru

PUBLICATION ACTIVITY OF THE PROFESSOR-TEACHER COMPOSITION. The results of the research of the publication activity of the faculty members are presented with reference to Samara State University of Communications. A system for evaluating the effectiveness of an author's publications based on the ratio of the number of citations of the author to the square root of the sum of squares of the number of citations and the number of publications of the author is proposed. The notion of "a trajectory of an author's publication activity" is described, which describes the dynamics of the change in the number of publications and the number of citations of the author.

Key words: publication activity, evaluation of effectiveness of author's publications, trajectory of author's publication activity.

Д.В. Железнов, канд. техн. наук, доц., ректор ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения», г. Самара, E-mail: zhelezov_dim@mail.ru

М.А. Гаранин, канд. техн. наук, доц., проректор по учебной работе ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения», г. Самара, E-mail: garanin@samgups.ru

А.А. Булатов, канд. техн. наук, доц., начальник управления научных работ ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения», г. Самара, E-mail: bulatov@samgups.ru

ПУБЛИКАЦИОННАЯ АКТИВНОСТЬ ПРОФЕССОРско-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА

Приведены результаты исследования публикационной активности профессорско-преподавательского состава на примере Самарского государственного университета путей сообщения. Предложена система оценки эффективности публикаций автора на основе арксинуса соотношения количества цитирований автора к квадратному корню суммы квадратов количества цитирований и количества публикаций автора. Приведено понятие «траектория публикационной активности автора», описывающее динамику изменения количества публикаций и количества цитирований автора.

Ключевые слова: публикационная активность, оценка эффективности публикаций автора, траектория публикационной активности автора.

Введение

В современных условиях показатели публикационной активности профессорско-преподавательского состава вузов имеют важное значение. К наукометрическим показателям публикационной активности относятся: количество публикаций, количество цитирований и др. Они входят в международные рейтинги высших учебных заведений. Ниже представлены примеры использования данных показателей в двух наиболее известных мировых рейтингах.

1. Рейтинги мировых университетов компании QS в качестве одного из критериев используют число цитирований на одного сотрудника [1].

2. Рейтинги журнала Times Higher Education (THE) используют сразу несколько показателей. В их числе: соотношение числа статей и числа ППС; импакт-фактор научного цитирования (нормализованное среднее значение цитирования на одну статью); доля публикаций ППС в научных периодических изданиях, опубликованных в соавторстве хотя бы с одним иностранным автором, в общем количестве публикаций ППС университета за пятилетний период [2].

В России наибольшее распространение получила система оценки публикационной активности профессорско-преподавательского состава РИНЦ – Российский индекс научного цитирования. Национальная библиографическая база данных научного цитирования РИНЦ аккумулирует публикации российских учёных. Она также содержит информацию о цитировании этих публикаций из более 6000 российских журналов [3].

При этом подходы, используемые в России для оценки публикационной активности профессорско-преподавательского состава, существенно отличаются от подходов, используемых в Мировых рейтингах.

Цель и задачи исследования

Целью исследования является разработка системы классификации профессорско-преподавательского состава по показателям публикационной активности.

Она должна быть простой в использовании, прозрачной и позволять классифицировать авторов не только по количеству публикаций, но и по количеству цитирований.

Для достижения цели исследования поставлены и решены следующие задачи:

1. Анализ показателей публикационной активности авторов.
2. Разработка системы классификации публикационной активности авторов.
3. Описание динамики изменения количества публикаций и количества цитирований автора.

Исследование выполнено на примере Самарского государственного университета путей сообщения (СамГУПС).

Этапы исследования и результаты

Система мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования в качестве одного из критериев научной деятельности использует «количество публикаций организации в расчёте на 100 научно-педагогических работников» (НПР) [4].

Большинство вузов имеют значительное количество публикаций. Динамика количества публикаций большинства вузов имеет положительную динамику. На рис. 1 представлена динамика изменения количества публикаций СамГУПС в год. Следует отметить существенный разброс количества публикаций отдельных авторов (рис. 2).

На рис. 1 представлен также прогноз количества публикаций до 2020 года. Прогноз сделан посредством аппроксимации количества публикаций линейной функцией. Количество авторов будет меньше количества ППС. Разница представляет собой количество «практиков» – представителей производства. Это обусловлено требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

На рис. 2 представлена диаграмма Парето. Диаграмма показывает, что половина авторов (49,2%) обеспечивает 80% всех

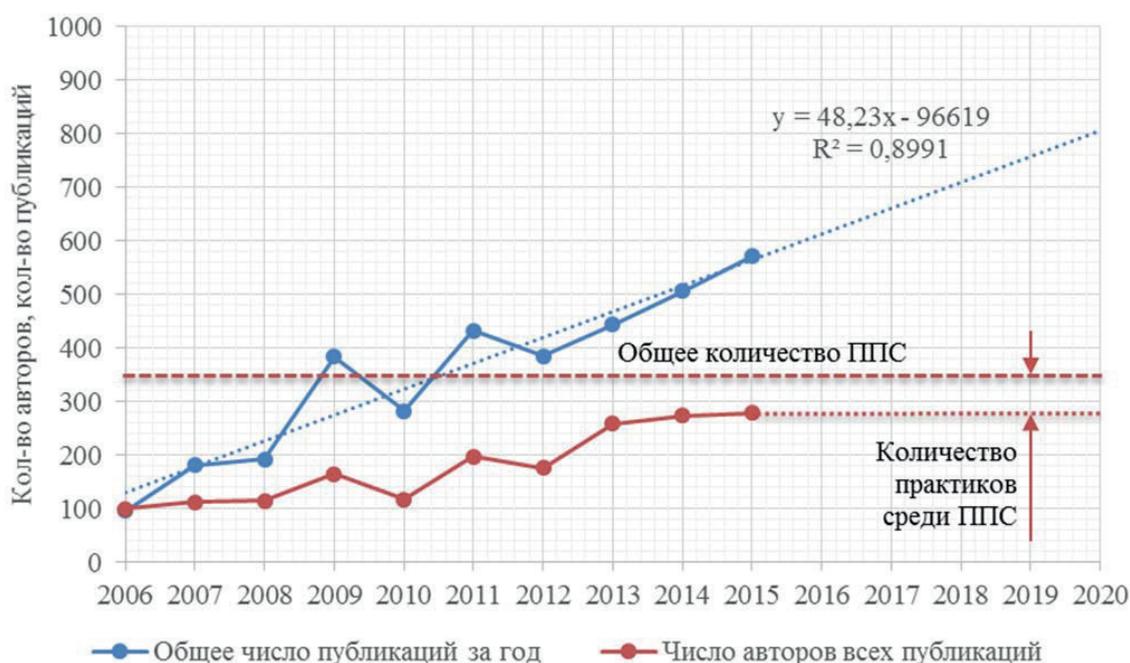


Рис. 1. Динамика изменения количества публикаций СамГУПС

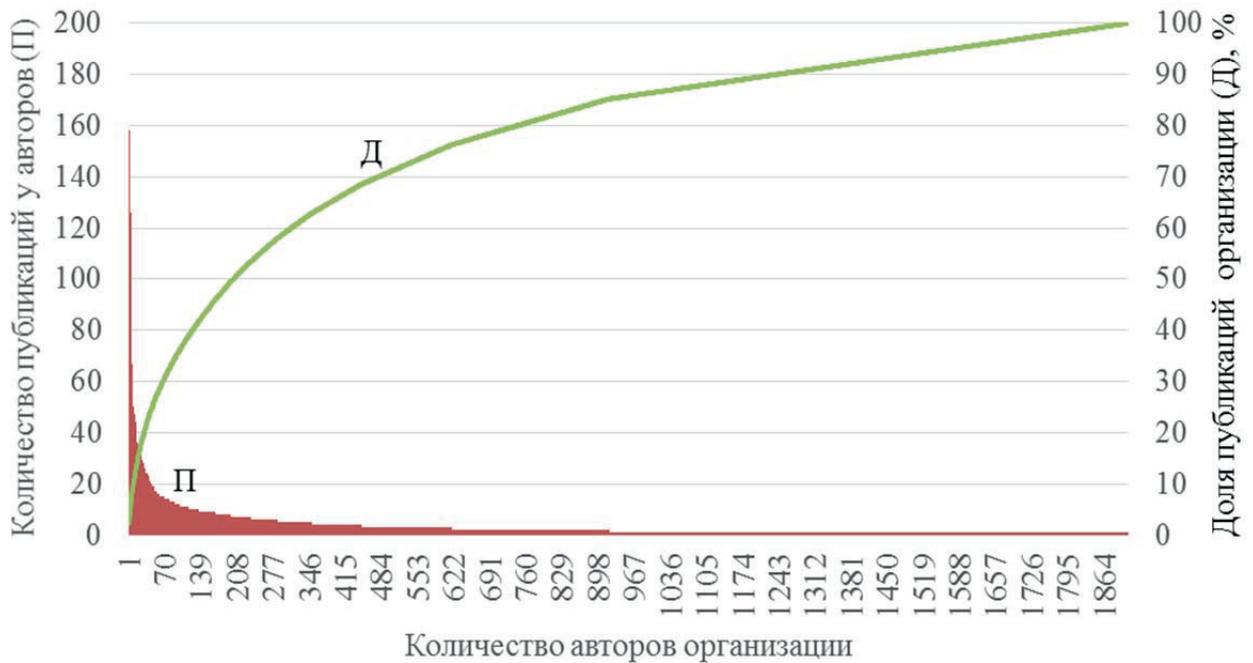


Рис. 2. Диаграмма Парето

публикаций. А 10% наиболее пишущих авторов обеспечивают 40,5% всех публикаций.

Рассмотрим другой показатель – количество цитирований публикаций. Он показывает научную ценность публикации. Чем она выше, тем больший интерес вызывает публикация и, как следствие, больше цитируемость этой публикации. В последние годы в вузах России этому показателю уделяется большое значение.

На рис. 3 представлено поле точек, показывающее соотношение между количеством публикаций автора и количеством цитирований. Каждая точка – автор. Координаты точки: по оси

абсцисс – количество публикаций, а по оси ординат – количество его цитирований. На диаграмме виден существенный разброс значений как по количеству цитирований авторов, так и по количеству публикаций.

Ценность публикаций авторов также существенно отличается. Ряд авторов имеет количество публикаций, не превышающее 50. При этом количество цитирований их публикаций варьируется от 67 до 204. Вместе с тем ряд авторов при относительно высоком количестве публикаций (свыше 50) имеет низкое количество цитирований.

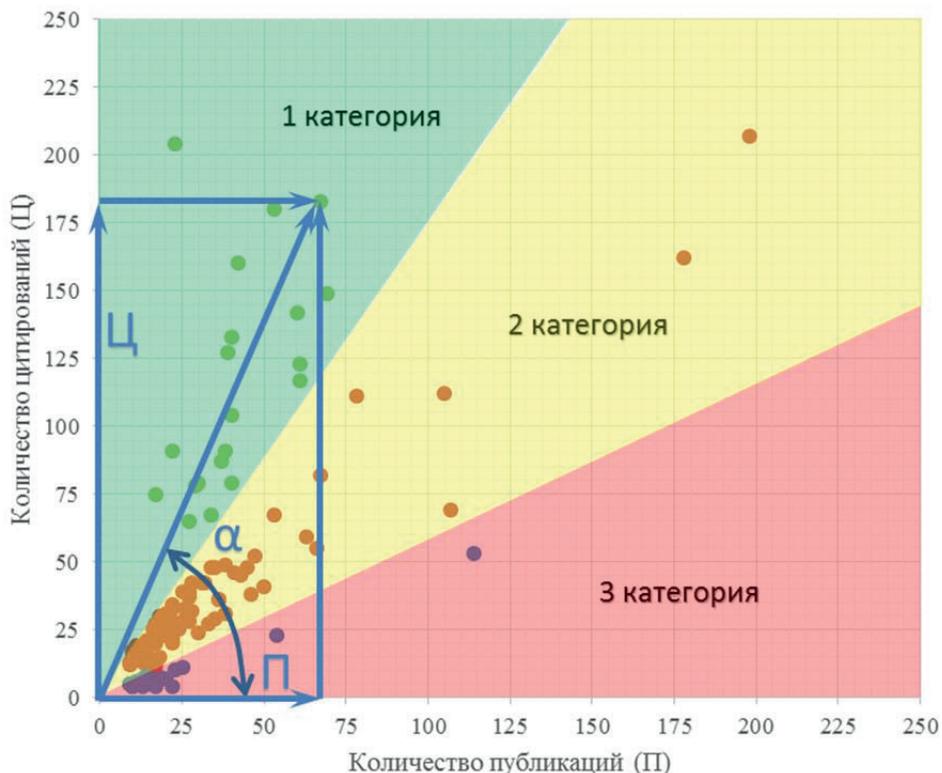


Рис. 3. Поле точек сопоставления количества публикаций с количеством цитирований

Предлагается классифицировать авторов по углу (α) прямоугольного треугольника, образуемому количеством публикаций (Π – катет 1) и количеством цитирований (Σ – катет 2). На рис. 3 представлена схема определения угла α на примере одного из авторов этой статьи (Гаранина М.А.). Выражение для определения данного угла будет выглядеть:

$$\alpha = \arctg\left(\frac{\Sigma}{\Pi}\right)$$

Тогда для указанного автора показатель эффективности публикаций будет равен 70° . Относительно всех авторов это очень хороший результат, когда при относительно невысоком общем количестве публикаций автор имеет большое количество цитирований. Для удобства восприятия показателя его можно выразить в процентах. Где за 100% взять угол 90° . В данном случае показатель 100% будет являться асимптотой. Тогда для автора данный показатель будет равен $77,8\%$.

На основе данного показателя система классификации авторов будет выглядеть следующим образом:

1 категория, $\alpha = 60^\circ \div 90^\circ$, высокая эффективность публикаций, на рис. 3 данная категория выделена зелёным цветом. Авторам, входящим в указанную условную категорию, соответствует высокая цитируемость статей. Работы данных учёных представляют интерес.

2 категория, $\alpha = 30^\circ \div 60^\circ$, средняя эффективность публикаций, на рис. 3 данная категория выделена жёлтым цветом. Авторы указанной условной категории неплохо цитируются, однако большая часть их публикаций не цитируется вовсе.

3 категория, $\alpha = 0^\circ \div 30^\circ$, низкая эффективность публикаций, на рис. 3 данная категория выделена красным цветом. Авторы данной категории практически не цитируются. Это, как правило, начинающие исследователи.

Каждой категории отведён сектор в 30° . Предлагаемая система легко интегрируется в традиционную систему оценки эффективности публикаций на основе индекса Хирша. На рис. 4

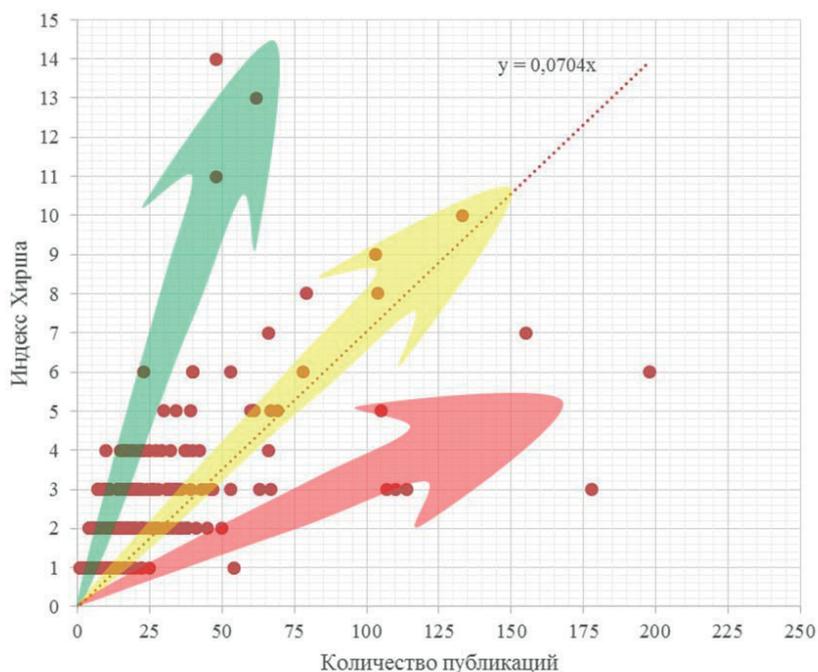


Рис. 4. Поле точек сопоставления количества публикаций с индексом Хирша

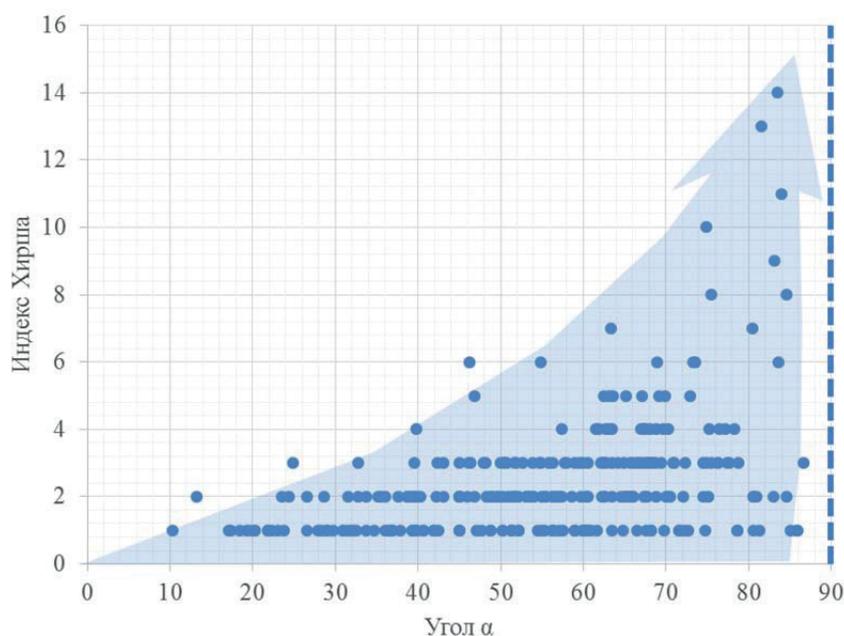


Рис. 5. Траектория публикационной активности автора, описывают динамику α и индекс Хирша

представлено данное поле точек в системе координат «количество публикаций – индекс Хирша».

Векторами на рис. 4 показаны «траектории публикационной активности». Данные траектории описывают динамику изменения количества публикаций и количества цитирований автора.

Анализ результатов

Проведём анализ полученных результатов.

Траектория, показанная зелёным цветом, является наиболее эффективной. Данной траектории соответствует большое количество цитирований при небольшом значении самих публикаций. Для данной выборки на одну публикацию в среднем приходится 3,5 количества цитирований. Средний индекс Хирша авторов, точки которых расположены на пути траектории, составляет 3.

Траектория, показанная жёлтым цветом, является промежуточной. Для рассматриваемой выборки на одну публикацию в среднем приходится 1,1 количества цитирований. Средний индекс Хирша авторов составляет 2.

Траектория, показанная красным цветом, является наименее эффективной. Данной траектории соответствует небольшое количество цитирований при большом значении самих публикаций. Для анализируемой выборки на одну публикацию в среднем приходится 0,4 количества цитирований. Средний индекс Хирша авторов составляет 1.

Вывод о возможности использования показателя α для оценки эффективности публикаций авторов подтверждается диаграммой рис. 5. На диаграмме видно, что у авторов, имеющих высокие индексы Хирша, угол α стремится к 90° .

При этом угол в 90° на диаграмме рис. 5 является асимптотой. Поле точек рис. 5 также даёт понять, что для обеспечения высокого индекса Хирша авторам следует уделять внимание качеству публикаций, а не их количеству.

Следует также отметить и то, что первые статьи авторов, как правило, малоцитируемы. Популярность в профессиональных кругах – это признание. Признанного автора читают, с ним вступают в полемику. Например, отмечено, что после защиты учёной степени доктора наук увеличивается цитируемость более ранних статей авторов.

Исследование динамики изменения показателей публикационной активности показало два типа траекторий:

- линейный характер, когда количество цитирований растёт прямо пропорционально количеству публикаций;
- экспоненциальный, когда с ростом количества публикаций увеличивается их качество и, как следствие, растёт количество цитирований.

Для начинающих исследователей анализируемой выборки (период 5-10 лет) характер траектории публикационной активности имеет преимущественно линейный характер. Для ведущих учёных траектория приобретает экспоненциальный характер. Для них отмечен всплеск цитируемости в более поздние периоды.

Синтез результатов

Предложенный подход для оценки эффективности публикационной работы авторов дополняет существующую систему оценки, используемую РИНЦ [3]. Показатель α может быть использован при сопоставлении эффективности работы начинающих авторов и авторов, имеющих большое количество публикаций. Представляется целесообразным дополнить раздел «Общие показатели» системы [3]. Это позволит оценивать не только текущие показатели публикационной активности авторов, но и динамику их работы. Это особенно актуально в современных условиях – в условиях применения эффективного контракта. Предлагаемый подход может дополнить систему показателей таких контрактов.

Выводы

Проведённое исследование показало возможность применения предложенного подхода для анализа публикационной активности профессорско-преподавательского состава. Данный анализ можно применять в рамках одного вуза. Также его можно использовать в качестве инструмента бенчмаркинга, под которым понимается сопоставительный анализ публикационной активности на основе показателей ведущих учёных вуза. В этом случае анализ проводится для вузов региона, федерального округа или вузов одной отрасли. Результаты такого анализа позволят понять, насколько эффективен менеджмент научной деятельности профессорско-преподавательского состава вуза по сравнению с другими университетами.

Библиографический список

1. *Рейтинги QS*. Available at: <http://www.topuniversities.com>
2. *Рейтинги журнала Times Higher Education*. Available at: <https://www.timeshighereducation.com>
3. *Национальная библиографическая база данных научного цитирования РИНЦ*. Available at: <http://elibrary.ru>
4. *Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования 2016 года*. Available at: <http://indicators.miccedu.ru>

References

1. *Rejtingi QS*. Available at: <http://www.topuniversities.com>
2. *Rejtingi zhurnala Times Higher Education*. Available at: <https://www.timeshighereducation.com>
3. *Nacional'naya bibliograficheskaya baza dannyh nauchnogo citirovaniya RINC*. Available at: <http://elibrary.ru>
4. *Informacionno-analiticheskie materialy po rezul'tatam provedeniya monitoringa 'effektivnosti deyatel'nosti obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya 2016 goda*. Available at: <http://indicators.miccedu.ru>

Статья поступила в редакцию 21.08.18

УДК 37.018.15+37.047

Ilyasov D.F., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators (Chelyabinsk, Russia), E-mail: dinaf_chel@mail.ru

Selivanova E.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators (Chelyabinsk, Russia), E-mail: sel_lena@mail.ru

Karimova N.G., Director, Secondary School No. 1 of Kyshtym (Chelyabinsk Region, Russia), E-mail: sosh1@edu.kyshtym.org

Vedernikova L.S., Deputy Director, Secondary School No. 1 of Kyshtym (Chelyabinsk Region, Russia), E-mail: sosh1@edu.kyshtym.org

EFFECTIVE STRATEGIES FOR INTERACTION BETWEEN PARENTS AND CHILDREN IN CHOOSING A FUTURE PROFESSION BY HIGH SCHOOL STUDENTS. The article reveals a problem of involving parents into making a professional choice by high school children. The research studies the issues of child-parent relations, career-guidance activities and role of constructive relationships between parents and children in the choice of profession by high school students. Effective and ineffective models of interpersonal relations in a family in making a professional choice by high school children are described. The study presents a regional innovation project. The results of the survey of the parents of high school students are aimed at studying the strategies of interaction between parents and children used in choosing a future profession by high school students. It is found out that only 14.7% of parents use effective strategies of career-guidance support. The school has developed and described the practice of including families in career guidance to help parents in this direction. The events are described such as the organization of excursions to the city's enterprises, the holding of the championship for working professions, the autumn section group with involvement of the parental

community. Perspectives of further activities aimed at applying parents effective strategies for interaction with children in choosing a future profession by high school students are presented. The conclusions summarize the opportunities and risks of building a joint career-guidance work of the school and family.

Key words: strategies of professional choice, high school students, parents, child-parent relations, career-guidance work in school.

Д.Ф. Ильясов, д-р пед. наук, проф., ГБУ ДПО Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск, E-mail: dinaf_chel@mail.ru

Е.А. Селиванова, канд. психол. наук, доц., ГБУ ДПО Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск, E-mail: sel_lena@mail.ru

Н.Г. Каримова, директор МОУ СОШ№1, г. Кыштым, Челябинская область, E-mail: sosh1@edu.kyshtym.org

Л.С. Ведерникова, заместитель директора МОУ СОШ № 1, г. Кыштым, Челябинская область, E-mail: sosh1@edu.kyshtym.org

ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ ПРИ ВЫБОРЕ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ

В статье раскрывается проблема вовлечения родителей в осуществление профессионального выбора старшими школьниками. Рассматриваются исследования, посвященные вопросам детско-родительских отношений, профориентационной деятельности и роли конструктивных взаимоотношений родителей и детей в выборе профессии старшеклассниками. Описаны выявленные в литературе эффективные и неэффективные модели межличностных отношений в семье в осуществлении профессионального выбора школьниками. Представлено исследование, проведенное авторами статьи в рамках деятельности региональной инновационной площадки. Описаны результаты опроса родителей старшеклассников, направленного на изучение используемых стратегий взаимодействия родителей и детей при выборе будущей профессии старшеклассниками. Выявлено, что только 14,7 % родителей используют эффективные стратегии профориентационной поддержки. Для содействия родителям в данном направлении школой разработаны и описаны практики включения семей в профориентационную работу. Описаны такие мероприятия, как проведение экскурсий на предприятия города, проведение чемпионата по рабочим профессиям, осенней профильной смены с привлечением родительской общественности. Представлены перспективы дальнейших мероприятий, направленных на применение родителями эффективных стратегий взаимодействия с детьми при выборе будущей профессии старшеклассниками. В выводах резюмируются возможности и риски выстраивания совместной профориентационной работы школы и семьи.

Ключевые слова: стратегии профессионального выбора, старшеклассники, родители, детско-родительские отношения, профориентационная работа в школе.

Грамотно осуществлённый профессиональный выбор позволяет человеку быть востребованным и успешным не только в работе, но и в личной жизни. Особенно это важно в современном мире, когда каждый сам творит свою судьбу и его продуктивная активность определяет материальный достаток и моральное удовлетворение. Профессиональное становление личности осуществляется задолго до поступления в профессиональные учебные заведения.

Отношение к труду, саморазвитию и достижениям формируется ещё в детском возрасте под влиянием семьи. Семья – это главный институт социализации личности. Она позволяет сформировать и развить личностные ресурсы, которые смогут служить достижениям в разных аспектах жизни и работы. Родители могут скорректировать личностные недостатки ребёнка, используя свой воспитательный потенциал или усугубить их. При интеграции воспитательных усилий школы и семьи возможно сформировать конструктивные установки школьников и помочь им выбрать тот профессиональный путь, который соответствует возможностям личности и потребностям современного общества.

Старший школьный возраст согласно отечественной периодизации [1] характеризуется такими возрастными новообразованиями как мировоззрение и профессиональные интересы. Кроме того, ведущей деятельностью в данном возрасте является учебно-профессиональная деятельность. Это указывает на значимость профориентационной работы в общеобразовательной организации и грамотном содействии родителей своему ребёнку в данном направлении.

Стоит отметить, что не все родители используют эффективные стратегии взаимодействия с собственным ребёнком при выборе его будущей профессии. В данном исследовании применяется термин взаимодействие, так как он более всего подходит в аспекте общения родителей и детей старшего школьного возраста. В этот период родителям необходимо знать, насколько эффективно общение со старшеклассником на равных. Если при общении с дошкольником и младшим школьником родители занимают по большей части позицию авторитета и наставника, то в коммуникации с подростком и юношей родители должны перейти в роль друга. Взрослому важно считаться с независимостью и самостоятельностью старшеклассника. Это позволит не только предупредить конфликты в детско-родительских отношениях, но

и повлиять на грамотный выбор жизненного и профессионального пути.

Вопросы семейной психологии, эффективного взаимодействия родителей и детей активно исследуются в зарубежной и отечественной литературе. Наиболее популярными публикациями в данном вопросе являются работы В. Сатир [2], Э. Эйдимиллера и В. Юстицкис [3]. Разработаны практические рекомендации по общению с детьми разного возраста, среди которых можно отметить советы Ю.Б. Гиппенрейтер [4], А. Фабер, Э. Мазлиш [5]. Психологами-исследователями рассматриваются вопросы не только психологической грамотности родителей в воспитании детей, но более высокого уровня их родительской компетентности – психолого-педагогической культуры. Так, С.Н. Щербакова рассматривает вопросы формирования психолого-педагогической культуры родителей, проявляющейся в ценностно-целевой направленности на полноценное воспитание и развитие детей. Для эффективного взаимодействия в семье, по мнению автора, важны такие особенности поведения родителей, как способность к рефлексии и самоконтролю, регуляция своего поведения и творческое владение психолого-педагогическими технологиями [6].

В работе А.В. Гумницкой исследовалась психологическая культура в детско-родительских отношениях. Она рассмотрена как фактор, регулирующий семейные отношения и определяющий их характер. Автором было выявлено, что родители с «высоким» уровнем психологической культуры в большей мере демонстрируют безоценочное принятие своих детей (иными словами, безусловную любовь) и последовательное, согласованное сотрудничество. Они склонны к поддержанию близких эмоциональных отношений, удовлетворены общением в семье, отличаются авторитетностью в глазах детей. У родителей же с «низким» уровнем психологической культуры отмечается авторитарность в большей мере, склонность к излишней требовательности и контролю [7].

Кроме того, отметим, что вопросы профессионального самоопределения старшеклассников достаточно хорошо изучены на данной теме. В отечественной психолого-педагогической науке этой темой занимались Э.Ф. Зеер [8], Е.А. Климов [9], Г.Н. Резапкина [10]. Изучению роли родителей по содействию ребёнку в выборе профессии в последнее время отечественные специалисты стали уделять особое внимание. Так, в исследовании А.Т. Нысанова рассматриваются варианты влияния семейных

отношений на профессиональный выбор детей. Согласно первому варианту, родители настаивают на выборе профессии или определённого учебного заведения без учёта мнения ребёнка (это приводит к неосознанному выбору, без учёта своих интересов и способностей). Во втором случае родители вообще не участвуют в процессе профессионального самоопределения ребёнка (это приводит к психологической неготовности к определённой профессии). Третий вариант предполагает совместное прохождение родителями с ребёнком всех этапов профессионального ориентирования и самоопределения, реализуя как психологическую, так и ресурсную поддержку. Мы соглашаемся с автором, что последний вариант межличностных отношений в семье является оптимальным. Причём А.Т. Нысанов описывает содержание данной стратегии детско-родительских отношений: родители знакомят детей с разнообразием профессий; позволяют ребёнку определить «сильные» и «слабые» стороны его личности с точки зрения интересующих профессий, создают возможности для пробы сил в разных направлениях. Они обсуждают с детьми их профессиональные планы, дают советы и помогают найти дополнительные сведения о предпочитаемых профессиях, специальностях, профессиональных учебных заведениях [12, с. 41 – 42]. Особенно нам импонирует в описании данной стратегии то, что родители, по утверждению автора, должны заботиться о формировании уважения к труду и его составляющим.

В монографии Т.Д. Зеленкиной, Е.Ю. Пряжниковой и М.Г. Сергеевой «Родительское содействие в профессиональном самоопределении старшеклассников» выявлены факторы, влияющие на выбор профессионального пути старшеклассников. Авторы делят их на две группы: определяющие факторы (интерес, способности, особенности здоровья, характеристика рынка труда и запросов общества) и сопутствующие факторы (ближайшее социальное окружение, престиж профессии, уровень притязаний, материальные и моральные стимулы труда) [13]. Т.Д. Зеленкина с соавторами выделяют 4 типа родительской позиции при выборе профессии: одновариантная, поливариантная, нейтральная и негативная позиции. А также обозначают типологии семей (авторитетные, неавторитетные; материалисты, общественники, реалисты). Исходя из этого, в монографии предлагается содержание подготовки родителей к профессиональному самоопределению старшеклассников, направленное на корректировку неверных профориентационных установок родителей.

Совершенно новое исследование по указанной теме выполнено Т.М. Коньшиной и Т.Ю. Садовниковой. Авторы изучали представление подростков об участии родителей в предварительном профессиональном самоопределении детей. Были получены интересные результаты, отражающие «гендерный порядок» российского общества. Отмечено, что отцы девушек видят самореализацию своих дочерей больше в семейной сфере, чем в профессиональной, а отцы юношей придают важное значение успеху сыновей в трудовой деятельности [14].

Таким образом, существующие на данный момент исследования в той или иной мере отражают значимость эффективных коммуникаций в семье для профессионального самоопределения старшеклассника. Кроме того, авторами предлагаются рекомендации родителям по содействию ребёнку в момент выбора его будущей профессии [12; 13; 15]. Вместе с тем не в полной мере исследована роль общеобразовательной организации в формировании эффективных стратегий взаимодействия родителей и детей при выборе профессии старшеклассниками. В этой связи целью статьи является описание авторского подхода, раскрывающего роль общеобразовательной школы в содействии родителям старшеклассников в выборе ими будущей профессии. Данный подход получил практическую апробацию на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 1 г. Кыштыма» Челябинской области (МОУ СОШ №1 г. Кыштыма), которая осуществляет свою деятельность в режиме региональной инновационной площадки.

Авторы статьи третий год реализуют региональный инновационный проект «Эффективные педагогические средства ориентации школьников на инженерные и высокотехнологичные рабочие профессии». Педагоги школ активно осуществляют профориентационную работу на всех уровнях образования: в начальной, основной и средней школе. Кроме того, имеется опыт проведения семинаров и стажировок для коллег из региона. Вместе с тем одним из сложных и до недавнего времени не

затронутых вопросов являлась работа с родителями в профориентационном аспекте.

Для того чтобы выявить особенности взаимодействия родителей и детей при выборе будущей профессии старшеклассниками, было проведено эмпирическое исследование. Оно осуществлялось в форме опроса родителей старшеклассников МОУ СОШ № 1 г. Кыштыма Челябинской области. Всего в опросе приняли участие 68 человек, среди которых 36 родителей учащихся 10-х классов и 32 родителя учащихся 11-х классов. Содержание вопросов было направлено на выявление осведомлённости родителей о востребованных на сегодняшний день профессиях, ведущих профессиях региона и стратегиях взаимодействия семьи и старшеклассника в профессиональном выборе школьника. Представим выявленные результаты:

- 38,2% родителей отметили, что не владеют точной информацией о рынке труда и будущую профессию своему ребёнку ещё целенаправленно не выбирали; причём стоит отметить, что в большей части – это родители десятиклассников;

- 53% родителей указывают, что школа должна помочь ребёнку в выборе будущей профессии и информировать родителей об актуальных профессиях в регионе и стране;

- 36,7% респондентов указали, что помогают ребёнку в выборе профессии, но выбор профессионального учебного заведения будет исходить из результатов ЕГЭ; тем самым родители отмечают значимость материального аспекта в выборе профессии ребёнка («смотря в какой институт, колледж сможет поступить», «если не пройдет по баллам экзамена, будем выбирать обучение, которое можем себе позволить, а не то, что хочет ребёнок»);

- 41,2% родителей отметили, что будут исходить из предпочтений ребёнка в его профессиональном самоопределении;

- 22% указали на соблюдение семейных традиций в профессиональном развитии старшеклассника, отмечая, что важно опираться на их собственный опыт и знания в выборе профессии, а не на мнение ребёнка;

- 64,7% опрошиваемых родителей отметили, что имеют представление о наиболее востребованных профессиях своего региона, но считают вряд ли это нужным учитывать при профессиональном самоопределении своего ребёнка;

- 78% родителей отметили, что нуждаются в расширении стратегий взаимодействия со своими детьми при выборе ими будущей профессии;

- 22% родителей видят своего ребёнка в инженерных профессиях;

- 38% родителей предпочитают для своего ребёнка юридические и экономические профессии;

- 19,1% родителей отметили, что ребёнок должен пройти тот путь, по которому не смогли пройти они сами;

- 14,7% родителей сказали, что совместно с ребёнком выбрали профессию, исходя из его способностей и предпочтений, определились с вузом, углубленно занимаются по выбранным дисциплинам, необходимым при сдаче ЕГЭ.

Таким образом, полученные данные указывают, что 14,7% родителей используют эффективные стратегии взаимодействия с детьми при выборе будущей профессии старшеклассниками: они согласуют свои позиции с мнением ребёнка, заранее выбирают учебные учреждения, стимулируют старшеклассников углубленно изучать соответствующие дисциплины и пр. Но грамотно и заранее планирует профессиональный путь своего ребёнка только небольшая часть родителей. В целом можно отметить, что родители понимают значимость сотрудничества с детьми и содействия им в профессиональном самоопределении. Однако сами не в полной мере владеют эффективными стратегиями взаимодействия со своими детьми. Причём родители десятиклассников менее осведомлены в этом направлении, чем родители одиннадцатиклассников.

Было проведено сравнение родительского выбора профессии для своих детей и выбора самих старшеклассников. Оказалось, что совпадают ответы только у 33,8% опрошенных. Это говорит об отсутствии согласованности в выборе будущей профессии между родителями и старшеклассниками. Кроме того, 38% родителей не учитывали результаты диагностики профессиональных склонностей старшеклассников (проведённой школьным психологом), выбирая профессии по своим убеждениям.

По сути, большинство семей не обладает соответствующими знаниями, умениями, способностями в грамотном психолого-педагогическом содействии своему ребёнку по профессиональному выбору. Родители в целом компетентны в вопросах раннего развития и воспитания ребёнка и по большей части не

грамотны в вопросах формирования жизненного плана у старшеклассников. При достаточном на сегодняшний день объёме информации по профориентации многие родители используют устаревшие формы влияния на детей.

Среди неконструктивных стратегий можно отметить следующие: навязывание родителями старшекласснику собственного нереализованного жизненного сценария; выбор профессий, которые не актуальны для того или иного региона или уходят из разряда востребованных; перекладывание ответственности на школу в профессиональном самоопределении ребёнка; опора на собственные возможности (в том числе материальные), а не на интересы старшеклассника.

При этом конструктивные стратегии проявляются в следующем: учёт адекватного мнения ребёнка в его профессиональном выборе; опора на интересы и способности старшеклассника; применение рекомендаций педагога и психолога относительно профессиональных склонностей старшеклассника в планировании его профессиональной карьеры; раннее планирование профессионального пути ребёнка, углубленное изучение дисциплин, необходимых для сдачи выпускных экзаменов; наличие запасного плана (альтернатив) при построении профессиональной карьеры школьника. Оптимальным вариантом будет включение всех выше перечисленных конструктивных вариантов в одну стратегию.

Итак, полученные результаты позволяют сделать вывод о необходимости выстраивания просветительской работы в аспекты профориентации в работе с родителями старшеклассников. Иными словами, речь идёт о том, чтобы ориентировать семью на применение родителями эффективных стратегий взаимодействия со старшеклассниками при выборе профессии.

В этой связи предлагаем модель содействия школы семье в развитии эффективных стратегий взаимодействия родителей и детей при выборе будущей профессии старшеклассника. В основе модели лежит принцип привлечения семьи в профориентационную деятельность школы. На первом этапе (информационно-мотивационном) целесообразно провести просветительскую работу для родителей, направленную на ознакомление с основными механизмами профориентационной деятельности. Так педагогами школы г. Кыштыма был проведён семинар для родителей (законных представителей) обучающихся общеобразовательной организации (учащихся 8 – 11 классов) на тему: «Как помочь ребёнку осуществить успешный профессиональный выбор?». Цель семинара – ознакомление родителей с составляющими профессионального выбора, роли профессиональной диагностики и её результатов в профессиональном самоопределении, возникающих противоречиях и ошибках, с которыми сталкивается школьник и его родители при выборе профессии. Целесообразно проводить семинар с приглашением специалистов ведущих институтов региона для формирования панорамного представления об этапах профессионального пути. В МОУ СОШ №1 г. Кыштыма семинар проводился с привлечением специалистов кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» и ответственного секретаря приёмной комиссии по высшему образованию Озерского технологического института – филиала Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ». Таким образом, на первом этапе профориентации необходимо дать родителям возможность задуматься о грамотном, пролонгированном, поэтапном и раннем варианте построения профессиональной карьеры своего ребёнка. Кроме того, показывая проблемность вопроса, озадачить значимостью родителей в этой деятельности. Это позволит мотивировать родителей на помощь собственному ребёнку в профессиональном выборе.

Опыт региональной инновационной площадки показал, что только просветительской работы недостаточно. В таких формах взаимодействия педагогов и родителей вторые занимают в большей мере пассивную позицию и остаются в стороне сами старшеклассники. В этой связи на втором этапе (инструментально-деятельностном) обосновано будет включение самих родителей в различные формы профориентационной деятельности. Необходимо сделать родителей активными участниками профориентации, чтобы они сами участвовали в выборе и прохождении профессионального пути школьников. Причём данную работу важно проводить, начиная с младшего школьного возраста, усиливая её в подростковом возрасте. Тогда к 10 классу старшеклассник сможет быть уверен в своей жизненной и профессиональной перспективе.

Планирование работы по вовлечению родителей в профориентацию школьников рекомендуется начать с анализа профессиональной деятельности самих родителей. Учитывая занятость родителей, важно, прежде всего, замотивировать семью к осуществлению данной деятельности. Сведения о семье (образование, место работы родителей, стаж, должность) имеют классные руководители. Они также знают состав родительского комитета, наиболее активных родителей, которые в первую очередь откликнутся на такую форму взаимодействия школы и семьи в аспекте профориентации школьников. Основываясь на данные, полученные от классных руководителей, необходимо создать творческую группу, в которую изначально войдут родители из родительского комитета и желающие поделиться со школьниками своими профессиональными знаниями. Далее эти семьи могут совместно с педагогами школы привлекать уже других родителей к разным видам просветительской работы.

Так, родители, работающие на градообразующих предприятиях, могут устроить экскурсии на свои заводы, фабрики и другие организации. Из практики работы региональной инновационной площадки отметим, что родители, которые работали на заводах Кыштымского городского округа (ОАО «Радиозавод», ООО «Русский кварц», ЗАО «Кыштымский медьэлектролитный завод», «Кыштымский трикотаж») были привлечены к экскурсиям на данные предприятия. Рекомендуется дать родителям возможность выбора разных форматов экскурсий: обзорная, исследовательская, историческая, образовательная. Это позволит избежать формального подхода к проведению таких походов. По итогам экскурсий школьники могут презентовать мини-проекты: статьи в школьной газете, выставку-стенд с фотографиями, презентации докладов на школьной конференции. Презентацию также целесообразно будет провести с участием родителей с учётом их интересов и возможностей.

Стоит отметить, что к профориентации можно привлечь не только работающих родителей, но и домохозяйек. Они могут поделиться опытом ведения домашнего хозяйства, планирования домашней работы, включения в ней творческих элементов, грамотного управления временем. Причём такие варианты можно осуществлять не только в школе, но и за её пределами. Если в школе есть пришкольный лагерь, профильные смены, то можно организовать в них профориентационную деятельность с проведением мастер-классов и лайф-хаков от «продвинутых» мам и пап.

Из опыта работы МОУ СОШ №1 г. Кыштыма отметим, что в школе действует осенний профильный лагерь «УникУм», где с детьми также проводится профориентационная деятельность. В 2018 году в работу этой смены были привлечены и родители. Они подготовили мастер-классы для школьного квеста «Лабиринты выбора». В течение нескольких дней они вместе с подростками проходили испытания, подготовленные педагогами с целью определения дальнейшего профессионального направления. Причём в данном мероприятии сыграли особую роль и неработающие родители. Они не только помогали детям проходить профессиональные пробы, но и сами проводили мастер-классы (по засолке овощей, декорированию одежды и пр.).

Третий (завершающий) этап профориентационной деятельности школы совместно с семьёй можно провести в виде конкурсного испытания, где школьники покажут результаты своих профессиональных проб, а родители проанализируют эффективность проведённой работы. К примеру, в Кыштымской школе №1 особый эффект был получен проведением Чемпионата школы по рабочим профессиям. Стоит отметить, если экскурсии проводились школой раньше, хоть и без активного участия родителей, то чемпионат школы был первым опытом. Однако родители были привлечены сразу уже на этапе разработки программы чемпионата. Имеет место предложить родителям разные виды работ: подготовка буклетов, грамот, наглядных плакатов. На этапе проведения чемпионата родители могут провести инструктажи, профессиональные мастер-классы, викторины. Цель такого чемпионата – создание моделей ранней профориентации и основ профессиональной подготовки школьников. Имеет смысл провести соревнования по основам профессионального мастерства по методике WorldSkills, в несколько этапов. Начать Чемпионат можно с открытия (где школьники представляют визитные карточки своих команд), далее провести соревновательную часть (по компетенциям: мобильная робототехника, столярное дело, прототипирование) и закрытие Чемпионата в формате музыкально-творческого конкурса.

Кроме того, можно привлечь родителей и к другим видам проведения профориентационных проб (мини геологических экспедиций, экскурсионно-познавательных маршрутов). Также можно запланировать проведение классных часов, посвящённых разным профессиям с небольшими выступлениями на них родителей (военных, медиков, полицейских и др.). Родителей, занимающихся творческой, писательской, журналисткой деятельностью, можно привлечь к написанию статей в сборники российских и международных конференций.

Таким образом, включение семьи в проведение профориентационных мероприятий для детей разного возраста позволит родителям стать активными участниками профессионального выбора своего ребёнка. Такой подход позволит выстроить эффективные стратегии взаимодействия родителей и детей при выборе будущей профессии в старшем школьном возрасте. Причём важно привлечь не только самых активных и отзывчивых родителей, но и менее включённых в школьную жизнь ребёнка. Такие формы содействия школы семье в выстраивании эффективных стратегий взаимодействия с детьми имеют не только большой потенциал, но и риски. Среди рисков стоит отметить недостаточную мотивированность и занятость некоторых родителей, недостаточную готовность родителей к проведению профориентационных мероприятий, неотработанные приёмы взаимодействия педагогов и родителей, конфликтные детско-родительские отношения в семье.

Однако при наличии таких серьёзных рисков стоит отметить большой потенциал подобных форм работы школы и

семьи в формировании эффективных стратегий взаимодействия родителей и детей при выборе будущей профессии старшеклассниками. Во-первых, учителя получают опыт новых технологий работы с семьёй, который описан как один из важных в профессиональном стандарте педагога. Во-вторых, сами родители развивают свои психолого-педагогические компетенции в воспитании детей и содействуют им в выборе профессий. В-третьих, обучающиеся получают должное внимание от своих близких, почувствуют большую уверенность в профессиональных намерениях и смогут развить свои способности.

Таким образом, в статье обобщён опыт, описанный разными исследователями, по проблемам эффективных и неэффективных коммуникаций родителей и детей в выборе профессии. Представлены результаты исследования, проведённого в рамках региональной инновационной площадки Челябинской области в аспекте применения родителями эффективных стратегий взаимодействия с детьми в выборе профессий старшеклассниками. Предложена модель содействия школы семье в развитии эффективных стратегий взаимодействия родителей и детей при выборе будущей профессии старшеклассниками. Материалы статьи могут найти практическое применение в деятельности психологов, учителей, родителей, реализующих профориентационную деятельность со школьниками. Также описанная в статье модель может быть взята за основу педагогами-исследователями при характеристике и обобщении новых технологий профориентации.

Библиографический список

1. Кулагина И.Ю. *Возрастная психология (Развитие ребёнка от рождения до 17 лет)*: учебное пособие. 5-е изд. Москва: Издательство УРАО, 1999.
2. Сатир В. *Вы и ваша семья*: Руководство по личностному росту. Москва, 2013.
3. Эйдемиллер Э., Юстицкис В. *Психология и психотерапия семьи*: 4-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. *Общаться с ребёнком. Как?* Москва: АСТ, Астрель, Харвест, 2011.
5. Фабер А., Мазлиш Э. *Как говорить, чтобы подростки слушали, и как слушать, чтобы подростки говорили*. Москва: ЭКСМО-ПРЕСС, 2011.
6. Щербакова С.Н. *Формирование психолого-педагогической культуры родителей*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1988.
7. Гумницкая А.В. *Психологическая культура в детско-родительских отношениях*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2006.
8. Зеер Э.Ф. *Психология профессионального самоопределения в ранней юности*. Москва: МПСИ, 2008.
9. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения*. Москва: Academia, 2008.
10. Резапкина Г.Н. *Психология и выбор профессии. Программа предпрофильной подготовки*. Москва: Генезис, 2008.
11. Бесклубная А.В. *Формирование готовности старшеклассников к выбору профессии*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2013.
12. Нысанов А.Т. *Развитие культуры профессиональной ориентации старшеклассников в сетевом взаимодействии системы дополнительного образования*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2006. Челябинск, 2017.
13. Зеленкина Т.Д., Прыжникова Е.Ю., Сергеева М.Г. *Родительское содействие в профессиональном самоопределении старшеклассников*: монография. Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2016.
14. Коньшина Т.М., Садовникова Т.Ю. Представление подростков об участии родителей в предварительном профессиональном самоопределении детей. *Национальный психологический журнал*. 2018; 1(29): 77 – 87.
15. Елисеева Ж.М., Мохнатова М.О. Связь детско-родительских отношений и профессиональной направленности подростков. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 4. Available at: http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2016/4/psychology/eliseeva-mokhnatova.pdf

References

1. Kulagina I.Yu. *Vozrastnaya psikhologiya (Razvitie rebenka ot rozhdeniya do 17 let)*: uchebnoe posobie. 5-e izd. Moskva: Izdatel'stvo URAO, 1999.
2. Satir V. *Vy i vasha sem'ya*: Rukovodstvo po lichnostnomu rostu. Moskva, 2013.
3. `Ejdemiller `E., Yustickis V. *Psikhologiya i psihoterapiya sem'i*: 4-e izd. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
4. Gippenrejtser Yu.B. *Obschat'sya s rebenkom. Kak?* Moskva: AST, Astrel', Harvest, 2011.
5. Faber A., Mazlish `E. *Kak govorit', chtoby podrostki slushali, i kak slushat', chtoby podrostki govorili*. Moskva: `EKSMO-PRESS, 2011.
6. Scherbakova S.N. *Formirovanie psihologo-pedagogicheskoy kul'tury roditelej*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1988.
7. Gumnickaya A.V. *Psihologicheskaya kul'tura v detsko-roditel'skikh otnosheniyah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2006.
8. Zeer `E.F. *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya v rannej yunosti*. Moskva: MPSI, 2008.
9. Klimov E.A. *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya*. Moskva: Academia, 2008.
10. Rezapkina G.N. *Psikhologiya i vybor professii. Programma predprofil'noj podgotovki*. Moskva: Genезis, 2008.
11. Besklubnaya A.V. *Formirovanie gotovnosti starsheklassnikov k vyboru professii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2013.
12. Nysanov A.T. *Razvitie kul'tury professional'noj orientacii starsheklassnikov v setevom vzaimodejstvii sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2006. Chelyabinsk, 2017.
13. Zelenkina T.D., Pryazhnikova E.Yu., Sergeeva M.G. *Roditel'skoe sodejstvie v professional'nom samoopredelenii starsheklassnikov*: monografiya. Kursk: Regional'nyj finansovo-ekonomicheskij institut, 2016.
14. Kon'shina T.M., Sadovnikova T.Yu. Predstavlenie podrostkov ob uchastii roditelej v predvaritel'nom professional'nom samoopredelenii detej. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*. 2018; 1(29): 77 – 87.
15. Eliseeva Zh.M., Mohnatova M.O. Svyaz' detsko-roditel'skikh otnoshenij i professional'noj napravlenosti podrostkov. *Obschestvo: sociologiya, psikhologiya, pedagogika*. 2016; 4. Available at: http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2016/4/psychology/eliseeva-mokhnatova.pdf

Статья поступила в редакцию 21.08.18

УДК 379.8

Kazaeva E.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia), E-mail: kazaevaevg@mail.ru

Misharin V.V., Director General of the IAUC "Sochi Concert Philharmonic Association" (Sochi, Russia), E-mail: info@skfo.online

THE REALIZATION OF THE MODEL AND CONDITIONS OF PROPHYLAXIS OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS BY MEANS OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES IN ADDITIONAL EDUCATION. Work to prevent deviant behavior of adolescents requires substantial modernization, filling with new contents, using the potential of socio-cultural activities in this process. Insufficiency of the prevention of deviant behavior leads to risky behaviors: the use of alcohol and psychotropic substances, vagrancy, destructive forms of using a pastime. The article presents the research experience of approbation of the model of prevention of deviant behavior of adolescents developed by means of socio-cultural activity in supplementary education and the pedagogical conditions for its implementation, developed in the framework of the dissertation research: a) the use of pre-deviant diagnostics and prevention of deviant behavior of adolescents; b) development of universal human, sociocultural values and humane relations in a teenage collective; c) organization of participatory relations between subjects of the educational environment of institutions of additional education. The purpose of the developed model for the prevention of deviant behavior of adolescents by means of socio-cultural activities in supplementary education is the education of the positive orientation of adolescents, confidence in their ability to influence their own lives through active inclusion in socio-cultural activities aimed at revealing creative abilities and preventing deviant behavior. The data obtained during the experiment confirmed that the highest results on the prevention of deviant behavior, the development of a positive orientation of adolescents through socio-cultural activities can be achieved only in the case of a comprehensive realization of pedagogical conditions.

Key words: deviant behavior, structural-functional model, pedagogical conditions, adolescent, additional education.

Е.А. Казаева, д-р пед. наук, проф. каф. психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, E-mail: kazaevaevg@mail.ru

В.В. Мишарин, генеральный директор МАУК «Сочинское концертно-филармоническое объединение», г. Сочи, E-mail: info@skfo.online

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ И УСЛОВИЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Работа по профилактике девиантного поведения подростков требует существенной модернизации, наполнения новым содержанием, использования потенциала социально-культурной деятельности в данном процессе. Недостаточность профилактики девиантного поведения ведёт к рискованным формам поведения: применению алкогольных и психотропных веществ, бродяжничеству, деструктивным формам свободного времяпрепровождения. В статье представлен исследовательский опыт апробации, разработанной в рамках диссертационного исследования, модели профилактики девиантного поведения подростков средствами социально-культурной деятельности в дополнительном образовании и педагогических условий ее реализации: а) применение преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения подростков; б) развитие общечеловеческих, социокультурных ценностей и гуманных отношений в подростковом коллективе; в) организация партисипативных отношений субъектов образовательной среды учреждений дополнительного образования. Целью разработанной модели профилактики девиантного поведения подростков средствами социально-культурной деятельности в дополнительном образовании является воспитание позитивной направленности подростков, уверенности в своей способности влиять на собственную жизнь посредством активного включения в социально-культурную деятельность, направленную на раскрытие творческих способностей, профилактику девиантного поведения. Полученные в ходе эксперимента данные подтвердили, что наиболее высоких результатов по профилактике девиантного поведения, развития позитивной направленности подростков средствами социально-культурной деятельности можно достичь только в случае комплексной реализации педагогических условий.

Ключевые слова: отклоняющееся поведение, структурно-функциональная модель, педагогические условия, подросток, дополнительное образование.

Подростки особенно уязвимы и податливы к отрицательным влияниям окружающей среды. Подростковый период развития характеризуется существенными изменениями всех сторон личности – психики, физиологии, взаимоотношений с окружающим миром, что определяет всю его дальнейшую жизнь. Именно в этот период происходит переход от опекаемого взрослыми детства к самостоятельности, смена привычного школьного обучения на другие виды социальной деятельности, а также бурная гормональная перестройка организма, что провоцирует девиантное поведение. В связи с этим изучение опыта работы с подростками представляет несомненный интерес и является необходимым условием обогащения социально-культурной практики работы с детьми-подростками.

Включение в образовательный и воспитательный процесс учреждений дополнительного образования социально-культурной деятельности позволит решить задачу развития способности преобразования личности и умений взаимодействия с людьми и окружающим миром и, тем самым, снизить риск отклоняющегося поведения. Большое внимание в организации профилактики девиантного поведения подростков должно уделяться развивающим формам социально-культурной деятельности, так как организация их свободного времени требует особо тща-

тельного внимания, поскольку бессодержательно проводимый досуг является одной из причин отклоняющегося поведения. Потенциал социально-культурной деятельности состоит в регулировании процессов социализации и индивидуализации личности несовершеннолетних, то есть в социальном воспитании и развитии, осуществляемых в формах досуговой деятельности, направленной на рациональную и содержательную организацию свободного времени в целях самосовершенствования, развития физического и духовного здоровья.

Всё это актуализирует поиск путей включения подростков в социально приемлемую систему связей и отношений, способствует открытию новых жизненных перспектив, установок личности, создаёт предпосылки для формирования законопослушного, высоконаправленного поведения.

Использование возможностей социально-культурной деятельности является, на наш взгляд, одним из важных факторов решения проблемы профилактики девиантного поведения подростков и развития позитивно направленной личности.

Суть исследования заключается в необходимости обоснования потенциала социально-культурной деятельности как фактора профилактики девиантного поведения подростков, в разработке и апробации структурно-функциональной модели

Целевой блок	Социальный заказ: формирование целостной личности подростка в современных условиях (жизненных ценностей личности, межкультурно-коммуникативной компетентности, толерантности сознания, творческой самореализации, активной жизненной позиции, адекватной жизненной перспективы, внутренней свободы и ответственности)	Методологические подходы: системный, социокультурный, личностно ориентированный, деятельностный	Принципы: антропологический, деятельностный, культурологический, социализации, парциальности, профилактической направленности	Цель: воспитание позитивной направленности подростков, уверенности в своей способности влиять на собственную жизнь посредством активного включения в социально-культурную деятельность, направленную на раскрытие творческих способностей, профилатику девиантного поведения	Потенци: коммуникативная, информационно-просветительная, рекреативно-оздоровительная, культуротворческая	Целевая функция	
Процессуальный блок	<p>Познавательное направление образовательного направления</p> <p>Индивидуальные занятия, беседы, дискуссия «Мораль и нравственность как категории», тренинговая программа «Хочешь быть счастливым? Будь им!», диспут «Потерянные души», театрализованные конкурсы, дискуссионный кино клуб «Дилемма», посещение выставок, библиотечный час.</p>	<p>Социально значимое направление</p> <p>Обзорная экскурсия, тренинговая программа, литературно-музыкальные вечера, волонтерская деятельность «Помощь ветеранам», конкурс патриотической песни «Звездочка на погоны», диспут «Общение в трудных жизненных ситуациях», конкурс рисунков «Мое будущее», игра «Круг знакомств», компьютерная игра «Дорога в горы», просмотр и обсуждение нестандартных фильмов: «Под открытым небом», «Возвращение в Бомбей», «Без рук, так без рук», «Правда о табаке», психотерапевтическое зеркало.</p>	<p>Культурно-эстетическое направление</p> <p>Народный календарь, народные игры: «Играем – друзей созываем», Проекты: «Английский клуб в Зимнем театре», «Уроки-экскурсии «В гости к органу», музыкальный спектакль «Новотодня сказка», арттерапия «Назад в будущее», литературно-музыкальная композиция «Спасибо – нет!», тематическая выставка «Дары осени», вечер отдыха «У самовара», музыкальные спектакли, шоу-дискоотека «Жизнь стоит того, чтобы жить», «Вернисаж», инсталляции.</p>	<p>Спортивно-оздоровительное направление</p> <p>Тестирование, анкетирование, проведение спортивно-игровых программ, игра «Броуновское движение», турпоход «Тропа здоровья», антипингвиновая дискотека «В новый год без вредных привычек», спортивно-игровая программа «Сильней, смелей, лучше», «Веселые старты», «День здоровья», «Общедоступная программа «Фитнес-Театр», «Общедоступная программа «Социальные танцы», эстафеты, турниры, ролевые игры, тренинги.</p>	<p>Формирующая функция</p>	<p>Целевая функция</p>	
Оценочно-результативный блок	<p>Педагогические условия:</p> <ul style="list-style-type: none"> – применение преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения подростков; – развитие общечеловеческих, социокультурных ценностей и гуманных отношений в подростковом коллективе; – организация партисипативных отношений субъектов образовательной среды учреждений дополнительного образования 	<p>Педагогические условия:</p> <ul style="list-style-type: none"> – включение подростков в социально-культурную среду учреждений дополнительного образования; – создание и функционирование благоприятной досуговой микросреды и психологического климата, способствующих социализации личности подростков, ее развитию; – работа с социальным окружением, направленность на повышение самостоятельности в выборе и реализации досуговых потребностей подростков, способностью контролировать свое свободное время, формирование ответственного поведения, профилактики вредных привычек и т. д. 	<p>Этапы деятельности педагога:</p>	<p>Уровни: низкий, средний, высокий</p>	<p>Результат: сформированность-позитивной направленности подростка</p>	<p>Аналитическая функция</p>	
	<p>Критерии: Социальный, Поведенческий, Коммуникативный</p>	<p>Показатели: Сформированность социально-одобряемой активности; Отношение к моральным нормам и ценностям; Отношение к познавательной и творческой деятельности. Уровень развития самооценки и самоконтроля; Устойчивость интересов и потребностей; Внешняя культура поведения. Характер взаимоотношений сверстников в группе; Проявление эмпатии и толерантности к собеседнику; Общая культура общения.</p>					

Рис. 1. Структурно-функциональная модель профилактики девиантного поведения подростков средствами социально-культурной деятельности в дополнительном образовании

профилактики девиантного поведения подростков, инструментально обеспечивающей данный процесс и педагогических условий её реализации: а) применение преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения подростков; б) развитие общечеловеческих, социокультурных ценностей и гуманных отношений в подростковом коллективе; в) организация партисипативных отношений субъектов образовательной среды учреждений дополнительного образования (рис. 1) [1; 2; 3].

Экспериментальная работа проводилась с 2014 по 2018 год на базе трёх учреждений дополнительного образования: Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Центр внешкольной работы г. Сочи»; Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи; Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Детская музыкальная школа № 2» г. Сочи.

Всего в работе приняло участие 180 подростков, посещающих учреждения дополнительного образования. У респондентов девиантные формы поведения не наблюдались.

Цель экспериментальной работы – проверить эффективность модели профилактики девиантного поведения подростков средствами социально-культурной деятельности в дополнительном образовании при соблюдении комплекса педагогических условий.

Были сформированы выборочные совокупности: контрольная (1 группа в составе 30 человек) и 4 экспериментальные группы (ЭГ-1 в составе 30 человек; ЭГ-2 – 45 человек; ЭГ-3 – 40; ЭГ-4 – 35 человек). Такой подход создал возможность проведения вариативного эксперимента. В ЭГ-1 предполагалась реализация первого педагогического условия, в ЭГ-2 – реализация второго педагогического условия, в ЭГ-3 – третьего педагогического условия, в ЭГ-4 – реализация комплекса педагогических условий. Во всех группах реализовывалась разработанная нами модель профилактики девиантного поведения подростков средствами социально-культурной деятельности в дополнительном образовании [4].

Диагностический инструментарий позволил изучить текущее состояние уровня развития позитивной направленности у подростков *на констатирующем этапе* исследования, выявить признаки уровней развития позитивной направленности и определить направление методико-технологических особенностей практической части исследования проблемы использования профилактики девиантного поведения подростков средствами социально-культурной деятельности в дополнительном образовании. Для определения уровня развития позитивной направленности подростков нами были выявлены критерии, система показателей и способов их диагностирования (Таблица 1).

Признаками, характеризующими уровни развития позитивной направленности подростков, стали выявленные критерии (социальный, поведенческий, коммуникативный) и соответствующие показатели их проявления на низком, среднем и высоком уровнях, отличающиеся поэтапным продвижением в сторону улучшения искомого качества (Таблица 2).

На формирующем этапе обеспечивалось процессуальное сопровождение профилактики девиантного поведения подростков средствами социально-культурной деятельности в дополнительном образовании на основе выявленных особенностей реализации педагогических условий:

а) разработка и реализация программы диагностического обеспечения профилактики отклоняющегося поведения подростков возраста, включающей актуальность, цель, задачи, этапы реализации и содержание, предусматривающее методическое наполнение разнообразными формами, приёмами и средствами обеспечения социально-культурной деятельности учреждений дополнительного образования как инструмента профилактики девиантного поведения подростков;

б) внедрение в среду учреждений дополнительного образования цикла воспитательных мероприятий, объединяющих игры, коллективно-творческие дела, театральные-концертную деятельность, позволяющие преодолеть разрыв между нравственным сознанием и поведением подростков, закрепить привычку морально-нравственной оценки собственного поведения при взаимоотношении с окружающими людьми, сформировать оптимальный уровень развития поведения в процессе восприятия, переживания и осознания общечеловеческих, социокультурных ценностей и гуманных отношений к самому себе, другим людям, родному краю, труду, искусству, семье, природе, коллективу;

в) применение многообразия партисипативных методов, среди которых особый упор делается на методы ритмопластики, психогимнастики, игрового проектирования и портфолио, актуализирующих развитие самосознания подростков и познавательного-творческого мышления в групповом взаимодействии [3].

Анализ данных обобщающего этапа по результатам проведения нулевого, промежуточного и контрольного срезов позволяет говорить о том, что наибольшее количество подростков с высоким уровнем развития поведения по всем показателям зафиксировано в четвёртой экспериментальной группе, где применялась совокупность условий методики, что подтверждается правильностью выбранных положений организации профилактики девиантного поведения подростков средствами социально-культурной деятельности в дополнительном образовании.

Итоговый анализ обобщающего этапа исследовательской работы показал, что в экспериментальной группе, где внедрялась модель профилактики девиантного поведения подростков

Таблица 1

Совокупность критериев, показателей и методов, определяющих уровень развития позитивной направленности подростков

Критерии	Показатели	Формы и методы диагностики
Социальный	1) Сформированность социально-одобряемой активности; 2) Отношение к моральным нормам и ценностям; 3) Отношение к познавательной и творческой деятельности.	наблюдение, индивидуальные беседы, тесты, решение проблемных ситуаций А. Н. Галагузов.
Поведенческий	1) Уровень развития самооценки и самоконтроля; 2) Устойчивость интересов и потребностей; 3) Внешняя культура поведения.	Воспитывающая ситуация, наблюдение, анкетирование, тестирование, М.А. Галагузова. Изучение самооценки Дембо-Рубинштейн
Коммуникативный	1) Характер взаимоотношений сверстников в группе; 2) Проявление эмпатии и толерантности к собеседнику; 3) Общая культура общения.	Анкетирование, тестирование, решение проблемных ситуаций И.А. Ларионова, Ценностные ориентации М. Рокич, Социометрия, Методика диагностики общей коммуникативной толерантности и выраженности эмпатических способностей В.В. Бойко Методика межличностных отношений Т. Лири, Г. Лефоржем, Р. Сазеком.

Таблица 2

Характеристика показателей по уровням развития позитивной направленности подростков

Критерии	Характеристика показателей	Уровни
социальный	Асоциальная направленность поведения; отсутствие установки на познавательную, творческую и трудовую деятельность; преобладание материальных запросов; уход от необходимых видов деятельности, ситуаций, решений; полное или частичное отрицание норм коллективной жизни, равнодушное отношение к общественному мнению; несоблюдение моральных норм	низкий
	Преобладание определённых планов и намерений при отсутствии жизненных ориентиров; желание считаться с нормами коллектива в зависимости от настроения и самочувствия; некритичный приём правил жизнедеятельности в коллективе с предпочтительной конформистской ролью; неустойчивый баланс между духовными и материальными потребностями и ценностями; избирательное, но добросовестное отношение к познавательной, творческой и трудовой деятельности.	средний
	Чёткие планы и намерения, положительные жизненные ориентиры; соблюдение и принятие норм и правил коллективной жизнедеятельности с активной и позитивной ролью в нём; преобладание духовных ценностей и потребностей, интересов; положительное отношение к познавательной, творческой и трудовой видам деятельности.	высокий
поведенческий	Полное или частичное отсутствие культурных навыков поведения; изменчивость интересов; неприятие любых педагогических замечаний; пассивное участие в жизни коллектива; слабое развитие волевой саморегуляции поведения, низкий уровень самосознания и самооценки; отсутствие самокритики и способности к самоанализу.	низкий
	Избирательное отношение к замечаниям педагога в зависимости от характера взаимоотношений с ним; участие в социально-одобряемых видах коллективной активности; относительно развитая волевая саморегуляция поведения; частое проявление самоанализа; принятие моральных норм и правил с учётом собственных позиций.	средний
	Склонность к послушанию и восприятие педагогических замечаний; активность и желание организовывать коллективные творческие дела; достаточно развитая саморегуляция поведения, высокий уровень развития самосознания, самокритики и адекватной самооценки; активное неприятие асоциальных проявлений.	высокий
коммуникативный	Отсутствие умения слушать и слышать собеседника, умения конструктивно отстаивать собственное мнение и выражать отношение к происходящему; незнание правил вежливости, непонимание эмоциональных состояний партнеров, развлекательный характер общения не всегда положительной направленности; проявление жестокости и агрессии к окружающим, отсутствие терпимости и сопереживания.	низкий
	Положительное общение в досуговых и познавательных формах; развитая способность к терпимости и сопереживанию, но в основном, к родному и близкому окружению людей и животных; частое проявление навыков культуры поведения и общения.	средний
	Позитивное общение на основе общности интересов, увлечений и совместных занятий; полное проявление сопереживания и терпимости ко всем людям и животным; развитое чувство вкуса к манерам поведения и культуре речи.	высокий

средствами социально-культурной деятельности в дополнительном образовании при создании совокупности выявленных научно обоснованных педагогических условий, подростки достигли высокого уровня развития позитивной направленности по сравнению с участниками других групп.

Таким образом, комплексное внедрение выявленных и обоснованных педагогических условий, реализованных в ЭГ-4, способствует повышению уровня развития позитивной направленности подростков. А наглядное представление повышения уровня развития позитивной направленности подростков позво-

ляет сделать вывод о результативности и успешности модели профилактики девиантного поведения подростков средствами социально-культурной деятельности в дополнительном образовании [5].

В таблице 3 представлены результаты изменения социального компонента сформированности позитивной направленности подростков в процессе профилактики девиантного поведения подростков средствами социально-культурной деятельности в дополнительном образовании на констатирующем и контрольном этапах исследования.

Таблица 3

Сравнительные данные уровня сформированности социального компонента на констатирующем и контрольном этапах исследования

Группа	Количество человек	Уровни сформированности					
		высокий		средний		низкий	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
ЭГ-1(н)	30	2	6,67	6	20,00	22	73,33
ЭГ-1(к)	30	2	8,00	10	32,00	18	60,00
ЭГ-2(н)	45	2	5,00	12	25,66	31	68,88
ЭГ-2(к)	45	3	7,00	15	33,00	27	60,00
ЭГ-3(н)	40	2	4,00	10	25,00	28	72,00
ЭГ-3(к)	40	5	12,50	13	32,00	22	55,00
ЭГ-4(н)	35	1	2,85	7	20,00	27	77,14
ЭГ-4(к)	35	5	14,28	16	45,71	14	40,00
КГ	30	2	6,67	6	20,00	22	73,33

Анализ данных позволил сформулировать следующие выводы. На начало исследования в экспериментальных группах основная часть подростков по данному критерию находилась на низком уровне (72%), на среднем уровне (23%), на высоком (5%). На итоговом этапе исследования количество подростков с высоким уровнем сформированности социального компонента позитивной направленности личности составило в среднем 8%, со средним уровнем – 32%, с низким – 60% подростков. При этом в ЭГ-4 наблюдается наиболее значительный переход подростков с одного уровня на другой: высокий с 2,85 до 14,28%, средний с 20 до 45,71% и низкий с 72,14 до 40%. В остальных же группах наблюдается стабильный, но не столь значительный переход подростков на более высокий уровень сформированности социального компонента позитивной направленности. В контрольной группе существенных изменений не произошло.

Таким образом, полученные результаты доказывают, что развитие социального компонента позитивной направленности подростков более эффективно при реализации комплекса педагогических условий [6].

В таблице 4 представлены результаты изменения уровня сформированности коммуникативного компонента позитивной направленности на контрольном этапе исследования.

переход подростков с одного уровня на другой: высокий с 7 до 10%, средний с 22,85 до 27% и низкий с 73,33 до 64%. В остальных же группах наблюдается стабильный, но не столь быстрый переход подростков на более высокий уровень сформированности коммуникативного компонента позитивной направленности.

В контрольной группе существенных изменений не произошло.

Результаты контрольного этапа исследования по изменению уровня сформированности поведенческого компонента позитивной направленности подростков представлены в таблице 5.

Анализ данных таблицы 5 позволил нам сформулировать следующие выводы. На начало исследования в экспериментальных группах по данному критерию на низком уровне находилась основная часть подростков (60%), на среднем уровне (28%), на высоком (10%). На итоговом этапе исследования количество подростков с высоким уровнем сформированности поведенческого компонента позитивной направленности составило в среднем 18%, со средним уровнем – 45%, с низким – 40% подростков.

При этом в ЭГ-4 количество подростков, имеющих высокий уровень сформированности поведенческого компонента позитивной направленности увеличилось с 9 до 20%. Средний уро-

Таблица 4

Сравнительные данные уровня сформированности коммуникативного компонента на констатирующем и контрольном этапах исследования

Группа	Количество человек	Уровни сформированности коммуникативного компонента					
		высокий		средний		низкий	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Эг-1(н)	30	2	7,00	6	20,00	22	73,33
Эг-1(к)	30	3	10,00	8	26,66	19	63,33
Эг-2(н)	45	4	8,88	10	22,22	31	68,88
Эг-2(к)	45	4	9,00	12	27,00	29	64,00
Эг-3(н)	40	2	5,00	10	25,00	28	70,00
Эг-3(к)	40	4	10,00	10	25,00	26	65,00
Эг-4(н)	35	3	8,57	7	22,85	25	74,28
Эг-4(к)	35	5	14,28	10	30,00	20	57,14
КГ	30	2	7,00	6	20,00	22	73,33

На начало исследования в экспериментальных группах по данному критерию на низком уровне находилась основная часть подростков (73,33%), на среднем уровне (22,85%), на высоком (7%). На итоговом этапе исследования количество подростков с высоким уровнем сформированности коммуникативного компонента позитивной направленности личности составило в среднем 10%, со средним уровнем – 27%, с низким – 64% воспитанников.

Следовательно, в ЭГ-4 благодаря внедрению комплекса педагогических условий наблюдается наиболее значительный пе-

вень вырос с 20 до 50% и низкий уровень уменьшился с 71,42% до 20% (рис. 5).

Следовательно, в ЭГ-4 наблюдается наиболее значительный переход подростков с низкого уровня на средний, а со среднего – на высокий уровень. Данные результаты мы соотносим с тем, что в данной экспериментальной группе реализовался весь комплекс педагогических условий реализации профилактики девиантного поведения подростков средствами социально-культурной деятельности в дополнительном образовании.

Таблица 5

Сравнительные данные уровня сформированности поведенческого компонента на констатирующем и контрольном этапах исследования

Группа	Количество человек	Уровни сформированности					
		высокий		средний		низкий	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Эг-1(н)	30	3	10,00	8	26,66	19	63,33
Эг-1(к)	30	5	16,66	12	40,00	13	43,33
Эг-2(н)	45	5	10,00	13	30,00	27	60,00
Эг-2(к)	45	7	15,55	16	35,55	22	48,88
Эг-3(н)	40	5	12,00	11	28,00	24	60,00
Эг-3(к)	40	8	20,00	18	45,00	14	35,00
Эг-4(н)	35	3	9,00	7	20,00	25	71,42
Эг-4(к)	35	10	20,00	18	50,00	7	20,00
КГ	30	3	10,00	8	26,66	19	63,33

Таблица 6

Сравнительные данные уровня сформированности позитивной направленности подростков на констатирующем и контрольных этапах исследования

Группа	Количество человек	Уровни сформированности					
		высокий		средний		низкий	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Эг-1(н)	30	2	6,67	6	20,00	22	73,33
Эг-1(к)	30	4	13,33	17	56,66	9	30,00
Эг-2(н)	45	2	4,44	12	26,66	31	68,88
Эг-2(к)	45	5	11,11	24	53,33	16	35,55
Эг-3(н)	40	2	5,00	10	25,00	28	70,00
Эг-3(к)	40	6	15,00	22	55,00	12	30,00
Эг-4(н)	35	2	5,71	7	20,00	26	74,28
Эг-4(к)	35	7	20,00	23	65,71	5	14,28
КГ	30	2	6,67	6	20,00	22	73,33

В контрольной группе существенных изменений не произошло.

Сравнительные результаты экспериментальных групп на констатирующем и контрольном этапе исследования по уровню позитивной направленности подростков наглядно представлены в таблице 6.

Для сопоставления результатов экспериментальных и контрольной групп, т.е. двух статистически независимых выборок, использовался статистический метод Пирсона – χ^2 [7].

На контрольном этапе исследования в качестве нулевой (H_0) была сформулирована следующая гипотеза: отсутствует достоверное различие уровней развития позитивной направленности подростков. В качестве альтернативной гипотезы (H_1) была принята следующая: существует достоверное различие уровней развития позитивной направленности подростков.

Сравнительные данные, полученные с помощью этого критерия, представлены в таблице 7. В нашем исследовании использование статистического критерия однородности χ^2 позволяет ответить на вопрос «какая из гипотез верна», а именно: имеется ли достоверное различие в уровне развития позитивной направленности подростков в экспериментальных группах.

Эмпирическое значение $\chi^2_{эмп}$ этого критерия вычислялось по формуле:

$$\chi^2_{эмп} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}}, \text{ где}$$

N – количество человек в первой сравниваемой группе;

M – количество человек во второй сравниваемой группе;

n_i – число членов первой группы, получивших i -тый балл, $i=1, 2, L$

m_i – количество человек во второй сравниваемой группе получивших i -тый балл, $i=1, 2, L$.

$L = 3$ (низкий, средний или высокий уровень).

Критическое значение $\chi^2_{0,05}$ критерия χ^2 для уровня значимости **0,05** равно 5,99 (статистические таблицы).

Сравнивая χ^2 с критическим значением $\chi^2_{0,05} = 5,99$, делаем выводы:

если $\chi^2_{эмп} \leq \chi^2_{0,05}$, то характеристики сравниваемых выборок совпадают с уровнем значимости 0,05 (в таблице 6 – зона значимости «-»);

если $\chi^2_{эмп} \geq \chi^2_{0,05}$, то достоверность различий характеристик сравниваемых выборок составляет 95% (в таблице 6 – зона значимости «+»).

В этом случае нулевая гипотеза отвергается, а истинной считают альтернативную гипотезу.

Анализируя результаты экспериментальных групп (после формирующего этапа), мы выявили, что в группах произошли изменения.

Приведём пример расчётов $(\chi^2)_{эксп}$ на контрольном этапе с целью сопоставления значений $(\chi^2)_{кр}$ и $(\chi^2)_{эксп}$ для выявления отсутствия или существования достоверного различия уровней позитивной направленности первой и второй, второй и третьей, первой и третьей экспериментальных групп.

В данном случае в качестве нулевой была сформулирована следующая гипотеза: отсутствует достоверное различие уровней развития позитивной направленности подростков первой и второй группы, второй и третьей, первой и третьей на контрольном этапе. В качестве альтернативной гипотезы (H_1) была принята следующая: существует достоверное различие уровней позитивной направленности подростков первой и второй группы, второй и третьей, первой и третьей на контрольном этапе.

Сопоставление значений $(\chi^2)_{кр}$ и $(\chi^2)_{эксп}$ для первой группы позволяет принять нулевую гипотезу и сделать вывод о том, что применение лишь одного педагогического условия не достаточно для сформированности позитивной направленности подростков.

Полученные в ходе эксперимента данные подтвердили, что наиболее высоких результатов по профилактике девиантного поведения, развития позитивной направленности подростков средствами социально-культурной деятельности можно достичь только в случае комплексной реализации педагогических условий.

Таким образом, произошедшие изменения в уровнях позитивной направленности подростков не случайны, а являются следствием реализации структурно-функциональной модели профилактики девиантного поведения подростков средствами социально-культурной деятельности в дополнительном образовании и комплекса педагогических условий.

В то же время заметим, что по итогам исследования открываются и другие возможности проектирования и внедрения модели профилактики девиантного поведения подростков средствами социально-культурной деятельности в дополнительном образовании, а именно: разработка альтернативных методик преддевиантной диагностики и своевременной профилактики

Таблица 7

Сравнительные данные уровня сформированности позитивной направленности подростков на констатирующем и контрольных этапах исследования по критерию Пирсона

Сравниваемые группы	$\chi^2_{эмп}$	χ^2	Статистическая значимость
Эг-1 и КГ	11,38	5,99	+
Эг-2 и КГ	10,07	5,99	+
Эг-3 и КГ	12,90	5,99	+
Эг-4 и КГ	25,54	5,99	+

отклоняющегося поведения подростков; конкретизация критериев и показателей определения уровней сформированности позитивной направленности поведения подростков; углубление процессуального обеспечения профилактики девиантного

поведения подростков средствами социально-культурной деятельности в дополнительном образовании с учётом реализации принципа преемственности при взаимодействии разных уровней образования.

Библиографический список

1. Казаева Е.А. Программа преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения детей старшего дошкольного возраста. *Воспитание и обучение детей младшего возраста*. 2016; 5: 635 – 639.
2. Казаева Е.А., Мишарин В.В. Условия психолого-педагогической поддержки подростков с отклоняющимся поведением в детских оздоровительных лагерях *Педагогическое образование в России*. 2018; 4: 107 – 112.
3. Шабардина О.Г. Условия педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2014; 7: 227 – 241.
4. Вахрамеева О.А. Социально-культурная деятельность интернатных учреждений как фактор профилактики девиантного поведения детей-сирот. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2012.
5. Казаева Е.А. Педагогическая поддержка детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением как актуальная проблема теории и методики дошкольного образования. *Актуальные проблемы психологии образования*: коллективная монография. Екатеринбург, 2015: 261 – 284.
6. Казаева Е.А. Теоретико-методическая основа педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением. *Актуальные проблемы развития личности*: сборник научных трудов. Под редакцией Н.Н. Васягиной, Е.А. Казаевой, 2016: 71 – 83.
7. Лемешко С.Б. Распределения статистик критериев согласия типа хи-квадрат при малых выборках. *Актуальные проблемы электронного приборостроения АПЭП-2006*: материалы 7 Международной конференции. Новосибирск, 2006; Т. 6: 78 – 82.

References

1. Kazaeva E.A. Programma preddeviantnoj diagnostiki i profilaktiki otklonayushegosya povedeniya detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta*. 2016; 5: 635 – 639.
2. Kazaeva E.A., Misharin V.V. Usloviya psihologo-pedagogicheskoy podderzhki podrostkov s otklonayuschimsya povedeniem v detskih ozdorovitel'nyh lageryah *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2018; 4: 107 – 112.
3. Shabardina O.G. Usloviya pedagogicheskoy podderzhki detej starshego doshkol'nogo vozrasta s otklonayuschimsya povedeniem *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; 7: 227 – 241.
4. Vahrameeva O.A. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost' internatnyh uchrezhdenij kak faktor profilaktiki deviantnogo povedeniya detej-sirot*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2012.
5. Kazaeva E.A. Pedagogicheskaya podderzhka detej starshego doshkol'nogo vozrasta s otklonayuschimsya povedeniem kak aktual'naya problema teorii i metodiki doshkol'nogo obrazovaniya. *Aktual'nye problemy psihologii obrazovaniya*: kolektivnaya monografiya. Ekaterinburg, 2015: 261 – 284.
6. Kazaeva E.A. Teoretiko-metodicheskaya osnova pedagogicheskoy podderzhki detej starshego doshkol'nogo vozrasta s otklonayuschimsya povedeniem. *Aktual'nye problemy razvitiya lichnosti*: sbornik nauchnyh трудов. Pod redakciej N.N. Vasyaginoj, E.A. Kazaevoj, 2016: 71 – 83.
7. Lemeshko S.B. Raspredeleniya statistik kriteriev soglasiya tipa hi-kvadrat pri malyh vybornkah. *Aktual'nye problemy elektronnoy priborostroeniya AP EP-2006*: materialy 7 Mezhdunarodnoj konferencii. Novosibirsk, 2006; T. 6: 78 – 82.

Статья поступила в редакцию 13.08.18

УДК 37.035.6

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

CONCEPTUAL STATEMENTS OF EDUCATION OF PATRIOTISM AMONG CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY ON THE BASIS OF CULTUROLOGICAL APPROACH. Culturological approach is a methodological basis of the formation of patriotism among cadets of military schools and ensures the implementation of the idea of giving the Russian cultural values of priority in the process of formation of patriotic consciousness and patriotic items and patriotic orientations that involve the research of the study area of patriotic education of cadets of a military academy, the investigated phenomenon as an integral part, a component of culture as a systemic whole. The article is based on approaches of Russian scientists, it examines the basics of the cultural approach, the basic conceptual provisions and ideas of patriotic education of a military university students on its basis.

Key words: education, culturological approach, cadets of military academy, patriotism, patriotic education, motherland, formation.

A.A. Kalekin, военнотружущий, г. Анапа, E-mail: volk2388@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Культурологический подход является методологическим основанием формирования патриотизма у курсантов военных вузов и обеспечивает реализацию идеи о придании отечественным общекультурным ценностям приоритетности в процессе формирования патриотического самосознания, патриотической позиции и патриотических ориентаций, что предполагает изучение исследуемой области патриотического воспитания курсантов военного вуза, исследуемого феномена как составной части, компонента культуры, системной целостности. В данной статье на основе подходов российских учёных рассматривается сущность культурологического подхода, основные концептуальные положения и идеи патриотического воспитания курсантов военного вуза на его основе.

Ключевые слова: воспитание, культурологический подход, курсанты военного вуза, патриотизм, патриотическое воспитание, Отечество, формирование.

В современных условиях проблеме формирования патриотизма у курсантов военного вуза стали уделять должное и соответствующее внимание.

Актуальность темы активизации патриотического воспитания курсантов военного вуза обусловлена следующими факторами:

- *общегосударственного значения* (патриотизму присвоен статус «общенациональной идеи», способной дать новый импульс движения вперёд по пути демократии и укрепления экономической мощи государства);
- *общесоциального значения* (патриотизм признан единственной силой, способной консолидировать многонациональ-

ной и поликонфессиональный народы, населяющие Российскую Федерацию);

- *военно-профессионального значения* (патриотизм для будущих военных кадров является одним из важнейших базовых профессиональных качеств);

- *военно-политического значения* (в условиях возрастания военной угрозы со стороны западных стран, блока НАТО, патриотизм является основой морально-психологического состояния личного состава армии и флота, формирования готовности к защите Отечества в мирное и военное время).

С.Н. Томила [1] утверждает, что патриотизм является основой боевой готовности личности военнослужащего и воинских коллективов.

Следовательно, патриотизм как профессиональное качество военнослужащих, в том числе и курсантов военного вуза, содержательно включает:

- жизненную позицию, убеждения, которые для военного профессионала являются побудительным мотивом его поступков, действий;

- личностную готовность, определяющую степень приложения своих сил к обеспечению надёжной, гарантированной защиты Отечества;

- основу чести и достоинства военнослужащего, которые проявляются в повседневной жизнедеятельности и боевых традициях армии и флота;

- фактор выбора военной профессии;

- ведущий критерий профессиональной пригодности;

- социальную ответственность личности по защите Отечества и российского народа от внешнего врага.

Выполненный выше анализ позволяет конкретизировать термин «*патриотизм курсанта военного вуза*», понимаемый как *формируемое стержневое профессиональное качество, базирующееся на отечественных ценностях, культуре и традициях, выражающееся в чувстве любви к Отечеству, определяющие его гражданскую и военно-служебную позицию, духовно-нравственную основу, стремление к овладению военной профессией, потребность в достойном служении Родине в мирное и военное время.*

Проведённые беседы и опрос курсантов позволили установить, что более 82% из них полагают, что использование в воспитательно-патриотической практике возможности культурологического подхода существенно позволит повысить интерес у самих учащихся военного вуза и результативность воспитания патриотов.

В педагогике теорию культурологического подхода разработали В.А. Сластенин и представители его школы [2]. Основными концептуальными идеями теории культурологического подхода В.А. Сластенина являются:

- каждый человек превращает в личностный смысл исторически концентрированный опыт;

- личность интерпретирует всё богатство культуры, пропуская его через себя, свои убеждения, цели, взгляды, ценности и др.;

- педагогическая (воспитательная) деятельность связана с передачей социального опыта и культуры от поколения к поколению;

- педагог-воспитатель способствует культуроёмкому развитию личности, учит созидательному действию.

Другой важной теорией для понимания сущности культурологического подхода является концепция Е.В. Бондаревской [3] о личностно-ориентированном образовании культурологического типа, важнейшие положения которой:

- «видение образования через призму культуры»;

- ориентация на воспитание гражданина, человека культуры и нравственности, на смыслорождающие и охранительные функции воспитания;

- образование есть культурный процесс, осуществляемый в культурно-образной образовательной среде, «все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей»;

- представление личностно-ориентированного образования как целостной гуманитарной технологии открытого типа, способной влиять на становление человека, общества, культуры; как педагогического механизма социокультурного развития.

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* (включает патриотические знания, патриотическое сознание и патриотическое мировоззрение), *потребностный* (содержит интерес к нормативно-правовой базе патриотизма, историко-культурным традициям государства; желание участвовать в патриотической и волонтерской деятельности; потребности и стремления в любых условиях беречь честь и достоинство Отечества, практическими делами укреплять обороноспособность и боевую готовность армии и флота) и *деятельностный* (проявляется в степени активности в патриотической деятельности, бережном отношении к патриотическим традициям, патриотическое поведение).

Концептуальные положения и идеи воспитания патриотизма у курсантов военного вуза на основе культурологического подхода, являются исходными положениями социального заказа на актуализацию патриотико-культурформирующей функции современной высшей военной школы. *Ведущая идея*: отечественные общекультурные ценности должны стать важнейшей движущей силой патриотизма курсантов военного вуза, формирования патриотического самосознания, государственно-патриотической позиции и патриотических ориентаций. Для этого необходимо: воспитание патриотизма, осуществляемое на основе духовно-нравственных ценностей осознания своей исторической, культурной, национальной и духовной принадлежности к России, гражданской активности, приоритетов общественно-государственных интересов над личными, верховенства закона, ответственности за собственные действия, терпимого отношения к мнениям других, неприятия национальной и религиозной нетерпимости.

Культурологический подход, являясь методологическим основанием научного исследования, требует:

- рассматривать изучаемую проблему через призму культуры «как механизма, имеющего свою структуру и все характеристики системы (горизонтальный срез), а также исследование проблемы (предметной области в целом) в контексте истории культуры (вертикальный срез);

- контекстной конкретизации обобщённой характеристики патриотизма как педагогического явления. Это предполагает обстоятельное изучение исследуемой области патриотического воспитания курсантов военного вуза, исследуемого феномена как составной части, компонента культуры, как системной целостности.

Центральной фигурой педагогического исследования патриотического воспитания является личность курсанта военного вуза.

Основные требования культурологического подхода основываются на формировании у курсанта как гражданина-патриота готовности и способности действовать в процессе жизнедеятельности на основе культурных норм и патриотических ценностей и включают: содержание, качество и направленность поступков личности; индивидуально-личностные особенности действий; принятие и освоение культурных норм и патриотических традиций российского социума и Вооружённых Сил РФ; принятие общезначимых для человечества культурных образцов деятельности и поведения.

Согласно взглядам А.Н. Галагузова [4], культурологический подход применительно к воспитательно-патриотической деятельности требует:

- *на уровне воспитательных целей* – формирование патриотической культуры воспитанников (курсантов военного вуза);

- *на уровне содержания патриотического воспитания* – усиления культурологической составляющей;

- *на уровне педагогических технологий* – направленность на деятельностное усвоение культурно-патриотических норм и ценностей;

- *на уровне информационно-образовательной среды* – создание культурнонасыщенной среды патриотического воспитания;

- *на организационно-управленческом уровне* – формирование организационной и корпоративной культуры военного вуза;

- *на результативном уровне* – сформированную личность курсанта как субъекта культуры, как гражданина-патриота.

Основываясь на культурологический подход, можно выделить *основные задачи процесса патриотического воспитания*

курсантов: принятие курсантами культурно-патриотических ценностей; содействие интеллектуальному развитию личности курсанта; организация культурно-творческой и патриотической деятельности; создание атмосферы сотрудничества, диалога; формирование патриотической позиции; воспитание личной ответственности за сохранение и развитие военных и боевых традиций армии и флота.

В основе культурологического подхода лежит целенаправленная воспитательно-патриотическая деятельность, направленная на поиск, обнаружение и умелое применение «не подвергаемых сомнению ценностных ориентиров для процесса воспитания в пространстве многовековых основ национальной духовности» [5, с. 165]. По мнению В.Е. Мусиной [6] это различные конфессии, государственность, патриотизм, сорбность, милосердие, взаимопомощь, благотворительность, а также ценности, необходимые в будущем: инициативность, социальная мобильность, предприимчивость, толерантность.

С точки зрения Г.Х. Ахметшиной и соавторов, важнейшей концептуальной проблемой современной поликультурной образовательной среды является понимание сущности феномена «патриотизм», его глубинного предназначения для российского социума, а также приоритетности направления, ведущего «к соз-

данию проектов, моделей, программ и технологий патриотического воспитания» [7, с. 165].

Таким образом, культурологический подход представляет собой совокупность методологических приёмов, обеспечивающих анализ военно-профессиональной сферы, учебно-воспитательной и воспитательно-патриотической деятельности в военном вузе через призму системообразующих культурологических понятий. Суть данного метода состоит в том, что при изучении объектов, процессов и явлений общественного и личного плана акцентировано выявляются и анализируются наиболее характерные для них культурные аспекты.

Таким образом, использование в практике патриотического воспитания курсантов военного вуза концептуальных положений и идей культурологического подхода не только изменяет представление об основополагающих ценностях патриотического воспитания как исключительно информационно-знаниевых и познавательных, но и снимает недостаточную научную ориентированность его содержания и принципов построения воспитательно-патриотической деятельности, расширяет культурные основы содержания процесса патриотического воспитания, вводит критерии продуктивности и творчества в работе преподавателя и курсанта, ориентирует на результативность воспитательно-патриотической деятельности.

Библиографический список

1. Томила С.Н. *Программно-диагностическое сопровождение военно-патриотического воспитания военных моряков*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2013.
2. Слостенин В.А. *Педагогика*. Под редакцией В.А. Слостенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянова. 3-е изд. Москва: Школа-Пресс, 2000.
3. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания. *Педагогика*. 2007; 8: 44 – 53.
4. Галагузов А.Н. Культурологический подход как методологическое основание образовательной деятельности. *Педагогическое образование и наук*. 2011; 4: 45 – 50.
5. Ахметшина Г.Х. Концептуальная модель патриотического воспитания учащейся молодежи как условие формирования гражданской идентичности в поликультурной образовательной среде. *Мир Науки, Культуры, Образование*. 2015; 1 (50): 164 – 167.
6. Мусина В.Е. *Патриотическое воспитание школьников: учебно-методическое пособие*. Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013.
7. Ахметшина Г.Х. Концептуальная модель патриотического воспитания учащейся молодежи как условие формирования гражданской идентичности в поликультурной образовательной среде. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 164 – 167.

References

1. Tomilina S.N. *Programmo-diagnosticskoe soprovozhdenie voenno-patrioticheskogo vospitaniya voennyh moryakov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Velikij Novgorod, 2013.
2. Slostenin V.A. *Pedagogika*. Pod redakciej V.A. Slostenina, I.F. Isaeva, A.I. Mischenko, E.N. Shiyanova. 3-e izd. Moskva: Shkola-Press, 2000.
3. Bondarevskaya E.V. Cennostnyye osnovaniya lichnostno-orientirovannogo vospitaniya. *Pedagogika*. 2007; 8: 44 – 53.
4. Galaguzov A.N. Kul'turologicheskij podhod kak metodologicheskoe osnovanie obrazovatel'noj deyatel'nosti. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauk*. 2011; 4: 45 – 50.
5. Ahmetshina G.H. Konceptual'naya model' patrioticheskogo vospitaniya uchashejsya molodezhi kak uslovie formirovaniya grazhdanskoj identichnosti v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede. *Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 164 – 167.
6. Musina V.E. *Patrioticheskoe vospitanie shkol'nikov: uchebno-metodicheskoe posobie*. Belgorod: ID «Belgorod» NIU «BelGU», 2013.
7. Ahmetshina G.H. Konceptual'naya model' patrioticheskogo vospitaniya uchashejsya molodezhi kak uslovie formirovaniya grazhdanskoj identichnosti v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 164 – 167.

Статья поступила в редакцию 08.08.18

УДК 373.6

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

PROFESSIONAL ORIENTATION IS THE MOST IMPORTANT COMPONENT OF EDUCATIONAL WORK WITH TEEN-AGERS. Preparing a minor for work is unthinkable without preparing him for a conscious choice of future profession. This pedagogical orientation is carried out in the process of career guidance work with adolescents. Career guidance is an integral part of the educational process of the school, when students are introduced to various types of work activities on the basis of broad general training and their preparation for the choice of profession is timely resolved, taking into account personal inclinations, abilities and social needs. The teacher should help everyone to believe in themselves and make every effort to achieve this goal. There is a need for joint work of teachers, psychologists and doctors on the professional orientation of students. Thus, the increase in the level and efficiency of career guidance is due to the objective conditions of development of our society. At the same time, the main task of professional orientation is a qualified knowledge of the teenager's personality, pedagogical guidance of professional and mental maturation, so that in the future he could rationally apply his abilities in working life.

Key words: professional orientation, choice of profession, educational work, teenagers.

Э.В. Зауторова, д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского института Федеральной службы исполнения наказаний, г. Москва, E-mail: elvira-song@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ – ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ

Подготовка несовершеннолетнего к труду немыслима без подготовки его к сознательному выбору будущей профессии. Эта педагогическая направленность осуществляется в процессе профориентационной работы с подростками. Профориентация является органической составной частью воспитательного процесса школы, когда на основе широкой общей трудовой подготовки осуществляется знакомство обучающихся с различными видами трудовой деятельности и одновременно решается их подготовка к выбору профессии с учетом личных склонностей, способностей и общественных потребностей. Воспитатель должен помочь каждому поверить в свои силы и приложить максимум усилий в достижении поставленной цели. Назрела необходимость совместной работы педагогов, психологов и врачей по профессиональной ориентации школьников. Таким образом, повышение уровня и эффективности профориентационной работы обусловлено объективными условиями развития нашего общества. При этом главная задача профессиональной ориентации – квалифицированное познание личности подростка, педагогическое руководство ее профессиональным и психическим созреванием, чтобы в дальнейшем он смог рационально применить свои способности в трудовой жизни.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, выбор профессии, воспитательная работа, подростки.

Жизнь показывает, что если профессия выбрана правильно, то труд для человека становится источником радости, творческого вдохновения, а поэтому приносит наибольшую пользу обществу. Отношение людей к труду начинает складываться еще задолго до того, как они вступают в сознательную жизнь и овладевают профессией, оно складывается с детства и проявляется в играх и мечтах ребенка о будущей работе, в поисках любимой профессии, профессионального идеала. Поэтому подготовка несовершеннолетнего к труду немыслима без подготовки его к сознательному выбору будущей профессии. Эта педагогическая направленность осуществляется в процессе профориентационной работы с подростками.

Проблема профессиональной ориентации учащихся нашла широкое отражение в трудах Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, П.П. Блонского, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого и др. Выдающиеся теоретики классической педагогики призывали к глубоко продуманному индивидуальному подходу к каждому учащемуся.

«Основные причины, побуждающие подростка выбирать для себя ту или иную профессию, это, во-первых, то, что данная профессия, данный вид работы ему нравится, и, во-вторых, то, что он способен к этому. Склонность и способность – две основные причины профессионального самоопределения подростка, если не считать действия объективных причин, лежащих вне подростка и не зависящих от его воли» [1]. П.П. Блонский настойчиво предлагал при распределении подростков по специальности учитывать их интерес, и не только учитывать, но и развивать, раскрывая общественную значимость данной специальности, ее технические перспективы и т. п.

Исходя из этого, воспитатель должен помочь каждому из обучающихся проверить свои силы и приложить максимум усилий в достижении поставленной цели: «помочь воспитаннику выбрать себе путь – очень ответственное дело и не только потому, что это сильно отражается на тоне его деятельности и жизни в учреждении» [3]. Однако А.С. Макаренко считал, что вопрос о вмешательстве в профессиональную судьбу воспитуемого следует решать в каждом отдельном случае индивидуально. Педагогу необходимо учитывать отдельные качества личности, ее наклонности и способности, направлять личность в наиболее нужную для нее сторону, помогать вовремя прийти на помощь в выборе его трудового жизненного пути.

Сегодня вопросами профессионального самоопределения молодежи занимаются Г.В. Абросимова, С.С. Гриншпун, А.Я. Журкина, Н.Э. Касаткина, Т.В. Кудрявцев, А.Н. Новиков, Н.С. Пряжников, В.А. Поляков, С.В. Сальцева, А.И. Сухарева, Е.М. Павлютенков, И.Д. Чечель, С.Н. Чистякова, Т.Н. Шамова и др. Идеи организации системы профориентации в условиях рынка труда, воспитания конкурентоспособности личности обоснованы в работах зарубежных авторов: В. Адаме, С. Векслер, М. Вудкок, Н. Гисберс, Л. Кольберг, А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Сьюлер, Р. Синкс, М. Сакуяма, В. Франк, Д. Френсис, Э. Фромм, С. Фукуяма, Я. Шрихер, Ф. Штройтер, Л. Якокка и др.

Учёные отмечают, что профессиональная ориентация – сложная психолого-педагогическая и медико-физиологическая проблема, по сфере действия – социальная, а результаты ее сказываются на экономической жизни. Профориентация является органической составной частью воспитательного процесса школы, когда на основе широкой общей трудовой подготовки осуществляется знакомство обучающихся с различными видами трудовой деятельности и одновременно решается их подготовка

к выбору профессии с учётом личных склонностей, способностей и общественных потребностей.

Многие ученики школы мечтают об одной профессии, а выбирают себе другую. Нередко это происходит потому, что они не знают своих психофизиологических способностей. Назрела необходимость совместной работы педагогов, психологов и врачей по профессиональной ориентации школьников, в результате которой можно будет решить следующие задачи: 1) рекомендовать подростку профессию в соответствии с его интересами, способностями и здоровьем; 2) предостерегать его от выбора профессии, которая может привести к быстрой изношенности организма; 3) при наличии какого-либо заболевания подыскать подростку профессию, в которой эта опасность минимальна.

За последние годы определились принципы профессиональной ориентации школьников:

- *принцип сознательности.* Сознательность предопределяет хорошее знание профессии: что должен человек знать и уметь по данной профессии, какие она предъявляет психофизиологические требования к нему, каковы условия труда, как оплачивается труд этой профессии, где можно получить эту профессию, каковы перспективы профессионального роста в данной области труда и т. д. При этом молодому человеку желательно осуществить «пробу» своих сил в области избираемой профессии, посмотреть ее в «действии», почитать соответствующую литературу и сориентироваться, сможет ли он избрать эту профессию на долгие годы;

- *принцип самостоятельности.* В процессе профессиональной ориентации, предварительно выявив интересы, склонности и способности учащихся, следует совместными усилиями школы, семьи, профессиональных учебных заведений, производства, общественности рекомендовать каждому из школьников соответствующую ему профессию. Педагогическое руководство и контроль должны занимать свое место, однако окончательное право в выборе профессии остается за школьником;

- *принцип свободы выбора* профессии с учетом потребностей страны и своих индивидуально-психологических особенностей, а также состояния здоровья. Наше государство каждому гарантирует равный и свободный выбор профессии с учётом интересов общества. Вопрос о соотношении личного и общественного в выборе профессии невозможно рассматривать вне проблемы личности и общества, которое заинтересовано в том, чтобы каждому из молодых людей была предоставлена возможность определиться в той области трудовой деятельности, где бы он смог полнее проявить свои способности, получить удовлетворение и тем самым внести наибольший вклад;

- *диагностический аспект* предусматривает выявление качеств личности для ориентации на определенный вид труда, на определенную профессию. В этих целях можно использовать следующие методы изучения школьников: педагогическое наблюдение; анализ документов и продуктов деятельности учащихся (личных дел, результатов медицинских обследований, классных журналов, творческих сочинений, изделий и т. д.); анализ практических действий учащихся в школе, общественных местах, семье и т. д.; анкетирование; статистический метод; аппаратный метод; тестовый метод; педагогический эксперимент. Диагностический аспект особенно необходим, когда профессия предъявляет повышенные требования к человеку (космонавт, летчик, водолаз, музыкант, художник и др.);

- *воспитательный аспект:* разрабатываются воспитательные мероприятия, направленные на усиление подготовки

школьника к рекомендуемой ему либо избираемой им профессии. Воспитательный аспект необходимо активно реализовывать и в тех случаях, когда избираемые кандидатом профессии не предъявляют повышенных требований к человеку. В таком случае необходимо разработать мероприятия, направленные на усиление трудового воспитания школьников и привития им любви к избранной профессии.

При этом школа должна использовать помощь промышленных предприятий, строек, различных учреждений и учебных заведений, которые могут не только квалифицированно знакомить с производством, но и предоставить реальную возможность овладеть избранной профессией. Так, многолетний опыт, накопленный тюменским клубом имени Ф.Э. Дзержинского, воплощает идеи ранней профилактики асоциального поведения путем вовлечения их в клубный коллектив. Соединение «ступенчатой» системы инструкторского роста каждого воспитанника с разнообразием и варианностью видов деятельности, превращение членов клуба в воспитателей на основе их активного участия в коллективных общественно полезных делах способствует раскрытию личностных качеств участников, которые помогут им в определении будущей профессии [2].

В учебном процессе возможно так же решить многие задачи профориентации. Но при этом необходима координация действий всех учителей на основе общего плана, в котором учитываются профориентационные возможности каждого учебного предмета, определяется, с учетом местных условий, перечень профессий, с которыми с помощью общественности обстоятельно знакомит учитель своих воспитанников. В плане выделяются уроки и другие занятия, на которых школьники побуждаются к серьезному обдумыванию своего дальнейшего жизненного пути, ориентируются в условиях правильного выбора профессии. В свою очередь учитель обязан знать ведущие профессии, связанные с его предметом, причем перспективные и нужные обществу, а также методику изучения учащихся в целях профориентации.

Многие исследования и школьная практика убеждают в том, что на профориентационное самоопределение обучающихся по-

ложительное влияние оказывает изучение с ними факультативных курсов, соответствующих их профессиональным интересам. В этом плане заслуживают внимание такие формы работы: беседы со школьниками о значении профессий; экскурсии на базовые предприятия; оборудование выставок и стендов; организация вечеров-встреч с успешными людьми, новаторами производства и др.

Каждому школьнику в итоге нужно помочь правильно выбрать будущую профессию. Этот процесс советский ученый К.К. Платонов предлагал решать в символическом изображении равнобедренного треугольника, когда одна сторона его отражает общественные потребности в профессиях, другая – профессиограмму данной профессии, а основание – способности консультируемого [4].

Для удовлетворения все возрастающей любознательности, пробуждения интересов и склонностей учащихся, необходимо, чтобы в каждой школе осуществлялись многообразные формы внеклассной работы, участвуя в которой школьники могли бы развивать свои способности в различных сферах деятельности. Необходимо также добиваться, чтобы специалисты, выступающие перед учащимися, освещали вопросы о том, какие требования предъявляет данная профессия к индивидуально-психологическим особенностям личности, чем она может нравиться или не нравиться человеку, в чем состоят основные трудности овладения профессией и т. д.

Таким образом, повышение уровня и эффективности профориентационной работы обусловлено объективными условиями развития нашего общества, растущей интенсификацией производства, увеличением количества профессий, сложности ориентировки в мире труда, необходимостью более полного удовлетворения личных склонностей и способностей молодежи и общественной потребности в кадрах, рационального распределения трудовых ресурсов. При этом главная задача профессиональной ориентации – квалифицированное познание личности подростка, педагогическое руководство ее профессиональным и психическим созреванием, чтобы в дальнейшем он смог рационально применить свои способности в трудовой жизни.

Библиографический список

1. Блонский П.П. *Выбор профессии*. Москва, 1934. Available at: http://elib.gnpbu.ru/text/blonsky_pedologiya_1934
2. Заурова Э.В. *Предупреждение и профилактика девиантного поведения подростков*. Вопросы педагогики. 2018; 8: 31 – 33.
3. Макаренко А.С. *О воспитании*. Сост. и автор вступ. ст. В.С. Хелемендик. Москва: Политиздат, 1990.
4. Подход К.К. *Платонова к пониманию сущности профессиональной ориентации молодежи*. Available at: <http://3ys.ru/upravlenie-professionalnym-i-lichnostnym-samoopredeleniem>

References

1. Blonskij P.P. *Vybor professii*. Moskva, 1934. Available at: http://elib.gnpbu.ru/text/blonsky_pedologiya_1934
2. Zaurorova E.V. *Preduprezhdenie i profilaktika deviantnogo povedeniya podrostkov*. Voprosy pedagogiki. 2018; 8: 31 – 33.
3. Makarenko A.S. *O vospitanii*. Sost. i avtor vstup. st. V.S. Helemendik. Moskva: Politizdat, 1990.
4. Podhod K.K. *Platonova k ponimaniyu suschnosti professional'noj orientacii molodezhi*. Available at: <http://3ys.ru/upravlenie-professionalnym-i-lichnostnym-samoopredeleniem>

Статья поступила в редакцию 17.09.18

УДК 372.854

Yegorova K.E., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Northeast Federal University n.a. M. Ammosov (Yakutsk, Russia),
E-mail: kse-egorova@yandex.ru

Nahova N.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Northeast Federal University n.a. M. Ammosov (Yakutsk, Russia),
E-mail: nnabgf@mail.ru

INTEGRATION OF HIGHER EDUCATION AND SCHOOL CHEMICAL EDUCATION AS A BASIS FOR IMPROVING THE CHEMICAL CULTURE THINKING OF STUDENTS. The article reveals features of modern integration of higher school and school system of chemical education conducive to the formation and perfection of chemical culture student thinking on different levels of schooling. Most often this kind of integration at the institutional and meaningful plans aimed at shaping means that students can use to resolve any arising problems, and it is possible at any age. One such activity supports the research activities of students, which eventually reveals their competence.

Key words: science, integration of pedagogical system components, effectiveness of educational process, pedagogical process, research competence.

K.E. Egorova, д-р. пед. наук, проф., ФГАОУ «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: kse-egorova@yandex.ru

N.A. Nahova, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: nnabgf@mail.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И ШКОЛЬНОГО ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ХИМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье раскрываются особенности современной интеграции высшей школы и системы школьного химического образования, способствующие формированию и совершенствованию химической культуры мышления учащегося на разных уровнях школьного образования. Чаще всего, такой вид интеграции в организационном и содержательном планах направлен на формирование способов деятельности, которые учащиеся могут использовать для решения любой возникающей перед ними проблемы, причем в любом возрасте. Одним из таких видов деятельности выступает исследовательская деятельность обучающихся, которая в конечном итоге показывает компетентность их.

Ключевые слова: научные знания, интеграция компонентов педагогической системы, эффективность педагогического процесса, педагогический процесс, исследовательская деятельность.

Коренные преобразования в системе школьного образования, связанные с принятием новых федеральных государственных образовательных стандартов, требуют необходимости нахождения оптимальных путей и условий, способствующих научить обучающихся учиться по новому, приблизить их к пониманию понятия «большая наука», связанные, прежде всего, с процессами возникновения и применения научных знаний. Для того чтобы понимать смысл понятия «наука» учащийся должен пройти определенный путь и понимать, как возникает «научное знание» и как его можно использовать для решения любой возникающей перед ним проблемы, причем в любом возрасте. В этой связи при организации учебной, учебно-исследовательской, проектной деятельности учащихся необходимо довести до сознания его, что наука – сфера исследовательской деятельности, направленная на производство новых знаний о природе, обществе и мышлении. Науку можно характеризовать с трех позиций:

- одной из черт развития науки является её детерминированность, при этом побудительной силой выступают производство и техника, а сама наука выступает как социальный институт, выполняющий заказ общества;

- наука выступает также как система знаний и определяется такими внутренними факторами, как системность знаний, необходимость передачи, хранения и накопления информации. При этом главной чертой науки становится саморазвитие, определяемое внутренней логикой;

- наука выступает и как результат творческой деятельности людей, предполагает проявления индивидуально-личностных качеств ученых.

Все три стороны науки взаимосвязаны и находят отражение в научных программах, составляемых учеными [1, с. 80].

В отличие от науки образовательная деятельность исходит из необходимости всестороннего развития личности, подготовки её к различным видам деятельности. В связи с этим в образовании результаты деятельности людей во многом определяются тем специфическим компонентом культуры, который формируют те или иные научные знания. Так, например, по учебному предмету химия формируются химические знания, которые отражают сложный комплекс отношений «человек – вещество – материал – практическая деятельность». Для отражения в образовательной деятельности этого комплекса отношений необходим показ взаимосвязи систем научного и учебного знания в разных формах обучения как проектные, учебно-исследовательские, исследовательские и др., что является одной из основных задач учебного предмета химии для формирования химической культуры мышления и основой достижения исследовательских компетенций учащихся.

Химия как учебный предмет, выполняющая социальный заказ общества не может оставаться лишь «отражением» науки, она должна взять многое и от техники и производства, например, систему научной информации, методы научного исследования, понятийный аппарат науки и т.д. В этой связи показ взаимосвязи систем научного и учебного знания становятся особенно актуальными и значимыми сегодня, в связи с реализацией основных идей нового ФГОСа в школах, где четко прослеживается идея того, что основной целью современной школы является вовсе не знания сами по себе, а развитие личности [2]. И поэтому они выступают как один из механизмов, обеспечивающих формирование культуры химического мышления и доступности качественного образования. Исходя из этого, на первый план выходит обучение детей принципиально новым технологиям работы со знаниями, прежде всего, связанным с процессами порождения и применения научных знаний. Как пишет Г.Б. Ниязова, «научить детей учиться

по-новому, сформировать у них способы деятельности, которые можно будет использовать для решения любой возникающей перед ними проблемы, причем в любом возрасте» [3, с. 92]. Учащийся должен понимать, как возникает знание и как его можно использовать.

В связи с такой постановкой задачи, на наш взгляд, для организации подобной деятельности обучающихся в социальной среде большую роль играют, во-первых, имеющиеся возможности школы в регионе, интеграция и сотрудничество разных уровней образования как, например, высшая школа и сама система школьного образования, во-вторых, наличие тех компонентов, которые характеризуют исследовательские способности учащегося, квалифицируемые в научной литературе как индивидуально-психологические способности личности как поисковая активность, умения видеть проблемы, выработать гипотезы, наблюдать, проводить эксперименты, делать умозаключения и выводы [4].

Интеграция как ведущее направление совершенствования естественно-научного образования, являлось предметом многих научно-методических исследований [В.Н. Федорова, И.Д. Зверев, В.Н. Максимова, И.Т. Суравегина и др.]. При этом авторами выявлена роль интеграции в разностороннем развитии детей, удовлетворению их потребностей и интересов. Она обеспечивает координацию влияний на все сферы индивидуальности ребенка (когнитивную, мотивационную, эмоциональную, действенно-практическую, сферу саморегуляции, волевою, экзистенциальную). Велика роль интеграции в формировании мировоззрения и научного мышления человека, в понимании им всеобщих законов природы. По существу, интегрированный подход создает наиболее благоприятные условия для всестороннего развития имеющихся знаний учащихся, которые смогли бы они успешно применять в повседневной жизни, в конкретных жизненных, профессиональных ситуациях, реализовать в научном поиске, что способствует в целом формированию культуры мышления его.

Понятие «интеграция» тесно взаимосвязано с понятием «исследование», «исследовательская деятельность». Исследовательская деятельность учащихся по своему смыслу, образовательным функциям является тем механизмом, который ведет учащегося в мир ценностей интеллектуального сообщества. Однако цель исследовательской деятельности ученика принципиально отличается от цели исследования ученого, но их сближают ценностные основания. Поэтому организация исследовательской деятельности ученика требует от учителей правильного понимания структурных основ исследовательской компетентности учащихся. Так, в работах Леонтовича А.В., Дорошенко С.С., Трушина Б.Н и др. отмечено, что исследовательская деятельность выступает как фактор проявления индивидуальных способностей учащихся. Авторы пишут о том, что при выполнении подобных работ на первом месте должна быть выработка соответствующих исследовательских умений и навыков, как умения работать с лабораторным оборудованием, ставить эксперимент, производить измерения, вычисления, обрабатывать результаты, что в целом требует от учащегося наблюдательности, аккуратности, терпеливости, характерные черты научных исследований [5; 6].

Для системной работы с учащимися, как показывает практика, большие возможности предоставляет внеурочная деятельность, интеграция разных уровней образования и различные области знаний. В этой связи в данной статье хотелось бы раскрыть пути и условия интеграции двух образовательных учреждений – высшей школы и системы школьного химического образования через организацию учебно-научной лаборатории исследовательской деятельности учащейся и молодежи на базе головного вуза

республики – Северо-Восточного федерального университета. Вуз имеет большие возможности не только с точки зрения оснащенности приборной базой, лабораторным оборудованием, но и возможности раскрытия перед учащимися взаимосвязи научного и учебного знания, через проектные и исследовательские работы, что в целом способствует формированию культуры химического мышления. Интеграция вуза и школы в разных формах организации на нашей кафедре реализуется давно, частично они отражены в статьях П.В. Лазаревой [7, с. 61]. М.Н. Осиповой, К.Е. Егоровой [8, с. 63]. Однако работа с учащимися в условиях научной лаборатории имеет свои особенности. Раскроем кратко работу учащихся в лаборатории.

В лабораторию приходят заниматься учащиеся разных классов и групп по возрасту, уровнем знаний, имеющие разные цели и задачи исследовательской деятельности г. Якутска, а также учащиеся из близлежащих районов и сёл республики во время каникулярных дней

Так, главной идеей работы в лаборатории с учащимися младших классов (1–2 классы) – это привитие интереса учащихся к исследованию, чтобы они смогли научиться умению ставить вопросы, находить проблему, высказывать свое мнение и предположения, наблюдать проводимые мини опыты. По существу, речь идет о развитии мыслительных процессов учащихся. К концу года учащиеся пытаются самостоятельно находить интересные факты науки из различных источников как вид проектной работы (например, состав воздуха, открытие «горючего газа» и т. д.).

Вторая группа учащихся – это учащиеся 3 – 4 классов, перед которыми стоят задачи знакомства с экспериментальными основами химии и методами познания веществ, например, умения взвешивать, растворять, смешивать, измерять и др. Перед выполнением этих видов деятельности учащиеся в обязательном порядке идут на экскурсию в аптеку, знакомятся с работой фармацевтов и провизоров по изготовлению лекарственных препаратов, затем в лаборатории сами учатся взвешивать, растворять, смешивать, измерять и т. д. Такой подход обогащает исследовательский опыт учащихся.

Обобщая деятельность учащихся начального звена, мы пришли к выводу, что работа в научной лаборатории закладывает основу формирования исследовательской культуры и исследовательского поведения, например, как вести себя в лабораторных условиях, как общаться друг с другом, и т. д. На наш взгляд, эти два фактора выступают как универсальная характеристика ученика, которые впоследствии влияют на все другие виды деятельности его. Они также выполняют главные функции в развитии познавательных процессов всех уровней как память, мышление, воображение, восприятие и речь ученика.

Третья группа – это учащиеся основной школы 5–7 классов. Для проведения исследовательской работы с этими группами учащихся большое значение имеет выбор содержания, где четко прослеживается взаимосвязь научного и учебного знаний. Учащиеся здесь впервые знакомятся с новыми для них научными понятиями как «вещество», «элемент», «реакция» и др., кото-

рые обладают определенными физико-химическими свойствами. При этом в качестве примеров изучаемых веществ, тех или иных явлений выступают те, которые окружают их дома, в быту, школе, как они их используют в своей деятельности. По существу, такой подход позволяет закладывать основу формирования таких знаний, которые отражают сложный комплекс отношений «человек-вещество-материал-практическая деятельность».

Четвертая группа – это объединение групп учащихся с 8 по 9 классы. Это те учащиеся, которые уже знают химию как учебную дисциплину. Химия для них интерес представляет с точки зрения проведения химического эксперимента. В этой связи для них работа в учебно-научной лаборатории имеет особое значение для развития креативности. Именно в этом возрасте происходит развитие креативности как способности к творчеству, связанному с определенной сферой человеческой деятельности. Как отмечено в исследовании Д.Б. Богоявленской, становление творческих способностей не идет линейно, а имеет в своем развитии два пика: наиболее яркий всплеск их проявления отмечается к 3 классу (возраст 10 лет), а второй приходится на юношеский возраст. Именно в 14–15 лет (8 класс) учащиеся впервые начинают изучение химии, поэтому правильно организованная исследовательская деятельность на уроке химии и во внеурочное время будет способствовать развитию креативности и формированию устойчивого интереса [9].

Пятая группа – это учащиеся старшей школы, которые нацелены в дальнейшем более глубоко постигать «азы» науки химии и заниматься исследовательской работой, результаты которых они будут презентовать в различных научных конференциях, конкурсах и т. д.

Таким образом, обобщая деятельность групп в учебно-научной лаборатории, мы пришли к выводу, что в целом технология работы в группах преследует разные цели и задачи – это не только профориентационное ориентирование и привлечение активных, талантливых и мотивированных учащихся, но и выполнения различного уровня учебных и исследовательских проектов, в процессе которого учащимся показывается взаимосвязь учебного и научного знаний. По существу, деятельность их в учебно-научной лаборатории включает:

1. Создание образовательной среды;
2. Создание мотивации;
3. Постановка конкретных целей и задач для учащихся в зависимости от их уровня;
4. Организация работы индивидуально и в малых группах;
5. Консультации учащихся;
6. Организация обсуждения результатов в малых группах, выдвижения гипотез, аргументов и выводов.
7. Оценка результата и процесса
8. Участие в различных научных конференциях, например, «Шаг в будущее» и др.

Ниже на рис. 1. представлена динамика роста количества учащихся, заинтересованных и желающих посетить такие учебно-исследовательские лаборатории.

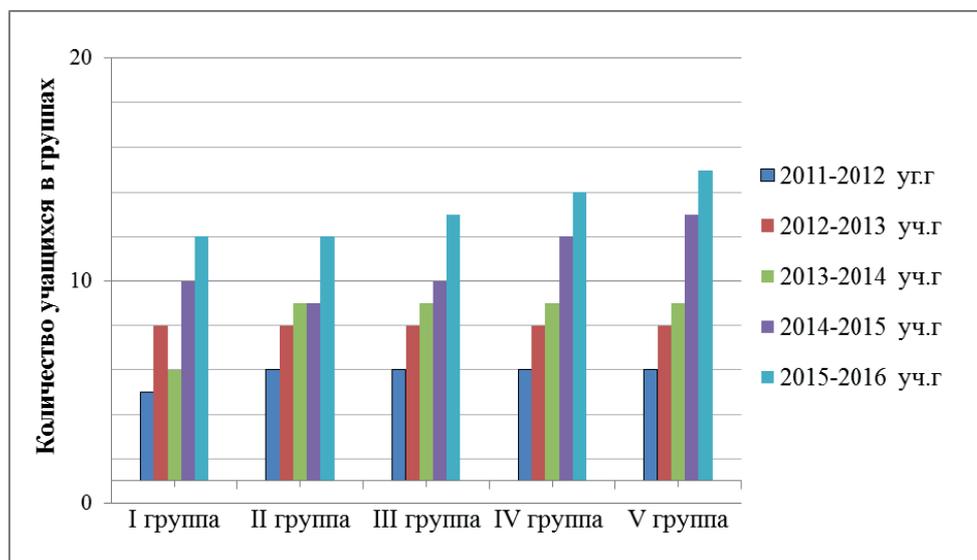


Рис. 1. Динамика посещаемости учащимися учебно-научную лабораторию по годам

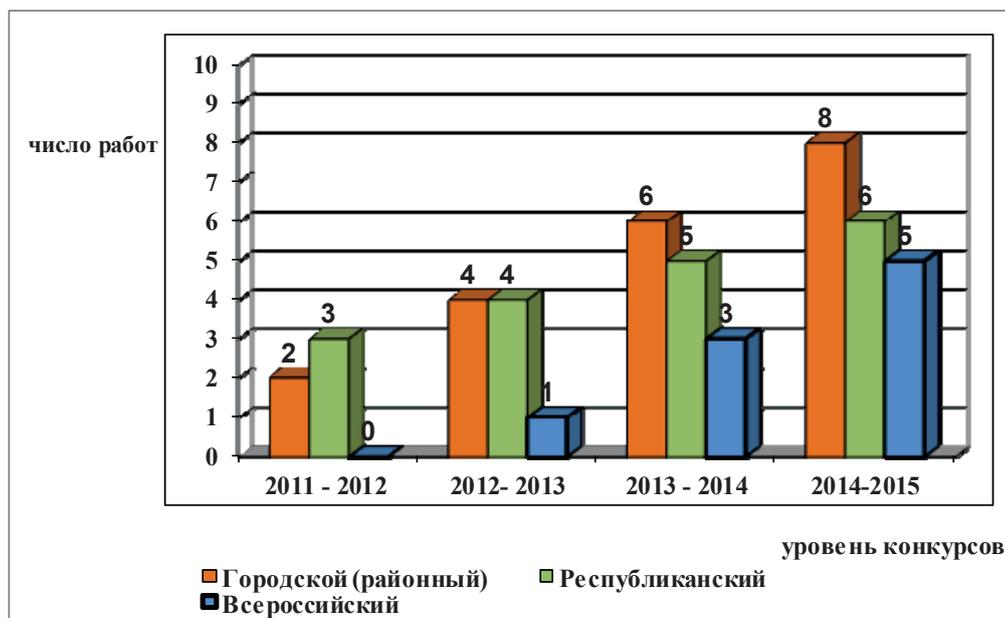


Рис. 2. Динамика участия учащихся на разных уровнях конкурсов и конференций

Что касается результатов деятельности учащихся в учебно-научной лаборатории, то имеются определённые результаты за последние три года. Во-первых, наблюдается положительная динамика посещаемости лаборатории (рис. 1). Если в первые годы численность по группам составляла 6-8 человек, то в 2015 – 2016 она возросла до 14–15 учащихся. Во-вторых, улучшилось качество выполнения экспериментальных работ по химии, в особенности, в четвертой и пятой группах. Это выражается в грамотности проведения опыта, его описания и формулирования выводов.

В-третьих, возрастает качество исследовательских работ, созданных ими в период работы в учебно-научной лаборатории. Об этом свидетельствуют их участия и победы на городских (районных), республиканских и Всероссийских конкурсах и конференциях (рис. 2).

Только за 2016–2017 год 9 учащихся стали победителями Всероссийского форума научной молодежи «Шаг в будущее» (г. Москва), в конкурсе «Открой в себе ученого» (г. Санкт-Петербург) и др.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что в теоретическом плане учебно-исследовательскую деятельность учащихся мы рассматриваем как отражательно-преобразовательный процесс. Причем отражение и преобразование осуществляются не только содержанием работы в лаборатории, но и тем, что сама деятельность активно преобразует и развивает субъект познания – учащегося. Во главу угла учебно-исследовательской деятельности ставится формирование обобщенных приемов решения учебно-научных проблем, как, например, умение ставить цель и задачи, выдвигать гипотезу, формулировать учебную проблему, планировать решение выдвигаемой проблемы и т. д. Как видно из этого, исследовательская деятельность учащихся – это совокупность действий поискового характера, ведущая к открытию неизвестных фактов, теоретических знаний и способов деятельности [9]. Для того чтобы теория стала основой учебно-исследовательской работы учащихся необходимо сформировать научные знания (понятия, законы, факты, теории) или совершенствовать имеющиеся у учащихся знания. При этом опорными являются те знания и умения, которые получены ими в процессе изучения того или иного раздела учебного материала химии. Эти теоретические выкладки можно отразить в виде модели, позволяющей видеть процесс совершенствования учебно-исследовательской деятельности учащихся в единстве трех его важнейших аспектов: содержательно-целевом, процессуально-деятельностном и личностно-результативном (схема 1).

Данная теоретическая модель может рассматриваться: 1) как модель высокого уровня обобщения, назначение которой – быть одновременно, и познавательным средством изучения практики, и инструментом для практического совершенство-

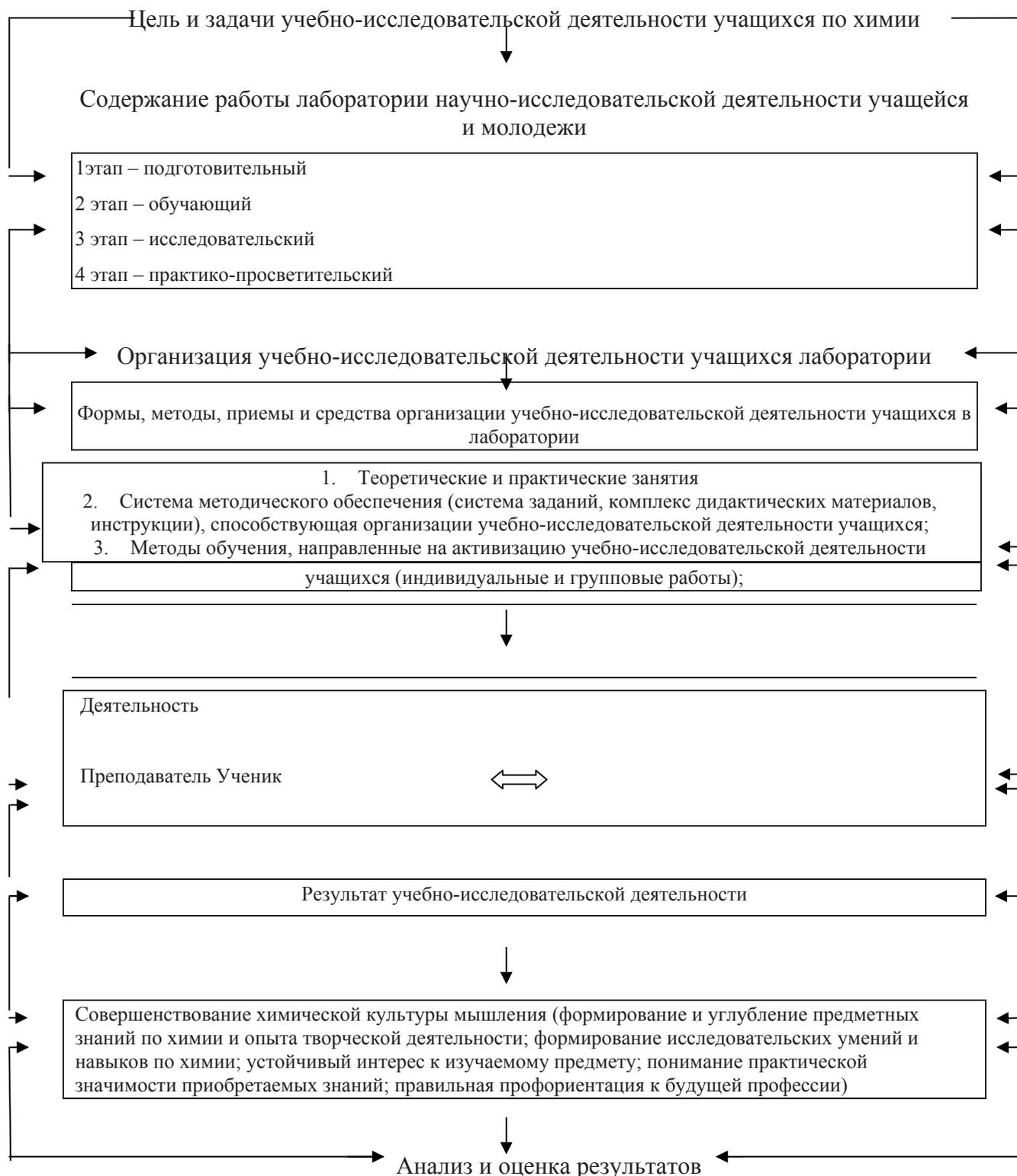
вания исследовательской деятельности учащихся в условиях лаборатории; 2) как реально существующая практика обучения по отдельным предметам.

При таком подходе, как считают исследователи, взаимодействие теории и практики в рамках одного объекта позволяет быстрее выявлять противоречия и проблемы, определять их движущие силы, а затем – стратегию совершенствования, вопросы её реализации на практике

На теоретическом уровне категория «методическая система совершенствования химической культуры мышления обучающихся» рассматривается для обозначения закономерностей взаимодействия участников процесса, проявляющуюся в функционировании таких его компонентов, как цели, содержание, методы формы и средства обучения. Именно связи между компонентами методической системы придают функционированию её закономерный характер [9, с. 228]. Поэтому при построении такой системы главной задачей выступает установление связей, означающей во многом понять внутреннюю природу, движущие силы учебно-исследовательского процесса конкретного учебного предмета в лаборатории. Цель данной методической системы состоит в повышении эффективности совершенствования химической культуры мышления обучающихся в особой среде – в учебно-научной лаборатории и направлена на осуществление поэтапного обобщающего раскрытия методики учебно-исследовательской деятельности. Назначение данной системы состоит в адаптации цели, задач, содержания химического образования к специфике учебно-научной лаборатории, на этой основе добиться целостных, осознанных знаний по химии, способных служить основой формирования культуры мышления.

Завершая рассмотрение вопросов интеграции высшей школы и системы школьного химического образования, о механизмах организации и совершенствования химической культуры мышления обучающихся в особой среде – учебно-научной лаборатории, хотелось бы отметить, что рассмотренный подход направлен на раскрытие методики организации учебно-исследовательской работы учащихся, на повышение в этом процессе обобщенности, системности, функциональности научных и учебных знаний, способных служить основой формирования личности, его мировоззрения. Следует отметить, что при таком подходе учащиеся «строят» свое научное исследование, поэтому формируемые научные знания и умения приобретают для них личностную значимость, становятся интересными не с внешней стороны, а по сути, что в целом обеспечивает ценностное отношение к результатам своей деятельности самого ученика, его самоопределение и саморазвитие. В последующих статьях хотелось акцентировать внимание на концептуальные положения предлагаемой модели совершенствования химической культуры мышления обучающихся.

Схема 1. Модель совершенствования химической культуры мышления обучающихся через организацию учебно-исследовательской деятельности в учебно-научной лаборатории



Библиографический список

1. Макаренко А.А., Обухов В.Л. *Методология химии*: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1985.
2. *Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования*: проект. Российская академия образования. Под редакцией Кондакова А.М., Кузнецова А.А. Москва: Просвещение, 2008.
3. Ниязова Г.Б. Развитие основ исследовательской компетенции учащихся начальной школы. *Проблемы современного образования*. 2017; 1: 90 – 98.
4. Савенков А.И. *Путь в неизведанное: Развитие исследовательских способностей школьников*: методическое пособие для школьных психологов. Москва: Генезис, 2005.
5. Леонтович А.В. *Исследовательская деятельность учащихся*. Москва: 2003.
6. Дорошенко С.С., Трушин Б.Н. Научно-исследовательская работа учащихся в сельской школе. *Химия в школе*. 1989: 95 – 96.
7. Лазарева П.В. Взаимодействие вуза и школы как один из механизмов реализации компетентностного подхода к обучению учебному предмету химии в условиях сельской школы. *Наука и школа*. 2011; 1: 60 – 63.
8. Осипова М.Ф., Егорова К.Е. Проектная технология при изучении раздела «Химия и жизнь». *Наука и школа*. 2011; 1: 63 – 66.
9. Рыжаков М.В. *Государственный образовательный стандарт основного общего образования (теория и практика)*. Москва: Педагогическое общество России, 1999.

References

1. Makarenko A.A., Obuhov V.L. *Metodologiya himii*: posobie dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1985.
2. *Konceptsiya federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov obshchego obrazovaniya*: proekt. Rossijskaya akademiya obrazovaniya. Pod redakciej Kondakova A.M., Kuznetsova A.A. Moskva: Prosveschenie, 2008.
3. Niyazova G.B. Razvitiye osnov issledovatel'skoj kompetencii uchashchisya nachal'noj shkoly. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2017; 1: 90 – 98.
4. Savenkov A.I. *Put' v neizvedannoe: Razvitiye issledovatel'skih sposobnostej shkol'nikov*: metodicheskoe posobie dlya shkol'nyh psihologov. Moskva: Genезis, 2005.
5. Leontovich A.V. *Issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashchisya*. Moskva: 2003.
6. Doroshenko S.S., Trushin B.N. Nauchno-issledovatel'skaya rabota uchashchisya v sel'skoj shkole. *Himiya v shkole*. 1989: 95 – 96.
7. Lazareva P.V. Vzaimodejstvie vuza i shkoly kak odin iz mehanizmov realizacii kompetentnostnogo podhoda k obucheniyu uchebnomu predmetu himii v usloviyah sel'skoj shkoly. *Nauka i shkola*. 2011; 1: 60 – 63.
8. Osipova M.F., Egorova K.E. Proektnaya tehnologiya pri izuchenii razdela «Himiya i zhizn'». *Nauka i shkola*. 2011; 1: 63 – 66.
9. Ryzhakov M.V. *Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya (teoriya i praktika)*. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 1999.

Статья поступила в редакцию 17.09.18

УДК 793.3(571+470)

Vorobyova O.A., lecturer, Choreography Department, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: oxyfreshness@mail.ru

Demina K.B., lecturer, Choreography Department, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: kksenia2000@yandex.ru

CONTEMPORARY DANCE IN RUSSIA. The article observes a problem of formation and development of modern dance, which originates from the “natural dance” by Isadora Duncan and to this day develops and progresses, giving rise to new names. Modern dance is one of the “hot spots” of contemporary art culture. On the one hand, the phenomenon of modern dance is of active public interest, there is a kind of fashion for this art, and on the other hand, it provokes the most contradictory reactions from both the viewer and critics. Special attention is paid to acquaintance with the main founders of the modern dance abroad and in Russia. It is argued that modern dance in Russia is in a state of active expression.

Key words: modern dance, modern, jazz, dance expressionism, dance theater, contemporary dance, Russian choreographers of modern dance, types of modern dance training in Russia.

O.A. Воробьева, преп. каф. хореографии, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: oxyfreshness@mail.ru

К.Б. Демина, преп. каф. хореографии, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: kksenia2000@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЙ ТАНЕЦ В РОССИИ

Статья посвящена проблеме становления и развития современного танца, который берёт свое начало от «естественного танца» Айседоры Дункан и по сегодняшний день развивается и прогрессирует, рождая всё новые имена. Современный танец является одной из «горячих точек» современной художественной культуры, в том числе – отечественной. С одной стороны, феномен современного танца вызывает активный общественный интерес, наблюдается своеобразная мода на это искусство, а с другой – именно он провоцирует самые противоречивые реакции как со стороны зрителя, так и критики. Особое внимание в статье уделяется знакомству с основными родоначальниками современного танца за рубежом и в России. Утверждается мнение о том, что современный танец в России находится в состоянии активного развития.

Ключевые слова: современный танец, модерн, джаз, танцевальные экспрессионизм, танцтеатр, contemporary dance, российские хореографы современного танца, виды обучения современному танцу в России.

Раскрывая утверждение, что современный танец является самостоятельным прогрессирующим направлением хореографии необходимо обратиться к истокам его возникновения, а именно зарождение американского модерна, германского экспрессивного танца и европейского contemporary dance, как ответной реакции на изменения, носящие политический, социально-экономический, территориальный, временной и культурный характер.

Начало эпохи модерна связано с именем американской танцовщицы Айседоры Дункан. Она пропагандирует «естественный» танец, исключая элементы акробатики, прыжки, фуэте

и танец на пуантах. Это был своеобразный толчок к появлению нового искусства [1].

В 1915 году в Америке хореографы Рут Сен Дени и Тед Шон создают свою школу «Денишон», основной концепцией которой становится эклектика. Среди учеников школы появляются Марта Грэхем, которая вошла в историю мирового танцевального искусства как хореограф, сумевший сделать то, что не удалось Айседоре Дункан – создать школу танца модерн, приемами и техникой которой пользуется теперь весь мир (на основе данной техники сейчас обучают студентов Алтайской государственной академии культуры и искусств г. Барнаула) [2]. Среди последова-

телей начавшейся эпохи танца модерн в Америке такие знаменитые имена как: Хосе Лимон, Триша Браун, Мэри Вигман, Кэтрин Данэм, Стив Пэкстон, Мерс Каннингем.

Тридцатые годы XX века Америки знаменуются мощным расцветом джазовой музыки и негритянского танца, Элвин Эйли – первый негритянский хореограф, который смог вывести труппу, долго находящуюся вдали от глаз из-за негритянского происхождения, на мировую танцевальную сцену. Эйли соединил в своем творчестве элементы классического танца с негритянским фольклором.

В начале XX века в Германии классическому танцу активно противостоит танцевальный экспрессионизм. Основателем нового направления в хореографии становится Рудольф фон Лабан. Он создает свою систему танца, где движение осуществляется в объемном пространстве с различными направлениями, и где пространство перемещается вместе с танцором. Позже Лабан знакомится с Куртом Йоссом, который вводит в немецкий экспрессивный танец понятие «танцтеатра». В 1927 году Курт Йосс создает танцевальное отделение при консерватории в городе Эссене «FOLKWANGSCHULEN ESSEN», воспитавшее не одну плеяду талантливых хореографов и ставшее центром современного танца Германии [3]. В 30-е годы XX века современный танец в Германии впервые включается в официальный репертуар балетных театров. Ученики Рудольфа фон Лабана по всей Европе создают свои труппы и школы. Среди них Мари Вигман, которая приглашается в Америку для создания школы. С приходом к власти Гитлера в Германии начинается повальное закрытие танцевальных школ и театров. Школа Мари Вигман переходит в собственность государства, а ее творчество объявляется декадентским.

1945 год – война Германии приводит к краху танцевальное экспрессивное искусство. Школа Курта Йосса, открытая для всех стилей и направлений, рождает будущую звезду, гениального хореографа XX века Пину Бауш, чье влияние на своем творчестве испытали и еще будут испытывать многие поколения молодых хореографов. В 1973 году Пина Бауш создает в городе Вуперталь танцтеатр, который даже после ее смерти, продолжает существовать и гастролировать по всему миру до сегодняшнего дня [4].

В начале XX века рождается современный танец во Франции (contemporary dance) от американского модерна, немецкой танцевальной экспрессивности и неоклассики Мориса Бежара. В течение последующих двадцати лет Франция выходит вперед в области contemporary dance. По мнению многих специалистов хореографического искусства, Франция до сих пор остается ведущей страной мира в области contemporary dance. Франция, лишившая приоритета классический танец, сделавшая contemporary dance своим национальным достоянием и давшая миру такие имена как Анжелино Прельжокаж, Жан Клод Галотта, Домини Багуэ, Катрин Деверес, Даниель Ларье и многие другие [5].

Зародившись и пройдя долгий путь, современный танец доходит и до России, которому на данный момент более 20 лет. В России он появился после «горбачевской» перестройки, как реакция на тоталитарный режим. Во многом благодаря перестройке он был вызван к жизни и во многом оказался перестройке созвучен: разрушение классических танцевальных традиций, строгих геометрических линий и канонов красоты, отзывалось на разрушение тоталитарных государственных «тел» и в зарождении современного танца, как ответной реакции на происходящие перевороты [6]. Дополнительным стимулом становились мастер-классы привозимые зарубежными хореографами и танцовщиками, фестивали американского и европейского современного танца, проводимые Владимиром Уриным, Натальей Черновой, Ольгой Кораблиной, Львом Шульманом, Маргаритой Мойжес. Воркшопы (workshop – обучающее мероприятие) мировых знаменитостей позволяли российским танцовщикам попробовать свои силы в зарубежных школах и академиях, культурные центры при посольствах на протяжении многих лет давали такому культурному обмену «зеленую свет» [7]. Первое поколение российских хореографов и танцовщиков создавших свои труппы учеников и последователей в области современного танца, которые боролись за право признания себя и своего «нового» искусства, в России:

- Александр Пепеляев в 1994 создал собственный проект «Кинетический театр», посвященный синтезу современной хореографии и современного текста, а с 2000 по 2010 являлся художественным руководителем Международного центра танца

и перформанса ЦЕХ, куда съезжаются все хореографы и танцовщицы страны для получения новой профессиональной, теоретической и практической информации.

- «Балет Евгения Панфилова» создан в 1987 году в г. Пермь, победитель Всемирных и Международных фестивалей, неоднократный лауреат главной театральной премии страны «Золотая маска». Учреждена премия им. Е.Панфилова.

- Театр «Провинциальные танцы» Татьяны Багановой (г. Екатеринбург), существующий с 1990 года. Признан за рубежом как авангардный, неоднократно удостоен премии «Золотая маска».

- Челябинский театр Ольги и Владимира Пона. Театр учрежден в 1992 году и неоднократно получал премию «Золотая маска»

- Кинетик-театр Саши Пепеляева (г. Москва). Театр существует с 1994 года и также признан за границей.

- «Эксцентрик-Балет» Сергея Смирнова создан в 1995 году г. Свердловск, неоднократный лауреат «Золотой маски».

- Танцевальная компания «Окоём» основатель Александр Гурвич, появилась в 2003 году в Челябинске как постоянно действующая труппа «Окоём» образовалась в Екатеринбурге в 2007 году. Компания зарекомендовала себя как профессиональная труппа, ведущая активную гастрольную деятельность в России и за её пределами.

- Театр «Балет Москва» – один из самых сильных хореографических театров России. Театр был основан в 1989 году Николаем Басковым, долгое время занимавшем пост художественного руководителя театра. В 2012 году проект перешел под опеку Елены Тупысевой.

- Театр танца Александра Кукина «Sasha Kukin Dance Company» был основан в 1990 году в г. Санкт-Петербург

- Театр танца «Инклюзы» Натальи Агульник родился в 1994 году в г. Калининград

- Танцевальная компания Дениса Бородинского «Boroditsky Dennis Dance Company» Компания образовалась в 2006 году в г. Москва

- Компании современного танца «Акведук» Константина Кейхеля г. Санкт-Петербург

- Школа современной хореографии Александра Шишкина г. Москва

- Школа современного танца Николая Огрызкова г. Москва

- Школа современного танца «Диалог-данс» Евгения Кулагина и Ивана Естегнеева г. Кострома

- Школа современного танца «Каннон-данс», основатели школы — Вадим и Наталья Каспаровы г. Санкт-Петербург и многие другие.

С 2000-х годов в России на базе высших учебных заведений и колледжей внедряется новое направление подготовки специалистов – современный танец. Современная хореография вступила на новый этап своего развития. Основные ВУЗы готовят специалистов, бакалавров в области современного танца: Академия русского балета имени А.Я. Вагановой, Московский государственный институт культуры, Рязанский заочный институт (филиал) Московского государственного университета культуры и искусств, Кемеровский государственный институт культуры, Восточно-Сибирский государственный институт культуры, Тюменский государственный институт культуры, Красноярский государственный институт искусств, Самарский государственный социально-педагогический университет, Гуманитарный университет г. Москва, Екатеринбургская академия современного искусства, Алтайский государственный институт культуры. Основные программы обучения: Искусство и гуманитарные науки, Педагогика современного танца.

Современный танец в России развивается так же благодаря курсам повышения квалификации, творческим лабораториям, конференциям, конгрессам, вебинарам и мастерским. На семинарах педагоги-хореографы и танцовщики могут почерпнуть новый технических материал, новые композиционные и постановочные приемы и углубиться в теорию современного танца. Большую роль в интеграции современного танца в общую культурную жизнь сыграли: Цех – центр современного танца г. Москва, International Festival of Modern Choreography (IFMC) – Международный фестиваль современной хореографии г. Витебск, International Dance Center – Международный Центр современной хореографии г. Санкт-Петербург, Центр Танца NEXT PRO г. Ижевск, Танц-отель – сезонная мастерская г. Новосибирск. На данный момент мастер-классы проводятся на базе фестивалей и конкурсов. Помимо непосредственно участия в конкурсе каж-

дый участник, руководитель или любой желающий может пройти серию мастер-классов от разных педагогов, они же в свою очередь привозят свои танцевальные компании и показывают свои спектакли. В этом смысле хочется отметить: Международный фестиваль современного танца «Точка» организаторы Андрей и Ольга Горобчук г. Омске, Всероссийский хореографический фестиваль-конкурс «Контур» организатор Елена Коротаяева г. Екатеринбург, Международный фестиваль «На грани» организатор Лариса Барыкина, Наталья Курюмова г. Екатеринбург, Национальная премия в области современной хореографии – «Приз хореографа Сергея Смирнова» г. Сочи, Фестиваль «Неделя современного танца» Андрея Разживина г. Самара, Международный фестиваль CONTEXT. Дианы Вишневой г. Москва, Международный фестиваль – конкурс современной хореографии «Новая Лиса», г. Саранск, Фестиваль современной хореографии «CDF» г. Москве, Международный фестиваль современной хореогра-

фии «Айседора» Елены Слободчиковой г. Красноярск, Международный фестиваль-конкурс балетмейстерских работ современных направлений танца «Образ» организаторы Ольга Вернигора, Дмитрий Голубев г. Барнаул, которые уже на протяжении многих сезонов открывают новые имена, новых постановщиков, хореографов, танцовщиков и новые веяния в современной хореографии, дают ориентир подрастающему поколению.

Таким образом, современный танец в России успешно начал свое развитие и как любое новое направление в искусстве, уже имеет свою историю, особенности и выдающиеся имена. Своим повсеместным распространением он обязан театрам танца и школам, создатели которых долгое время проходили зарубежные практики и интегрировали полученные знания в своем творчестве, передавая опыт своим ученикам. На данный момент есть большой выбор вузов, которые готовят специалистов в области современного танца.

Библиографический список

1. Дункан А. *Моя жизнь: Мемуары; Танец будущего*. Москва: «Контракт-ММТ» 1992.
2. Перлина Л.В. *Танец модерн и методика его преподавания*: учебное пособие. Барнаул: АлтГАКИ, 2009.
3. Фомин А.С. *Танец: понятие, структура, функции*. Москва: Книга, 1990.
4. Полятков С.С. *Основы современного танца*. Москва: Феникс, 2005.
5. Никитин В.Н. *Пластико-драма: новые направления в арт-терапии*. Москва: Когито-центр, 2003.
6. Никитин В. Ю. *Танец как социокультурный феномен. Три лика Терпсихоры*. Available at: <https://socio.net.ru/publication.xml?h=spz:cyberleninka:33002:16153705>
7. *Современный танец в России*. Available at: <https://studfiles.net/preview/4583329/>

References

1. Dunkan A. *Moya zhizn': Memuary; Tanec buduschego*. Moskva: "Kontrakt-MMT" 1992.
2. Perlina L.V. *Tanec modern i metodika ego prepodavaniya*: uchebnoe posobie. Barnaul: AltGAKI, 2009.
3. Fomin A.S. *Tanec: ponyatie, struktura, funkicii*. Moskva: Kniga, 1990.
4. Polyatkov S.S. *Osnovy sovremennogo tanca*. Moskva: Feniks, 2005.
5. Nikitin V.N. *Plastikodrama: novye napravleniya v art-terapii*. Moskva: Kogito-centr, 2003.
6. Nikitin V. Yu. *Tanec kak sociokul'turnyj fenomen. Tri lika Terpsihory*. Available at: <https://socio.net.ru/publication.xml?h=spz:cyberleninka:33002:16153705>
7. *Sovremennyyj tanec v Rossii*. Available at: <https://studfiles.net/preview/4583329/>

Статья поступила в редакцию 14.09.18

УДК 378

Isaeva M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Geometry and Mathematics Teaching Methods, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: isaeva_m_a@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PERFECTION OF THE PROCESS OF FORMING THE PROJECT RESEARCH CULTURE OF STUDENTS.

The article reveals the ways and pedagogical conditions for improving the process of forming the design and research culture of students of pedagogical specialties in the system of mathematical education; the principles of organizing collective scientific activity have been supplemented and refined. The conclusion is made that the evaluation of the effectiveness of the influence of the professional-pedagogical orientation on the quality of students' design and research activities and the development of their creative abilities depends on a number of factors and the conditions for its organization. The author notes that students' active participation in the discussion and decision of professional and pedagogical tasks together with teachers of secondary schools in the process of teaching practices and university lecturers with pronounced creative research approach are very important.

Key words: research activity, design and research culture, student, future teacher of mathematics.

M.A. Isaeva, *kan. ped. nauk, doc. kaf. geometrii i metodiki prepodavaniya matematiki, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: isaeva_m_a@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

В статье выявлены пути и педагогические условия совершенствования процесса формирования проектно-исследовательской культуры студентов педагогических специальностей в системе математического образования; дополнены и уточнены принципы организации коллективной научной деятельности. Сделан вывод о том, что оценка эффективности влияния профессионально-педагогической направленности на качество проектно-исследовательской деятельности студентов и развитие их творческих способностей зависит от целого ряда факторов и условий ее организации. Большое значение автор придает активному участию студентов в обсуждении и решении профессионально-педагогических задач совместно с учителями средних школ в процессе педагогической практики и преподавателями университета, обладающими выраженным творческим, исследовательским подходом к делу.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, проектно-исследовательская культура, студент, будущий учитель математики.

Воспитывая у студентов готовность к проектно-исследовательской деятельности, мы формируем и творческие качества будущего специалиста. Эти процессы оказываются взаимосвязанными и взаимозависимыми. Благодаря своей игровой, соревновательной форме предметные олимпиады и конкурсы спо-

собствуют привлечению студентов к научно-исследовательской деятельности (НИД), выработке у них готовности к исследовательской деятельности.

Ретроспективный анализ собственного опыта участия в исследовательской деятельности и руководстве НИД студентов,

а также передового опыта своих коллег позволю дополнить и уточнить принципы организации коллективной научной деятельности:

1. *Принцип регулируемого эволюционирования системы НИР студентов и создания благоприятных для этого предпосылок.* К их числу относятся: наличие на кафедре плодотворных исследований по научному направлению, соответствующему профилю подготовки специалистов. Это позволяет ограничить круг рассматриваемых вопросов и развивать их в глубину, что повышает эрудицию студентов.

2. *Обеспечение единства научной и учебной деятельности студентов.* На наш взгляд, ответственным за организацию НИР студентов на кафедре должен быть профессор или доцент, имеющий опыт научной, организаторской и воспитательной работы. Его творческая инициатива, личный пример – необходимое условие успешного развития исследовательской деятельности студентов.

3. *Актуальная и единая тема научной работы студента на весь период обучения на выпускающей кафедре должна иметь профессиональную направленность.* Работа над сквозной темой предполагает последовательность и преемственность форм и методов ее выполнения с постоянно возрастающей сложностью, а также периодическую отчетность о проделанной работе.

4. *Организация систематической работы студента.* Необходимые условия для ее обеспечения – дозирование заданий, определение конкретного объема работы на каждый отрезок времени и систематический контроль ее выполнения.

5. *Привлечение к руководству НИР студентов всего научно-педагогического коллектива кафедры и аспирантов.*

9. *Преемственность идей, научных традиций, поколений исследователей.* Старшекурсники проводят исследования совместно со своими младшими товарищами, помогают им и тем самым приобретают некоторые навыки руководства небольшими коллективами. Изучение работ предшественников позволяет глубже и многограннее провести исследование. У нас стало правилом, что исследование, начатое одним, развивается и продолжается другим. Так передаются умения и навыки творческой деятельности. [1]

Дальнейшее развитие и совершенствование изложенных принципов организации коллективной НИР студентов способствует широкому привлечению студентов к активной научной работе, формированию специалистов с повышенным творческим потенциалом.

Полученные в ходе обучения знания студенты активно применяют при решении педагогических, учебно-воспитательных и научно-методических задач. Такая возможность предоставляется им во время прохождения педагогической практики. Студенты оценивают активность учащихся, наблюдают за их деятельностью, выявляют средства, приемы, методы для стимулирования и активизации познавательной деятельности, моделируют эту деятельность на разных уровнях проблемности, дают уроки и ведут учебную и воспитательную работу.

Например, Н.В. Ардашева выделяет следующие педагогические условия формирования исследовательской культуры студентов:

- взаимодействие субъектов формирования исследовательской культуры студентов в учебно-познавательной деятельности;

- проектирование проблемных заданий и вовлечение студентов в их разрешение в ходе формирования исследовательской культуры в учебно-познавательной деятельности;

- изучение динамики и корректирование формирования исследовательской культуры студентов в учебно-познавательной деятельности [2].

Вместе с тем анализ передового педагогического опыта организации практик показывает, что переход учебно-исследовательской работы в научное творчество студентов происходит при комплексном использовании следующих факторов и условий [3 – 5]:

1) ориентации студентов на учебное, научное, педагогическое творчество в процессе проведения педагогической и преддипломной практики;

2) четкой и продуманной системы педагогического управления и самоуправления студентов в организации их учебного и научного творчества;

3) активном участии студентов в обсуждении и решении профессионально-педагогических задач совместно с учителями средних школ и преподавателями университета, обладающими выраженным творческим, исследовательским подходом к делу;

4) учете индивидуальных и групповых особенностей и возможностей студентов, а также учащихся, с которыми работают студенты-практиканты;

5) сочетании индивидуальной и групповой учебной и творческой деятельности в процессе педагогической практики;

6) промежуточном и итоговом обсуждении результатов учебного, научного и педагогического творчества студентов как совместно с учителями средних школ, так и в коллективе университета при подведении итогов практики;

7) удачном выборе базовой школы, где организуется педагогическая практика: предпочтение отдается школе с современным оборудованием, внедряющей новые методики и образовательные технологии, в которой поощряется инновационное обучение и творческое отношение к делу;

8) активном участии руководителя педагогической практики и методистов в исследовании научно-методических и воспитательных проблем по профилю подготовки студентов;

9) оформлении результатов научного (педагогического) творчества в форме статьи, программы, макета, прибора, курсовой или выпускной квалификационной работы;

10) гласности, поощрении инициативы, педагогического и научного творчества наиболее отличившихся студентов.

Как видно из проведенного анализа, оценка эффективности влияния профессионально-педагогической направленности на качество проектно-исследовательской деятельности студентов и развитие их творческих способностей определяется комплексом критериев и зависит от целого ряда факторов и условий ее организации.

Библиографический список

- Исаева М.А. Принципы профессиональной подготовки учителя математики. *Мир науки культуры и образования*. 2017; 6 (67): 350 – 352.
- Андреев В.И. *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества*. Казань, 1988.
- Ардашева Н. В. *Формирование исследовательской культуры студентов в учебно-познавательной деятельности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Кемерово, 2011.
- Филимонюк Л.А. Конструктивно-проектные компетенции как условие формирования проектной культуры будущего педагога. *Научное обозрение*. 2010; 2: 105 – 109.
- Филимонюк Л.А. Становление проектной культуры студентов в условиях модернизации системы образования. *Наука и образование*. 2008; Т. 2: 651.

References

- Isaeva M.A. Principy professional'noj podgotovki uchitel'ya matematiki. *Mir nauki kul'tury i obrazovaniya*. 2017; 6 (67): 350 – 352.
- Andreev V.I. *Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoj lichnosti. Osnovy pedagogiki tvorchestva*. Kazan', 1988.
- Ardasheva N. V. *Formirovanie issledovatel'skoj kul'tury studentov v uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskix nauk. Kemerovo, 2011.
- Filimonjuk L.A. Konstruktivno-proektivnye kompetencii kak uslovie formirovaniya proektnoj kul'tury buduschego pedagoga. *Nauchnoe obozrenie*. 2010; 2: 105 – 109.
- Filimonjuk L.A. Stanovlenie proektnoj kul'tury studentov v usloviyah modernizacii sistemy obrazovaniya. *Nauka i obrazovanie*. 2008; T. 2: 651.

УДК 37.035.6

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

TO THE QUESTION OF THE INTENSIFICATION OF PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY ON THE BASIS OF CULTUROLOGICAL APPROACH. The new socio-cultural situation in Russia makes the Russian pedagogical science and practice choose an innovative strategy and tactics that ensure the effective education of patriotism, the development of patriotic properties and qualities of an individual. Such a new direction can and should be patriotic education of an individual on the basis of cultural approach. The article shows that the culturological approach is a specific scientific methodology of cognition and transformation of pedagogical reality, which is based on axiology, the doctrine of the values and value structure of the world. This approach is applicable to the sphere of education through the prism of culture and understanding of educational activities as a cultural process implemented in a culture-like educational environment that provides personal development and self-improvement.

Key words: activation, education, personality, cultural approach, cadet, patriotism, patriotic education, formation.

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

К ВОПРОСУ ОБ АКТИВИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Образовавшаяся в России новая социокультурная ситуация потребовала от отечественной педагогической науки и практики выбора инновационной стратегии и тактики, обеспечивающих эффективное воспитание патриотизма, развитие патриотических свойств и качеств личности. Таким новым направлением может и должно стать патриотическое воспитание личности на основе культурологического подхода.

В статье предпринята попытка показать, что культурологический подход есть конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности, имеющий в своей основе аксиологию, учение о ценностях и ценностной структуре мира. Данный подход применим к сфере воспитания через призму культуры и понимания воспитательной деятельности как культурного процесса реализовываемого в культуросообразной воспитывающей среде, обеспечивающей личности развитие и самосовершенствование.

Ключевые слова: активизация, воспитание, личность, культурологический подход, курсант, патриотизм, патриотическое воспитание, формирование.

Актуальность данной темы связана с приданием патриотизму статуса «общенациональной идеи», возрастанием в современных условиях его консолидирующей силы, усиления влияния на культурное развитие личности, формирования курсантов военных вузов как настоящих граждан-патриотов, профессионалов, надежных защитников Отечества в мирное и военное время.

Существенным обстоятельством, требующим своего учёта для воспитания патриотов, становится применение в развернувшемся противостоянии государств фактора «мягкой мощи государства», ядром которой является культура, наука, образование, религия, искусство, СМИ и спорт. Концепция «мягкой силы» предусматривает, что в глобальной конкуренции выигрывает та страна, в которой человек как нигде больше способен чувствовать себя человеком. Ныне Культура и Нравственность – ключевые понятия, «вторгающиеся» во все составляющие «мягкой силы» государства, наполняя их ценностным смыслом.

Президент Российской Федерации В.В. Путин [1] постоянно отмечает, что Отечеству ныне нужны не индифферентные люди, а креативные, инициативные, деловые граждане-патриоты, активно участвующие в социально-политических, экономических и духовных процессах, всемерно способствующие развитию и укреплению обороноспособности новой, демократической России. Поэтому патриотизм вновь призван стать скрепом государства и стержнем всей воспитательной деятельности с молодыми россиянами.

Следовательно, культурологическая направленность всего процесса жизнедеятельности личности должна стать лейтмотивом современной социально-политической стратегии государства, и прежде всего, воспитательно-патриотической деятельности (ВПД) с учащейся молодежью, в том числе и курсантов военных вузов.

Патриотическое воспитание курсантов обладает рядом положительных факторов и сказывается на весь учебно-воспитательный процесс в военном вузе, на профессиональное воспитание будущих военных кадров, для которых патриотизм является базовым профессиональным качеством, основой добросовестного служения Отечеству [2]. Воспитательно-патриотический процесс с курсантами:

- помогает осмыслить и поддержать политику российского правительства по укреплению Вооруженных Сил РФ и обороноспособности страны;
- обеспечивает укрепление убеждения в целесообразности практических действий командиров по повышению боеготовности и боеспособности войск, решению учебно-боевых задач;

- развивает патриотическое сознание, формирующее здоровую морально-нравственную атмосферу в воинских коллективах, где решаются вопросы жизнедеятельности курсантских подразделений, укрепления воинской дисциплины, организованности и порядка;

- упрочивает соблюдение норм и принципов взаимоотношений между курсантами;

- способствует разрешению противоречий и конфликтов в воинской среде;

- укрепляет нравственные и морально-боевые качества курсантов.

Вместе с тем, выполненный анализ научных исследований на тему формирования патриотизма показал, что в этой приоритетной работе не применяется в полную силу возможности культурологического подхода.

Анализируемый подход имеет богатую и длительную историю. Его зарождение и становление уходит своими корнями в эпоху Просвещения. Развитие педагогической практики в те годы позволили выделить принцип культуросообразности, нашедший глубокое содержательное отражение в работах Дж. Локка, К.А. Гельвеция, Ф.А.В. Дистерверга и др.

О значении культуры и освящении различных культурных аспектах образования и воспитания говорится в трудах К.Д. Ушинского, Н.Г. Чернышевского, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, других отечественных мыслителей и педагогов.

Однако глубокие основы культурологического подхода в отечественной науке стали разрабатываться в 1970-1980 годы такими философами как В.С. Библер, Л.Н. Коган и др. В эти же годы подход был заимствован учеными-педагогами как исследовательский метод, «с позиций которого определяющее значение в осмыслении процессов образования и воспитания приобретают творческие, духовно-нравственные аспекты в развитии личности, культуросообразные проявления и способы деятельности».

В.С. Библер [3] констатирует, что ныне культурологический подход стал ценностным императивом современной гуманитарной науки потому, что «культура стала основой научного мышления и вседневного бытия в их взаимоопределении. В фундаментальной ориентации современного разума и мир, и наука, и человек понимаются в сфере уникальных произведений культуры».

В педагогике теорию культурологического подхода разработали В.А. Сластенин и представители его школы. Основными концептуальными идеями теории культурологического подхода В.А. Сластенина [4] являются: а) каждый человек превраща-

ет в личностный смысл исторически концентрированный опыт; б) личность интерпретирует все богатство культуры, пропуская его через себя, свои убеждения, цели, взгляды, ценности и др.; в) воспитательная деятельность связана с передачей социального опыта и культуры от поколения к поколению; г) педагог-воспитатель способствует культуроёмкому развитию личности, учит созидательному действию.

Исходя из важнейших положений теории В.А. Сластёнина, для исследовательской и практической деятельности преподавателя современного военного вуза культурологический подход ориентирует: во-первых, на приобщение курсантов к общечеловеческой культуре, а во-вторых, в формировании собственной педагогической культуры и самореализации через профессиональную культуру.

Другой важной теорией для понимания сущности культурологического подхода является концепция Е.В. Бондаревской [5] о личностно-ориентированном образовании культурологического типа, важнейшие положения которой: «видение образования через призму культуры»; ориентация на воспитание гражданина, человека культуры и нравственности, на смыслопорождающие и охранительно-защитные функции воспитания; образование есть культурный процесс, осуществляемый в культурносообразной образовательной среде, «все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей»; представление личностно-ориентированного образования как целостной гуманитарной технологии открытого типа, способной влиять на становление человека, общества, культуры, как педагогический механизм социокультурного развития.

Следовательно, культурологический подход: это конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности; имеет в своей основе аксиологию, учение о ценностях и ценностной структуре мира; это практико-ориентированный инструмент комплексного осмысления «функционирования социокультурного опыта»; применим к сфере воспитания через призму культуры и понимания воспитательной деятельности как культурного процесса реализовываемого в культурносообразной воспитывающей среде, обеспечивающей личности развитие и самосовершенствование; целенаправлен на человека как творца и субъекта культуры, способному к культурному самовоспитанию и саморазвитию.

Таким образом, культурологический подход применительно к патриотическому воспитанию представляет собой методологическую основу воспитательно-патриотического процесса базирующийся на совокупности теоретических, конкретно-исторических и методических положений, которые являются основополагающими в формировании личности человека культуры, гражданина, профессионала и патриота.

Исходя из вышеприведённого, можно выделить характерные особенности реализации культурологического подхода:

- это изучение мира человека в контексте его культурного существования, в аспекте того, чем этот мир является для человека, каким смыслом он для него наполнен. Это рассмотрение культурного наполнения социальной реальности, сложившихся и складывающихся культурных программ, утверждающих себя в опыте практической деятельности людей;

- это рассмотрение феномена культуры в качестве стержневого в понимании и объяснении человека, его сознания и жизнедеятельности. В логике данного подхода различные аспекты сущности человека как субъекта культуры (сознание, самосознание, духовность, нравственность, творчество) понимаются во «внеиерархическом сопряжении» как грани целостного культурного человека.

- это принципиальная гуманистическая позиция, признающая человека субъектом культуры, ее главным действующим лицом. Он сосредотачивает внимание на человеке как субъекте культуры, способном вмещать в себя все старые смыслы культуры и одновременно производить новые. При таком подходе сфе-

ра деятельности человека, сфера его бытия, в которых осуществляются восприятие и создание артефактов, рассматриваются как культура.

Следовательно, все авторы понимают культурологический подход как общую методологию образования и воспитательной деятельности, что всецело относится и к ВПД. Согласно положениям культурологического подхода центральной фигурой образования и воспитания является учащийся, в том числе и учащийся военного вуза.

Важнейшими компонентами подхода в ВПД являются:

- отношение к воспитаннику как субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию и самоизменению;

- отношение к воспитателю как посреднику и проводнику, вводящего воспитанника в мир культуры, помогающего личности в самоопределении в мире культурных ценностей;

- отношение к воспитанию как культурному процессу, движущими силами которого являются личные смысл, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей его культурного саморазвития;

- отношение к учебному заведению как целостному культурнообразовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные образцы, происходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич).

Выявленные и обобщенные закономерности позволяют констатировать:

Актуализация культурологического подхода к проблеме патриотизма и патриотического воспитания курсантов военного вуза обусловлена:

- возвращением образования и воспитания личности в контекст культуры;

- осознанием культуры как центрального условия становления и развития личности воспитанника;

- усилением роли педагогики как часть культуры в приобщении личности к культурному наследию социума и во включении его в культурную среду, где осуществляется передача опыта предшествующих поколений различными путями и способами современному поколению, в том числе и военным курсантам.

Рассматриваемый подход предполагает анализ феномена «культуры» в педагогическом исследовании в качестве основного в понимании и объяснении человека, его сознания и жизнедеятельности. Вариативность моделей культуры, обуславливающих содержание культурологического метода познания, определяет многообразие его стратегий и тактик.

Сущность культурологического подхода в воспитании заключается в формировании и развитии человека культуры, направленного на сохранение и воспроизводство мировых культурных ценностей. Значимость подхода усиливается в поликультурном образовательно-воспитательном пространстве военного вуза.

Патриотическое воспитание курсантов на основе культурологического подхода – это организация воспитательно-патриотической деятельности в военном вузе как процесса интериоризации и развития личностью достижений отечественной и мировой культуры. Подход ориентирует командование и профессорско-преподавательский состав на то, чтобы отечественная культура и история, отечественные и воинские традиции, социальная и военная педагогика стали базовой основой воспитательного процесса.

Таким образом, активизация патриотического воспитания курсантов военного вуза на основе культурологический подход ныне становится центральной идеей, первостепенным методологическим подходом в развитии патриотизма армейской учащейся молодежи. Курсант военного вуза является центральной фигурой процесса патриотического воспитания. Одновременно военный воспитатель является равноправным участником, партнером процесса патриотического воспитания, воспринимаемого как наставника, заинтересованного старшего товарища, руководителя и помощника в формировании и развитии высоких патриотических качеств.

Библиографический список

1. Путин В.В. Патриотизм – это, прежде всего дело, служение своей Родине, стране, России, своему народу: официальная хроника. *Патриот Отечества*. 2012; 10: 2 – 4.
2. Томилин А.Н., Хекерт Е.В. *Развитие мотивации к профессиональной карьере у флотских специалистов*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2018.
3. Библер В.С. *От наукоучения – к логике культуры (два философских введения в XXI век)*. Москва: Полит. литература, 1991.
4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. *Педагогика*. 3-е издание. Москва: Школа-Пресс, 2000.
5. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания. *Педагогика*. 2007; 8: 44 – 53.

References

1. Putin V.V. Patriotizm – `eto, prezhde vsego delo, sluzhenie svoej Rodine, strane, Rossii, svoemu narodu: oficial'naya hronika. *Patriot Otechestva*. 2012; 10: 2 – 4.
2. Tomilin A.N., Hekert E.V. *Razvitie motivacii k professional'noj kar'ere u flotskih specialistov*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2018.
3. Bibler V.S. *Ot naukoucheniya – k logike kul'tury (dva filosofskih vvedeniya v XXI vek)*. Moskva: Polit. literatura, 1991.
4. Slastenin V.A., Isaev I.F., Mischenko A.I., Shiyarov E.N. *Pedagogika*. 3-e izdanie. Moskva: Shkola-Press, 2000.
5. Bondarevskaya E.V. Cennostnye osnovaniya lichnostno-orientirovannogo vospitaniya. *Pedagogika*. 2007; 8: 44 – 53.

Статья поступила в редакцию 14.09.18

УДК 378

Konovalova V.M., *College Teacher, researcher (Elektroizolyator, Moscow Oblast, Russia), E-mail: v.m.konovalova@mail.ru*

PROBLEMS OF IMPLEMENTATION OF DUAL EDUCATION ON THE EXAMPLE OF COLLEGE GSU. The article reveals the theoretical and practical aspects of creating an integrated educational and production environment on the basis of dual training. The dual system of education includes a coordinated interaction of educational institutions and industrial enterprises (organizations), aimed at training specialists of a particular professional field code. The value of dual education is determined by the possibility for each student at the early stages of the learning process to be included into the production process as an employee of workshops, training and production plants organized at a college. Thus, training is carried out on the basis of close interaction between theory and practice, which is a guarantee of successful professional and social adaptation of a future specialist. The article shows the experience of a unique educational institution in Russia – the College of Gzhel State University.

Key words: dual training, technical college, students, College of Gzhel State University.

V.M. Коновалова, преп. колледжа ГГУ, Московская область, пос. Электроизольатор, E-mail: v.m.konovalova@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ КОЛЛЕДЖА ГГУ

В статье раскрываются теоретические и практические аспекты создания интегрированной учебно-производственной среды на основе дуального обучения. Дуальная система образования включает в себя скоординированное взаимодействие образовательного учреждения и производственных предприятий (организаций), направленное на подготовку специалистов конкретного профиля. Ценность дуального образования определяется возможностью для каждого обучающегося уже на ранних этапах процесса учебы включаться в производственный процесс в качестве работника мастерских, учебно – производственных комбинатов, организованных при колледже. Тем самым обучение осуществляется на основе тесного взаимодействия теории и практики, что является гарантом успешной профессиональной и социальной адаптации будущего специалиста. В статье показан опыт уникального в стране образовательного учреждения – колледжа Гжельского Государственного университета.

Ключевые слова: дуальное обучение, технический колледж, студенты, колледж Гжельского Государственного университета.

На сегодняшний день качество образования стало особо актуальной проблемой. Эту проблему можно проследить на всех уровнях образования, особенно профессионального, технических специальностей. Для решения проблемы качества образования ФГОС нового поколения требует обеспечить практико-ориентированный характер обучения. Работодатели всё громче говорят о необходимости повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов, но сами предприятия не заинтересованы в выделении своей материальной базы для обучения студентов. Федеральный стандарт третьего поколения предусматривает обучение и выпуск таких специалистов, которые будут способны к самореализации, социально мобильны, легко адаптируемы в современных рыночных условиях развития экономики региона и страны, умея выработать и изменять собственную жизненную стратегию [1].

Под дуальной системой подготовки специалистов можно рассматривать «некую инновационную траекторию организации высшего (или среднего) профессионального образования, которая включает в себя четко скоординированное взаимодействие образовательного учреждения и производственных предприятий (организаций), направленное на подготовку специалистов конкретного профиля, с требуемым работодателю квалификационным уровнем» [2].

С 2014 г. в России накоплен опыт реализации модели дуального образования. Существенный вклад в развитие данной модели внесли Нижегородская, Свердловская, Ярославская, Калужская, Ульяновская, Волгоградская, а также Московская области, Красноярский и Пермский края, Республика Татарстан. Осуществление программы развития дуального образования в данных регионах стало возможно благодаря Агентству стратегических инициатив (АСИ) при активной поддержке Минобрнауки, Минпромторга и Минтруда России. Участники данной программы получают квалифицированную консультационную помощь Всемирного банка и Российско-Германской внешнеторговой па-

латы. При этом особых успехов добились Корпоративный Образовательный центр «белых металлургов» в Первоуральске и «Колледж будущего Татарстана» в Альметьевске. Например, в Ставропольском крае в феврале 2016 года была утверждена специальная дорожная карта проекта «Развитие профессионального образования в городе Георгиевске путем внедрения элементов дуального обучения на базе федеральной инновационной площадки». Исполнителем данной дорожной карты выступает ГБПОУ «Георгиевский региональный колледж» [3; 4].

Но без работодателей этих целей невозможно достичь. Несмотря на усилия образовательных учреждений, производственники не принимают активного участия организации сопровождения новых стандартов, т. е. организационный механизм реализации стандартов требует дальнейшего развития. Для достижения задачи повышения качества профессионального образования наиболее перспективным является «дуальное обучение» будущих специалистов. Дуальное обучение – это такой вид обучения, при котором теоретическая часть подготовки происходит на базе образовательной организации, а практическая – на рабочем месте. В идеале всё должно выглядеть так: предприятия делают заказ образовательным учреждениям на конкретное количество специалистов, работодатели принимают участие и в составлении учебной программы, студенты проходят практику на предприятии без отрыва от учебы. В дуальной системе обучения усиливается и качественно меняется роль работодателя. На территории предприятия создаются учебные рабочие места для студентов. Важнейшим компонентом такой системы является наличие подготовленных кадров, которые выступают в качестве наставников. Проблемы подготовки кадров касаются, прежде всего, тех предприятий, которые стремительно развиваются, претендуют на крупные, наукоемкие и технологичные заказы [5].

Дуальное обучение может обеспечить получение кадров, подготовленных к потребностям конкретного предприятия и его специфике. Организация же такого обучения предполагает боль-

шую совместную работу образовательного учреждения и предприятия. Но где найти такое предприятие, которое бы пошло навстречу образовательному учреждению. Если в нашей стране, только сейчас заговорили о поисках наиболее эффективных путей модернизации отечественного образования, методом обращения к опыту зарубежных стран, в частности Германии, то руководителю колледжа Гжельского государственного университета еще в 1990 году нашел выход из сложившейся ситуации, открыв на своей базе – Учебно-производственные мастерские (УПМ). Учебно-производственные мастерские (УПМ) представляют собой самостоятельное структурное подразделение ГГУ, целью деятельности которого является обеспечение качественной профессиональной подготовки обучающихся университета и колледжа, приобретение ими навыков и умений, соответствующих требованиям государственных образовательных стандартов.

Основными задачами УПМ являются: постоянное совершенствование качества практического обучения студентов с учетом последних достижений науки, техники и технологий; формирование в процессе производственного обучения сознательного отношения к труду; развитие инициативы и творчества; укрепление учебно-материальной базы университета; изготовление образцов изделий; ведение документации по производственным, учебным и методическим вопросам.

УПМ оснащаются оборудованием, инструментами, приспособлениями, технической и технологической документацией в соответствии с программами учебных и производственных практик студентов. Инженерное оборудование и оснащение УПМ, организация рабочих мест осуществляется в строгом соответствии с требованиями действующего законодательства, отраслевых стандартов, правил, норм и инструкций по охране труда, технике безопасности и производственной санитарии.

В обучении студентов УПМ выполняют следующие функции:

- проведение учебных и производственных практик обучающихся с целью закрепления и углубления знаний, полученных в процессе теоретического обучения;
- обучение студентов необходимым умениям и навыкам практической работы по изготовлению фарфоровых, майоликовых, шамотных изделий;
- изготовление гипсовых моделей и форм, литье изделий в гипсовые формы, оправка полуфабриката, фуксиновый контроль, надглазурная роспись, глазуровка полуфабриката, подглазурная роспись, гончарное производство, формование изделий;
- участие в работе по профессиональной ориентации молодежи.

Реализация учебной программы по дуальному обучению происходит в УПМ колледжа ГГУ и в рамках теоретического обучения на аудиторных занятиях. С каждым годом обучения постепенно усложняются учебные и производственные задачи, которые решают обучающиеся через сочетание работы в УПМ колледжа ГГУ и изучение теоретических вопросов. Аудиторные занятия составляют всего 50%, остальное время практическая подготовка.

Резюмируя вышеизложенное можно отметить, что, не выходя из колледжа, каждый обучаемый уже на ранних этапах процесса учебы включается в производственный процесс в качестве работника мастерских. УПМ колледжа ГГУ являются продуктом тесного взаимодействия теории и практики по успешной профессиональной и социальной адаптации будущего специалиста.

Такая форма образования – прекрасная возможность для студентов получить не только теоретические, но и практические знания в стенах своего учебного учреждения.

Библиографический список

1. Землянский В.В. Создание интегрированной учебно-производственной среды колледжа. *Среднее профессиональное образование*. 2010; 7.
2. Терещенкова Е.В. Дуальная система образования как основа подготовки специалистов. *Концепт*. 2014; 4: 41 – 45.
3. Залялова А.Г. Образовательный кластер в системе непрерывной подготовки педагогических кадров в республике Татарстан. *Казанский педагогический журнал*. 2010; 1.
4. Растегаева Д.А., Филимонок Л.А. Основы реализации системы дуального обучения в профессиональной подготовке студентов организаций высшего образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 6 (67): 110 – 112.
5. Белоусова Л.В., Филимонок Л.А. Проблемы и перспективы деятельности региональных учебно-методических объединений среднего профессионального образования в Ставропольском крае. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 1 (68): 43 – 45.

References

1. Zemlyanskij V.V. Sozdanie integrirovannoj uchebno-proizvodstvennoj sredy kolledzha. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2010; 7.
2. Tereschenkova E.V. Dual'naya sistema obrazovaniya kak osnova podgotovki specialistov. *Koncept*. 2014; 4: 41 – 45.
3. Zalyalova A.G. Obrazovatel'nyj klaster v sisteme nepreryvnoj podgotovki pedagogicheskikh kadrov v respublike Tatarstan. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2010; 1.
4. Rastegaeva D.A., Filimonjuk L.A. Osnovy realizacii sistemy dual'nogo obucheniya v professional'noj podgotovke studentov organizacij vysshego obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 6 (67): 110 – 112.
5. Belousova L.V., Filimonjuk L.A. Problemy i perspektivy deyatel'nosti regional'nyh uchebno-metodicheskikh ob'edinenij srednego professional'nogo obrazovaniya v Stavropol'skom krae. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 1 (68): 43 – 45.

Статья поступила в редакцию 15.09.18

УДК 378

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

Meretukova S.K., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Maikop State Technological University (Maikop, Russia),
E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

FORMATION OF KEY COMPETENCES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN A NON-LINGUISTIC TECHNICAL UNIVERSITY. Researching a foreign language study in a modern non-linguistic university we should notify that it must have a communicative bias, theoretical aspects are excluded and as a result some key competences must be formed and studied thoroughly. They can be cultural and professional competences, which imply scientific research and scientific organizational, social technological and social projective professional competences. Their formation and development are realized by means of doing different exercises covering all types of speech activities – reading, speaking, writing and listening.

Key words: competences, speech activity, exercises, cultural competences, professional competences, social technological competences, social projective professional competences.

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

С.К. Меретукова, канд. экон. наук, доц., Майкопский государственный технологический университет, г. Майкоп,
E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Рассматривая изучение иностранного языка в современном неязыковом вузе, отметим, что оно должно иметь коммуникативную направленность, теоретизированность исключается, в связи с чем решающее значение при обучении отводится освоению различных компетентностей и компетенций. В их перечень входят общекультурные и профессиональные компетенции, которые могут быть научно-исследовательскими и научно-организационными, социально-технологическими и социально-проектными профессиональными компетенциями. Их формирование и развитие осуществляется путем привлечения различного спектра упражнений, охватывающих все без исключения виды речевой деятельности, а именно, чтение, говорение, письмо и аудирование.

Ключевые слова: компетенции, речевая деятельность, упражнения, культурные компетенции, профессиональные компетенции, социально-технологические компетенции, социально-проектные профессиональные компетенции.

Как известно, ключевыми компетенциями при обучении иностранному языку являются общекультурные и профессиональные аспекты, которые представлены научно-исследовательскими, научно-организационными, социально-технологическими и социально-проектными профессиональными компетенциями. Каждая из них имеет свои особенности применительно к иностранному языку и тому или иному этапу его изучения.

Общекультурные компетенции, которыми должен обладать выпускник вуза после изучения иностранного языка – это, в основном, по нашему мнению, ОК-1, ОК-2, ОК-4, ОК-5 [1, с. 113].

ОК-1 предусматривает, что выпускник в состоянии аргументировано, логически последовательно и содержательно строить устную и письменную речь, может использовать навыки публичной речи, активно с языковой точки зрения вести дискуссии и полемике. ОК-2 предполагает способность осуществлять профессиональную деятельность, которая предусматривает передачу информации, накопленной человечеством в сфере культуры и опыта, создание условий для получения личностных, социальных и профессиональных компетентностей, обеспечивающих индивидуализацию, социализацию и профессионализацию личности в мире людей и профессий. ОК-4 предусматривает способность выпускника к использованию основных положений и методов социальных, гуманитарных и экономических наук при решении задач социального и профессионального уровня. ОК-5 предполагает способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

Рассмотрим, в каком ракурсе формируются указанные компетенции на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе.

Для формирования и отработки компетенции ОК-1 мы рекомендуем задания по чтению. Студентам предлагаются тексты, состоящие из нескольких отрывков, которые не расположены в логической последовательности. Они хаотичны, однако задача студентов заключается в том, чтобы поместить их логически верно, связано, с сохранением смысла. Далее, возможные задания на правильность восприятия – это соответствие или несоответствие тексту, правильность или неправильность высказывания. Это могут быть тексты, как на чтение, так и на аудирование. Направленность текстов на чтение или прослушивание будет зависеть от дисциплины иностранный язык, деловой иностранный язык или практикум в сфере профессиональной коммуникации [2, с. 270].

Задания на логичность устного высказывания предусматривают описание презентации. Они рассчитаны на разный студенческий уровень, а также представляют различные тематики – от регионального компонента до международного страноведческого аспекта. Также предлагаются слайды в хаотичной последовательности, их нужно расположить правильно и прокомментировать устно.

Компетенция ОК-2 рассчитана на формирование навыка коммуникации, мы полагаем, в основном, устной. Это задания на постановку вопросов к тексту, ответы на которые формируются расширенным образом. Кроме того, это упражнения на построение диалогов на указанную тему по прослушанному или прочитанному тексту, обсуждение в аудитории спорных вопросов на английском языке в отношении той или иной либо бытовой, либо профессиональной проблемы. Это могут быть задания на аргументацию своей точки зрения по тому или иному вопросу именно на английском языке. В помощь студенту предоставляется новая лексика, отработанные грамматические образцы и клише, идиоматические выражения. Кроме того, возможно использование

деловой игры или кейс-метода для закрепления коммуникативного аспекта посредством создания условий, приближенных к реальным.

ОК-4 предусматривает умение перевести и понять предоставленный на языке текст или отрывок, адекватно воспринять прослушанную информацию на иностранном языке и сделать свои выводы. Студентам предоставляются тексты на перевод, обсуждение базовых вопросов лекции или высказывания, также происходит общение между группами студентов по предложенной тематике, каждая группа должна аргументировано выразить свое мнение в аудитории [3, с. 250]. Кроме того, может быть предоставлена учебная ситуация, в которой у каждого студента имеется своя роль, либо организуется деловая игра или кейс-ситуация, как для реализации компетенции, упомянутой выше. ОК-5 очень близка к ОК-4, так как основным назначением иностранного языка является общение. Данная компетенция – одна из самых главных, по нашему мнению, так как коммуникация на иностранном языке способствует развитию личности, как в плане культуры, так и интеллектуально и профессионально.

Основными профессиональными компетенциями, которые осваиваются при изучении иностранного языка, являются, по нашему мнению, следующие: ПК-3, ПК-5, ПК-6, ПК-7. Более подробно в условиях неязыкового вуза они представляют следующее.

Компетенция ПК-3 предполагает знание и активное владение, как минимум, двумя иностранными языками, умение применять их для решения профессиональных вопросов. Например, знания английского в объеме активного владения, а также умение говорить и писать на английском языке. В неязыковом вузе к изучению предлагается, как правило, один иностранный язык, а именно, английский, навыки владения 2500 лексическими единицами, их применение в устной и письменной речи, а также оперирование определенными грамматическими образцами. Данная компетенция отрабатывается посредством изучения нового вокабуляра и его тренировки в речевых образцах, также посредством обучения студентов навыкам письма, а именно, написания личных писем, писем – резюме и прочей деловой корреспонденции. Студентам поясняются основные правила написания такого рода писем, даются шаблонные фразы и грамматические клише.

ПК-5 предполагает знания на уровне, необходимом для межличностного и делового общения, умения переводить письменно и устно тексты профессиональной направленности с английского языка на русский и с русского языка на английский. Данная компетенция формируется посредством выполнения заданий на закрепление нового профессионального вокабуляра, а именно, продолжить предложение или словосочетание, перевести определенный отрывок из научного текста или журнальной статьи, вставить подходящее по смыслу слово [4, с. 180]. Более того, можно предоставить студентам на прослушивание текст по специальности, ответить на вопросы, обсудить основную тематику прослушанного материала, предварительно составив план.

ПК-6 предусматривает знания лексической и грамматической специфики документов по международным отношениям, также умения переводить письменно и устно тексты профессиональной направленности с английского языка на русский и с русского языка на английский. Более того, она предполагает владения навыками профессиональной коммуникации на английском языке. Для отработки этой компетенции важно ознакомить студентов с правилами профессионального перевода и рефериро-

вания, что осуществляется в рамках практикума по английскому языку. Вновь используются упражнения на закрепление профессионального вокабуляра, отработку грамматических образцов технических текстов, а также задания на отработку техники перевода.

ПК-7 предполагает знания английского языка в объеме активного владения, а также умения говорить и писать на английском языке. Данная компетенция охватывает все виды речевой деятельности и, соответственно, все виды заданий и упражнений на их формирование и закрепление.

Мы полагаем, что для отработки навыков чтения используются упражнения на подбор заголовков к отрывкам, ответы на вопросы по текстам и отрывкам, определение соответствия высказывания тексту, а также логическое завершение предложений из текста или отрывка [5, с. 160].

Для отработки навыков аудирования используются задания на определение основной мысли прослушанного текста, ответы на вопросы после прослушивания, соответствие – несоответствие высказывания прослушанному, завершение высказываний в соответствии с отрывком.

Говорение предусматривает описание картин, разыгрывание диалога или ситуации, реакция на высказывание, аргументированные ответы на предложения собеседника. Темы могут быть как бытовыми, так и профессиональными. Уровень варьируется в зависимости от знаний студентов [6, с. 1282].

Письмо охватывает умения и навыки написания личного и делового письма, а также возможность написания сочинений – рассуждений и описаний [7, с. 111]. Для тренировки указанных аспектов студенты должны знать правила написания различного рода писем, а также знания законов когезии. Студентам можно предложить описать различные картинки по экзаменационным топикам, а также составить резюме или письмо другу. Также им можно предложить письменно расписать какую-либо современную проблему, не имеющую однозначного решения, и выразить свою точку зрения логично и аргументировано [8, с. 56]. Можно также рассмотреть какую-либо тему широко, предложив студентам выполнить качественный проект. Он позволит студентам раскрыть свои возможности и скрытые способности, а также будет способствовать развитию указанной компетенции. Мы также рекомендуем написать отзыв по прослушанной лекции, аргументировано сформулировать выводы и расписать их в письменной работе.

Итак, мы рассмотрели формирование и реализацию общих и профессиональных компетенций на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе с учетом их специфики и применения в учебном процессе. Как видим, та или иная компетенция предусматривает различные виды речевой деятельности либо их совместное применение. Рекомендуемые задания могут широко использоваться в учебном процессе и способствовать его успешности для студентов неязыковых вузов.

Библиографический список

1. Лихачева О.Н. Сущность гуманитарного компонента в рамках неязыкового вуза на примере английского языка. *Булатовские чтения*. ООО «Издательский Дом-Юг». Краснодар, 2018, Т. 7: 113 – 114.
2. Лихачева О.Н. К вопросу об улучшении образовательного процесса в неязыковом вузе на примере иностранного языка. *Научные труды Кубанского государственного технологического университета*. Краснодар, 2016; № 10: 267 – 272.
3. Лихачева О.Н. Реализация лингвистического компонента иноязычной коммуникативной компетенции на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе. *Научные труды Кубанского государственного технологического университета*. Краснодар, 2016; 11: 248 – 254.
4. Лихачева О.Н. Специфика процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Научные труды Кубанского государственного технологического университета*. Краснодар, 2016; 5: 178 – 188.
5. Лихачева О.Н. Формирование мотивации на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. *Наука сегодня: глобальные вызовы и механизмы развития*. Материалы международной научно-практической конференции. Научный центр «Диспут», Вологда, 2016: 160 – 161.
6. Лихачева О.Н., Меретукова С.К. Некоторые рекомендации по совершенствованию учебного процесса на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. КубГАУ, Краснодар, 2017; 131: 1279 – 1288.
7. Лихачева О.Н. Творческая работа студентов-нелингвистов как аспект развития иноязычной коммуникативной компетенции. *Булатовские чтения*. ООО «Издательский Дом – Юг», Краснодар, 2018; Т. 7: 110 – 112.
8. Лихачева О.Н., Рубан Д.А., Черкесов Т.А. Особенности иноязычной коммуникативной компетенции в условиях современного неязыкового вуза. *Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы*. Международная научно-практическая конференция. Стерлитамак, АМИ, 2017: 55 – 57.

References

1. Lihacheva O.N. Suschnost' gumanitarnogo komponenta v ramkah neyazykovogo vuza na primere anglijskogo yazyka. *Bulatovskie chteniya*. ООО «Izdatel'skij Dom-Yug». Krasnodar, 2018, T. 7: 113 – 114.
2. Lihacheva O.N. K voprosu ob uluchshenii obrazovatel'nogo processa v neyazykovom vuze na primere inostrannogo yazyka. *Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. Krasnodar, 2016; № 10: 267 – 272.
3. Lihacheva O.N. Realizaciya lingvisticheskogo komponenta inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii na zanyatiyah po anglijskomu yazyku v neyazykovom vuze. *Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. Krasnodar, 2016; 11: 248 – 254.
4. Lihacheva O.N. Specifika processa obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. Krasnodar, 2016; 5: 178 – 188.
5. Lihacheva O.N. Formirovanie motivacii na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Nauka segodnya: global'nye vyzovy i mehanizmy razvitiya*. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Nauchnyj centr «Disput», Vologda, 2016: 160 – 161.
6. Lihacheva O.N., Meretukova S.K. Nekotorye rekomendacii po sovershenstvovaniyu uchebnogo processa na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Politematicheskij setevoj `elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. KubGAU, Krasnodar, 2017; 131: 1279 – 1288.
7. Lihacheva O.N. Tvorcheskaya rabota studentov-nelingvistov kak aspekt razvitiya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii. *Bulatovskie chteniya*. ООО «Izdatel'skij Dom – Yug», Krasnodar, 2018; T. 7: 110 – 112.
8. Lihacheva O.N., Ruban D.A., Cherkesov T.A. Osobennosti inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii v usloviyah sovremennogo neyazykovogo vuza. *Vzaimodejstvie nauki i obschestva: problemy i perspektivy*. Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Sterlitamak, AMI, 2017: 55 – 57.

Статья поступила в редакцию 14.09.18

УДК 371

Magomeddibirova Z.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),
E-mail: patimat-shahbanova@mail.ru

Albekhadzhieva Z., postgraduate, Department of Pedagogics, Chechen State Pedagogical University Grozny, Russia),
E-mail: patimat-shahbanova@mail.ru

THE QUESTION OF THE FORMATION OF INFORMATION CULTURE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN. The article reveals the contents of the work on the formation of information culture of younger students, in particular, the package of the authors' programs "I Learn to work with information", "I know my native land Chechnya", etc. The authors describe the results of ascertaining, forming and control stages of experimental work. The work shows the main ways of how to form the information culture and educational

cooperation how to teach to work in small groups and in pairs, etc. The authors conclude that the use of innovative and information technologies increases the level of information culture of primary school students. For its successful formation and development it is necessary to achieve understanding of the child of the information needs, understanding of their role and value of information in the development of modern society.

Key words: information culture, primary school students, experimental part of study, methods and forms of work on formation of information culture.

3.А. Магомеддубирова, д-р пед. наук, проф., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: uma-sh@mail.ru

3. Альбекхаджиева, аспирант каф. педагогики, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: patimat-shahbanova@mail.ru

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрывается содержание работы по формированию информационной культуры младших школьников, в частности, пакет авторских программ: «Учись работать с информацией», «Я познаю родной край Чечню» и т.д. Автором описаны результаты констатирующего, формирующего и контрольного этапов экспериментальной работы. Изложены основные способы и формы формирования информационной культуры у младших школьников. Авторы делают выводы о том, что использование инновационных и информационных технологий повышает уровень информационной культуры учащихся начальных классов. Для успешного ее формирования и развития необходимо добиваться понимания самим ребенком своих информационных потребностей, осмысление их роли и значения информации в развитии современного общества.

Ключевые слова: информационная культура, младшие школьники, экспериментальная часть исследования; способы и формы работы по формированию информационной культуры.

Глобальный характер информационной сети, интенсивность развития информационно-коммуникативных технологий и погружения детей в виртуальное пространство придает процессам образования, воспитания и социализации школьников принципиально новые свойства. Вопросы влияния информационной среды на становление личности приобретают первоочередное значение. В настоящее время на первый план выступает задача сохранения в «человеке информационном» «человека понимающего», способного к самостоятельному творчеству и полноценному развитию. Ведущая роль в решении этой задачи принадлежит системе образования, перестройка которой должна обеспечить подготовку личности с развитой информационной культурой. Сильные конкуренты – интернет и электронные СМИ. Сами родители и ученики теперь гораздо требовательнее и школа должна не только успевать и за своими учениками, и за развитием общества и за информационными потоками, но и опережать все это. В силу сказанного формирование информационной культуры младших школьников является приоритетом государственной политики в области информационной безопасности и модернизации образования.

В ФГОС НОО [1] информационная культура младшего школьника рассматривается как компонент метапредметных и предметных результатов образования, её формирование предполагается на всех учебных предметах и во внеурочной деятельности. Основными составляющими умениями информационной культуры детей являются: поиск информации; запись, фиксация информации; представление и обработка данных; структурирование информации, ее организация с помощью компьютера и т. д.

Мы в своём исследовании основное внимание уделяли расширению личного опыта младших школьников по реализации важных установок в информационной деятельности и общении. Это объясняется тем, что особенностью младшего школьного возраста является интенсивное положение личного социального опыта, который определяет его внутренний мир, его внутреннюю позицию.

Как известно, поведение младшего школьника обусловлено его эмоциональными переживаниями, принимаемые решения ситуативны, интересы поверхностны и кратковременны, а внимание неустойчиво, его увлекает не столько результат творческой деятельности, сколько сам процесс; для младшего школьника характера подражательность и впечатлительность. Поэтому нами в исследовании сделан акцент на создание условий для развития и реализации ребенком собственной позиции в информационной деятельности, упражнение навыков самостоятельного выбора информации, оценки, самоорганизации и анализа результатов собственной деятельности. При этом соблюдается принцип согласованного и эффективного взаимодействия внешней социально-информационной среды (семья, общество) и информационной среды школы: это как педагогически организованные (доступные для детей в соответствии с их возрастом,

интересами и психологическими особенностями) мероприятия, направленные на мотивацию детей к самореализации в творческой информационной деятельности.

На основе изложенных теоретических положений было составлено содержание экспериментального исследования формирования информационной культуры младших школьников. Программа экспериментального исследования включала в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

На констатирующем этапе эксперимента осуществлялось изучение массовой практики воспитания у младших школьников начальных школ Чечни информационной культуры, создание информационной среды школы и ее реализации; эмпирическое исследование содержания информационной деятельности детей и диагностика информационной культуры младших школьников. Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные свидетельствуют о том, что большинство учащихся находятся на низком уровне сформированности информационной культуры учителя. Учителя объясняют этот факт отсутствием программно-методического обеспечения, а то, что имеется, не соответствует задачам формирования информационной культуры младших школьников. Результаты опроса родителей учащихся подтвердили эти выводы, указав на то, что большинство учащихся не умеют самостоятельно работать с информацией, из-за чего испытывают трудности при обучении.

В рамках формирующего эксперимента осуществлялась апробация разработанных материалов по формированию информационной культуры младших школьников, в частности, комплекта авторских программ: «Формирование информационной культуры младших школьников», «Учись работать с информацией», «Я познаю родной край Чечню», тематических информационных проектов.

Огромную роль в воспитании информационной культуры младших школьников сыграл созданный в школе пресс-центр: «Мой мир информации о Грозном». Работа центра базировалась на созданном школьном сайте и материалах школьной газеты. Учащиеся начальных классов (3–4 класс) активно участвовали в сборе материалов – информации о родной школе, о Грозном: снимали репортажи о приезде знаменитостей в Грозный, о встречах Р. Кадырова с выдающимися спортсменами, деятелями творчества, искусства, о праздновании знаменательных дат в Грозном, о посещении грозненских небоскребов известными людьми, создавали презентации по результатам собранной информации.

В ходе такой организованной деятельности младшие школьники знакомятся со способами работы с информационными технологиями и с информацией; узнают о видах информационных объектов, учатся добывать информацию с различных источников, перерабатывать ее и передать в устной или письменной форме.

Особенностью такой работы является побуждение младших школьников к самостоятельности при переработке и использовании информации, развитие эмоционально-ценностного отно-

шения к окружающему миру, создание условий для их самореализации, формирование критического отношения учащихся к используемой информации.

Ведущими способами педагогической деятельности учителя по формированию информационной культуры младших школьников по нашей рекомендации явились: организация компьютерного моделирования учащимися; организация игрового моделирования ситуации; организация проектной деятельности школьников, а основными формами: учебное сотрудничество; работа в малых, а также в проектных группах; самостоятельная работа младших школьников с различными информацией.

На контрольном этапе эксперимента обобщались результаты развития информационной культуры младших школьников, которые нами были распределены по трем уровням: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень выражается: в умении младших школьников предвидеть последствия своих действий в информационной среде; критическом отношении к информации; ответственности за результаты и последствия своей информационной деятельности; навыков работы с компьютером. **Средний** уровень выражается в необходимости частичной помощи учащимся в получении и обработке информации; их действия направлены на процесс обработки информации, а не на результат. **Низкий** уровень выражается в том, что младшие школьники только с помощью взрос-

лых (учителя, родителей) могут добывать, обработать информацию, слабо осознают важность информационной безопасности, только с помощью учителя умеют работать с информацией. Нами выявлена позитивная динамика уровней информационной культуры младших школьников: количество учащихся с высоким уровнем возросло с 10% до 28%; количество обучающихся со средним уровнем выросло с 26% до 42%; а количество учащихся с низким уровнем снизилось с 64% до 30%.

Таким образом, использование инновационных и информационных технологий повышает уровень информационной культуры учащихся начальных классов. При этом её формирование должно быть неразрывно с другими направлениями воспитания подрастающего поколения и выступать в качестве базовой основы личности современного человека [4; 5] Для успешного ее формирования и развития необходимо добиваться понимания самим ребенком своих информационных потребностей, осмысление их роли и значения информации в развитии современного общества. Информация, которую получает школьник, должна быть интересна и полезна. При этом немаловажную роль играет учитель и его способность отбирать материал, конкретные информационные технологии, доступные для освоения и понимания учащимся начальных классов. [6] Эти аспекты необходимо учитывать в процессе подготовки учителей начальных классов.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Утвержден Министерством образования и науки РФ от 6.10.2009. № 373.
2. Альбекхаджиева З., Магомеддибирова З.А. Формирование информационной культуры младших школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 2 (57): 53 – 54.
3. Борисова Т.В. Воспитание информационной культуры младших школьников. *Вестник ТГПУ*. 2013; 13: 207 – 209.
4. Константинов Б.Б. *Формирование основ информационной культуры младших школьников*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2005.
5. Магомеддибирова З.А., Юсупхаджиева Т.В. *Формирование эмоционально-ценностного отношения дошкольников и младших школьников к изобразительной деятельности*. ФГБОУ ВПО «Чеченский государственный педагогический институт». Махачкала, 2014.
6. Магомеддибирова З.А., Юсупхаджиева Т.В. Изобразительная деятельность детей 6-7 лет в развитии эмоционально-ценностных отношений. *Международный журнал экспериментального образования*. 2010; 11: 115 – 118.
7. Шамхалов Р.И., Магомеддибирова З.А. Модель подготовки будущего учителя начальных классов сельской школы. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 83 – 85.
8. Новикова И.В. Возрастные особенности формирования информационной культуры в младшем школьном возрасте. *Информатика и образование*. Москва: Образование и информатика, 2011; 10: 89 – 91.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya*. Utverzhen Ministerstvom obrazovaniya i nauki RF ot 6.10.2009. № 373.
2. Al'bekhadzhieva Z., Magomeddibirova Z.A. Formirovanie informacionnoj kul'tury mladshih shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 2 (57): 53 – 54.
3. Borisova T.V. Vospitanie informacionnoj kul'tury mladshih shkol'nikov. *Vestnik TGPU*. 2013; 13: 207 – 209.
4. Konstantinov B.B. *Formirovanie osnov informacionnoj kul'tury mladshih shkol'nikov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2005.
5. Magomeddibirova Z.A., Yusuphadzhieva T.V. *Formirovanie `emocional'no-cennostnogo otnosheniya doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov k izobrazitel'noj deyatel'nosti*. FGBOU VPO «Chechenskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut». Mahachkala, 2014.
6. Magomeddibirova Z.A., Yusuphadzhieva T.V. Izobrazitel'naya deyatel'nost' detej 6-7 let v razvitii `emocional'no-cennostnyh otnoshenij. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2010; 11: 115 – 118.
7. Shamhalov R.I., Magomeddibirova Z.A. Model' podgotovki budushego uchitel'ya nachal'nyh klassov sel'skoj shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 83 – 85.
8. Novikova I.V. Vozrastnye osobennosti formirovaniya informacionnoj kul'tury v mladshem shkol'nom vozraste. *Informatika i obrazovanie*. Moskva: Obrazovanie i informatika, 2011; 10: 89 – 91.

Статья поступила в редакцию 17.09.18

УДК 371

Magomeddibirova Z.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),
E-mail: patimat-shahbanova@mail.ru

Navrazova M.R., postgraduate student, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),
E-mail: uma-sh@mail.ru

SPIRITUALLY-MORAL EDUCATION OF ADOLESCENTS WITH REFERENCE TO CHECHEN PEOPLE'S TRADITIONS. The article analyzes the basics, contents and problems of spiritual and moral education, characterizes the concept of "spirituality", analyzes the influence of the environment on its formation. The components of spiritual and moral education, such as sense of duty, mercy, loyalty in friendship, love for the motherland, responsibility, tolerance are considered. The authors come to the conclusion that it is important to find out the psychological characteristics of modern Chechen teenagers and to determine the extent, to which it is possible to influence their formation as a person with value motivation of behavior. The authors conclude that the value-semantic orientations provide the relationship and interaction of the inner and outer world of the individual and significantly affect the way of thinking of the teenager, his behavior.

Key words: spirituality, spiritual and moral education, national identity, constitutive component of personality, religious education, moral guidelines, traditions, culture.

З.А. Магомеддубирова, д-р пед. наук, проф., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный,
E-mail: uma-sh@mail.ru
М.Р. Навразова, аспирант каф. педагогики, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный,
E-mail: uma-sh@mail.ru

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ НА ПРИМЕРЕ ЧЕЧЕНСКИХ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ

В статье проанализированы сущность, содержание и проблемы духовно-нравственного воспитания, даётся характеристика понятия «духовность», анализируется влияние окружающей среды на ее формирование. Рассмотрены составляющие духовно-нравственного воспитания, такие как чувство долга, милосердие, верность в дружбе, любовь к родине, ответственность, толерантность. Авторы приходят к выводу, что важно выяснить психологические особенности современных подростков-чеченцев и определить, в какой степени можно влиять на их формирование как личности с ценностной мотивацией поведения. Авторы делают вывод о том, что ценностно-смысловые ориентации обеспечивают взаимосвязь и взаимодействие внутреннего и внешнего мира личности и существенно влияют на образ мышления подростка, на его манеру поведения.

Ключевые слова: духовность, духовно-нравственное воспитание, национальная идентичность, конституирующий компонент личности, религиозное воспитание, нравственные ориентиры, традиции, культура.

В соответствии с новой парадигмой образования в основу концепции российского образования положен принцип овладения учащимися знаниями и способами действий в контексте единой общечеловеческой культуры.

Федеральный государственный образовательный стандарт разработан «с учетом региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации» и направлен на обеспечение «единства образовательного пространства Российской Федерации, реализацию права на возможности получения основного общего образования, овладение духовно-нравственными ценностями и культурой многонационального народа России» [1]. Именно поэтому важен учет региональной специфики и последовательное внедрение этнокультурной направленности в образовании, которую целесообразно осуществлять на основе социально-психологического подхода к пониманию личности школьника.

В связи с выше изложенным перед школой поставлена цель воспитания личности, способной к самоопределению и конструированию своего жизненного пути в потоке социальных и культурных изменений, человека, способного сохранять свои культурные корни и стремящегося к пониманию других культур, умеющего жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас и верований.

Проблема нравственного воспитания именно сейчас очень остро стоит в нашем обществе. В сегодняшнем мире ребенок получает огромный поток информации из различных источников, а взять именно то, что ему нужно, что будет являться для него нормой нравственности, поможет адаптироваться в сложнейших перипетиях сегодняшней жизни очень трудно.

Таким образом, повышение уровня духовно-нравственного воспитания личности, опирающееся на богатый воспитательный потенциал народов России, в контексте поставленных обществом и государством задач совершенствования педагогического процесса, приобретает в настоящее время особую актуальность.

Поскольку основные аспекты сложного взаимодействия формирующейся личности с обществом происходят в пространстве культуры, совершенно очевидна практическая необходимость в целенаправленном поэтапном воспитании высоконравственной личности. Духовно-нравственное воспитание, как одна из составляющих общей культуры личности и важнейшего направления многогранного процесса воспитания, должно решать задачи воспитания гражданина в комплексе.

На наш взгляд, духовность является наиболее действенным фактором развития внутреннего мира ребенка.

Духовность, как считает профессор В.Ю. Гадаев, – это высший уровень развития и саморазвития личности. Духовность предполагает наличие таких высоких качеств, как совесть, честь, высокая культура мысли, любовь к Родине, к земле отцов и дедов, гордость за свое прошлое, вера в настоящее, почитание своих родителей, национальных корней, искреннее, а не напускное уважение родной культуры и культуры других народов, масштабность мышления, любовь к прекрасному и т. д. Так как духовность – неотъемлемая часть нравственного воспитания, возникает проблема ее формирования и развития у современного подростка [2].

Известно, что некоторые ученые духовность связывают с наследственностью, другие – с действиями социальной среды, третьи считают ребенка функцией и среды, и наследственно. Однако мы считаем заслуживающей внимания концепцию, согласно которой «ни наследственность, ни их среда, ни их сочетание сами по себе не определяют путь развития человека и его психологические особенности. Они лишь создают необходимые условия для его развития, но не являются детерминантами» [3, с. 4]. Но эту свободу дает подростку наличие сознания, а его надо формировать, и каким оно станет, зависит от тех условий, в которых это сознание формируется, то есть речь идет о том, что духовность надо формировать с раннего детства, когда только-только зарождается подсознательная сфера, питающая, а затем и определяющая жизнь самого сознания.

Ребенок испытывает влияние окружающей среды с рождения. Ласка, родительское тепло, нежность формируют в нем доброе начало. Она (среда) становится неотъемлемой частью его жизни, необходимым условием формирования чувства духовной защищенности, привязанности к родному краю, к Отечеству. Если молодой человек равнодушен к истории своего села, улицы, значит, упущено в воспитании что-то очень важное, основополагающее, невосполнимое.

К.Д. Ушинский глубоко ценил воспитательный потенциал народной педагогики. «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, – писал он, – имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях...» [4, с. 135].

Чем выше образованность и духовная воспитанность человека, тем шире диапазон его интересов, тем глубже стремление проникнуть в тайны наследия народов. Основу культуры любого народа составляет национальный характер, являющийся значительным компонентом национальной психологии и без учета этого и многих других факторов невозможно учитывать и управлять главными направлениями жизни и деятельности любого народа. Изучение традиционных норм воспитания детей и использование народной педагогики, национальных традиций сегодня, как и вчера, является актуальной проблемой и представляет не только научный, но и практический интерес. В республике проводят большую целенаправленную работу по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию подростков на основе возрождения национальных традиций и обычаев чеченского народа.

Традиции и обычаи чеченского народа складывались веками и передаются от старших к младшим. Традиции всегда носили поучительный характер. Их содержание являлось своего рода эталоном, по которому люди оценивали свои поступки, свою деятельность. Благодаря этому формировался идеальный образ личности.

Традиции четко определяют поведение человека в обществе, в собственном доме, в общении с родственниками, и с незнакомыми людьми. Главным мерилом всех дел и поступков, которые совершает человек, стремящийся быть благородным, является его нравственность.

Нравственность, у чеченцев оговорена отдельным законом – «Гиллакх», точного перевода этого слова на русский язык нет, но многие известные авторы, публицисты, историки обраща-

лись к этой теме. Так, известный чеченский писатель, драматург Муса Ахмадов является автором одной из таких работ под названием «Чеченская традиционная культура и этика». Размышляя над такими понятиями, как «Гиллакх» и «оьздангалла», которые являются неотъемлемой частью «Кодекса чести чеченцев», автор пишет: «В первую очередь, необходимо определить содержание употребляемых в чеченском языке терминов «оьздангалла» и «Гиллакх». По нашему мнению, понятие «оьздангалла» по своему содержанию гораздо шире понятия «Гиллакх». Гиллакх – это внешние формы проявления родственных и других взаимоотношений между людьми. В качестве таковых они являются частью понятия «оьздангалла» – культура. Более того, оьздангалла» есть чистота тела, сердца и мыслей человека, неразрывно связанных с верой во Всевышнего... Культура проявляется не только в поведении и в характере человека, но в первую очередь должна присутствовать в его душе и сознании».

Сегодня в чеченской республике действует «Программа духовно-нравственного воспитания молодежи», открыты сотни спортивных залов, мечети, школы, молодежные центры. Но с общепринятыми нормами нравственности, правилами поведения, неписаными законами взаимоотношений ребенок встречается в семье.

В чеченской семье в воспитательном процессе предпочтение отдается воспитанию таких качеств как честность, справедливость, доступность, вежливость, уважение к старшим.

Духовно-нравственное и эстетическое воспитание во все времена считалось у чеченцев доминантой в воспитании здоровой личности. Большое внимание уделялось воспитанию таких нравственных категорий как почитание старших, чувство долга, верность в дружбе, любовь к родине, дисциплинированность, милосердие, ответственность.

Одним из действенных методов воспитания в чеченской семье является поощрение за достойные дела. Часто в воспитательных целях используется похвала, выражение удовлетворения за какой-то поступок. Еще одна форма поощрения – похвала в адрес подростка родственниками, соседями, знакомыми.

С детства подросткам внушалась мысль, что они в неоплатном долгу перед родителями. Чеченская мудрость гласит: «Ялсмане нсан когах к'телых ю» – «Дорога в рай находится под ногами матери». Следует подчеркнуть, что эта мысль настойчиво вбивалась в сознание детей на протяжении столетий, подкрепляя ее неписаными законами и установками.

Это трепетное отношение к матери воспитывалось с детства. Её (мать) нельзя было обидеть не только словом, но и взглядом. Во многих семьях женщина терпеливо сносила все обиды со стороны родственников мужа ради детей. Дети всегда советовались с матерью. «Да благословит тебя Аллах», -напут-

ствовала мать сына, отправляющегося в дорогу. По возвращении из любой поездки сын обязательно заходит сначала к родителям, а затем к своей семье.

В Чеченской республике нет домов престарелых, домов-интернатов для сирот и т. д. Отношение к старикам и сегодня мерило здорового общества. К детям в чеченских семьях относятся с любовью и заботой. Детей, особенно маленьких, балуют.

Важной составляющей в духовно-нравственном воспитании подростков является религиозное воспитание, которое представляет собой процесс сознательного формирования и развития у молодежи нравственных ориентиров, патриотизма, креативности, толерантности, уважения к труду, творческому процессу и т. д. Созданная в Чеченской республике Централизованная религиозная организация «Духовное управление мусульман» (ЦРО ДУМ ЧР) координирует работу мусульманских общин по духовно-нравственному воспитанию молодежи через представителей муфтията, председателей советов имамов районов и имамов мечетей.

Огромный потенциал по духовно-нравственному воспитанию молодежи имеют мечети. Их насчитывается более тысячи. В них читают проповеди, проводятся беседы, способствующие укреплению общественной нравственности [5 – 9].

Огромна роль в нравственном воспитании молодежи Российского исламского университета имени Кунта Хаджи, в котором обучается около 500 студентов.

Как известно, человечество в XXI веке переживает процессы глобальной перестройки. В такие нестабильные периоды страдает молодое поколение. Среди молодежи, особенно подростков, усиливаются негативные процессы: подростковая преступность, немотивированная жестокость, нигилизм и т. д.

Важно выяснить психологические особенности современных подростков и определить, в какой степени можно влиять на их формирование как личности с ценностной мотивацией поведения.

Изучение проблемы показало, что, будучи главными конституирующими компонентами личности, ценностно-смысловые ориентации обеспечивают взаимосвязь и взаимодействие внутреннего мира личности и внешнего мира, следовательно, они влияют на образ мышления подростка, на его поведение. Каждый ребенок, его внутренний мир-это необыкновенное богатство, не всегда проявленное, неразгаданное. Открыть это богатство, создать условия, в которых ребенок раскроется, почувствует желание творить добро, создавать красоту, используя широкие возможности чеченских народных традиций. Вот главная задача школы, общественности и семьи в духовно-нравственном воспитании подростков.

Библиографический список

1. Барышников Е.Н., Колесникова И.А. *О воспитании и воспитательных системах*. Санкт-Петербург, 1996.
2. Гадаев В.Ю. *Молодое поколение Чеченской Республики: проблемы духовного развития*. Грозный, 2011.
3. Бетильмерзаева М.М. *Ментальность в контексте культуры (философско-культурологический анализ)*. Ростов-на-Дону, 2011.
4. Ушинский К.Д. *Избранные педагогические сочинения*. Москва, 1978.
5. Вагапов Я.С. *Вайнахи и сарматы*. Грозный, 1990.
6. Гайнутдин Р. *Ислам: Ответ на вызовы времени: выступления, статьи, интервью, документы. 1994 – 2008 гг.* Москва: Эксмо, 2011.
7. *Единая концепция духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поколения Чеченской республики*. Грозный, 2013.
8. Магомеддибирова З.А., Юсупхаджиева Т.В. Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения на основе ценностей народной педагогики и диалога культур. *Мир образования – образование в мире*. Москва, 2016. № 2(62): 63 – 68.
9. Халадов Х.-А.С. *Современная молодежь Чеченской Республики*. Грозный, 2003.

References

1. Baryshnikov E.N., Kolesnikova I.A. *O vospitanii i vospitatel'nyh sistemah*. Sankt-Peterburg, 1996.
2. Gadaev V.Yu. *Molodoe pokolenie Chechenskoy Respubliki: problemy duhovnogo razvitiya*. Groznyj, 2011.
3. Betil'merzaeva M.M. *Mental'nost' v kontekste kul'tury (filosofsko-kul'turologicheskij analiz)*. Rostov-na-Donu, 2011.
4. Ushinskij K.D. *Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya*. Moskva, 1978.
5. Vagapov Ya.S. *Vajnahi i sarmaty*. Groznyj, 1990.
6. Gajnutdin R. *Islam: Otvet na vyzovy vremeni: vystupleniya, stat'i, interv'y, dokumenty. 1994 – 2008 gg.* Moskva: 'Eksmo, 2011.
7. *Edinaya koncepciya duhovno-nravstvennogo vospitaniya i razvitiya podrastayushego pokoleniya Chechenskoy respubliki*. Groznyj, 2013.
8. Magomeddiбирова Z.A., Yusuphadzhieva T.V. Duhovno-nravstvennoe vospitanie podrastayushego pokoleniya na osnove cennostej narodnoj pedagogiki i dialoga kul'tur. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. Moskva, 2016. № 2(62): 63 – 68.
9. Haladov H.-A.S. *Sovremennaya molodezh' Chechenskoy Respubliki*. Groznyj, 2003.

Статья поступила в редакцию 15.09.18

УДК 371

Magomeddibirova Z.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),
E-mail: patimat-shahbanova@mail.ru

Selmurzaeva M.R., postgraduate, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),
E-mail: uma-sh@mail.ru

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMMUNICATION CULTURE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER AS PEDAGOGICAL PROBLEM. The development of the culture of communication among students, who take studies to become future teachers of primary classes, is an extremely urgent task. According to the authors, the formation of speech culture among students studying in national universities may be complicated by insufficient knowledge of the Russian language. Thus, each teacher – subject teacher needs to make its wild this process and to act in concert with all the professorial – teaching staff. In practice, this is not always the case. For the development of communicative abilities and communication skills, students should be involved into the process of speech communication, contributing to the development of the culture of speech, which can be implemented with the help of diverse forms and methods of work in all classes in the process of studying each discipline of the curriculum.

Key words: professional culture of communication, students, future primary school teachers.

З.А. Магомеддибирова, д-р пед. наук, проф., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный,
E-mail: uma-sh@mail.ru

М.Р. Сельмурзаева, аспирант каф. педагогики, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный,
E-mail: uma-sh@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Развитие у студентов – будущих учителей начальных классов профессиональной культуры общения является крайне актуальной задачей. Как отмечают авторы, формирование речевой культуры у студентов, обучающихся в республиканских вузах, может осложняться недостаточным знанием русского языка. Тем самым каждый преподаватель – предметник должен вносить свой вклад в этот процесс и действовать согласованно со всем профессорско-педагогическим составом. На практике это происходит не всегда. Для развития коммуникативных способностей и навыков общения студенты должны быть вовлечены в процесс речевого общения, способствующий развитию культуры речи, что можно реализовать при помощи разноплановых форм и методов работы на всех проводимых занятиях в процессе изучения каждой дисциплины учебного плана.

Ключевые слова: профессиональная культура общения, студенты, будущие учителя начальных классов.

Внедрение новшеств в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы требует теоретической, практической и личностной готовности педагога к их реализации. Причем необходимо подготовить к этому не только уже работающих учителей, но и будущих педагогов, являющихся на сегодняшний день студентами. Эффективное и устойчивое функционирование системы образования в решающей степени зависит от уровня профессиональной подготовки и развития личности будущего педагога, от его нравственных предпочтений и ориентации в сфере педагогического общения, выбора методов обучения. В связи с этим одной из первых задач педагогического вуза является развитие у студентов – будущих учителей начальных классов профессиональной культуры общения.

Поиском оптимальных путей и способов развития у студентов педагогических вузов профессиональной культуры общения занимаются как ученые, так и практико-ориентированные специалисты. Вместе с тем отсутствуют исследования, посвященные проблеме формирования профессиональной культуры общения у студентов – будущих учителей начальной национальной школы.

Анализ состояния практики показал, что преподаватели вуза недостаточное внимание уделяют вопросам развития профессиональной культуры общения у будущих учителей начальных классов, ссылаясь на отсутствие соответствующих методических материалов. Поэтому на сегодняшний день проблема формирования профессиональной культуры педагогического общения и ее развитие у студентов – будущих учителей начальных классов как никогда актуальна.

Проблема профессионально-педагогической подготовки будущих учителей имеет давнюю историю. Ещё В.А. Сухомлинский подчеркивал, что каждый учитель, независимо от того, какой предмет преподает, должен быть словесником и при этом отметил, что «важнейшим педагогическим инструментом педагога является речь, её ничем не заменишь» [1].

В отдельных исследованиях [2; 3; 4; 5; 6] посвященных проблемам формирования профессиональных качеств будущих учителей, подчеркивается важность развития речевой культуры студентов.

В исследовании, посвященном рассматриваемой проблеме, Д.А. Зуева считает культуру общения у будущих учителей как профессионально важное качество. Ею выявлены некоторые педагогические условия, соблюдение которых могло бы способствовать эффективному развитию культуры речи у студентов педагогических вузов.

Становление и развитие культуры педагогического общения студентов находятся в прямой зависимости от стиля взаимоотношений: «преподаватель – студент», «студент – студент», «академическая группа – студент», а также от наличия у них педагогического образца и первоначального опыта практических отношений в сфере избранной профессии. Личность учителя есть целостное образование, а своеобразие как субъекта, осуществляющего педагогическое общение, выражается в личных качествах характера, педагогических умениях, обусловленных специфическими особенностями профессиональной деятельности.

Владение хорошей культурой общения является вдвойне важным для будущего учителя, который пойдет работать в национальную школу, так как речь учителя в национальной школе является образцом для учащихся.

Необходимо отметить, что в педагогические направления вузов поступают по результатам ЕГЭ, и устный вступительный экзамен отсутствует, среди контингента немало студентов, у которых культура речи не на должном уровне. И вузу приходится готовить будущих учителей из такого контингента.

Недостаточный уровень владения русским языком выпускников школ Чеченской Республики затрудняет изучение некоторых дисциплин в вузе, поэтому в учебном процессе необходимо создавать такие педагогические условия, которые вместе с развитием предметных компетенций могут формировать общекультурные (способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4)), общепрофессиональные (владение основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5)), и профессиональные компетенции (способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2)).

В решении проблем по развитию культуры общения студентов педагогического вуза свой вклад могли бы внести преподаватели вуза, если изначально они согласовали бы свои педагогические задачи, совместно урегулировав способы их достижения и специфические средства воздействия на речь будущих учителей. Однако наши наблюдения показали, что в вузе такое взаимодействие преподавателей различных дисциплин отсутствует: каждый преподаватель ставит и решает задачи своих дисциплин.

Речевой подготовке, развитию и совершенствованию речевых способностей студентов не уделяется должного внимания. Также выявлено, что выпускники педагогического вуза недостаточно владеют речевой культурой общения и слабо подготовлены к обеспечению процесса речевого развития учащегося с учетом каждого возрастного этапа, не подготовлены к учёту особенностей предыдущего и последующего периодов в речевом развитии (дошкольное образование – начальное школьное – общее образование – организация профессионального образования).

С учётом выделенных выше проблем мы полагаем, что развитие культуры общения будущих учителей в процессе обучения может быть обеспечено при формировании мотивации у студентов к развитию культуры общения. При этом необходимо, чтобы студент сам сделал анализ и оценку собственной речи; для того, чтобы осмыслить собственный опыт, необходимо анализировать опыт других субъектов, участвующих в образовательном процессе, и соотносить его с собственным. Только тогда у будущего учителя возникает установка на самообразование в области культуры речи, будет обеспечено развитие речи студентов.

Для развития коммуникативных способностей и навыков общения студенты должны быть вовлечены в процесс речевого общения, способствующий развитию культуры речи на каждом занятии, что можно реализовать при помощи различных заданий, в процессе выполнения которых студент учится выражать свои мысли, активно отстаивать свою точку зрения, аргументированно строить свой ответ, а также увеличивает словарный запас и т. д.

Важнейшей составляющей методики развития речи будущих учителей является систематическое включение в структуру занятий диалоговых форм взаимодействия. Это позволяет стимулировать не только речевые, но и когнитивные навыки. Диалог предполагает не только взаимодействие преподавателя со всеми студентами, но и дискуссию студентов друг с другом. Немаловажную роль в развитии речевой культуры будущего учителя, на наш взгляд, играет деятельность, близкая к условиям школы. В системе университетского образования такой деятельностью является прежде всего педагогическая практика. Постоянное общение студентов с учащимися в процессе практики определяет

их отношение к педагогической деятельности, придает социальную значимость приобретенным знаниям и умениям и культуре педагогического общения. Культура педагогического общения является профессионально значимым качеством личности учителя, это эвристическая, личностная форма реализации педагогического отношения, направленная на оптимально полное и правильное решение задач, выдвигаемых перед учителем обществом по воспитанию и обучению подрастающего поколения. По нашему мнению, необходимо более эффективно использовать возможности всех видов практик с целью развития у студентов культуры педагогического общения.

При формировании культуры общения будущих учителей в процессе их подготовки целесообразно использовать контекстное обучение, теория которого представлена в работах А.Л. Вербицкого [2] и является ярким примером реализации деятельностного подхода применительно к профессиональному образованию. При контекстном обучении осуществляется переход от традиционных форм и методов организации учебного процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым видам обучения. При этом создается активная обучающая среда в процессе обучения дисциплинам в вузе, что обеспечивает развитие познавательных мотивов, интереса к будущей профессиональной деятельности, вследствие чего развивается речевое общение будущего учителя.

В целях развития культуры общения будущего учителя, контекстный подход можно реализовать на лекциях, практических, семинарских и лабораторных занятиях с использованием сконструированных задач-кейсов, которые задают контекст будущей педагогической деятельности. Данные задачи обеспечат формирование языковых, коммуникативных, профессиональных, риторических, этических норм и направлены на выявление речевых ошибок. Использование подобных занятий также будет способствовать воспитанию необходимых предметно-профессиональных качеств личности будущего учителя. На занятиях можно использовать сконструированные кейс-задачи на развитие коммуникативной компетентности студентов, а именно, их профессиональной речи, учитывая то, что развитие устной и письменной речи осуществляется только в процессе понимания ими соответствующего материала. В то же время понимание становится возможным лишь на определенной речевой основе. Под кейс-задачей мы понимаем задачи, требующие от обучающегося умения использовать полученные знания для решения жизненных ситуаций. Будущий учитель должен уметь излагать свои мысли связно и грамотно, иметь высокую профессиональную культуру речи, что является одним из условий успешности формирования коммуникативной компетенции учащихся.

Библиографический список

1. Сухомлинский В.А. *Сто советов учителю*. Ижевск, 1981.
2. Вербицкий А.А. *Педагогические технологии контекстного обучения*. Москва, 2010.
3. *Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования*: проект. Москва, 2009.
5. Магомеддибирова З.А., Шамхалов Р.И. Модель подготовки будущего учителя начальных классов сельской школы. *Мир науки, культуры и образования*. 2017; 4 (65): 84 – 86.
6. Мартинович Н.П. *Методика формирования профессиональных качеств устной речи учителя начальных классов*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1986.
7. Магомеддибирова З.А. Философский аспект сущности понятия преемственности. *Наука и школа*. 2004; 1: 20.
8. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования («Педагогическое образование»)*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2010 г., 16277.
9. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Приказ Минобрнауки и науки РФ от 6 октября 2009 г., № 373.

References

1. Suhomlinskij V.A. *Sto sovetov uchitelju*. Izhevsk, 1981.
2. Verbitskij A.A. *Pedagogicheskie tehnologii kontekstnogo obuchenija*. Moskva, 2010.
3. *Koncepciya federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov obshego obrazovaniya*: proekt. Moskva, 2009.
5. Magomeddibirova Z.A., Shamhalov R.I. Model' podgotovki budushego uchitelya nachal'nyh klassov sel'skoj shkoly. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 84 – 86.
6. Martinovich N.P. *Metodika formirovaniya professional'nyh kachestv ustnoj rechi uchitelya nachal'nyh klassov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1986.
7. Magomeddibirova Z.A. Filosofskij aspekt suschnosti ponyatiya preemstvennosti. *Nauka i shkola*. 2004; 1: 20.
8. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya («Pedagogicheskoe obrazovanie»)*. Priказ Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 dekabrya 2010 g., 16277.
9. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya*. Priказ Minobrazovaniya i nauki RF ot 6 oktyabrya 2009 g., № 373.

Статья поступила в редакцию 15.09.18

УДК 78.087

Mammadov R.T., postgraduate, Tchaikovsky Moscow State Conservatory (Moscow, Russia),
E-mail: riad.mammadov@gmail.com

SYMPHONIC MUGHAM AS A HYBRID GENRE IN AZERBAIJANIAN MUSIC. The article is dedicated to investigation of symphonic mugham. The article analyzes such compositions as F. Amirov's "Shur", "Kurd-Ovshari" for symphonic orchestra (1971) and "Gulistan Bayati – Shiraz" for grand symphonic orchestra (1974), Niyazi's "Rast" for grand symphonic orchestra. The author reveals the process of genre hybridization and uncovers features that both of the genres share. These features include monumentality, logical sequence of parts, dramatic validity of symphonic concept. Symphonic mugham is a young and innovation genre for all contemporary art space. This genre belongs to modern Azerbaijani music and also presents new hybrid genre in contemporary Azerbaijani art.

Key words: modern Azerbaijani music, "Symphonic mugham", hybrid genre.

P.T. Мамедов, аспирант, Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского, г. Москва,
E-mail: riad.mammadov@gmail.com

ГИБРИДНЫЙ ЖАНР АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ МУЗЫКИ – «СИМФОНИЧЕСКИЙ МУГАМ»

Статья посвящена изучению жанра «симфонический мугам». В работе анализируются симфонические мугамы композитора Ф. Амирова – «Шур», «Кюрди-Овшары» для симфонического оркестра (1971) и «Гюлистан Баяты-Шираз» для большого симфонического оркестра (1974), а также симфонический мугам Ниязи «Раст» (1972) для большого симфонического оркестра. Автор изучает процесс жанровой гибридизации в симфонических мугамах, раскрывает черты общности, свойственные таким крупным музыкальным жанрам, как мугам и симфония: монументальность, логическая последовательность разделов и драматургическая обоснованность всей симфонической концепции. Симфонический мугам – новый и молодой жанр, тяготеющий к музыке модерна. Представляет собой гибридный жанр в современном музыкальном искусстве Азербайджана.

Ключевые слова: современная азербайджанская музыка, гибридный жанр, «симфонический мугам».

Симфонический мугам был впервые представлен в творчестве талантливого азербайджанского композитора Фикрета Амирова, создавшего в 1948 году два симфонических мугама: «Шур» и «Кюрди-Овшары», а затем в 1971 году – симфонический мугам «Гюлистан Баяты-Шираз». В 1949 году выдающимся дирижёром и композитором Ниязи был создан симфонический мугам «Раст». В дальнейшем развитие данного жанра было выражено в творчестве таких азербайджанских композиторов, как С. Алексеров – симфонический мугам «Баяты-Шираз» (1952), Т. Бакиханова – симфонические мугамы «Хумаюн» (1992), «Рахаб» (1994), «Шахназ» (1996), «Дугях» (1998), И. Гаджиева – «Раст» (1990), «Шур», (1992), «Сейгях» (1993), «Чаргях» (1994), «Баяты-Шираз» (1997), Э. Мансурова – симфонический мугам «Махур-хинди» (1991).

Обобщая изданную научную литературу, посвящённую изучению этих произведений, важно отметить следующие исследования: «Симфонические мугамы Ф. Амирова» Д. Мамедбекова (1961), «Художник удивительного таланта» С. Керимова (1972), «Сулейман Алексеров» С. Касимовой (1974), «Мир музыки Фикрета» В. Виноградова (1983), «Ниязи» А. Тагизаде (2002), «Фикрет Амиров» В. Шарифовой-Алихановой (2005).

В этих трудах достаточно подробно даётся научно-теоретический анализ интересующих нас симфонических мугамов, а именно раскрывается форма, тональный план, мелодические и ритмические особенности, роль мелизматики и полифонического развития и т. д. При этом в них не исследуются потенциальные возможности жанровой интеграции, процесса её осуществления, и в целом не затрагиваются вопросы жанрообразования. Поэтому, взяв за основу данные первоисточники, проследим процесс развития такого жанрового микста, как симфонический мугам. Для этого чётко определим стоящие перед нами задачи, ответив на которые мы по существу сможем сделать важные основополагающие выводы по данному вопросу и обобщить изучение гибридного жанра – симфонический мугам. Необходимо выявить:

1. Какой фактор являлся главным источником развития данного жанра?
2. Какие общие черты свойственны двум таким крупным, вполне самостоятельным, исторически и географически далёким музыкальным жанрам, как мугам и симфония?
3. Как осуществлялся процесс жанровой гибридизации в симфонических мугамах?
4. Как в дальнейшем развивался жанр симфонического мугама и насколько активна его роль в современном музыкальном искусстве Азербайджана?

Для решения *первой* поставленной задачи проследим творческий путь азербайджанского композитора Фикрета Амирова, впервые создавшего гибридный жанр «симфонический мугам» и представившего всему музыкальному миру новый жанр, уни-

кальный не только по своей природе, так как не имел подобных себе аналогов, но и уникальный по уровню высочайшего художественно-эстетического совершенства. Симфонические мугамы «Шур», «Кюрди-Овшары» (1948) и «Гюлистан Баяты-Шираз» (1971) Ф. Амирова сразу получили высокую оценку публики и приобрели широкую популярность во всём мире. Они с большим успехом исполнялись такими известными дирижёрами как Л. Стоковский, Л. Мюнш, Г. Абендрот, Г. Рождественский, на сценах России, США, Франции, Германии, Болгарии, Бельгии, Чехословакии, Румынии, Албании, Ирана и других стран. Исследователь творчества Ф. Амирова Д.Х. Данилов писал: «Симфонические мугамы явились совершенно новым жанром. Они воплотили сокровищницу народного азербайджанского мугама в широко развитой симфонической форме с богатым колористическим и полифоническим развитием» [1, с. 7].

Можно уверенно сказать, что все дальнейшие образцы этого жанра, созданные другими композиторами Азербайджана, несмотря на все свои достоинства, не смогли превзойти их по значимости художественно-эстетического воплощения и гармоничного жанрового слияния.

Создание Ф. Амировым симфонических мугамов вполне закономерно, так как обусловлено характером сложившегося у него творческого мировоззрения и фундаментальным знанием основ народной музыки. Все эти важнейшие ценности приобретались, формировались сначала под непосредственным влиянием его отца – Мешади Джамиль Амирова, замечательного исполнителя мугамов (тариста и ханенде), музыкальной среды в которой рос и воспитывался будущий композитор, а также в результате профессионального музыкального обучения по классу тара в музыкальном техникуме города Гянджа.

В 1939 году Ф. Амиров поступает на композиторский факультет в Азербайджанскую государственную консерваторию в класс профессора Б.И. Зейдмана, в котором молодой музыкант сформировался в способного высоко профессионального композитора, в совершенстве владеющего всеми музыкально-теоретическими знаниями. С 1941 по 1943 годы он воюет на Воронежском фронте, а после тяжёлой контузии и последующего лечения продолжает учёбу в консерватории. За годы, предшествующие созданию симфонических мугамов, Ф. Амиров пишет такие крупные сочинения, как Симфоническая поэма о Низами (1941), Симфоническая поэма памяти героев Великой Отечественной войны (1943), Двойной концерт для скрипки и фортепиано с оркестром (1946), Концерт для фортепиано с оркестром народных инструментов в соавторстве с А. Бабаевым (1947) и Симфонию «Низами» (1947).

Другими словами, приступая к созданию симфонических мугамов, Ф. Амиров сформировался как зрелый, опытный композитор, профессионально владеющий техникой письма и, вместе

с тем, музыкант с глубоко утвердившимися творческими критериями, в которых доминирующую роль играли народно-национальные музыкальные традиции. Вполне возможно, что процесс профессионального творческого формирования Ф. Амирова, постепенно познающего высочайшие достижения и теоретические основы музыкальной классики, не только не вытеснил из его музыкального сознания шедевры народно-национальной музыкальной культуры, а наоборот, создал возможность их анализа, сравнения и поиска путей для взаимодействия.

По существу, Ф. Амиров, как композитор пошёл своим путём, в котором наметилось направление внимательного изучения и бережного использования бесценных и глубинных основ народно-национальной музыкальной культуры. Несмотря на то, что его общение с Узеиром Гаджибейли носило лишь характер творческого восхищения и поклонения, он, безусловно, является ярким последователем его творческого метода и подхода к использованию богатейших традиций народно-национальной музыкальной культуры. К сожалению, Ф. Амиров не создал своей композиторской школы, воспитанники которой могли бы продолжить это уникальное в своём роде направление в современном композиторском искусстве Азербайджана.

Тем не менее, композиторы Ниязи и С. Алескеров, обратившиеся вслед за Амировым к созданию симфонических мугамов, также были глубокими знатоками азербайджанской народной музыки, а созданные ими сочинения представляли образцы, аналогичные симфоническому мугаму Ф. Амирова «Шур», в которых активно доминировали закономерности именно мугамного развития.

Отметим, что В. Шарифова-Алиханова важным стимулом творческого обращения к симфонизации мугамов считает монументальность самого жанра мугама: «Интерес Амирова – а в дальнейшем и других азербайджанских композиторов – к мугаму объясняется тем, что мугам представляет собой самый богатый по содержанию, совершенно зрелый по художественной мысли и законченный по по-своему строению пласт профессионального музыкального искусства народа» [2, с. 51].

А исследователь Д.Х. Данилов, считает, что симфонизм является характерной чертой творчества почерка Ф. Амирова, так что в его малых и крупных произведениях всегда по-разному обнаруживаются признаки симфонизма: стремление сопоставлять тематическую, динамическую, ритмическую контрастность, создавать драматическую насыщенность и яркую кульминационность музыкального развития.

Действительно, симфонические опусы композитора, которых более 20 (помимо балетов, оперы, оперетты и музыки к драматическим спектаклям), являются яркой демонстрацией его глубоко индивидуального симфонизма. Исследователь В. Виноградов отмечает: «Ф. Амиров – композитор широкого диапазона: он пишет музыку во многих жанрах. Но какой же из них является доминирующим, определяющим в его творчестве? Ответить на этот вопрос, исходя из количественных показателей, было бы неправильно. Здесь нужны качественные критерии. Ответить на него можно тремя словами: музыка для симфонического оркестра, симфонический жанр и симфонизм как метод художественного творчества» [3, с. 35]. Сам Ф. Амиров считал, что «...национальные традиции только внешне кажутся находящимися в каком-то противоречии с профессиональной музыкальной культурой. Там, где иные ищут какие-то противоречия, существует удивительное согласие и гармония. Надо только хорошо знать обе эти стихии и уметь их соединять воедино» [3, с. 21].

Для решения *второй задачи* проанализируем жанр мугама и сравним его специфические особенности с жанром симфонии. Д. Мамедбеков считает, что «по своей структуре мугам – своеобразная многочастная музыкально-поэтическая форма, построенная на чередовании контрастирующих разделов, которые объединяются, на общей ладовой основе, единой логикой тематического развития и эмоционального строя» [4, с. 7]. С другой стороны, важно отметить, что именно в мугаме отразилась развитость и богатство художественно-эстетического сознания, ми-

ровоззрения, психологии и жизнеспособности азербайджанского народа.

Рассматривая основные принципы мугамного развития, В. Шарифова-Алиханова пишет: «В основе многочастной структуры мугамов – мотивные образования, которые группируются вокруг различных опорных тонов избранного ладового звукоряда, в соединении образуют единую линию развития, устремлённую к вершине-кульминации лада. При этом отличительной особенностью мугама является ясная, чёткая функциональная направленность интонаций-попевок к основному ладовому устою» [2, с. 53].

Опираясь на вышеуказанную характеристику и высказывания также других известных музыкантов-учёных, выделим главные характерные черты мугама как жанра:

- многочастная циклическая форма (сюитного построения), состоящая из нескольких разделов;

- главным объединяющим фактором служит лад, закономерности мелодического развития и связанное с ними образно-эмоциональное содержание;

- разделы мугама основаны на принципе контрастности: ритмически свободные разделы, основанные на импровизационном развитии одноголосной мелодии, чередуются с небольшими песенно-танцевальными, основанными на чётком метрическом развитии, – это дерамеды,¹ ренги² и теснифы³, которые обязательно сохраняют ладовый строй данного мугама;
- внутри каждого раздела непрерывное мелодическое развитие осуществляется постепенно, без повторений, контрастных противопоставлений в виде единого непрерывного потока восходящего к кульминационной вершине. Мелодия сосредоточивается вокруг ладового центра (тоники – Майе) и опекает его.

- тематический контраст между разделами мугама не столь ярк, но при этом каждый раздел представляет собой целостную и законченную форму в ладовом, мелодическом, ритмическом и композиционном отношении;

- изменения и обновления в мелодическом развитии осуществляется почти незаметно, но при этом постоянно и стабильно;

- ритмическая свобода, обусловленная импровизационным развитием мелодии, долгим опеванием опорного ладового звука, часто встречающимися продолжительными длительностями, капризными, кружевными асимметричными ритмическими оборотами, ассоциируется с взволнованной человеческой речью;

- исполняется в виде вокально-инструментального состава (певец-ханенде, сопровождающий своё исполнение на дефе, то есть бубне, тарист, кеманчист) или инструментального ансамбля (тарист⁴, кеманчист и дудукист⁵). Оба вида активно сосуществуют в современном исполнительском искусстве мугама и в настоящее время, при этом отметим, что вид инструментального мугама является более поздним, по сравнению с вокально-инструментальным;

- исполняется как в полном составе, в виде так называемого мугам-дьягтяха, в котором присутствуют все разделы: инструментальное вступление, ренги, теснифы, а также в сокращённом виде, например, как раздел какого-либо мугама или ренг, тесниф.

- каждый определённый мугам имеет несколько (от 6 до 8) соответствующих только ему теснифов и ренгов, которые не исполняются в других мугамах и исполнитель имеет право выбирать по своему художественному вкусу тот или иной ренг и тесниф.

Симфония, выросшая из оперного жанра, а начиная с XVIII века ставшая одним из ведущих самостоятельных жанров, сначала в западно-европейской, а затем и в мировом музыкальном искусстве, также представляет собой цикл (классический четырёхчастный), состоящий из контрастно сопоставляемых частей: первая часть энергичного, быстрого характера – *allegro*, вторая – чаще всего медленная, лирического созерцательного характера, третья – танцевального характера, часто представлена менуэтом, и четвёртая – финал, чаще всего в форме рондо, в

¹ Дерамед - это вступление к мугаму, которое строится на его ладовых основах и как бы эмоционально настраивает, подготавливает слушателей к восприятию предстоящего процесса музыкально-поэтического развития. По своему объёму дерамед крупнее чем ренг и тесниф.

² Ренг – музыкально-инструментальное построение танцевально-подвижного характера, ритмически чёткое и квадратное по своей структуре.

³ Тесниф – песенный раздел куплетной формы, который соответствует основному ладу мугама и образному содержанию того раздела мугама, после которого он исполняется.

⁴ Тар является ведущим инструментом в ансамбле, от тариста требуется виртуозность и исполнительское мастерство, а также фундаментальные знания мугама и его разделов, кеманчист своим кантленным звучанием придаёт общему звучанию гармоничную слитность.

⁵ Дудук (tutək) – народный духовой инструмент, типа свирели.

котором возвращается первоначальный быстрый темп и, обобщаясь, утверждается музыкально-художественная идея всего сочинения. Вся эта последовательность формообразования во все не противоречит форме мугамного развития, она лишь в каких-то конкретных элементах не совпадает с ней, обуславливая тем самым её творчески-новаторское обновление и обогащение.

Отметим, что впервые на богатейшие возможности симфонического развития в мугамах обратил внимание Уз. Гаджибейли, который использовал его в оркестровых партиях своих мугамных опер. Его путь продолжил Ф. Амиров, создав своё особое, совершенно новаторское направление в мировой симфонической музыке. Взаимодействие традиционного мугамного (восточного) и симфонического (западного) метода музыкального развития привело к рождению понятия «восточный симфонизм» и проблеме его широкого изучения. Не отклоняясь в исследование данной проблемы, отметим, что Ф. Амиров под понятием «восточный симфонизм» рассматривает «...метод симфонической композиции во взаимодействии с приёмами, материалом и вообще традициями восточных культур» [3, с. 50].

Ф. Амиров неоднократно подчёркивал, что: «в мугаме заложено своеобразное самобытное симфоническое начало. Оно выражается в масштабности, содержательности, глубине мысли. Мугам величественен, возвышен. В нём нет противоборства контрастных тем, хотя теснифы и ренги уводят слушателя в иные эмоциональные сферы по сравнению с основным импровизационным материалом. В мугамах есть эмоциональный взрыв и в границах одной темы. Он совпадает с кульминацией, которая в эмоциональном, звуковом, динамическом, ладовом отношении остро контрастирует с исходным образом начальной фазы произведения» [3, с. 52 – 53].

Исследователь В. Шарифова-Алиханова отмечает, что композитора особенно привлекала и оказывала огромное воздействие на его музыкальное мышление и художественное сознание «заложённая в мугамах свобода развития музыкальной мысли, а также композиционный принцип, при котором чередуются контрастные между собой разделы, близкий симфоническому принципу постепенного нагнетания эмоциональной экспрессии и устремлённости мелодического движения к единой вершине-кульминации...» [2, с. 53].

Таким образом, в решении второй задачи мы приходим к выводу о том, что взаимодействие мугамного и симфонического жанров является вполне объективным и реально осуществимым процессом. В мугамах, несмотря на строгие канонические правила музыкального развития, отработаны и сформированы свои приёмы симфонизма, которые частично совпадают с западными, среди них: масштабность, драматургическая насыщенность и содержательность формы, вариантность, вариационность, рондальность, кульминационность, мотивно-интонационное вычленение, общее ладовое тяготение и отклонения.

Для решения *третьего вопроса* рассмотрим, как осуществлялся процесс жанровой гибридизации на примере трёх симфонических мугамов Ф.Амирова – «Шур», «Кюрди-Овшары» и «Гюлистан Баяты-Шираз», а также «Раст» Ниязи.

Симфонические мугамы «Шур» и «Кюрди-Овшары» представляют собой своего рода определённое единство, так называемую дилогию, так как «Шур» является основным мугамом, а «Кюрди-Овшары» – побочным и подчиняется ему. Общность выражается в ладо-тематическом и мелодическом родстве, в обрамлении темой вступления и в использовании единого лейтмотивного развития.

Прежде всего, отметим, что Ф. Амиров во всех трёх симфонических мугамах использует основные закономерности и принципы мугамного развития: чередование свободно-импровизационных разделов с ритмически строгими песенно-танцевальными, основанное на принципе контрастности; сохранение последовательности разделов; активность вариантно-секвенционного приёма развития, сочетающегося со свободой главного исходного тематического материала.

Симфонический мугам «Шур» полностью сохраняет структурную форму классического мугама-дьястгяха и состоит из пяти следующих разделов: «Шур», «Шур-Шахназ», «Баяты», «Ирак», «Симаи-Шемс», при этом после каждого раздела следует определённый ренг или тесниф. Мугам предваряется вступлением (дерамед) повествовательного характера, *Andante sostenuto*, которое начинается с соло бас-кларнета при сопровождении ли-

тавр и контрабасов. Затем следует раздел «Шур» (тоники – «fis») *Andante sostenuto*, в котором партия солирующего ханенде поручается кларнету, а почти прозрачное сопровождение исполняют валторна и скрипичные флажолеты. После данного раздела звучат контрастный по содержанию тесниф – *Allegretto*, выдержанный на том же ладо-мелодическом устое. Второй раздел «Шур-Шахназ» – *Moderato* – написан в трёхчастной форме, опорный звук «h» интенсивно опеваётся. В его трёхчастной структуре средний раздел представлен в виде теснифа. Далее следует чеканная ритмика ренга⁶ жизнерадостного и бодрого характера, напоминающего народные праздники. Опорный звук – «d». Музыкальный материал в третьем разделе «Баяты» полон суровой эпической силы, оркестр звучит величественно и неторопливо, предельно плотно и мощно. После третьего раздела следует тесниф, построенный на интонациях народной песни («Evləgi var xapa-xapa» – «В их доме много комнат») и повторяемый дважды. Он подводит к завершающему пятому разделу «Ирак» – *Moderato maestoso*. Мощное унисонное звучание оркестра подчёркивает мужественный и эпический характер содержания раздела. Опорный звук – «a». Вводя раздел «Ирак», композитор нарушает классическую последовательность мугама «Шур», так как данный раздел принадлежит мугаму «Раст», то есть здесь происходит своеобразное ладовое отклонение. Но далее вторая фраза данного раздела повторяет заключение раздела «Баяты» и тем самым возвращает тонический устой лада «Шур».

Вслед за четвёртым разделом сразу звучит «Симаи-Шэмс» – пятый раздел, в котором возвращается тоника лада «Шур» – «fis», и тем самым достигается репризность всего произведения – *Moderato*. Композитор вновь нарушает традицию – не вводит ренг или тесниф. Он выбирает вариант «Зерби-Симаи-Шэмс», который зиждется на чёткой метро-ритмической основе. Для содержания данного раздела характерен двухтактный лейтмотив, выполняющий роль своеобразного остинатного ритма и одновременно ладовой звуковой устойчивости. Первая тема «Симаи-Шэмс» звучит в виде канона и трижды повторяется как припев после каждого эпизода.

Заключительный раздел мугама – это «Нишиби-Фараз», *Molto meno mosso*, название которого композитором не указано в партитуре оркестра. В нём возвращается тоника «Шур». В завершении вновь кратко проходит тема вступления, создавая обрамление всему произведению в целом. Соло фагота при поддержке струнных и литавр звучит одиноко и скорбно, общее звучание постепенно затихает, и бас-кларнет последний раз завершает тему.

Второй симфонический мугам «Кюрди-Овшары» по своей форме логически строен и состоит из четырёх разделов: «Овшары», «Шахназ», «Кюрди», «Маани», среди которых только второй представлен в чисто мугамном виде, остальные в виде зерби-мугамов. Данный мугам также начинается с лирически-повествовательного вступления, построенного на теме народной песни. Раздел «Овшары» написан в стиле ашугских песен, в которых песенные эпизоды сменяются инструментальными отыгрышами и напоминают форму рондо. Опорный звук «fis» опеваётся, и ощущается интонационное родство с мелодическим развитием мугама «Шур». После данного раздела следует единственный между всеми разделами мугама лирически-напевный тесниф *Andante sostenuto*, построенный в трёхчастной форме.

Второй раздел, «Шахназ», свободно-импровизационного стиля, – самый крупный, тематически и ладового родственный разделу «Шур-Шахназ» мугама «Шур». Музыкальное развитие «Шахназ» завершает партия гобоя, которая одновременно подводит к следующему третьему, очень лаконичному разделу – «Кюрди», *Allegro*, звучащему как своеобразная интермедия и начинающемуся с соло литавр.

Последний раздел – «Маани», *Largamente*, – маршеобразного характера и рондообразного построения: в нем яркий празднично-ликующий рефрен звучит три раза. Завершается симфонический мугам кодой, которая выполняет роль своеобразной репризы: возвращается тонический устой мугама «Шур», характерные для него мелодические обороты, нисходящие к начальному низкому регистровому звучанию. Всё это создаёт впечатлительное общее завершение всей симфонической дилогии.

Таким образом, «Кюрди-Овшары» представляет собой следующий этап в развитии жанра симфонического мугама и при этом сохраняет свою явную принадлежность к традициям зерби-мугамов.

⁶ В партитуре композитор обозначает данный эпизод как ренг, но звучит народная песня танцевального характера «Ay qadası» – «Мой, дорогой».

Третий симфонический мугам, «Гюлистан Баяты-Шираз», представляет собой совершенно новую ступень в развитии гибридного жанра симфонического мугама. Он посвящён великим восточным поэтам XII-XIV веков Саади и Хафизу, причем, его название символично: оба поэта происходят родом из города Шираз, а самое известное поэтическое сочинение Саади называется «Гюлистан».⁷ Это посвящение подтверждается предположенными сочинению двумя эпиграфами, взятыми из творческого наследия поэтов:

«Музыкант! Весь груз наук отдам за твой звучный чанг.
Иль за флейты трель. Так по струнам проведи
ты смычком» – Хафиз.

«Для чего, о друг мой, полный розами поднос,
Лучше б, друг, из Гюлистана лепесточек ты унёс.
Свежим розам красоваться суждено не много дней,
“Гюлистан” мой не утратит вечной свежести своей» – Саади.

Одним из новаторств в симфоническом мугаме «Гюлистан Баяты-Шираз» является введение в его композиционную форму вокальной партии (меццо-сопрано). Новшеством в симфоническом мугаме «Гюлистан Баяты-Шираз» является и тот факт, что Ф. Амиров использует мелодический материал из других мугамов, таких как «Шур», «Сейгях», «Чаргях» и «Хумаюн», а также пользуется и чисто фольклорными ашугскими напевами. В целом, мугам «Гюлистан Баяты-Шираз» состоит из трёх разделов, а четвёртый и пятый являются повторением первых двух на октаву выше. Он имеет трёхчастную форму с элементами сонатного *allegro*, с применением репризности и контрастного тематического развития в традициях европейского симфонизма. В нём ощущается сильное драматургическое развитие и монументальность, логическая последовательность разделов и драматургическая обоснованность всей симфонической концепции. Другими словами, композитор в своём мугаме стремится к большей симфонизации музыкального материала и, вместе с тем, полностью подчиняет его эмоционально-образному содержанию мугама «Баяты-Шираз».

Фактически все три мугама Ф. Амирова обнаруживают диалектику последовательного творческого обновления, новаторского обогащения мугамного первоисточника: «Шур» – пример почти точной передачи классического мугама-дьястгяха, «Кюрди-Овшары» – уже видоизменённый образец мугамного развития, а «Гюлистан Баяты-Шираз» наделен лишь образно-эмоциональным сохранением-копированием мугамного содержания.

Интересным фактом является также то, что сам композитор не называет свои сочинения симфоническими мугамами. На титульном листе изданных партитур мы читаем: «Азербайджанские мугамы «Шур» «Кюрди-Овшары» для симфонического оркестра (1971) и «Гюлистан Баяты-Шираз» для большого симфонического оркестра (1974). И лишь в изданной в 1972 году партитуре «Раст» Ниязи ясно указывается его жанровая принадлежность – симфонический мугам. Можно по-разному рассматривать и объяснять данный факт, но скорее всего Ф. Амиров во всех трёх своих произведениях, названных мугамами для большого симфонического оркестра, подчёркивал доминирующее и определяющее значение мугама как основного музыкального первоисточника, придавая, тем самым, ему особый статус. Для него мугам является основой ладового мышления, восприятия, источником создания определённых мелодических образований и, прежде всего, ощущением определённого эмоционально-образного состояния.

Симфонический мугам «Раст» создан Ниязи через год после появления симфонических мугамов Ф. Амирова и в целом представляет собой образец классического мугама-дьястгяха. В нём в строгой последовательности следуют почти все разделы мугама «Раст», за исключением разделов «Гэраи», который заменён кодой, и разделов «Хусейни» и «Ушшак», интонации которых звучат в виде связующих эпизодов. Между разделами включены колоритные ренги и теснифы.

Драматургически кульминационным центром симфонического мугама «Раст» является раздел «Ирак», основанный на те-

матическом материале вступления. Раздел «Пэнджгях» выполняет связующую функцию и поэтому предельно лаконичен, он подготавливает заключительный раздел – триумфально-экстатическую коду, которая звучит во всём блеске и мощи оркестрового *tutti*. В ней возвращается материал вступления и тонического Майе-Раст. Исследователь С. Керимов отмечает: «... музыкально-драматургическая концепция симфонического мугама «Раст» покоится не только и не столько на внутреннем взаимодействии разделов, сколько на принципе их контрастного сопоставления» [4, с. 115].

В целом, процесс музыкального развития в симфоническом мугаме «Раст» позволяет утверждать, что в процессе гибридизации доминирует жанр классического мугама, несмотря на такие исключения, как использование музыкального материала из других мугамов, в частности, мугама «Шур», встречающиеся ладовые отклонения и отсутствие некоторых других разделов, входящих в мугам «Раст».

Проведённый теоретический анализ симфонических мугамов позволяет нам ответить и на *четвёртый вопрос* – о дальнейшем развитии жанра симфонического мугама, о том, какие изменения и инновации происходили в процессе его жанровой гибридизации.

Исследователь В. Шарифова-Алиханова отмечает: «В творчестве последующих поколений композиторов Азербайджана наметились в целом два направления в освоении мугамной традиции».

В одном случае используются структурно-формообразующие принципы мугамного мелоса, а также свойственная ему метроритмическая свобода. Эти черты характерны для творчества большинства композиторов Азербайджана, как старшего, так и молодого поколения.

Другой путь связан с использованием мугамов в их целостном виде как самостоятельного музыкального жанра. Такое использование предполагает ориентацию на закономерности строения мугамного цикла в целом, и в частности, на избранный мугам» [2, с. 54].

Созданные в последующие исторические периоды симфонический мугам «Баяты-Шираз» С.Алескерова, далее, в начале 1990-х годов, симфонические мугамы «Хумаюн», «Рахаб», «Шахназ», «Дугях» Т.Бакиханова, «Раст», «Шур», «Сейгях», «Чаргях», «Баяты-Шираз» И.Гаджиева и симфонический мугам «Махур-хинди» Э. Мансурова представляют собой продолжение традиций восточного симфонизма, заложенного его создателем – Ф.Амировым. Современные азербайджанские композиторы применяют мугамные принципы развития в основном в соответствии с первым направлением, указанным В. Шарифовой-Алихановой, а именно, они используют лишь отдельные своеобразные черты, характерные для мугама в целом, подчиняя их методу симфонического развития.

Необходимо отметить, что явление «восточного симфонизма», рождённое в творческой практике азербайджанских композиторов, и сегодня сохраняет свою актуальность. Оно опирается на основополагающие закономерности мугамного развития, при этом рассматриваются не как застывшие каноны, а как постоянно развивающиеся и обновляющиеся музыкальные традиции. Такие важнейшие элементы традиционной азербайджанской музыки, как ладовость, ритмика, тембр, мелодизм, и сегодня являются неисчерпаемым источником творческого вдохновения для каждого нового поколения азербайджанских композиторов, а драматургическая насыщенность и богатейшая образно-эмоциональная содержательность мугамного жанра продолжает активно стимулировать их творческую фантазию, обуславливая многообразие жанровой гибридности.

Музыкальные источники

Амиров Ф.Д. Азербайджанские мугамы Шур Кюрди-Овшары для симфонического оркестра. Партитура. Москва: Музыка, 1971.

Амиров Ф.Д. Гюлистан Баяты-Шираз. Мугам для большого симфонического оркестра. Партитура. М.: Сов.композитор, 1974.

Ниязи. Раст симфонический мугам. Для большого симфонического оркестра. Партитура. Баку: Аз.гос.изд. 1972.

⁷ «Гюлистан» в переводе означает «Райский сад».

Библиографический список

1. Данилов Д.Х. *Фикрет Амиров*. Баку: Азернешр, 1965.
2. Шарифова-Алиханова В. *Фиркет Амиров (жизнь и творчество)*. Баку: Сада, 2005.
3. Виноградов В.С. *Мир музыки Фикрета*. Баку: Язычы, 1983.
4. Мамедбеков Д.И. *Симфонические мугамы Ф. Амирова*. Москва: Сов. композитор, 1961.
5. Тагизаде А.С. Ниязи. *Творческая биография и черты исполнительского стиля*. Баку: Азернешр, 2002.
6. Касимова С. Д. *Сулейман Алескеров*. Баку: Азернешр, 1974.
7. Керимов С.Ф. *Художник удивительного таланта*. Баку: Аз. гос. изд., 1972.

References

1. Danilov D.H. *Fikret Amirov*. Baku: Azerneshr, 1965.
2. Sharifova-Alihanova V. *Firket Amirov (zhizn' i tvorchestvo)*. Baku: Sada, 2005.
3. Vinogradov V.S. *Mir muzyki Fikreta*. Baku: Yazychy, 1983.
4. Mamedbekov D.I. *Simfonicheskie mugamy F. Amirova*. Moskva: Sov. kompozitor, 1961.
5. Tagizade A.S. Niyazi. *Tvorcheskaya biografiya i cherty ispolnitel'skogo stilya*. Baku: Azerneshr, 2002.
6. Kasimova S. D. *Sulejman Aleskerov*. Baku: Azerneshr, 1974.
7. Kerimov S.F. *Hudozhnik udivitel'nogo talanta*. Baku: Az. gos. izd., 1972.

Статья поступила в редакцию 09.09.18

УДК 378.0

Mirontseva S.S., senior teacher, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: mirontsrva.sse@mail.ru

PEDAGOGICAL EXPERIMENT IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS OF FUTURE MANAGERS USING ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES. The purpose of this article is to demonstrate the ascertaining and forming experiments organization within the foreign professional competence forming process framework of the future managers teaching the discipline "Foreign Language" in educational organizations of a higher education. The ascertaining experiment characteristic was given that was conducted on the studying and analyzing results basis when the pedagogical conditions and the structural and functional model, didactic-methodological support and diagnostics methods were developed. The forming experiment, its structure, goals, tasks, content, methods and forms of work at each stage, the course of implementation is described. The periodic monitoring results of the professionally-oriented competence formation of future managers in experimental and control groups in the selected criteria context and training levels are presented. The analysis of the pedagogical experiment results, the effectiveness estimation of the developed structural and functional model implementation is presented. The conclusions are given. The issues, relevance and prospects of the problem are covered.

Key words: pedagogical experiment, foreign language professionally-oriented competence formation of future managers, electronic educational resources.

С.С. Миронцева, ст. преп., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: mirontsrva.sse@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Целью данной статьи является освещение организации констатирующего и формирующего экспериментов в рамках исследования процесса формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров на основе применения электронных образовательных ресурсов при обучении дисциплине «Иностранный язык» в образовательных организациях высшего образования. Дана характеристика констатирующего эксперимента, который проводился на основании результатов изучения и анализа проблемы, когда были разработаны педагогические условия и соответствующая структурно-функциональная модель, дидактико-методическое сопровождение и подобраны методы диагностики [1]. Описан формирующий эксперимент, его структура, цели, задачи, содержание, методики и формы работы на каждом из этапов, ход выполнения. Представлены результаты периодического контроля сформированности профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров в экспериментальных и контрольных группах в разрезе выбранных критериев оценивания и уровней подготовки. Дан анализ результатов педагогического эксперимента, оценка эффективности реализации разработанной модели и приведены выводы. Также освещены вопросы, актуальности и перспективности проблемы.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, формирование иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров, электронные образовательные ресурсы.

Установлено, что значительная часть выпускников образовательных организаций высшего образования испытывает затруднения в коммуникации на иностранном языке. Поэтому к числу важных задач организации обучения иностранному языку специалистов-управленцев относится формирование иноязычной профессионально-ориентированной компетенции. В частности, профессиональная подготовка будущих менеджеров должна обеспечить высокий уровень владения иностранным языком, достаточный для делового общения [2]. Ключевым моментом здесь может стать использование высокого дидактического потенциала электронных образовательных ресурсов.

Вопросы иноязычной компетенции будущих специалистов с использованием информационных технологий отражены в работах М.А. Бовтенко, Е.И. Дмитриевой, Е.С. Полат, П.В. Сысоева и других [3]. Новые возможности продвижения в этом направлении открываются в связи с последними достижениями информацион-

ного общества. Особенно высокий эффект даёт использование потенциала всемирной сети Интернет [4]. Однако, несмотря на наличие определенного фактического материала по проблеме применения информационных технологий в работе образовательных организаций высшего образования, на сегодняшний день отсутствует многоплановое информационное методическое обеспечение в практике обучения иностранному языку, недостаточно внедрены информационные образовательные ресурсы, ориентированные на профессионализацию обучения. Таким образом, многочисленные аспекты применения информационных технологий в рассматриваемом контексте остаются открытыми для дальнейшей разработки.

Констатирующий и формирующий эксперименты проводились в рамках исследовательской работы по проблеме формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров на основе применения элек-

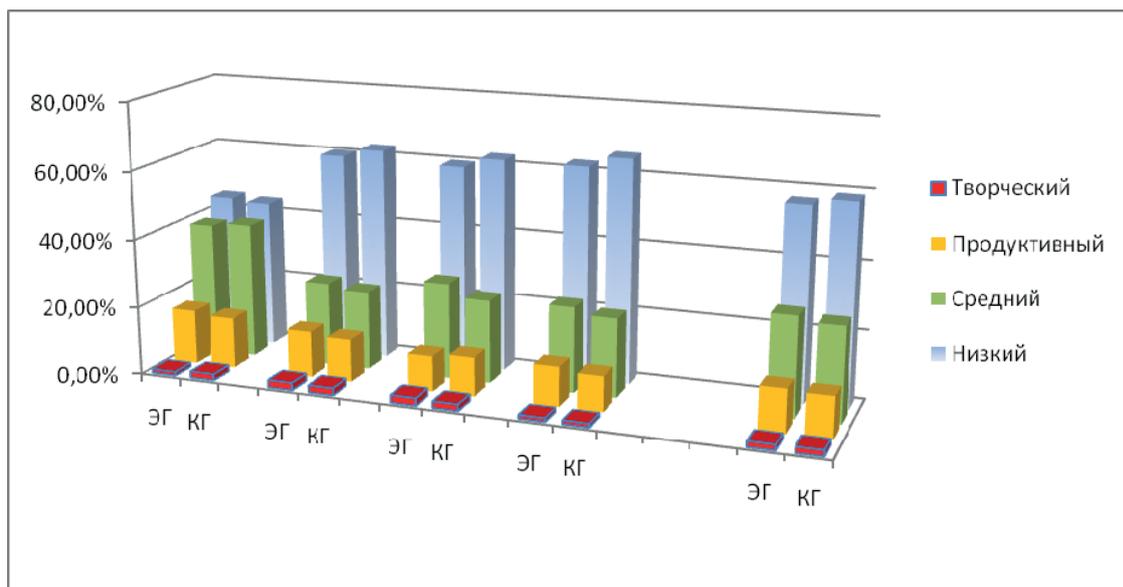


Рис. 1. Результаты констатирующего эксперимента

тронных образовательных ресурсов, на базе образовательных организаций высшего образования в городах Севастополь, Ялта и Армянск. Всего объём выборки составил 367 человек, из них экспериментальная группа 247 человек, контрольная – 120. Обучение в экспериментальной группе осуществлялось по авторской методике с использованием электронных образовательных ресурсов, в контрольной – по действующим учебным планам [5].

Неотъемлемыми частями диссертационного исследования являются как теоретические так и эмпирические – констатирующий, формирующий, контрольный педагогический эксперимент – методы [6]. Из эмпирических использовались педагогическое наблюдение; опросные методы – беседа, анкетирование, интервью; тестирование, квесты, деловая игра; выполнен качественный и количественный анализ результатов [7].

Для выявления исходного уровня иноязычной профессионально-ориентированной компетентности будущих менеджеров были выделены четыре критерия, которые характеризуют готовность будущих менеджеров к формированию иноязычной профессионально-ориентированной компетентности: мотивационно-ценностный, когнитивно-содержательный, операционно-технологический и рефлексивно-оценочный, с соответствующими показателями [8].

В исследовании определены также четыре уровня сформированности иноязычной профессионально-ориентированной компетентности у будущих менеджеров – творческий, продуктивный, средний и низкий, определены требования к знаниям, умениям и навыкам обучающихся.

Во время констатирующего эксперимента применялись методы наблюдения, беседы, опроса, тестирования, ранжирования; результаты обрабатывались методами математической статистики. Занятия проводились в компьютерных аудиториях, оборудованных для работы с электронными образовательными ресурсами, включая Интернет-сервисы.

Полученные количественные результаты уровней сформированности иноязычной профессионально-ориентированной компетентности будущих менеджеров приведены на рис. 1. В левой части диаграммы показано распределение уровней в экспериментальных и контрольных группах в рамках выделенных критериев, в правой – суммарная оценка по всем критериям.

В экспериментальных группах творческий уровень респондентов составил 1,64%, в контрольной – 1,74%. Продуктивный уровень в экспериментальных группах – 12,81%, в контрольных группах – 12,25%. На среднем уровне зафиксировано 29,04% в экспериментальных группах, 27,55% в контрольных группах. Низкий уровень составил 56,52% в экспериментальных группах, в контрольных группах – 58,47%.

Выявлено незнание фонетических, лексических, словообразовательных, грамматических средств языка, трудности в восприятии и переработке текстовой информации, неумение строить устное и письменное высказывание, недостаточные операционные навыки при работе с компьютерными программами и в сети.

Анализ полученных данных зафиксировал низкий уровень сформированности иноязычной профессионально-ориентиро-

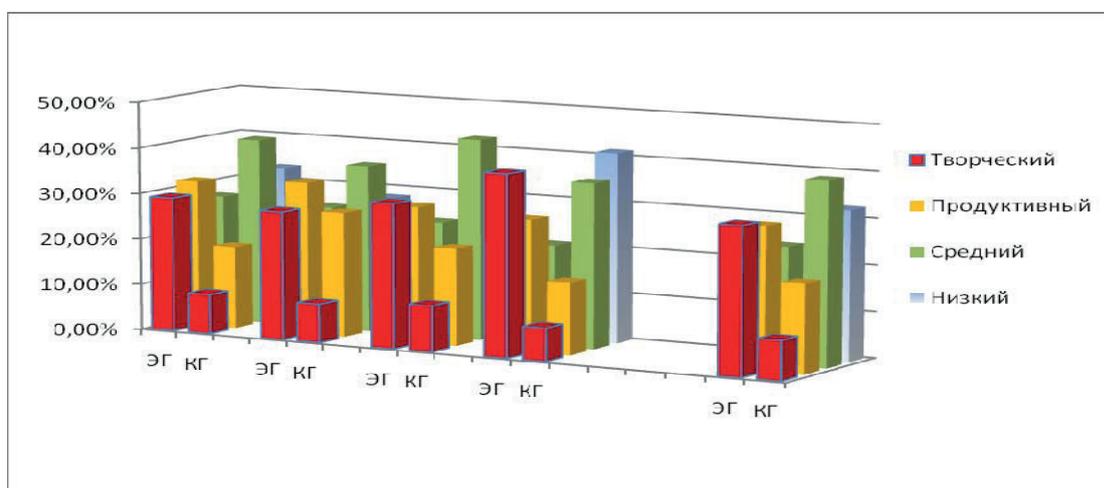


Рис. 2. Усреднённые результаты формирующего эксперимента

ванной компетенции обучающихся, что необходимо для её развития в процессе обучения в образовательной организации высшего образования [9].

Формирующий эксперимент состоял из нескольких этапов. Целью мотивационно-ознакомительного этапа является развитие мотивации будущих менеджеров к формированию иноязычной профессионально-ориентированной компетенции. Формами работы на данном этапе являются беседа, практические занятия в компьютерной аудитории, оборудованной для работы с электронными образовательными ресурсами, круглый стол с использованием дискуссии, квесты.

На коммуникативно-продуктивном этапе центральное место отведено педагогической технологии, которая реализуется на практических занятиях в компьютерных аудиториях с электронными материалами: подкастами, для развития понимания прослушанного фрагмента, говорения; интерактивными упражнениями, включая лексические, предтекстовые, послетекстовые.

Исследования на профессионально-деятельностном этапе были направлены на выявление способности обучающихся применять полученные знания и умения в процессе развития всего комплекса необходимых компетенций и профессионально значимых качеств личности.

На рефлексивном этапе будущим менеджерам предстояло проанализировать и откорректировать знания, умения и навыки, полученные ранее, продемонстрировать такие качества как уме-

ние планирования, организации, коррекции, контроля, анализа и оценки своей деятельности.

Диаграмма на рис. 2 отражает усреднённые результаты по всем критериям.

Выявлено существенное превышение уровня сформированности иноязычной профессионально-ориентированной компетенции респондентов экспериментальных групп над контрольными. Обоснована необходимость использования в процессе обучения электронных образовательных ресурсов.

Содержание эксперимента и выводы, полученные по его результатам, соответствуют современным научным концепциям, существующим в данной области педагогики и развивающейся тенденции на применении инновационных технологий обучения. Организация эксперимента, как и всё исследование в целом, выполнены автором самостоятельно и отвечают требованиям, предъявляемым к научным работам такого типа.

Теоретическая и практическая значимость материала заключается в оригинальном учебно-методическом сопровождении подготовки будущих менеджеров к практической деятельности, созданном на основе разработанной структурно-функциональной модели формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетенции обучающихся с использованием электронных образовательных ресурсов, которое может быть использовано для аналогичной специализации в образовательных организациях высшего образования.

Библиографический список

1. Миронцева С.С. Использование электронных образовательных ресурсов в формировании иноязычной профессионально-ориентированной компетентности студентов. *Гуманитарно-педагогическое образование*. 2016; Т. 2, № 4: 74 – 79.
2. Резник С.Д. *Персональный менеджмент*: учебник. С.Д. Резник, С.Н. Соколов, Ф.Е. Удалов, В.В. Бондаренко. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: ИНФРА-М, 2008: 558.
3. Сысов П.В. *Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании*. Москва: Либроком, 2013: 264.
4. Палкова А.В. Применение сервисов Веб 2.0 в преподавании иностранных языков. *Преподавание иностранных языков в мультимедийном пространстве*: сборник научных статей. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012: 69 – 85.
5. Миронцева С.С. Организация констатирующего эксперимента при педагогическом исследовании процесса иноязычного обучения будущих менеджеров. *Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология*. Сборник статей. Ялта: РИО ГПА, 2018; Выпуск 59, Ч. 1: 234 – 240.
6. Wang, S., Gorbunova, N. V., Masalimova, A. R., Bírová, J., and Sergeeva, M. G. (2018). Formation of Academic Mobility of Future Foreign Language Teachers by Means of Media Education Technologies. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14 (3), pp. 959 – 976. <https://doi.org/10.12973/ejmste/81150>
7. Образцов П.И. *Методы и методология психолого-педагогического исследования*. Санкт-Петербург: Питер, 2004: 268.
8. Миронцева С.С. Структурно-функциональная модель формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров с использованием электронных образовательных ресурсов. *Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология*. Сборник статей. Ялта: РИО ГПА, 2017. Выпуск 56; Ч. 2: 147 – 157.
9. Миронцева С.С. Оценка эффективности применения электронных образовательных ресурсов при обучении будущих менеджеров иностранному языку *Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология*. Сборник статей. Ялта: РИО ГПА, 2017. Выпуск 55; Ч. 2: 240 – 249.

References

1. Mironceva S.S. Ispol'zovanie `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov v formirovanii inoyazychnoj professional'no-orientirovannoj kompetentnosti studentov. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*. 2016; T. 2, № 4: 74 – 79.
2. Reznik S.D. *Personal'nyj menedzhment*: uchebnik. S.D. Reznik, S.N. Sokolov, F.E. Udalov, V.V. Bondarenko. 3-e izd., pererab. i dop. Moskva: INFRA-M, 2008: 558.
3. Sysoev P.V. *Informacionnyye i kommunikacionnyye tehnologii v lingvisticheskom obrazovanii*. Moskva: Librokom, 2013: 264.
4. Palkova A.V. Primenenie servisov Veb 2.0 v prepodavanii inostrannyh yazykov. *Prepodavanie inostrannyh yazykov v mul'timedijnom prostranstve*: sbornik nauchnyh statej. Tver': Tver. gos. un-t, 2012: 69 – 85.
5. Mironceva S.S. Organizacija konstatiruyuschego `eksperimenta pri pedagogicheskom issledovanii processa inoyazychnogo obuchenija buduschih menedzherov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Seriya: Pedagogika i psihologiya*. Sbornik statej. Yalta: RIO GPA, 2018; Vypusk 59, Ch. 1: 234 – 240.
6. Wang, S., Gorbunova, N. V., Masalimova, A. R., Bírová, J., and Sergeeva, M. G. (2018). Formation of Academic Mobility of Future Foreign Language Teachers by Means of Media Education Technologies. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14 (3), pp. 959 – 976. <https://doi.org/10.12973/ejmste/81150>
7. Obrazcov P.I. *Metody i metodologiya psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2004: 268.
8. Mironceva S.S. Strukturno-funkcional'naya model' formirovaniya inoyazychnoj professional'no-orientirovannoj kompetencii buduschih menedzherov s ispol'zovaniem `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Seriya: Pedagogika i psihologiya*. Sbornik statej. Yalta: RIO GPA, 2017. Vypusk 56; Ch. 2: 147 – 157.
9. Mironceva S.S. Ocenka `effektivnosti primeneniya `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov pri obuchenii buduschih menedzherov inostrannomu yazyku *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Seriya: Pedagogika i psihologiya*. Sbornik statej. Yalta: RIO GPA, 2017. Vypusk 55; Ch. 2: 240 – 249.

Статья поступила в редакцию 11.09.18

УДК 371

Mutsieva Z.S., Director, Gymnasium № 12 (Grozny, Russia), E-mail: rukisha@bk.ru

CONTENT-COMPONENT COMPOSITION OF ETHNOGRAPHIC CULTURE OF TEACHERS OF COLLEGE. In the multicultural environment of the Chechen Republic, each person acquires not only professional knowledge and skills, but also individual ethno-cultural self-identification. The article studies the content-component composition of the ethnographic culture of gymnasium teachers, which includes the following components: cognitive-informative, communicative-polyethnic, ethno-search, tolerant and multicultural.

The author concludes that in multicultural environment in the Chechen Republic every student and later field specialist provides assistance and support in order to better understand the differences of cultures and ethnic groups in Chechnya and in Russia as a whole. This is especially important for educators, who pass on their installation and the cultural values on to the younger generation.

Key words: component, ethnographic culture, pedagogue of gymnasium.

З.С. Муциева, директор ГБОУ «Гимназия № 12», г. Грозный, E-mail: rukisha@bk.ru

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ ЭТНОГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ ГИМНАЗИИ

В поликультурной среде Чеченской Республики у каждого человека формируются не только профессиональные знания и умения, но и индивидуальная этнокультурная самоидентификация. В статье изучен содержательно-компонентный состав этнографической культуры педагогов гимназии, включающий следующие компоненты: когнитивно-информативный, коммуникативно-полиэтнический; этно-поисковый; толерантно-мультикультурный. Автор делает вывод о том, что в поликультурной среде Чеченской Республики каждому студенту и позже специалисту на местах оказывается помощь и поддержка для лучшего понимания существующих различий культур и этносов в Чечне и в России в целом. Особенно это важно для работников образования, которые передают свои установки и культурные ценности подрастающему поколению.

Ключевые слова: компонент, этнографическая культура, педагог гимназии.

Сегодня все современные государства полинациональны, поликонфессиональны – столицы мира, крупные города, села и небольшие поселения. Этнографическая культура, как и любое явление, представляет собой сложное явление, тесно переплетенное с жизнью общества. С одной стороны – она материальна (народная кухня, костюмы, утварь, башни-строения и т. д.), с другой, имеет глубокие этнические и духовные корни. Одновременно она имеет и рациональную, и иррациональную стороны, но в ней всегда в единстве существуют, присутствуют компоненты или части в виде человеческих качеств, компетенций, характеристик, находящихся в тесном взаимодействии, означающие гармонию и единство, но выпадение одного из компонентов нарушает целостность этнографической культуры, нарушая ее целостность. На первый взгляд, качества или характеристики этнографической культуры, как будто неоднородными, не гармоничными. Но, если проанализировать их сущностные характеристики, то мы увидим, как органично они между собой сосуществуют и обуславливают целостность культуры, обеспечивая её сохранение и дальнейшее развитие, позволяя ей быть всегда стабильной и динамичной.

Этнографическая культура – это как бы владение знаниями истории не только родной культуры, но и желание описать что-то «чужое», понять чужие традиции, язык. Исходя из данного посыла, мы пришли к выводу, что основными, базовыми компонентами этнографической культуры личности являются: *когнитивно-информативный, коммуникативно-полиэтнический; этно-поисковый; толерантно-мультикультурный.*

Проанализируем каждый из компонентов этнографической культуры с целью эффективного ее целого развития и формирования у педагогов гимназии.

Когнитивно-информативный компонент. Термин «когнитивный» с немецкого языка «*kognitiv*», с французского «*cognitif*» – означает понимание, сознание, мыслительная деятельность, познание. Когнитивная часть когнитивно-информативного компонента отвечает за процесс, осуществляемый личностью в рамках обработки поступающей к нему этнографической информации. Информация в Социологической энциклопедии (Information) означает любые сведения, знания, принимаемые и передаваемые, сохраняемые различными источниками; информация – это вся совокупность знаний, сведений об окружающем нас мире, о всевозможных протекающих в нем процессах, которые могут быть восприняты живыми организмами, электронными машинами и другими информационными системами» [1, с. 390].

В нашем случае, речь идет об этнографической культуре, где когнитивно-информационный компонент отвечает за этнографические знания, сведения, информация об этнических культурных интересах, взглядах, убеждениях, национальных идеалах, оценочных суждениях о народной культуре и чеченского и других народов, которые населяют Чеченскую Республику.

Владение данным компонентом предполагает осознание личностью педагога не только принадлежности к своему этносу, определение этнической идентичности, этнических установок, но и восприятие поликультурного сосуществования разных народов Чечни как основы сохранения мирного сосуществования, тесного взаимодействия, развития связей. Знания о культуре своего народа предполагает знание родного языка, умение применять его на практике, знание образцов материальной и духов-

ной культуры чеченского народа, к которым мы отнесли народное строительство и исторические памятники, национальную кухню, культуры национального питания, устного народного творчества, музыкального фольклора, народной хореографии, народного декоративно-прикладного творчества, календарно-обрядовой и семейно-обрядовой культуры, народной этики, игрушки и т. п.

Следующий компонент этнографической культуры – **коммуникативно-полиэтнический**, предполагающий межэтническую коммуникацию между людьми. Этнического воспитания молодежи в поликультурном пространстве закладывается еще в дошкольном учреждении, когда воспитываются в одной группе дети разных национальностей. Е.И. Михалёва отмечает, что «молодой человек с высоким уровнем межэтнической коммуникации (этнической воспитанности) готов и способен к позитивному взаимодействию с представителями не только своей, но и разных этнических общностей, способен, попадая в чужую культуру, поступать в соответствии с нормами и обычаями данной культуры, не навязывая ценностей и этнокультурных поведенческих установок своего народа» [2, с. 12].

Человек, который проявляет коммуникативность в полиэтническом социуме, легко приспосабливается к любым обстоятельствам, поликультурному окружению, подает себя как активный, гибкий во взаимоотношениях с людьми иной национальности. Эффективное формирование коммуникативно-полиэтнического компонента этнографической культуры у педагога возможно, если будут созданы соответствующие условия, использованы психолого-педагогические технологии, что, в свою очередь, будет способствовать снижению количества конфликтных ситуаций, основанных на межнациональной неприязни в педагогическом коллективе, с учетом национально-психологических и национально-бытовых особенностей всех членов коллектива, принадлежащих к разным национальностям.

Коммуникация играет важную роль в плане развития собственной национальной культуры. Чеченский язык, на котором говорят большинство чеченцев, помогает пополнить народный опыт, сохранять и передавать обычаи и традиции своим потомкам. Благодаря родному языку, человек узнаёт, чем жили его предки. Но эффективной межэтнической коммуникации будет способствовать знание не только особенности этикета и культуры своего народа, но и нужно осведомиться об обрядах, привычках и условиях других народов, составляющую общую чеченскую культуру.

Этно-поисковый компонент, являющийся одним из важных составляющих этнографической культуры, предполагает, что личность (педагог) всячески стремится к активной этнокультурной деятельности, проявляет потребность трудиться на благо своей малой и большой Родины; содействует расширению культурных контактов между нациями и народами. Поисковое поведение – это, в большей степени, удел молодости, молодых специалистов, когда человек не имеет возможности стопроцентно делать прогноз своей исследовательской деятельности, но, тем не менее, он, благодаря своему молодому упорству и надежде продвигается дальше.

Часто такое поисковое поведение может быть с отрицательным результатом, но это не останавливает молодого педагога, желающего найти, что ему нужно и использовать добытые знания на практике. Вместе с тем, человек, находящийся в поиске

информации о другой культуре, другой народной истории, способен оценить каждый результативный этап, идя к конечной цели и, если нужно, поменять свое поведение. Способность к поиску эффективно искать и применять информационные ресурсы в рамках этнографической грамотности, поиск и инструменты информационных коммуникаций, а также использовать прогрессивные ведущие результаты и достижения в сфере развития средств информатизации для этих целей.

Толерантно-мультикультурный компонент, который предполагает следующие сформированные качества педагога, работающего в полинациональной среде: это эмоциональная отзывчивость и интерес к «чужой» национальной культуре, чувство дружбы и единства между народами; озабоченность судьбами не только своей «малой Родины» (Чечня), «большой Родины» (Россия), но и озабоченность судьбами тех многочисленных народов, которые населяют Чеченскую Республику, но не являю-

щиеся титульными (многочисленными). Это ногайцы, черкесы, ингуши, русские казаки, аварцы, армяне и мн. другие. Проблема мультикультурной толерантности сегодня особенно часто обсуждается в силу идущей по всему миру глобализации, когда перемещаются миллионы иммигрантов, беженцев, просто людей, ищущих работу. «Мультикультурализм – политика государства, направленная на сохранение и развитие в отдельно взятой стране и в мире в целом культурных различий, и обосновывающая такую политику теория или идеология». [3].

Сегодня важно понимать, что в поликультурной среде Чеченской Республики у каждого человека формируются не только профессиональные знания и умения, но и индивидуальная этнокультурная самоидентификация. И при этом, каждому студенту и позже специалисту на местах оказывается помощь и поддержка для лучшего понимания существующих различий культур и этносов в Чечне, России.

Библиографический список

1. *Социологическая энциклопедия*: в 2 т. Т. 2. Национально-общественный научный фонд. Руководитель научного проекта Г.Ю. Семигин. Москва, 2003.
2. *Межэтническая коммуникация в молодежной среде*: учебно-методическое пособие. Составитель Е.И. Михалёва. Ижевск, 2012.
3. *Учимся толерантности*: методическое пособие для проведения классных часов, бесед и тренинговых занятий с учащимися. С.В. Баныкина, В.К. Егоров. Москва, 2007.

References

1. *Sociologicheskaya `enciklopediya*: v 2 t. T. 2. Nacional'no-obschestvennyj nauchnyj fond. Rukovoditel' nauchnogo proekta G.Yu. Semigin. Moskva, 2003.
2. *Mezh'etnicheskaya kommunikaciya v molodëzĥnoĭ srede*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sostavitel' E.I. Mihalëva. Izhevsk, 2012.
3. *Uchimysya tolerantnosti*: metodicheskoe posobie dlya provedeniya klassnyh chasov, besed i treningovyh zanyatij s uchashchimisya. S.V. Banykina, V.K. Egorov. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 14.09.18

УДК 372.881.111.1

Nosenko N.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theory of Language and Intercultural Communication, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: nnosenko@mail.ru*

Saprygin B.V., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: saprygin2007@yandex.ru*

SPECIFICS OF TEACHING ENGLISH TO CHINESE STUDENTS IN RUSSIAN SPEAKING ENVIRONMENT. The paper describes the experience of implementing a strategy of teaching English to Chinese students in Russian speaking environment at a university on the basis of linguoculturological and interdisciplinary approaches. Taking into account the cultural context in studying simultaneously the same topics in Russian and English classes helps to expand vocabulary, to update the material being studied and to keep up motivation for further independent language learning. What is more, studying English with a parallel study of Russian enables representatives of Asian cultures to better understand the socio-psychological and cultural peculiarities of native speakers of the English language because Russian and English-speaking cultures, with all their differences, have a number of common linguoculturremes. It enables students to develop what can be called linguoculturologically meaningful vocabulary and, ultimately, to master the language itself.

Key words: Sino-Russian-English interference, interdisciplinary approach, linguoculturological approach, linguoculturreme.

Н.В. Носенко, канд. филол. наук, доц. каф. теории языка и межкультурной коммуникации,

Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: nnosenko@mail.ru

Б.В. Сапрыгин, канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет,

г. Новосибирск, E-mail: saprygin2007@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ РУССКОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ

В статье описывается опыт реализации стратегии обучения английскому языку носителей китайского языка в русскоязычной среде в вузе на основе лингвокультурологического и межпредметного подходов. Включение культурного контекста при параллельном изучении одних и тех же тем на занятиях по русскому и английскому языкам помогает расширить словарный запас, актуализировать изучаемый материал и создает дополнительную мотивацию к дальнейшему, самостоятельному, изучению языка. Более того, изучение английского языка при одновременном изучении русского позволяет иностранцам, преподавателям азиатских культур, лучше понять социально-психологические и культурные особенности носителей английского языка, поскольку русской и англоязычной культурам, при всех их различиях, все же присущ ряд общих лингвокультурем. Это позволяет студентам овладеть всем тем, что обозначается понятием **лингвокультурологически значимой лексики и, в конечном итоге, овладеть самим языком.**

Ключевые слова: китайско-русско-английская интерференция, межпредметный подход, лингвокультурологический подход, лингвокультурема.

Современная высшая школа всё чаще сталкивается с проблемой обучения в ситуации межъязыковой интерференции, когда носители одного языка изучают иностранный язык, находясь

в окружении другого неродного языка. Так, «довольно частотной становится ситуация, когда преподаватель иностранного языка (например, английского) в группе носителей другого языка (на-

пример, китайского) сам является носителем третьего языка (в нашей ситуации – русского)» [1, с. 229].

В связи с осуществлением международных образовательных программ, преподаватели Института филологии, массовой информации и психологии НГПУ сталкиваются с необходимостью обучать английскому языку вне англоязычной языковой среды студентов – носителей китайского языка. В ИФМИП НГПУ ежегодно приезжают студенты Синьцзянского государственного педагогического университета для прохождения годового курса обучения по программе русская филология, при этом их курс включает дисциплину «Иностранный язык (английский)».

Английский язык не является родным ни для одной из сторон процесса обучения – ни для студента, ни для преподавателя, что осложняет учебный процесс. Возникает сложный вопрос аутентичности преподаваемого языкового материала. Актуальной становится задача выбора соответствующей модели поведения со стороны самого преподавателя. Острой становится проблема поиска эффективных подходов к обучению в ситуации взаимодействия языков и культур, иными словами, реализации межкультурной коммуникации, когда попросту нет единого языка-посредника. Особенности менталитета представителей корнеизолирующих языков, традиции дальневосточной культуры в отношении образования – все это создает дополнительные сложности в общении между иностранными студентами и российскими преподавателями.

Оказавшись в нашей стране, основное внимание китайские студенты уделяют, естественно, русскому языку. Именно на него выделяется большее количество часов, создаются условия для погружения в русскоговорящую языковую среду, силами университета проводятся мероприятия по адаптации студентов к жизни в России. При этом на изучение английского отводится, как правило, не более 4 часов в неделю. Сложившаяся ситуация ставит преподавателя английского языка перед необходимостью поиска дополнительных факторов мотивации к изучению второго языка и наиболее эффективных путей организации работы обучающихся.

Поскольку и обучение русскому языку, и обучение английскому организовано в нашем вузе в рамках одной кафедры, у нас, как нам кажется, получилось найти решение названных проблем. Так, значимым фактором при обучении в таких условиях, как нами было обнаружено, является следующее. Ввиду параллельного изучения студентами-иностранцами двух языков, русского и английского, в ходе обучения естественным образом выстраиваются ступеньки к интегративному изучению языков, закладывается необходимый фундамент и привычка соотносить знания об изучаемом иностранном языке со знаниями о родном языке и втором иностранном. Наш опыт служит доказательством эффективности совмещения двух подходов – лингвокультурологического и межпредметного. По сути, речь идет об использовании сопоставительного метода изучения языков, особенностью при этом является то, что сопоставление проводится не только между родным и иностранным, но и между двумя изучаемыми иностранными языками. Именно о возможности такого интегративного подхода, сочетающего в себе два вышеупомянутых, при обучении иностранцев мы и будем говорить в данной статье.

В наше время вопрос взаимовлияния языка и культуры подробно рассматривается в таком направлении языкознания как лингвокультурология. «Лингвокультурология – это отрасль лингвистики... исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке» [2, с. 8]. Согласно лингвокультурологическим представлениям, язык – это одновременно и орудие культуры, и ее неотъемлемая часть. «В каждом языке мир представлен по-разному, понимается по-разному. Мы смешиваем вещи и слова – вещи воспринимаем так, как они даны в словах, и величайший акт культурного развития состоит в освобождении мысли из плена слова...», – говорил Л.В. Щерба (цит. по: [3, с. 39]). Разработка методики обучения иностранным языкам, да и само содержание обучения, ныне уже не мыслится без того, чтобы не принимать во внимание лингвокультурологические аспекты (см.: [4; 5]).

«Принцип соизучения языка и культуры», выдвинутый Л.А. Ходяковой, подразумевает «отбор дидактического материала, методов, приемов и средств обучения с учетом культурноносной функции родного... языка, обеспечивающей целенаправленное влияние накопленных от поколения к поколению культурных ценностей на формирование духовного мира обучаемых, на воспитание их личного и национального достоинства средствами языка, через символы и традиции родного народа» [6, с. 58].

И хотя Л.А. Ходякова говорит преимущественно об овладении родным языком, тот же самый принцип нельзя не признать верным и в отношении иностранного языка. При реализации лингвокультурологического подхода в обучении языку необходимо выявить то языковое содержание, посредством которого язык выражает и передает культуру. При этом следует учитывать особенности изучаемого языка, которые отражаются в обычаях, традициях, нормах поведения, литературном творчестве народа. Можно сказать, что лингвокультурологический подход нуждается в подборе специальных методов и технологий, которые позволяли бы обучающимся овладевать знаками непрямои номинации и осмыслять те асимметричные лингвокультурные феномены, что обнаруживаются, в нашем случае, в русской, англоязычной и китайской культурах.

О возможности и даже необходимости интегративного подхода в образовании мы уже говорили ранее в статье *The interdisciplinary approach in education as a factor of social adaptation (the example of foreign language teaching)* [7]. Там мы говорили о том, что одним из источников оптимизации образования в области иностранных языков является рациональное использование междисциплинарных связей, существующих между лингвистическими дисциплинами. Второй язык неизбежно усваивается сквозь призму первого, и это заставляет нас учитывать явления интерференции и транспозиции и дает возможность полагаться на механизмы, уже сформировавшиеся в родном языке. В лингводидактике этот подход называется методом опоры на родной язык [8; 9]. В литературе постоянно подчеркивается мысль о том, что при изучении иностранного языка возможен положительный перенос с родного языка на иностранный (Л.В. Щерба, В.Д. Аракин) [10; 11; 12].

В данной статье мы стремимся поддержать мысль о том, что подобный положительный перенос возможен не только между родным и иностранным языком, но и между двумя иностранными языками при их совместном изучении. Цель интегративного обучения, как ее видим мы, заключается в том, чтобы, опираясь на знания одного иностранного языка, научиться коммуникации на другом, используя при этом уже сформированные навыки сознательного овладения языком. Такой подход при этом предполагает, что знания и навыки, приобретенные на занятиях вторым иностранным языком под влиянием родного и первого иностранного, также окажутся полезны для лучшего овладения первым иностранным языком и лучшего осмысления родного. Несомненно, и родной, и иностранный язык не существуют в сознании индивида по-отдельности: любой иностранный язык пересекается с системами как родного, так и другого иностранного языка и взаимодействует с ними.

Что же касается интегративного подхода в нашем случае, можно заметить следующее. Изучение английского языка при параллельном изучении русского позволяет иностранцам, преподавателям азиатских культур, лучше понять социально-психологические и культурные особенности англоязычного мира, ведь русская культура, при всех её отличиях от англоязычной, является все же культурой европейской. Соответственно, даже на уровне «неявного знания» (*tacit knowledge*) [13] российские преподаватели оказываются способными в какой-то мере, пусть и не в совершенстве, передать важные черты мышления и поведения европейского типа в том виде, как оно существует в условиях англоязычной социокультурной среды [14]. Поскольку язык – это культурный код, нормы и правила вербального и невербального поведения участников коммуникации отражаются в различных коммуникативных ситуациях. Объясняя студентам основания для определенного вербального поведения, его особенности и возможные сбои при общении с представителями данной культуры, мы тем самым вырабатываем у них правильное понимание ментальности, определяющей само существо изучаемого языка, и одновременно прививаем нормы языкового поведения.

Учитывая вышесказанное, обучение двум иностранным языкам, в данном случае русскому и английскому, должно подразумевать обучение неким базовым знаниям, которые присущи членам затрагиваемой культурно-языковой общности и которые проявляются в топонимах, именах людей, названиях предметов и явлений, реалиях, других видах безэквивалентной лексики, фразеологических оборотах, пословицах и поговорках, нормах речевого этикета и т.д. Иными словами, студенты должны овладеть всем тем, что обозначают понятием «**лингвокультурологически значимая лексика**» и что В.В. Воробьев называет «лингвокультурема» [15, с. 45]. На занятиях следует использовать учебники и дополнительные учебные материалы, которые

содержали бы не только базовую теоретическую информацию, но и практические задания, направленные на повышение осведомленности о ментальности, присущей носителям изучаемого языка, их культуре, и давали бы представление об их основных ценностях.

Без пояснений со стороны преподавателя, представителя русскоязычного мира, для студентов зачастую оказывается непонятным ряд явлений мира англоязычного. При этом пояснения, сделанные с позиции русской культуры, в данном случае можно признать вполне аутентичными, поскольку налицо единство или генетическое сходство феноменов в двух этих европейских культурах. Это же верно и в отношении ряда более или менее общих лингвокультурем.

Приведем некоторые примеры. При этом, пожалуй, можно сразу утверждать, что китайским студентам, в целом, не хватает знания реалий европейской жизни. Здесь можно отметить незнакомство с некоторыми заметными явлениями западной культуры, отсутствие определенных исторических сведений, связанных с важными событиями в жизни Европы, непонимание ряда особенностей западной цивилизации. У китайских студентов может, например, возникнуть вопрос, почему люди одеваются столь однотонно, в отличие от самих китайцев, одетых в разноцветные одежды. Или почему можно сказать, что английская королева одевается эксцентрично [16, с. 22]. Они могут плохо воспринимать некоторые стили и жанры европейской музыки, заявляя, что она им непонятна и что в ней отсутствует мелодичность. (Такое китайские студенты единодушно говорят, например, про основную мелодию в мюзикле Э.Л. Уэббера «Призрак оперы» или про песни Эдит Пиаф.) Переходя к **лингвокультурологически значимым фактам, можно в качестве примера указать на сложности восприятия такими студентами целого ряда лингвокультурем. Так, китайским студентам непонятны некоторые фразеологические обороты, такие, например, как «выйти на тропу войны» (“Watch out! The old witch is on the warpath!” [16, с. 33]). Непонятны метафоры, обусловленные общеевропейским христианским наследием, например «соль земли» (salt of the earth). Часто непонятны косвенные контексты изучаемых текстов и многие шутки.**

Стремясь к интегративному использованию лингвокультурологического и межпредметного подходов, при обучении студентов-иностранцев мы практикуем следующие приемы. Прежде всего, это параллельное изучение одних и тех же тем. В качестве примера можно привести наполнение темы «Традиции Рождества». Так, на занятиях по русскому языку мы изучаем традиции православного Рождества – разучиваем и поем колядки, знакомимся с Дедом Морозом, Снегурочкой и их аналогами в национальных республиках РФ. Во время внеаудиторных мероприятий посещаем утренники, подписываем поздравительные открытки на русском языке, смотрим русские народные сказки, например «Морозко». В рамках курса английского языка мы изучаем традиции рождества в западном мире, разучиваем рождественские песни (Christmas Carols), подписываем открытки на английском языке, смотрим соответствующие фильмы, например «Гринч – похититель Рождества», посещаем занятия английского разговорного клуба, посвященное данному празднику, учимся оформлять подарки в европейских традициях. Итогом становится подготовка докладов на студенческую конференцию по срав-

нительно-сопоставительной тематике, например «Русские и англоязычные традиции оформления поздравительной открытки к Рождеству», «Главные персонажи рождественских праздников в России и Англии», «Исторические корни образов Санта Клауса и Деда мороза» и многое другое. Именно данный подход позволяет создавать как внешнюю, так и внутреннюю мотивацию. (Так, открытки подписываются для родных и друзей, а не ради языковой практики, или пишем нашему стажеру Фулбрайт в США и получаем от него теплый ответ с взаимными поздравлениями.)

Для осуществления сопоставительных исследований лингвокультурологического плана студент должен прочитать несколько книг, как на русском языке, так и на английском, освоить теоретические статьи по данной тематике, подобрать необходимую лексику. Итогом такой работы в рамках лингвокультурологического подхода становятся статьи и доклады наших студентов-иностранцев, с которыми они вступают на научных студенческих конференциях. В качестве примера можно привести следующие работы: Ян Тин «Английские заимствования в русском и китайском языках» [17]; Цин Тянь «Метафоры вкусовых ощущений в русском и китайском языках» [18]; Му Цзын «Свекровь и невестка в современном русском и китайском языках» [19].

Выше мы сказали только о лингвокультурологическом аспекте сопоставительного изучения двух иностранных языков, при котором роль преподавателя, носителя иного, чем английский, иностранного языка может оказаться весьма значимой. Однако при таком подходе неизбежно будут затрагиваться и многие другие сферы языка, и роль русскоязычного преподавателя при этом также может быть весьма важной. Перечислим только некоторые из них. Так в области фонетики русскоязычный преподаватель способен вполне аутентично донести до носителей тонических языков существо динамического (экспираторного) удара или принципы деления слов на слоги. В области орфографии он сможет объяснить значение прописных букв, показать приемы правильного графического изображения букв. В области грамматики он поможет с пониманием частей речи и синтагматических отношений между словами. В области лексикологии – окажется способным указать на заимствования из латинского, греческого, французского и др. языков, разъяснить этимологию заимствованных слов и их семантику.

Подводя итоги, следует заметить, что, механическое изучение грамматического и лексического строя выбранного языка никогда не даст обучаемому тех преимуществ, которые получит человек, активно участвующий в «диалоге культур», способный интегрироваться в чуждую ему культуру, понимать и принимать ее. Благодаря интегративному лингвокультурологическому подходу к преподаванию языков студенты приобретают компетенции, позволяющие им эффективно общаться на иностранном языке. Они получают возможность проанализировать и осмыслить принципы коммуникации, нормы речевого этикета и базовые ценности не только культуры изучаемого языка, но и своей родной, тем самым укрепляя собственную культурную идентичность. Иными словами, они приобретают знания, способности и навыки для того, чтобы стать компетентными членами мирового сообщества, эффективно взаимодействовать в социальной и деловой сфере, способностью коммуницировать без каких-либо лингвокультурных затруднений и достигать взаимопонимания.

Библиографический список

1. Тимофеева Е.К. Трехсторонняя интерференция: лингвокультурологический и фонетический аспекты обучения китайских студентов английскому языку в России. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 9. 2008; Выпуск 1; Ч. II: 229 – 233.
2. Маслова В.А. *Лингвокультурология: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
3. *Виноградов В.В.* Общелингвистические и грамматические взгляды акад. Л.В. Щербы. *Памяти академика Льва Владимировича Щербы (1880 – 1944)*: сборник статей. Ленинград: Издательство Ленинградского гос. ун-та им. А.А. Жданова, 1951: 31 – 62.
4. Коротких Е.Г., Носенко Н.В. Пути реализации лингвострановедческого подхода в методике обучения иностранному языку в вузе. *Профессиональное образование в современном мире*. 2015; № 3 (18): 162 – 172.
5. Nosenko N.V., Saprygin B.V. A cultural linguistics approach in language education (as applied to evaluative semantics analysis). *Philosophy of Education+*. Prague: Episteme Publishing House, 2017; No. 1: 166 – 176.
6. Ходякова Л.А. Принцип соизучения языка и культуры в курсе методики преподавания русского языка. *Актуальные проблемы преподавания русского языка на современном этапе российского среднего и высшего образования: материалы Всероссийск. науч.-практ. конф.*, 11 – 12 марта 2004 г. Составители А.Д. Дейкина, Л.А. Ходякова. Москва: МПГУ, 2004: 57 – 67.
7. Nosenko N.V., Saprygin B.V. The interdisciplinary approach in education as a factor of social adaptation (the example of foreign language teaching). *Philosophy of Education*. Prague: Episteme Publishing House. 2015; No. 8: 46 – 57.
8. Леонтьев А.А. Педагогическая ситуация. Чему учить? *Знание – сила*. 1989; 11: 45 – 50.
9. Леонтьев А.А. Проблемы опоры на родной язык и типология речевых действий. *Вопросы психолингвистики и преподавание русского языка как иностранного*. Москва: МГУ, 1971: 17 – 29.
10. Щерба Л.В. *Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики*. Москва: Высш. шк., 1974.
11. Щерба Л.В. Общеобразовательное значение иностранных языков и их место в системе школьных предметов. *Советская педагогика*. 1942; № 5 – 6: 35 – 40.

12. Аракин В.Д. *Сравнительная типология английского и русского языков*. Ленинград: Просвещение, 1979.
13. Ср.: Сапрыгин Б.В., Веркутис М.Ю. О подходе к образованию в свете концепции «неявного знания» (на примере преподавания иностранного языка). *Философия образования*. 2015; № 1 (58): 126 – 136.
14. Ср.: Сапрыгин Б.В. Психолингвистические особенности познавательной деятельности и оценка возникающей на её основе науки и образования. *Философия образования*. 2012; 6 (45): 212 – 216.
15. Воробьев В.В. *Лингвокультурология*: монография. Москва: Издательство РУДН, 2008.
16. Oxenden C., Latham-Koenig C. *American English File. Student book 4*. Oxford University Press, 2009.
17. Ян Тин. Английские заимствования в русском и китайском языках. *Молодёжь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы VI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием*, 22 – 24 ноября 2017 г., Новосибирск: ФГБОУ ВО «НГПУ», 2017: 197 – 200.
18. Цин Тянь. Метафоры вкусовых ощущений в русском и китайском языках. *Молодёжь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы VI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием*, 22 – 24 ноября 2017 г., Новосибирск: ФГБОУ ВО «НГПУ», 2017: 210 – 212.
19. Му Цзын. Свекровь и невестка в современном русском и китайском языках. *Молодёжь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы VI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием*, 22 – 24 ноября 2017 г., Новосибирск: ФГБОУ ВО «НГПУ», 2017: 195 – 197.

References

1. Timofeeva E.K. Trehstoronnyaya interferenciya: lingvokul'turologicheskij i foneticheskij aspekty obucheniya kitajskih studentov anglijskomu yazyku v Rossii. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya 9. 2008; Vypusk 1; Ch. II: 229 – 233.
2. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.
3. Vinogradov V.V. Obschelingvisticheskie i grammaticheskie vzglyady akad. L.V. Scherby. *Pamyati akademika L'va Vladimirovicha Scherby (1880 – 1944)*: sbornik statej. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo gos. un-ta im. A.A. Zhdanova, 1951: 31 – 62.
4. Korotkih E.G., Nosenko N.V. Puti realizacii lingvostranovedcheskogo podhoda v metodike obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2015; № 3 (18): 162 – 172.
5. Nosenko N.V., Saprygin B.V. A cultural linguistics approach in language education (as applied to evaluative semantics analysis). *Philosophy of Education+*. Prague: Episteme Publishing House, 2017; No. 1: 166 – 176.
6. Hodyakova L.A. Princip soizucheniya yazyka i kul'tury v kurse metodiki prepodavaniya russkogo yazyka. *Aktual'nye problemy prepodavaniya russkogo yazyka na sovremennom etape rossijskogo srednego i vysshego obrazovaniya: materialy Vserossijsk. nauch.-prakt. konf.*, 11 – 12 marta 2004 g. Sostaviteli A.D. Dejkina, L.A. Hodyakova. Moskva: MPGU, 2004: 57 – 67.
7. Nosenko N.V., Saprygin B.V. The interdisciplinary approach in education as a factor of social adaptation (the example of foreign language teaching). *Philosophy of Education*. Prague: Episteme Publishing House. 2015; No. 8: 46 – 57.
8. Leont'ev A.A. Pedagogicheskaya situaciya. Chemu ucit'?' *Znanie – sila*. 1989; 11: 45 – 50.
9. Leont'ev A.A. Problemy opory na rodnoj yazyk i tipologiya rechevyh dejstvij. *Voprosy psiholingvistiki i prepodavanie russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: MGU, 1971: 17 – 29.
10. Scherba L.V. *Prepodavanie inostrannyh yazykov v srednej shkole: obschie voprosy metodiki*. Moskva: Vyssh. shk., 1974.
11. Scherba L.V. Obscheobrazovatel'noe znachenie inostrannyh yazykov i ih mesto v sisteme shkol'nyh predmetov. *Sovetskaya pedagogika*. 1942; № 5 – 6: 35 – 40.
12. Arakin V.D. *Sravnitel'naya tipologiya anglijskogo i russkogo yazykov*. Leningrad: Prosveschenie, 1979.
13. Ср.: Сапрыгин Б.В., Веркутис М.Ю. О подходе к образованию в свете концепции «неявного знания» (на примере преподавания иностранного языка). *Философия образования*. 2015; № 1 (58): 126 – 136.
14. Ср.: Сапрыгин Б.В. Психолингвистические особенности познавательной деятельности и оценка возникающей на её основе науки и образования. *Философия образования*. 2012; 6 (45): 212 – 216.
15. Воробьев В.В. *Лингвокультурология*: монография. Москва: Издательство РУДН, 2008.
16. Oxenden C., Latham-Koenig C. *American English File. Student book 4*. Oxford University Press, 2009.
17. Ян Тин. Английские заимствования в русском и китайском языках. *Молодёжь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы VI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием*, 22 – 24 ноября 2017 г., Новосибирск: ФГБОУ ВО «НГПУ», 2017: 197 – 200.
18. Цин Тянь. Метафоры вкусовых ощущений в русском и китайском языках. *Молодёжь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы VI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием*, 22 – 24 ноября 2017 г., Новосибирск: ФГБОУ ВО «НГПУ», 2017: 210 – 212.
19. Му Цзын. Свекровь и невестка в современном русском и китайском языках. *Молодёжь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы VI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием*, 22 – 24 ноября 2017 г., Новосибирск: ФГБОУ ВО «НГПУ», 2017: 195 – 197.

Статья поступила в редакцию 19.09.18

УДК 51(07)

Nurmagomedov D.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: dibir52@mail.ru
Gasharov N.G., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nisred47@mail.ru

Ramazanov E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: dibir52@mail.ru

Atluhanova L.A., postgraduate, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Elementary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: dibir52@mail.ru

Arslanalieva D.I., postgraduate, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Elementary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: dibir52@mail.ru

FORMATION OF ALGORITHMIC SKILLS IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS. The article substantiates the necessity and possibility of forming algorithmic skills in the process of teaching mathematics to younger schoolchildren. Formation of algorithmic skills is very important from the point of view of propaedeutics. The work shows step-by-step description of various processes available to pupils in primary classes. If teachers continue this work in later years of school, the study of mathematics and computer science will not cause difficulties. The paper defines the main components of algorithmic skills and highlights the ways of teacher – students' actions related to the formation of skills to design algorithms on the example of the algorithm of division with the remainder. There are three algorithms of division with the remainder, which can be used in the process of teaching mathematics to younger schoolchildren.

Key words: algorithmic skills, algorithmic culture, structure of learning activities, universal learning activities, division with remainder, divisible, divisor, quotient, remainder.

Д.М. Нурмагомедов, канд. пед. наук, проф. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: dibir52@mail.ru
Н.Г. Гаширов, к.ф.-м.н., доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования факультета начальных классов, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nisred47@mail.ru

Э.А. Рамазанова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии начального образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: dibir52@mail.ru

Л.А. Атлуханова, соискатель каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: dibir52@mail.ru

Д.И. Арсланалиева, соискатель каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: dibir52@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

В статье обосновывается необходимость и возможность формирования алгоритмических умений в процессе обучения математике младших школьников. Формирование алгоритмических умений очень важно и с точки зрения пропедевтики. Поэтапно-пошаговое описание различных процессов доступно учащимся начальных классов. Если продолжить эту работу в последующих классах, в сторону постепенного усложнения, то изучение математики и информатики в определенной степени не будет вызывать затруднений. Определены основные составляющие алгоритмических умений, выделены способы действий учителя и учащихся, связанные с формированием умений конструировать алгоритмы на примере алгоритма деления с остатком. Приведены три алгоритма деления с остатком, которые можно использовать в процессе обучения математике младших школьников.

Ключевые слова: алгоритмические умения, алгоритмическая культура, структура учебной деятельности, универсальные учебные действия, деления с остатком, делимое, делитель, частное, остаток.

В материалах ФГОС второго поколения определены планируемые (личностные, метапредметные и предметные) результаты освоения учащимися основной образовательной программы начального общего образования.

Достижение этих результатов обеспечивается прежде всего формированием УУД, закладывающих основу учебной деятельности младших школьников.

Эффективным средством формирования у младших школьников основ учебной деятельности является развитие у них алгоритмических умений.

Под алгоритмическими умениями мы будем понимать умения расчленять сложные действия на элементарные шаги и представлять их в виде организованной совокупности последних, умение планировать свои действия и строго придерживаться этого плана в своей деятельности, умение выражать свои действия понятными языковыми средствами [1].

Таким образом, алгоритмические умения по своей сути имеют аналогичную структуру со структурой учебной деятельности: целеполагание, планирование, выполнение, контроль и коррекцию. Человек, владеющий алгоритмическими умениями способен планировать последовательность своих действий, направленных на достижение поставленной цели, удерживать цель на протяжении всего хода выполнения задания, контролировать и оценивать правильность его выполнения и при необходимости, осуществлять коррекцию своей деятельности.

Многие известные методисты-математики (А.К. Артемов, Н.Я. Виленкин, Н.Б. Истомина, В.М. Монахов и др.) считают, что работу над формированием алгоритмических умений у учащихся целесообразно начинать уже с первых дней обучения в школе. Это подтверждается исследованиями психологов, которые доказали, что младший школьный возраст наиболее благоприятный в создании важнейших структур мышления детей, среди которых и алгоритмическое (В.В. Давыдов и др.).

Формирование алгоритмических умений учащихся происходит при изучении всех учебных предметов в начальных классах, но целенаправленный смысл этот процесс приобретает лишь в процессе обучения математике, в которой воспитание у учащихся умений действовать по заданному алгоритму и конструировать новые алгоритмы относится к числу важнейших составляющих учебной деятельности младших школьников. По мнению Г.В. Дорофеева, алгоритмическое мышление в наиболее чистом виде может быть сформировано лишь в процессе обучения математике, так как обучение математике вносит в его формирование «важную и специфическую компоненту, которая в настоящее время не может быть эффективно реализована, даже всей совокупностью учебных предметов». Тем более некоторые алгоритмы, например, сложения, вычитания, умножения и деления многозначных чисел, формируются в начальном курсе математики.

Формирование алгоритмических умений очень важно и с точки зрения пропедевтики. Поэтапно-пошаговое описание различных процессов доступно учащимся начальных классов. Если продолжить эту работу в последующих классах, в сторону постепенного усложнения, то изучение математики и информатики в определенной степени не будет вызывать затруднений [2, с. 34]. Однако есть определенные опасения, что широкое использование алгоритмов может привести к стандартизации мышления учащегося, подавлению его творческих сил и возможностей. Да, действительно, на первый взгляд, кажется, что, выполняя строго последовательность действий, который задает алгоритм, ученик не будет проявлять творчества и самостоятельности. Это не так, «...обучения алгоритмам не только не уменьшает инициативы, творческого описки, догадки, интуиции учащихся, но, наоборот, позволяет добиться более высокого качества знаний, умений и навыков, сделать процесс усвоения более легким и быстрым, при этом учащиеся овладевают общими методами логического и алгоритмического мышления...». Поэтому возникает необходимость с методической точки зрения организации работы, направленной на развитие алгоритмических умений у учащихся [3, с. 5]. Однако детально разработанной методики реализации рассматриваемой проблемы, на которую мог бы опираться учитель в процессе обучения математике младших школьников в настоящее время практически отсутствует.

Недостаточная теоретическая разработанность различных аспектов рассматриваемой проблемы отрицательно сказывается на ее практической реализации. Это выражается в том, что учителя, не придавая серьезного внимания применению алгоритмов в обучении младших школьников, ограничиваются их бессистемным использованием лишь на отдельных этапах процесса обучения в рамках репродуктивной деятельности.

В учебниках по математике для младших школьников и методических пособиях, а также в разработках для учителей, не уделяется должного внимания вопросам формирования алгоритмических умений и знаний об алгоритмах. Отдельные задания, предлагаемые в учебниках математики, даются эпизодически, главным образом на полях или же в нижней части страницы, завершении основного материала урока. Наблюдается сравнительно бедность предлагаемого материала не только в количественном, но и в качественном отношении. Учителя воспринимают эти задания, как дополнительные, второстепенные. Поэтому они практически не предусматривают выполнение на уроках специальных заданий, связанных с формированием алгоритмических умений у учащихся.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил нам выделить базовые алгоритмические умения, которым необходимо обучать учащихся начальной школы:

- умение действовать по заданному алгоритму;
- умение «открывать» алгоритмы;

- умение преобразовать алгоритмы;
- умение выбрать рациональные алгоритмы;
- умение графически изображать алгоритмы;
- умение осуществлять проверку правильности алгоритма;
- умение перенести усвоенные алгоритмы в новые ситуации.

Среди выделенных умений, к числу важнейших относится умение «открывать» алгоритм, которые предполагает использование эвристических методов обучения, способствует развитию творческих способностей, догадки, интуиции – важных качеств логического и алгоритмического мышления. Это умение складывается из умений:

- выявлять способ действия, необходимого для достижения заданной цели;
- предоставлять данное действие в виде организационной последовательности элементарных действий;
- определять структуру выделенных действий;
- умение организовать поиск данных, необходимых для решения поставленной задачи;
- умение сформулировать и записывать алгоритмы.

Подтвердим сказанное на примере составления алгоритма деления с остатком. С этой целью сначала необходимо раскрыть конкретный смысл деления с остатком, затем установить отношение между делителем и остатком, далее составить алгоритм деления с остатком.

В основе раскрытия смысла деления с остатком лежит теоретико-множественная трактовка определения: «Разделить с остатком целое неотрицательное число a на натуральное число b – значит найти такие целые неотрицательные числа q и r , что $a = b \times q + r$ и $0 \leq r < b$ ».

Это определение легко переводится в план предметных действий, связанных с разбиением множества на равночисленные подмножества и при таких операциях не всегда возможно получение равночисленных подмножеств.

Возникает проблема, связанная с выявлением способа действия, необходимого для раскрытия учащимися конкретного смысла деления с остатком. С этой целью можно использовать решение простых задач на деление «на равные части» и «по содержанию».

Сначала решение задач учащиеся выполняют практически: ответ на вопрос задачи они находят путем выполнения предметных действий, не выполняя действия деления. Например:

1) учитель предлагает одному из учеников взять одиннадцать тетрадей и раздать по три тетради другим ученикам и узнать, сколько учеников получили тетради и сколько тетрадей останется;

2) разложить 14 кружков на 4 равные части и узнать, сколько кружков осталось?

3) нарисуй 14 кружков. Узнай, сколько раз по 3 кружка содержится в 14? Сколько кружков осталось?

OOO | OOO | OOO | OOO | OO

Затем выполняемые предметные действия необходимо связывать с действием деления с остатком. Например, предлагается решить задачу: «16 карандашей разложили в 3 коробки поровну. Сколько карандашей положили в каждую коробку и сколько карандашей осталось?» Выполняя предметные действия в соответствии с заданной ситуацией, учащиеся раскладывают 16 карандашей (палочек), на 3 равные части, выясняют, что получилось по 5 карандашей в каждой коробке. Остается 1 карандаш, который нельзя распределить поровну в 3 коробки.

На основании выполнения подобных заданий возникает вопрос, связанный с записью деления. Учащиеся могут предлагать различные варианты записи. После их обсуждения, если ни один из учеников не предложил соответствующую запись, то учитель показывает образец математической записи: $16 : 3 = 5$ (ост.1).

После введения записи деления с остатком, для закрепления целесообразно использовать задания:

- а) на соотнесение рисунка с математической записью;
- б) на выполнение записи по данному рисунку;
- в) на выполнение рисунка по данной записи;
- г) на составление задачи по данной записи;
- д) на составление записи к данной задаче.

Далее раскрывается отношение между делителем и остатком. Учащиеся должны прийти к выводу, что при делении остаток всегда должен быть меньше делителя.

Целесообразно организовать работу таким образом, чтобы дети сами пришли к такому выводу. С этой целью учащимся можно предложить для выполнения задания на деление несколько

последовательных чисел на 2, на 3 и на 4. Они могут выполнить деление с опорой на рисунки или на основе предметных действий. Например:

$$\begin{array}{lll} 6 : 2 = 3 \text{ (ост.0)} & 6 : 3 = 2 \text{ (ост.0)} & 6 : 4 = 1 \text{ (ост.2)} \\ 7 : 2 = 3 \text{ (ост.1)} & 7 : 3 = 2 \text{ (ост.1)} & 7 : 4 = 1 \text{ (ост.3)} \\ 8 : 2 = 4 \text{ (ост.0)} & 8 : 3 = 2 \text{ (ост.2)} & 8 : 4 = 2 \text{ (ост.0)} \\ 9 : 2 = 4 \text{ (ост.1)} & 9 : 3 = 3 \text{ (ост.0)} & 9 : 4 = 2 \text{ (ост.1)} \end{array}$$

Сравнив остатки и делители в каждом столбике, учащийся делает вывод, что остаток меньше делителя.

Для закрепления понимания этого соотношения можно предлагать задания вида:

- Какие могут быть остатки при делении числа на 5, 7, 10?
- Сколько различных остатков может быть при делении на 8, 11, 13?
- Какой наибольший остаток может быть получен при делении на 6, 9, 12?
- Может ли при делении на 8 получиться в остатке 8, 9, 4, 11?

Третий этап связан с составлением алгоритма деления с остатком.

Предварительно выполняются следующие упражнения подготовительного характера:

- Какие числа от 20 до 60 делятся без остатка на 6, 8, 9?
- Какое число, ближайшее к 47 (52, 61), меньше этого числа, но делится без остатка на 8, 9, 6?

Целесообразно организовать работу так, чтобы ученики сами «открывали» алгоритм деления с остатком.

С этой целью учащимся предлагается выполнить деление с остатком с большими числами (например, $38 : 4$), где неудобно выполнять практические действия с предметами или схематический рисунок.

При такой ситуации, наиболее продуктивным способом является не предложение учителем готового алгоритма, а составление ее самими учащимися совместно с учителем или самостоятельно. При этом задача учителя состоит в том, чтобы путем постановки направляющих ход мысли учащихся вопросов, подвести их к правильному выводу: необходимо найти наибольшее число до 38, которое делится на 4. Это число 36. 36 делим на 4, получится 9. Из 38 вычтем 36, останется 2. Значит, остаток равен 2 и он меньше делителя. Следовательно, $38 : 4 = 9$ (ост.2).

После выполнения ряда упражнений, учащиеся могут сформулировать алгоритм деления с остатком:

1. Найти наибольшее число, меньше делимого, которое можно разделить на делитель без остатка.
2. Разделить это число на делитель и найти частное.
3. Вычтем разделившееся число из делимого и получить остаток.
4. Проверяем, остаток должен быть меньше делителя.

Этот алгоритм деления с остатком преимущественно применяется в практике обучения математике в начальных классах. При этом основным способом действия деления с остатком является подбор делимого, который без остатка делится на данное число. Однако, ориентировка на данный способ действия не способствует осознанию учащимися взаимосвязи между делимым, делителем, неполным частным и остатком. Они часто не понимают, что для нахождения остатка нужно из делимого вычесть произведение неполного делимого и частного, или же, чтобы найти делимое, нужно неполное частное умножить на делитель и к полученному результату прибавить остаток. Для осознания этих взаимосвязей более эффективным является выполнение деления способом подбора частного [4, с. 116].

Например, при делении 57 на 6 учащийся может начинать свои действия с подбора частного, используя знания таблицы умножения на 6:

$6 \times 8 = 48$, $57 - 48 = 9$, $9 > 6$; 8 – не подходит, так как остаток должен быть меньше делителя. Проверяем число 9 : $6 \times 9 = 54$, $57 - 54 = 3$, $3 < 6$. Остаток меньше делителя, следовательно, $57 : 6 = 9$ (ост.3).

Этот способ наиболее удобен при выполнении деления с остатком вида: $85 : 15$. В этом случае подбор частного осуществляется путем его умножения на делитель. В результате должно получиться число, близкое к делимому. Каждый раз осуществляется проверка выбранного частного.

В данном случае подбор частного можно осуществлять путем использования приема округления: округляем число 15 до 20 и сразу проверяем в частном число 4: $20 \times 4 = 80$, $80 < 85$ – не подходит. Проверяем в частном число 5 сразу на делителе:

culturalism of students. Multicultural education should foster in young people an ability to build human relationships through dialogue, understanding and mutual respect, tolerance mentality formation is the most important strategic tasks education in the twenty-first century.

Key words: multicultural education, education, humanism, multicultural personality, tolerance.

Д.М. Абдуразакова, д-р пед. наук, проф. каф. теории и методики обучения праву, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timor2012@mail.ru

М.Х. Берсенукаева, аспирант каф. педагогики, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timor2012@mail.ru

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЁЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Статья посвящена проблеме воспитания поликультурности учащихся в образовательных организациях. Авторами выявлены причины актуальности исследования этой проблемы в современных условиях. На основе анализа литературы определены функции, уровни и этапы становления и развития поликультурной личности. В статье подчеркивается, что ключевым понятием поликультурного воспитания является толерантность. Авторами представлен практический материал, показывающий отношение молодёжи к роли образовательных учреждений в воспитании поликультурности учащихся.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, образование, гуманизм, поликультурная личность, толерантность.

Особой актуальностью для современного общества отличаются проблемы, связанные с совершенствованием системы образования, представляющей собой важный фактор сохранения целостности и единства в многонациональном государстве. Образование – это одна из высших ценностей для человека, поскольку именно в этой сфере происходит поэтапное формирование способностей и жизненных устремлений молодёжи, что в перспективе определяет судьбу страны и её граждан на множество лет вперед. Одна из ключевых задач, стоящих перед образованием в многонациональном обществе, заключается в воспитании учащихся образовательного учреждения поликультурности, то есть готовности к жизни и созидательной деятельности в условиях многонациональной среды, к пониманию и уважению других культур, к жизни в мире и согласии с людьми разных рас, религий, национальностей. Причинами актуальности данной задачи для современного мира являются:

- происходящие сегодня в обществе изменения нуждаются в новых подходах к процессу воспитания как к форме социализации, благодаря которой обеспечивается жизнеспособность и воспроизводство общества;

- образовательная система, являясь составной частью общества, не может игнорировать процессы, связанные с интеграцией и глобализацией. Учитывая то, что в современных условиях люди имеют доступ к любым знаниям, информации, языкам и культуре, происходит постепенное сглаживание различий в предпочтениях, привычках, образе жизни людей разных общностей.

Ввиду этого, на образовании лежит огромная ответственность, происходит превращение современных образовательных учреждений в главные центры поликультурного воспитания, основанного на следующих принципах: гуманизма, сотрудничества, личностной деятельности, диалогичности. По замечанию исследователей, выделяются такие функции поликультурного воспитания: развитие навыков и умений взаимодействия между представителями различных культур на основе взаимопонимания и толерантности; воспитание позитивного отношения к культурным различиям; сознание важности культурного многообразия для личностной самореализации; формирование представлений о многообразии культур и взаимосвязях между ними. Основные цели поликультурного воспитания: формирование в духе общечеловеческих и национальных ценностей; поддержка равных обязанностей и прав; сохранение и уважение культурного многообразия [1].

По мнению Г.Д. Дмитриева, существуют такие уровни многокультурного личностного становления: утверждение культурных различий, принятие и постижение иных культур, толерантность. Первостепенным осмысленным этапом в процессе поликультурного становления является непротипирование культурному многообразию. Достаточно не проявлять агрессии, сдерживать раздражительность, негативные мысли относительно другого, нового, непонятого. Тем не менее, сделав первый шаг, человек может на нем остановиться. Избежать этого помогает второй этап, который заключается в познании характерных особенностей той или иной конкретной культуры, благодаря чему оценивается культурная самобытность и неповторимость. Познавая окружающие культуры, ученики осознают ценность всех участников культур-

ного развития, объективность культурного многообразия, в результате чего ими совершается третий этап, заключающийся в признании «другого». Следующий этап в становлении поликультурной личности заключается в переходе от признания многогранности культурного мира к его принятию. Позитивная оценка культурных различий окружающей действительности принимается человеком как естественная и убедительная. Следующий этап на пути к поликультурной личности заключается в направленной заинтересованности в различных культурах. Лишь из подлинно устойчивой заинтересованности в культурном разнообразии, к которой приводят предшествующие шаги личностного развития, формируется стремление к шестому этапу – поликультурному освоению мира. Благодаря ей происходит побуждение к поискам нового знания о той или иной культуре. На седьмом этапе, который заключается в межкультурном взаимодействии, происходит формирование способности личности к ведению диалога, благодаря чему культуры взаимодополняются и развиваются. Благодаря такому взаимодействию представители различных культурных групп достигают адекватного взаимопонимания и духовного взаимообогащения [2; 3].

Проанализировав исследования по проблеме, мы выявили, что толерантность выполняет в системе образования определенную совокупность задач. С одной стороны, она является условием, от которого зависит эффективность образовательного процесса, определяющим значением в котором наделены межсубъектные связи среди его участников, основой которых являются принципы личностно-ориентированного образования, сотрудничество. С другой стороны, сферой образования осуществляется выполнение определенного социального заказа: обществу необходимы гармонично развитые личности, способные и готовые к тому, чтобы вести творческий поиск бесконфликтного, мирного взаимодействия с внешним миром. Актуальная задача в теории образования заключается в определении методов и путей формирования толерантности, представляющей собой особое позитивное качество личности. Её реализация может осуществляться по таким направлениям: тренинг взаимодействия, благодаря которым на основе диалога устанавливаются взаимоотношения и взаимодействие; введение задачи воспитания поликультурности в учебную программу традиционных учебных дисциплин гуманитарного цикла; интеграция в учебный план образовательного учреждения курсов, воспитывающих толерантность.

В «Стратегии воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» отмечается, что в стране обновляется воспитательный процесс на основе современных научных достижений и отечественных традиций по таким направлениям: развитие в детях политической и правовой культуры расширение конструктивного участия в принятии решений, которые затрагивают их интересы и права, в частности в разнообразных видах самоуправления, общественно значимой деятельности самоуправления; воспитание уважения к национальному достоинству человека, его религиозным убеждениям, чувствам; формирование приверженности идеям взаимопомощи, равенства, дружбы народов, интернационализма; развитие культуры межнационального общения; формирование условий для воспитания в детях гражданской ответственности, которая основана на традиционных

нравственных и культурных ценностях российского общества, активной гражданской позиции [4].

Проанализировав литературу практического опыта образовательных организаций, которые призваны вести обучение и воспитание детей, мы выявили, что следует использовать положительный потенциал образования для того, чтобы консолидировать общество, сохранить единое социокультурное пространство страны, преодолеть межнациональную напряженность и социальные конфликты на основе равноправия разных религий и национальных культур, приоритета прав личностей, преодоления социального неравенства. Проведенный анализ демонстрирует, что школы и вузы сегодня представляют собой среду жизнедеятельности молодежи, среду поисков самих себя, самореализации в конкретных видах досуговой, творческой и познавательной деятельности. Во время обучения в школах и вузах молодежь проходит как физическое, так и нравственное, патристическое, гражданское развитие и становление. Как раз в этот период в большой степени происходит завершение формирования духовного мира молодых людей, их ценностных установок и ориентиров, взглядов на жизнь, знаний и т. д. Образование и воспитание представляют собой традиционные ценности каждого цивилизованного общества, которые необходимы для того, чтобы добиваться успеха в жизни [3].

С целью изучения отношения молодежи к роли образования в воспитании поликультурности и толерантности в обществе, нами был проведен социологический опрос среди чеченской молодежи в 2017 году. Были опрошены студенты Чеченского государственного педагогического университета, учащиеся школ г. Грозного. Ответы учащихся свидетельствуют о положительной оценке роли образования в воспитании поликультурности. На вопрос «Какое значение имеет образованность человека в формировании поликультурности в обществе?» – 65% из опрошенных отметили, что она способствует в установлении добрых человеческих отношений, межкультурного диалога; 12% считают, что не оказывает никакого влияния, все зависит от самого человека, его отношения к окружающей среде; 1,8% респондентов отметили отрицательное влияние; 10% – затруднились ответить.

На вопрос, «Какой вклад вносит вуз в формирование поликультурности в обществе?» – о положительном влиянии обучения и воспитания в вузе в формировании поликультурности у молодежи ответили 52% опрошенных; не оказывает никакого влияния выбрали 22,2%; влияет отрицательно выбрали 1,8%; затруднились ответить 12% опрошенных. В анкету был включен вопрос, «Какой вклад вносят школы, гимназии, лицеи в воспитании поликультурности в обществе?». Были получены следующие результаты: влияют положительно, выбрали 57,2% опрошенных; не оказывают никакого влияния, выбрали 22,2%; влияют отрицательно, выбрали 3,8%; затруднились ответить – 11,4%.

На основе анализа ответов респондентов можно прийти к выводу, что в качестве одного из путей к толерантному мировосприятию, которые находятся в компетенции образования, способно выступать поликультурное образование, подразумевающее воспитание поликультурного мышления посредством осознания своей принадлежности к нации, государству и международному сообществу. А в содержании поликультурного образования должно выделяться и поликультурное воспитание, ввиду чего социально-педагогический аспект проблемы связывается с идеями народной педагогики (работы Ш.М.-Х. Арсалиева, Г.Н. Волкова, К.Д. Ушинского и других). По утверждению исследователей, «поликультурное воспитание предполагает учёт культурных и воспитательных интересов представителей разных национальностей и предусматривает: а) взаимодействие между людьми с разными традициями; б) ориентацию на диалог культур; в) отказ на культурно-образовательную монополию в отношении других наций и народов; г) адаптацию человека к различным ценностям существования множества разнородных культур» [5; 6]. Благодаря поликультурному воспитанию происходит развитие в детях чувства взаимопонимания и солидарности во имя мира и сохранения идентичности каждого народа. Вместе с тем, оно направлено на то, чтобы формировать в каждом человеке критическое мышление и осознание принадлежности к человеческому сообществу. Поликультурное воспитание должно способствовать формированию у молодежи менталитета толерантности – важнейшей стратегической задачи образования в СС1 в.

Библиографический список

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. *Педагогика*. Санкт-Петербург, 2000: 57; 3.
2. Дмитриев Г.Д. *Многокультурное образование*. Москва, 1999.
3. Мусакаева З.З., Махсумова А.М. *Толерантность в полиэтническом образовательном пространстве*. Available at: <https://www.scienceforum.ru/2017/2750/35518>
4. *Стратегия воспитания в РФ на период до 2025 года*. Утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. N 996. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/#ixzz5FpjuB9h2>
5. *Поликультурное воспитание*. Available at: <http://studbooks.net/>
6. *Толерантность как практическая философия педагогики*: коллективная монография. Отв. ред. А.В. Перцев. Екатеринбург: Полиграфист, 2005; Вып. 14.

References

1. Bordovskaya N.V., Rean A.A. *Pedagogika*. Sankt-Peterburg, 2000: 57; 3.
2. Dmitriev G.D. *Mnogokul'turnoe obrazovanie*. Moskva, 1999.
3. Musakaeva Z.Z., Mahsumova A.M. *Tolerantnost' v poli`etnicheskom obrazovatel'nom prostranstve*. Available at: <https://www.scienceforum.ru/2017/2750/35518>
4. *Strategiya vospitaniya v RF na period do 2025 goda*. Utv. rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 29 maya 2015 g. N 996. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/#ixzz5FpjuB9h2>
5. *Polikul'turnoe vospitanie*. Available at: <http://studbooks.net/>
6. *Tolerantnost' kak prakticheskaya filosofiya pedagogiki*: kollektivnaya monografiya. Otv. red. A.V. Percev. Ekaterinburg: Poligrafist, 2005; Vyp. 14.

Статья поступила в редакцию 24.09.18

УДК-37.035.6

Aliiev T.I., postgraduate, State Maritime University n.a. Admiral Ushakov (Novorossiysk, Russia),
E-mail: timuranapa2014@yandex.ru

THE AXIOLOGICAL APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS OF FORMING STATE-PATRIOTIC IDEOLOGY OF BORDER GUARD OFFICIALS. The reformatory changes in the political, socio-economic, spiritual and moral spheres of the Russian Federation have significantly influenced the consciousness of citizens, including border officials. Therefore, the solution of the tasks facing the Border Service of Russia requires every employee of the border authorities to not only be a competent professional, a master of operational and service activities, but also a true citizen – a patriot of the motherland, a statesman, a reliable defender of the border. Therefore, the border structures organized the process of state-patriotic education of all categories of employees. The article substantiates the expediency of using the axiological approach as a methodological basis for the formation of the state-Patriotic worldview of the Russian border guards on the basis of the views of Russian scientists.

Key words: axiological approach, state-patriotic education, state-patriotic ideology, methodological basis, employee border bodies, formation of values.

*Т.И. Алиев, аспирант, Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск,
E-mail: timuranapa2014@yandex.ru*

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОГРАНИЧНЫХ ОРГАНОВ

Произошедшие реформаторские изменения в политической, социально-экономической и духовно-нравственной сферах Российской Федерации существенно изменили сознание граждан, в том числе и сотрудников пограничных органов. Поэтому решение стоящих перед Пограничной Службой России задач требуют, чтобы каждый сотрудник пограничных органов был не только компетентным профессионалом, мастером оперативно-служебной деятельности, но и подлинным гражданином-патриотом Отечества, государственным, надежным защитником границы. С этой целью в пограничных структурах организован процесс государственно-патриотического воспитания всех категорий сотрудников. В статье на основе взглядов отечественных ученых обосновывается целесообразность использования аксиологического подхода как методологической основы формирования государственно-патриотического мировоззрения сотрудников пограничных органов России.

Ключевые слова: аксиологический подход, государственно-патриотическое воспитание, государственно-патриотическое мировоззрение, методологическая основа, сотрудник пограничных органов, формирование, ценности.

Актуальность темы обусловлена внутренними и внешними факторами, среди которых: необходимостью возрождения в России, разрушенной и девальвированной традиционной патриотической системы ценностей, включающая такие как «Отечество», «Родина», «государство», «долг», «честь», «ответственность» и другие, вытесняемые меркантильными понятиями как «деньги», «богатство», «престиж» и др.; непрекращающиеся попытки Запада «мирным путем» и «мягкой силой» духовно покорить Россию, целью которой является уничтожение российского народа, захват наших территорий и природных богатств; и др.

Исследуемая тема значима и в связи с произошедшей реформой Пограничной службы, что ставит на повестку дня вопрос об институциональной оформленности комплекса патриотических ценностей сотрудников пограничных органов, их использования в интересах патриотического воспитания пограничных кадров.

Патриотизм с первых дней образования пограничных структур России является основным показателем зрелости личности, верности и преданности, регулятором высокого уровня профессионализма, готовности и способности результативно выполнять служебные обязанности по надежному обеспечению безопасности Отечества и его государственной границы.

Различные аспекты патриотического воспитания сотрудников пограничных органов исследованы такими учеными, как А.В. Ващенко [1], В.С. Емец [2], В.В. Колотуша [3], В.А. Пекшин [4], В.Н. Рыжков [5] и др., согласно мнения которых, патриотизм является базовым, профессиональным качеством каждого пограничника.

Термин «патриотизм сотрудника пограничных органов» понимается как интегральное свойство, особая ценность личности, общества и государства, включающая любовь к своей Родине, гордость за её историю, культуру и традиции, обуславливающая направленность социального поведения и деятельности гражданина, его долг и ответственность перед социумом, приоритет общественных интересов над индивидуальными, готовность и способность защищать интересы Отечества, вплоть до самопожертвования, как в мирное, так и военное время.

Патриотизм сотрудника пограничных органов, будучи базовым качеством личности, предопределяет любовь и верность Отечеству, поведение и военно-профессиональную деятельность, принципиальность и добросовестность при выполнении служебных обязанностей, надежное обеспечение безопасности государственной границы, недопустимость коррупции и иных злоупотреблений.

Проводимые существенные преобразования в пограничной службе охватывают и воспитательную работу органов военного управления и командного состава. В этой сфере деятельности доминирующей тенденцией является её государственно-патриотическая направленность, формирования каждого пограничника как подлинного гражданина, патриота и военного профессионала, способного отстаивать интересы России на границе.

В соответствии со служебными документами воспитание патриотизма сотрудников пограничных органов России осуществляется по такому направлению как государственно-патриотическое. Государственно-патриотическое воспитание сотрудников пограничных органов это актуальная, важная теоретическая и практическая военно-педагогическая проблема

предполагающая формирование у пограничников на основе отечественных патриотических ценностей, патриотической позиции включающая государственно патриотическое сознание, развитые патриотические чувства и убеждения, патриотическое поведение и государственное отношение к военно-служебной деятельности.

Термин *государственно-патриотическое воспитание сотрудников пограничных органов* следует понимать как всесторонне и на научной основе организованную, целенаправленную и систематическую деятельность государственных институтов, органов военного управления, командиров, штабов, учреждений, общественных организаций и религиозных конфессий по формированию и развитию у современных пограничников как граждан России государственно-патриотического мировоззрения, твердых убеждений, сознания, высоких патриотических качеств и чувств, проявляемых в ежедневной жизни и воинской службе, честной и добросовестной военно-профессиональной деятельности по защите государственной границы.

Анализ выполненного исследования по теме государственно-патриотического воспитания сотрудников пограничных органов России показывает на её недостаточную разработанность, необходимость поиска новых путей, способов и моделей воспитательно-патриотической деятельности с пограничниками. По нашему мнению таким инновационным направлением может стать формирование патриотизма у сотрудников пограничных органов на основе аксиологического подхода.

В современной педагогической науке и практике аксиологический подход все больше стал применяться в качестве методологического концепта к воспитательно-патриотической деятельности с различными категориями воспитанников.

Сущность аксиологического подхода к государственно-патриотическому воспитанию пограничников заключается в организации всей воспитательно-патриотической деятельности (ВПД) по формированию у сотрудников пограничных органов системы общечеловеческих, национальных, государственных и военных ценностей, которые определяют их отношение к Отечеству, к военно-профессиональной деятельности, к самому себе как личности, гражданину, профессионалу и патриоту.

Цель государственно-патриотического воспитания (ГПВ) сотрудников пограничных органов на основе аксиологического подхода – формирование ценностного отношения к патриотизму как важнейшей духовно-нравственной, социальной и военно-профессиональной ценности личности современного пограничника.

Достижение намеченной цели возможно при решении таких задач:

- выявление теоретических основ и специфики применения аксиологического подхода в ВПД с сотрудниками пограничников органов;
- определение роли и места аксиологического подхода к ГПВ в общей системе обучения и воспитания сотрудников пограничных органов непосредственно в процессе воинской службы;
- создание в воинской части аксиологизированной информационно-воспитательной среды;
- разработка содержания, форм, методов и средств, обеспечивающих эффективное функционирование целостной системы ГПВ сотрудников пограничных органов на основе аксиологического подхода;

- формирование у каждого военнослужащего возвышенно-го отношения к патриотическим ценностям;
- воспитание верности боевым и героическим традициям Отечества, Вооруженных Сил РФ, пограничных органов;
- утверждение в воинской среде сознательного отношения к выполнению конституционного долга по защите свободы и независимости России, обеспечению её территориальной целостности, безопасности и суверенитета;
- привитие чувства гордости, глубокого уважения и почитания символов государства – Герба, Флага, Гимна Российской Федерации, другой российской символики и исторических святынь Отечества.

Аксиологический подход является методологической основой формирования государственно-патриотического мировоззрения сотрудников пограничных органов России и реализации у них потребностей в проявлении веры, верности, добра, справедливости, добросовестности, и позволяющий личности присвоить традиционные общечеловеческие, национальные, государственные и военные ценности, совокупность которых обеспечивает добросовестное и результативное выполнение должностных обязанностей на благо Отечества. Реализация содержания аксиологического подхода к государственно-патриотическому воспитанию (познание, ценностное осмысление и оценка патриотических ценностей, творческое превращение новых знаний в патриотические убеждения, формирование государственно-патриотической позиции и мировоззрения, развитие способности к постоянному самовоспитанию и самосовершенствованию) обеспечивается структурными такими её составляющими, как концептуально-целевой, программный, организационно-средовый, содержательно-технологический и оценочно-результативный.

Воспитание патриотизма у сотрудников пограничных органов на основе аксиологического подхода осуществляется как целенаправленный социально-педагогический и культурно-образовательный процесс, предусматривающий реализацию методических условий воспитания: а) опору на возрастные характеристики и национальные особенности пограничников; б) персональный учет индивидуально-личностных особенностей воспитываемых, их интересов и запросов; г) учёт интеллектуально-образовательного и общекультурного уровня каждого пограничника; д) учет специфики воинской среды и её требований к личности пограничника.

Организационно-педагогическими условиями государственно-патриотического воспитания сотрудников пограничных органов России на основе аксиологического подхода являются: создание аксиологизированной информационно-воспитательной среды, позволяющая эффективно организовать ВПД; ориентация патриотической системы на всемерное использование потенциала патриотических ценностей в интересах воспитания каждого пограничника как гражданина, профессионала и патриота; организация воспитательно-патриотического процесса на основе целевой программы, содержание которой основывается на общечеловеческих, национальных, государственных и военно-профессиональных ценностях; совершенствование педагогического мастерства командиров и офицеров, осуществляющих

ВПД с подчиненными пограничниками; самовоспитание и самосовершенствование патриотизма и патриотических качеств каждым сотрудником пограничных органов.

Процесс ГПВ пограничников с опорой на аксиологический подход предполагает руководство в практической деятельности следующими принципами:

- *научности* (предполагает соответствие содержания процесса ГПВ требованиям современной науки, педагогическому опыту, накопленному мировой цивилизацией);
- *гуманизма* (полагает признание ценности пограничника как личности, его прав, создание условий для его развития как патриота);
- *системности* (предполагает, что знания и умения будут неразрывно связаны между собой и образуют целостную систему);
- *приоритетности* (предполагает неременный учет в ВПД исторического и культурного наследия, духовных ценностей, традиций Отечества, Вооруженных Сил РФ, пограничных войск);
- *преемственности* (предполагает передачу патриотических ценностей от старшего поколения молодому поколению пограничников);
- *единства национальных и интернациональных интересов народов России* (предполагает любовь россиян к своему многонациональному государству с уважительным отношением ко всем народам мира);
- *комплексного подхода* (предполагает скоординированную, целенаправленную работу всех государственных и общественных структур, с использованием различных форм и методов патриотического воспитания);
- *активности и наступательности* (предусматривает настойчивость и разумную инициативу в трансформации мировоззрения личности и её ценностных установок, ориентированных на интересы России);
- *дифференцированного подхода* (предполагает использование особых форм и методов патриотической работы с учетом каждой категории пограничников, их возрастных особенностей).

Аксиологический подход, являющийся методологической основой, обеспечивает:

- формирование патриотического идеала в сфере: духовной, нравственной, политической, профессиональной;
- воспитание патриотических ценностей;
- уважение к истории и героическому прошлому Отечества;
- развитие доверия к настоящему России;
- надежды на светлое и прекрасное будущее страны и её народа;
- реализацию потребностей личности: веры, верности, добра, справедливости, добросовестности.

Таким образом, применение аксиологического подхода к процессу государственно-патриотического воспитания пограничников с научной точки зрения правомерно, педагогически верно и будет эффективно для формирования государственно-патриотического мировоззрения сотрудников пограничных органов России.

Библиографический список

1. Ващенко А.В. Патриотизм сотрудников пограничных органов как социальная ценность. *Социально-гуманитарные знания*. 2015; 4: 336 – 343.
2. Емец В.С. *Технология формирования профессионально-ценностных ориентаций слушателей (курсантов) пограничных вузов: учебно-методическое пособие*. Москва: Пограничная академия ФСБ России, 2005.
3. Колотуша В.В. *Ценностные основания пограничной деятельности*: монография. В.В. Колотуша, В.Р. Володин, Н.А. Янкова. Голицыно: ГПИ ФСБ России, 2014.
4. Пекшин В.А. *Патриотическое воспитание пограничников средствами искусства*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Калининград, 1998.
5. Рыжков В.Н. *Патриотизм и проблемы духовно-нравственной безопасности России. Пути формирования у сотрудников пограничных органов федеральной службы безопасности патриотизма и верности воинскому долгу в современных условиях*. Москва: Пограничная Академия ФСБ РФ, 2010. Available at: <http://nenuda.ru/>

References

1. Vaschenko A.V. Patriotizm sotrudnikov pogranichnykh organov kak social'naya cennost'. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2015; 4: 336 – 343.
2. Emec V.S. *Tehnologiya formirovaniya professional'no-cennostnykh orientacij slushatelej (kursantov) pogranichnykh vuzov: uchebno-metodicheskoe posobie*. Moskva: Pogranichnaya akademiya FSB Rossii, 2005.
3. Kolotusha V.V. *Cennostnye osnovaniya pogranichnoy deyatel'nosti*: monografiya. V.V. Kolotusha, V.R. Volodin, N.A. Yankova. Golitsyno: GPI FSB Rossii, 2014.
4. Pekshin V.A. *Patrioticheskoe vospitanie pogranichnikov sredstvami iskusstva*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kaliningrad, 1998.
5. Ryzhkov V.N. *Patriotizm i problemy duhovno-nravstvennoj bezopasnosti Rossii. Puti formirovaniya u sotrudnikov pogranichnykh organov federal'noj sluzhby bezopasnosti patriotizma i vernosti voinskomu dolgu v sovremennykh usloviyakh*. Moskva: Pogranichnaya Akademiya FSB RF, 2010. Available at: <http://nenuda.ru/>

Статья поступила в редакцию 21.09.18

УДК 378

Bagretsov D.N., *Cand. of Sciences (Philology), Director of Ural Agricultural Publishing House, Ural State Agricultural University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: bagretsow75@yandex.ru*

Khomutnikova E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Management of Youth Outreach Department, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: ea7878@mail.ru*

Korytkov V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ural State Agricultural University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: agro-ural@mail.ru*

Kapitsky V.N., *Senior Lecturer, Ural State University of Agriculture, Faculty of Agrotechnology and Land Management, Deputy Dean for Educational Work, Ural State Agricultural University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: db88@km.ru*

Luneva E.V., *Cand. of Sciences (Biology), Head of Management of Youth Outreach Department, Kurgan State University (Kurgan), E-mail: elen-lunev@yandex.ru*

ECOTOURISM AS A MEANS OF PATRIOTISM INSTILLATION AMONG STUDENTS. The article views ecotourism as a means of patriotic upbringing based on state programs in this field. The ecotourism development is analyzed through the patriotic upbringing. It should be noted that ecotourism, as a popular, relevant, attractive and thus efficient tool, takes a special place among various tools of patriotic upbringing. Ecotourism combines several leisure and educational activities – active leisure, wellness, historical insights, regional studies. All these components help to promote patriotism, according to the authors. Researchers describe major types of tourism which help to contribute to patriotic upbringing.

Key words: ecotourism, patriotic upbringing, students.

Д.Н. Багрецов, канд. филол. наук, директор Уральского аграрного издательства, Уральский государственный аграрный университет, г. Екатеринбург, E-mail: bagretsow75@yandex.ru

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

В.А. Корытков, канд. пед. наук, Уральский государственный аграрный университет, г. Екатеринбург, E-mail: agro-ural@mail.ru

В.Н. Капицкий, ст. преп., заместитель декана по воспитательной работе факультета агротехнологий и землеустройства, Уральский государственный аграрный университет, г. Екатеринбург, E-mail: db88@km.ru

Е.В. Лунева, канд. биол. наук, зав. каф. «Организация работы с молодежью», Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: elen-lunev@yandex.ru

ЭКОТУРИЗМ КАК АКТУАЛЬНОЕ СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

В статье рассматриваются: экотуризм как средство воспитания патриотизма студенческой молодёжи, способы воспитания патриотизма молодёжи с опорой на государственные программы в этой области. В работе анализируется развитие экотуризма молодёжи в свете патриотического воспитания. Отмечается, что особое место среди способов формирования патриотизма может занять экотуризм – актуальный, востребованный, привлекательный для молодёжи, а значит, эффективный способ организации досуга. Экотуризм сочетает в себе сразу несколько досуговых и образовательных программ – активный отдых и оздоровление, изучение истории, краеведение, что в свою очередь, по мнению авторов работы, позволяет воспитывать патриотизм. Исследователи описывают основные направления туризма, которые способствуют патриотическому воспитанию студенческой молодёжи.

Ключевые слова: экотуризм, патриотическое воспитание, студенческая молодёжь.

Проблема патриотического воспитания молодёжи в настоящее время особенно актуальна. Этой теме посвящены работы таких исследователей, как И.А. Верховых [1], Т.Р. Лыковой [2], А.Н. Петрушкова [3], А.Н. Симонович [4], Г.А. Быковская, А.Н. Злобин, И.В. Иноземцев [5] и др.

В отечественных энциклопедиях и словарях патриотизм понимается как нравственный принцип, нравственная норма, фундаментом которой является любовь к Родине и готовность встать на защиту родной земли и своего народа. Также в понятие патриотизма входят чувства любви и уважения к своей культуре, языку, традициям, знание истории и желание изучать страницы прошлого, активная гражданская позиция и готовность отстаивать интересы своего народа и страны. Суммируя разные определения, можно сделать вывод, что под патриотизмом понимается комплекс чувств и эмоций, неотъемлемо связанных с идентификацией себя как сына своей Родины – ответственного, любящего, готового встать на защиту Отчизны. Патриотизм коррелирует с такими понятиями, как гражданский и нравственный долг, социальная идентичность, знание своей истории, любовь и уважение к родной стране, осознание себя как части пространственно-временного континуума, как сына своей страны и своего народа. Социальная идентичность выполняет важную роль в выработке стратегии поведения молодого человека, формировании его ценностно-мотивационной сферы, проявлении индивидуально-личностных и эмоционально-волевых особенностей, стабилизации его социально-психологического состояния [4, с. 97]. Исторические и социальные изменения в стране и мире привели к необходимости новых подходов к проблеме воспитания молодого поколения. Прежняя концепция формирования па-

триотизма, безусловно, актуальна и ценна, но новому времени нужны новые форматы работы, более понятные и близкие современной молодёжи. Пропаганда бездуховности и потребления как единственной ценности – главная преграда на пути формирования патриотической и гражданско-нравственной позиции. По мнению Е.А. Коршковой, на молодёжь активно влияют средства массовой информации. Это ведёт к тому, что молодые люди не критично впитывают всю информацию, которая идёт в СМИ, рекламе, в интернете [6].

В Государственной Программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» отражена логичная концепция гражданско-патриотического воспитания. Стратегия Программы отвечает цели государственной политики – создать максимум условий для повышения гражданской ответственности за страну и её судьбу и в целом для роста степени консолидации и сплоченности российского общества. Достигание цели будет способствовать повышению уровня национальной безопасности, а также поступательному и стабильному развитию Российской Федерации [7]. Успешное патриотическое воспитание будет формировать у молодых людей такие качества, как чувство гражданского долга и ответственности перед потомками, знание истории и места родной страны в мировой истории, память о предках, ощущение преемственности поколений, а также любовь к Родине, желание защитить свою семью и родную землю, а также способность занять активную гражданскую позицию при необходимости отстаивания своих духовных и гражданских ценностей. Государственная Программа Патриотического воспитания предусматривает и средства достижения поставленных целей. Рассматривается совокупность информа-

ционных, психологических, социальных способов влияния на разные категории населения. Однако, в первую очередь, целевой аудиторией данной Программы является молодежь – школьники подросткового возраста, студенты, молодые люди. Как отмечает Лунева Л.В., одно из главных средств воспитательной работы с молодежью – это средства массовой информации и интернет [8]. Важно задействовать все каналы для продвижения четкой, стройной концепции гражданско-патриотического воспитания. Познавательные передачи, интервью со знаковыми людьми, круглые столы и т. п. – все возможные форматы подачи информации должны в содержательной части отвечать государственной установке на развитие патриотических и духовно-нравственных качеств. То же касается литературы и публицистики, а также различных форм культуры и искусства. Значимой становится работа по организации досуговой деятельности подростков и молодежи, в частности, создание кружков, секций и других форм дополнительного образования, концепция и направленность которых будут учитывать задачи и цели патриотического воспитания.

Особое место среди способов формирования патриотизма может занять экотуризм – актуальный, востребованный, очень привлекательный для молодежи, а значит, эффективный способ организации досуга. Экотуризм как средство патриотического воспитания имеет целый ряд преимуществ. Экотуризм сочетает в себе сразу несколько досуговых и образовательных программ – активный отдых и оздоровление, изучение истории, краеведение и природоведение. Экотуризм представляется достойным воспитательным средством.

Экотуризм имеет следующие направления как средство патриотического воспитания студенческой молодежи.

Первое направление – это историко-патриотический туризм. Акцент в этом направлении сделан на изучение истории родной страны в процессе походов и туристических выездов [1, с. 13]. Историко-патриотическое направление воспитания ставит не только образовательные цели – ознакомление с историей родного края, но и формирование ценностной и гражданской позиции, а также формирование самоопределения, идентичности и обнаружение своего места в истории родной страны. Формат историко-патриотического туристического направления может быть разным: походы по местам боевой славы, посещение памятников и мемориалов, поездки к достопримечательностям, организация праздников, памятных мероприятий и студенческих слетов, посвященных историческим датам и событиям, встречи с ветеранами, с героями боевых действий, с участниками значимых экспедиций, с представителями исторических движений. Организаторам подобных мероприятий важно продумывать их реализацию и стремиться избегать формальной подачи. Только искреннее участие взрослого, его вдохновение и собственная гражданско-нравственная позиция позволят увлечь молодых людей идеями историко-патриотических мероприятий и будут способствовать формированию патриотизма у молодежи. Также важна эмоциональная составляющая, которая вместе с познавательной стороной мероприятия окажет комплексное глубокое воздействие на участников.

Второе направление – экологический туризм, который нацелен на развитие у студентов любви к родной природе, к род-

ному краю, а также на изучение природных и культурных достопримечательностей [3, с. 54]. Экотуризм предполагает активное участие студентов в сбережении и приумножении природных богатств родного края. В рамках экотуризма возможна организация мероприятий по уходу за родной природой – очистка водоёма, уборка мусора в лесу, посадка леса. Также к экотуризму относятся научно-познавательные походы, благодаря которым студенты делают открытия в самых разных областях – в сферах экологии, географии, археологии, этнографии. В рамках экологического туризма возможна организация походов со «спартанскими», экстремальными условиями – сложные сплавы, покорение горных вершин, уроки выживания в лесу и т. п. Любые форматы экологического туризма способствуют формированию искренних и глубоких чувств любви и уважения к родному краю, а также прививают чувство долга и ответственности перед родной землей, страной, народом.

Третье направление туризма – это военно-патриотический туризм, который также отвечает задачам формирования гражданско-нравственного воспитания и развития патриотизма. Это направление принимает разные формы – поисковые отряды, походы по местам боевой славы, участие в митингах и памятных мероприятиях, а также военные игры, зарницы, походы с элементами уроков выживания и ориентирования в сложных условиях, военно-спортивные походы, и др. Армия должна стать привлекательной для юношей. Нам необходимо всеми способами популяризировать службу в Вооруженных Силах Российской Федерации. Для молодого человека должно стать постыдным увиливание от выполнения гражданского долга по защите священных рубежей своей страны [9, с. 56]. Военно-патриотический туризм способствует воспитанию взрослого, ответственного отношения молодежи к своей стране, развитию смелости, решительности, умения слаженно работать в коллективе, формированию психологической готовности встать на защиту Отчизны. Это направление туризма имеет и познавательную функцию: молодые люди знакомятся с историей Родины, с военными и героическими страницами истории.

Четвёртое направление – культурно-познавательный экотуризм, целью которого является ознакомление молодых людей с культурными ценностями и богатствами нашей Родины, а также с традициями и особенностями культуры и менталитета разных народов Российской Федерации. Это направление туризма позволяет сформировать чувство гордости за культуру своей страны, чувство причастности к своему народу и ко всем культурным и историческим ценностям, а также сформировать толерантность к разным национальным особенностям. Культурно-познавательный туризм имеет образовательные и воспитательные функции может быть представлен в формате экскурсий, посещения театров и музеев, туров выходного дня, посещения храмов разных религий, этнических путешествий.

Экотуризм – перспективное и пока еще мало освоенное средство образования и воспитания молодежи, которое позволяет формировать патриотизм и гражданско-нравственные качества современных студентов. Потенциал экотуризма и возможности его реализации значительны и полностью отвечают задачам патриотического воспитания студенческой молодежи.

Библиографический список

1. Верховых И.А. *Историко-патриотическое воспитание учащихся средствами самодельного туризма*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2012.
2. Лыкова Т.Р. Патриотическое воспитание в процессе культурно-познавательного туризма. *Культура и образование*. 2014; 10.
3. Петрушков А.Н. *Организационно-педагогические основы патриотического воспитания молодежи средствами экологического туризма*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
4. Симонович Н.Е. *Социальное самочувствие людей и технологии его исследования в современной России*. Диссертация ... доктора психологических наук. Москва, 2003.
5. Быковская Г.А., Злобин А.Н., Иноземцев И.В. *Патриотическое воспитание студентов высших учебных заведений: психолого-педагогический опыт*: монография. Воронеж, 2009.
6. Коршкова Е.А. Влияние массовых коммуникаций на языковую личность современной молодежи. *Актуальные вопросы подготовки специалистов молодежной сферы в условиях трансформации социально-значимых характеристик современной молодежи*. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2007: 34 – 44.
7. *Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы»*. Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493. Available at: <http://m.government.ru/docs/21341>
8. Лунева Е.В. *Информационное обеспечение молодежной политики*. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2016.
9. Симонович Н.Е., Киселёва И.А. Экономическая и социально-психологическая безопасность современного общества. *Национальные интересы: приоритеты и безопасность*. 2013; 45: 53 – 57.

References

1. Verhoviy I.A. *Istoriko-patrioticheskoe vospitanie uchashchihya sredstvami samodeyatelnogo turizma*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
2. Lykova T.R. *Patrioticheskoe vospitanie v processe kul'turno-poznavatel'nogo turizma*. *Kul'tura i obrazovanie*. 2014; 10.

3. Petrushkov A.N. *Organizacionno-pedagogicheskie osnovy patrioticheskogo vospitaniya molodezhi sredstvami `ekologicheskogo turizma*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.
4. Simonovich N.E. *Social'noe samochuvstvie lyudej i tehnologii ego issledovaniya v sovremennoj Rossii*. Dissertaciya ... doktora psichologicheskikh nauk. Moskva, 2003.
5. Bykovskaya G.A., Zlobin A.N., Inozemcev I.V. *Patrioticheskoe vospitanie studentov vysshih uchebnyh zavedenij: psichologo-pedagogicheskij opyt*: monografiya. Voronezh, 2009.
6. Korshkova E.A. Vliyaniye massovykh kommunikacij na yazykovuyu lichnost' sovremennoj molodezhi. *Aktual'nye voprosy podgotovki specialistov molodezhnoj sfery v usloviyah transformacij social'no-znachimyh harakteristik sovremennoj molodezhi*. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU, 2007: 34 – 44.
7. *Gosudarstvennaya programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016-2020 gody»*. Utverzhdena postanovleniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 30 dekabrya 2015 g. № 1493. Available at: <http://m.government.ru/docs/21341>
8. Luneva E.V. *Informacionnoe obespechenie molodezhnoj politiki*. Kurgan: Izd-vo Kurganskogo gos. un-ta, 2016.
9. Simonovich N.E., Kiseleva I.A. 'Ekonomicheskaya i social'no-psichologicheskaya bezopasnost' sovremenno go obschestva. *Nacional'nye interesy: priority i bezopasnost'*. 2013; 45: 53 – 57.

Статья поступила в редакцию 21.09.18

УДК 371

Barahoeva Zh.M., Cand. of Sciences (Philology), Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: zhanna.barakhoeva@mail.ru

THE PROBLEM OF FORMING SKILLS OF PUNCTUATION IN YOUNG BILINGUAL SCHOOLCHILDREN. A problem of how to form punctuation skills in schoolchildren, especially among young schoolchildren, for whom the Russian language is not native, is becoming increasingly relevant. The author considers the features of the formation of this skill in bilingual students, represents a selection of exercises that promote the development of attention to punctuation marks. The work presents a fragment of experimental training, which confirms the assumption that the systematic application of a certain set of exercises, contributes to the formation of a punctuation skill in the above category of primary school students, and, consequently, increases their literacy, which is determined by the following criteria: improving the effectiveness of training activities; activation of cognitive activity of students; enthusiasm of students in research activities.

Key words: punctuation, punctuation skill, punctuation marks, spelling, bilinguals.

Ж.М. Барахоева, канд. филол. наук, Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: zhanna.barakhoeva@mail.ru

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПУНКТУАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ

Проблема формирования пунктуационного навыка у школьников, особенно у школьников, для которых русский язык не является родным, приобретает всё большую актуальность. Автор рассматривает особенности формирования данного навыка у учащихся-билингвов, представляет подборку упражнений, способствующих развитию внимания к знакам препинания. Также автором представлен фрагмент опытно-экспериментального обучения, подтверждающий предположение о том, что систематическое применение определенного комплекса упражнений, способствует формированию пунктуационного навыка у указанной выше категории учащихся начальной школы, а следовательно, повышает их грамотность, которая определяется следующими критериями: повышение эффективности учебной деятельности; активизация познавательной деятельности учащихся; увлечение учащихся исследовательской деятельностью.

Ключевые слова: пунктуация, пунктуационный навык, пунктуационные знаки, орфография, билингвы.

Билингвизм понимается как владение двумя языками и использование каждого из них в зависимости от условий общения. Сбалансированное двуязычие встречается редко. Изучение русского языка изначально вызывает сложности, если владение им ограничено. Стоит отметить, что отрицательным моментом в обучении учащихся, для которых русский язык не является родным, выступает отсутствие педагогических программ, направленных на формирование и развитие коммуникативно-речевой компетентности двуязычных детей в процессе их адаптации и социализации. Особенно актуальна эта проблема в сельской местности. В связи с этим возрастают требования к личности и профессиональной компетентности педагогов, работающих в школе. «Социальный заказ общества ориентирован на учителя, владеющего широким спектром фундаментальных знаний, компетентного в осуществлении профессиональной педагогической деятельности в школе, готового к педагогическим инновациям и способного к использованию инновационных подходов к проектированию учебной деятельности учащихся на уроках» [1, с. 3].

Из множества задач, стоящих перед общеобразовательной школой, особое значение отводится умениям и навыкам четкого и ясного изложения мыслей, как в устной, так и в письменной форме [2].

М.Р. Львов отмечает, что формирование у учащихся навыков осознанного использования предложения предполагает обучение видеть границы структурно-смысловых единиц, акцентировать внимание на объекте речи, структурно и интонационно оформлять мысль, соединяя слова в предложения [3].

Начальная школа – период, когда закладываются основы образования, следовательно, в этот период учащиеся должны

получить прочную базу знаний, на которой в дальнейшем будет строиться весь учебный процесс. Однако в младших классах большее значение придается изучению именно орфографического письма, нежели изучению пунктуации. В такой ситуации не только учащиеся-билингвы, но и носители русского языка сталкиваются с трудностями в процессе овладения навыками пунктуации. Формирование же умения правильной расстановки знаков препинания выступает залогом успешного письменного и устного общения.

Термин «пунктуация» трактуется по-разному: как комплекс знаков препинания, как расстановка знаков препинания, как раздел языкознания, изучающий законы пунктуации, как стилистическое средство письменной речи... [4; 5; 6; 7].

Для того чтобы овладение пунктуационным навыком не вызвало у учащихся затруднений, необходимо уже в начальных классах познакомить их с простейшими пунктограммами, формировать на практическом уровне элементарные пунктуационные умения [8].

Повысить грамотность учащихся-билингвов возможно, если в процессе проведения уроков русского языка, литературного чтения, систематически использовать пунктуационные упражнения, с учетом контингента детей. Для подтверждения выдвинутой гипотезы было проведено экспериментальное обучение среди учащихся 3-го класса. Основное внимание в этот период было уделено вопросам развития пунктуационного навыка младших школьников. Активная работа по предупреждению и исправлению пунктуационных ошибок учащихся проводилась на уроках русского языка и литературного чтения.

Эксперимент проводился в три этапа. Участники эксперимента учащиеся-билингвы.

Первый этап исследования был направлен на выявление уровня сформированности пунктуационного навыка.

В процессе наблюдения было отмечено, что акцент на уроках ставится на формировании орфографического навыка, чем было вызвано выполнение упражнений именно орфографического содержания, тогда как задания, способствующие развитию пунктуационного навыка, привлечены в работу были в незначительном количестве. На уроках литературного чтения практически не проводилась работа по формированию пунктуационного навыка. В процессе анализа рабочих тетрадей учащихся выяснилось, что подавляющее большинство участников эксперимента невнимательно к постановке знаков препинания. К примеру, точка в конце предложения вообще у многих учащихся отсутствовала.

В таблице 1 представлены результаты диктанта, проведенного на первом этапе исследования:

Таблица 1

Результаты диктанта первого этапа

№	И.Ф.	Кол-во допущенных ошибок, оценка. Задание №1 на постановку соответствующего интонации знака в конце предложения
1	Зина А.	4 – 3
2	Магомед А.	0 – 5
3	Зара Б.	8 – 2
4	Ахмед Б.	5 – 3
5	Магомед Б.	9 – 2
6	Ася В.	9 – 2
7	Магомед В.	4 – 3
8	Пятимат Г.	5 – 3
9	Зоя Г.	3 – 4
10	Мадина Д.	0 – 5
11	Макка К.	2 – 4
12	Динара К.	2 – 4
13	Амина Л.	2 – 4
14	Фатима Л.	0 – 5
15	Надя М.	0 – 5
16	Залина П.	2 – 4
17	Марина П.	6 – 2
18	Танзила Т.	3 – 4
19	Аслан Т.	4 – 3
20	Хади Х.	6 – 2
21	Хава Х.	2 – 4
22	Зарема Ч.	2 – 4
23	Нурдин Я.	5 – 3

Итак, из 23 учащихся, принимавших участие в эксперименте, работы 4 оценены на «5» баллов, 8 – на «4» балла, 6 – на «3» балла, 5 учащихся получили по «2» балла.

Второй этап (формирующий эксперимент) имел целью апробировать ряд упражнений пунктуационного характера, направленных на повышение уровня грамотности школьников-билингвов.

В процессе формирующего эксперимента, с учётом контингента детей, были подобраны упражнения, способствующие развитию внимания к знакам препинания. На уроках имело место и **игровое обучение**, поскольку данная форма обучения способствует преодолению языкового барьера:

- упражнение **«Сконструировать предложение»**: десяти учащимся были предложены карточки со словами «сосна», «в лесу», «всегда», «люблю», «зеленое», «орешки», «в», «новый», «год», «играют», «детишки», «под», «ней», «ель», а также пун-

туационные знаки: «-», «,», «.», «!». Учащиеся у доски, меняя свои позиции, составляли предложения, другая часть учащихся читала предложения с места с соответствующей интонацией.

При необходимости детям был предложен перевод слов с русского языка на родной язык. К примеру: «ель»-«корсам// ма1а корсам», «сосна»-«дийхк», «кхалкорсам» [9, с. 368; с. 379];

- упражнение **«Какой знак слышу? Где он прячется?»**: предварительно каждый учащийся получил карточку со знаком препинания:

«!», «?», «,», «:», «;», «-», «...». В процессе чтения учащиеся поднимали соответствующий интонации знак препинания. Подобные упражнения развивают слуховое восприятие и способствуют концентрации внимания.

В процессе **графических диктантов** дети учились «слышать» знаки препинания. Чтение текста учителем сопровождалось письменной фиксацией номера предложения и постановкой знака препинания в нем. Использование графических диктантов дает возможность детям ориентироваться в постановке того или иного знака препинания.

Систематически на уроках в процессе эксперимента также был использован **диктант с предварительной подготовкой**. Перед письменной фиксацией текста учащиеся читали текст выразительно, объясняя параллельно расстановку знаков препинания в нем, а также уточняя с помощью учителя лексическое значение того или иного слова или перевод слова с русского языка на родной язык. Кроме того, данный вид работы сопровождался объяснением орфограмм.

На следующем этапе задания учащимся предлагалось закрыть текст и производить запись под диктовку.

На занятиях учащиеся связывали пунктуацию и словарную работу, фиксируя словарные слова в отдельную группу, называя их одним словом, акцентировали внимание на интонации в процессе чтения:

картофель, капуста, свекла, морковь – овощи...

В процессе эксперимента также придавалось значение развитию навыка выразительного чтения, способствующего развитию умения определять пунктограмму.

С этой целью на уроках литературного чтения были использованы задания, направленные на развитие указанного навыка: **конкурс чтецов, инсценировка рассказов, пьес, сказок**. В процессе проведения упражнения, аналогичного тому, что было выполнено на первом этапе эксперимента, учащиеся продемонстрировали положительную динамику. Содержание этого упражнения следующее:

Каток.

Ты любишь кататься на лыжах коньках санках это мое любимое занятие на катке зимой так хорошо так свежо там много детишек собирается мы вместе катаемся на санках на коньках я вожу на каток свое младшего братика он бежит резвится на катке скорей бы зима очень хочу на каток а ты

В ходе подготовительной работы текст, составленный вместе с учениками, был прочитан выразительно несколько раз. Учащимся предложили пересказать текст, а также ответить на вопросы, поставленные к нему, затем записать его под диктовку.

Третий этап исследования – **контрольный**, был направлен на определение степени сформированности пунктуационного навыка учащихся посредством внедрения обозначенных выше упражнений. По условию задания учащимся предстояло расставить знаки препинания и объяснить свой выбор. Контрольные упражнения выполняли 23 участника эксперимента. Таблица 2 демонстрирует следующие результаты, полученные в результате эксперимента:

Таблица 2

Результаты контрольных упражнений

№	И.Ф.	Кол-во допущенных ошибок, оценка
1	Зина А.	1 – 4
2	Магомед А.	0 – 5
3	Зара Б.	1 – 4
4	Ахмед Б.	1 – 4
5	Магомед Б.	2 – 4

6	Ася В.	2 – 4
7	Магомед В.	0 – 5
8	Пятимат Г.	2 – 4
9	Зоя Г.	2 – 4
10	Мадина Д.	0 – 5
11	Макка К.	1 – 4
12	Динара К.	1 – 4
13	Амина Л.	1 – 4
14	Фатима Л.	0 – 5
15	Надя М.	0 – 5
16	Залина П.	0 – 5
17	Марина П.	4 – 3
18	Танзила Т.	1 – 4
19	Аслан Т.	1 – 4
20	Хади Х.	3 – 3

21	Хава Х.	1 – 4
22	Зарема Ч.	0 – 5
23	Нурдин Я.	2 – 4

7 учащихся получили по «5» баллов, 14 учащихся – по «4» балла, 2 учащихся – по «3» балла.

Отметим, что учащиеся, не справившиеся с заданием на первом этапе исследования, показали более высокий результат, выразившийся в умении видеть и отмечать границы предложений.

Таким образом, в результате проведенного исследования, нам удалось выявить, что систематическое использование предложенного комплекса упражнений, включающего в себя: элементы игрового обучения, графические диктанты, диктанты с предварительной подготовкой, обращение к словарям, работу со словарными словами, выразительное чтение, способствуют повышению грамотности учащихся-билингвов, которая определяется следующими критериями:

- повышение эффективности учебной деятельности;
- активизация познавательной деятельности учащихся;
- увлечение учащихся исследовательской деятельностью.

Библиографический список

1. Погодина Е.В. *Активные методы обучения в системе методической подготовки учителей информатики*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Череповец, 2005.
2. Айнаева Т.Ш., Барахоева Ж.М., Озиева Е.М. Формирование у учащихся младшей школы пунктуационных навыков в предложениях, осложненных однородными членами. *Рефлексия*. Назрань: «Пилигримм», 2017; 6: 36 – 42.
3. Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. *Методика обучения русскому языку в начальных классах*. 2-е изд., перераб. Москва: Просвещение, 1987.
4. Алексеева Т.В. Некоторые приемы формирования навыка грамотного письма. *Начальная школа*. 2000; № 5: 5.
5. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Главный редактор Ярцева Е.Н. Москва, 1990.
6. Розенталь Д.Э. *Пунктуация и управление в русском языке*. Москва, 1998.
7. Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов*. Издание 5-е. Назрань: «Пилигримм», 2010.
8. Абакумов С.И. *Методика пунктуации*. Москва: Учпедгиз, 1951.
9. Барахоева Н.М., Барахоева Ж.М., Кодзоев Н.Д., Хайров Б.А. *Ингушско-русский и русско-ингушский словарь терминов*. Ростов-на-Дону, 2016.

References

1. Pogodina E.V. *Aktivnye metody obucheniya v sisteme metodicheskoy podgotovki uchitelej informatiki*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Cherepovec, 2005.
2. Ajnaeva T.Sh., Barahoeva Zh.M., Ozieva E.M. Formirovanie u uchaschihsya mladshoj shkoly punktuacionnykh navykov v predlozheniyah, oslozhnennykh odnorodnymi chlenami. *Refleksiya*. Nazran': «Piligrimm», 2017; 6: 36 – 42.
3. L'vov M.R., Ramzaeva T.G., Svetlovskaya N.N. *Metodika obucheniya russkomu yazyku v nachal'nykh klassah*. 2-e izd., pererab. Moskva: Prosveschenie, 1987.
4. Alekseeva T.V. Nekotorye priemy formirovaniya navyka gramotnogo pis'ma. *Nachal'naya shkola*. 2000; № 5: 5.
5. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Glavnij redaktor Yarceva E.N. Moskva, 1990.
6. Rozental' D. E. *Punktuaciya i upravlenie v russkom yazyke*. Moskva, 1998.
7. Zherebilo T.V. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Izdanie 5-e. Nazran': «Piligrimm», 2010.
8. Abakumov S.I. *Metodika punktuacii*. Moskva: Uchpedgiz, 1951.
9. Barahoeva N.M., Barahoeva Zh.M., Kodzoev N.D., Hajrov B.A. *Ingushsko-russkij i rusko-ingushskij slovar' terminov*. Rostov-na-Donu, 2016.

Статья поступила в редакцию 27.09.18

УДК 371.72

Bochkaryova Ye.D., postgraduate, Department of Cultural and Leisure Activities, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: mgukidisso@mail.ru

THE ROLE OF HISTORICAL MEMORY IN CIVIL PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH. The role of historical memory in civil patriotic education of students is examined in the article, the urgency of education of the historical memory of students is grounded. Historical memory is a basis of the socio-cultural process of preserving and reproducing the past of the country, the experience of the people, the state for its use in the activities of cultural institutions. The historical memory of young students in its modern sense is not only an independent concept, but also acquires features of a scientific one, formed on the basis of interdisciplinarity. The author states that the theory of education of historical memory dynamically develops in the modern socio-cultural situation.

Key words: historical memory, civic-patriotic education, student youth.

Е.Д. Бочкарева, аспирант каф. культурно-досуговой деятельности Московского государственного института культуры, г. Москва, E-mail: mgukidisso@mail.ru

РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ

В статье рассматривается роль исторической памяти в гражданско-патриотическом воспитании учащейся молодёжи, обосновывается актуальность воспитания исторической памяти учащейся молодёжи. Историческая память – основа социально-культурного процесса сохранения и воспроизводства прошлого страны, опыта народа, государства для его использования

в деятельности учреждений культуры. Историческая память учащейся молодежи в её современном понимании является не только самостоятельной концепцией, но и приобретает черты научной, образовавшейся на основе междисциплинарности. В современной социокультурной ситуации динамично развивается теория воспитания исторической памяти.

Ключевые слова: историческая память, гражданско-патриотическое воспитание, учащаяся молодежь.

Историческая память является основой социально-культурного процесса сохранения и воспроизводства прошлого страны, опыта народа, государства для его использования в деятельности учреждений культуры. Историческая память является устойчивой системой представлений о прошлом, заложенных в общественном сознании учащейся молодежи.

Мы согласны с профессором А.Д. Жарковым в том, что «историческая память тогда представляет собой общественную структуру, когда её главным смыслом является актуализация исторического опыта в культуре через структуры повседневности. Как и любая система, историческая память представляет собой достаточно сложное образование, что обусловлено как её функциями, так и элементами, её составляющими» [1, с. 174].

Историческая память имеет удивительную особенность фиксировать в сознании учащейся молодежи важнейшие исторические события прошлого, превращать исторические знания в разнообразные виды мировоззренческого восприятия опыта прошлого страны, его фиксации в сказках, легендах, преданиях, как единый технологический процесс.

Историческая память молодежи является сложным и многогранным духовным образованием, являющимся устойчивым и изменчивым состоянием в общественном развитии и обеспечивающим связь времен и поколений, преемственность, что представляет собой основу для правильной ориентации в будущее. Фундаментальным свойством исторической памяти учащейся молодежи является способность воспринимать и воспроизводить прошлое и связывать его с будущим.

Историческая память учащейся молодежи представляет собой новый объект педагогических исследований в социально-культурной деятельности, и позволяет принимать более взвешенные, обоснованные решения в гражданско-патриотическом воспитании учащейся молодежи в учреждениях культуры.

Процесс социализации учащейся молодежи протекает очень сложно и обращает на себя постоянное внимание со стороны государства и деятельности учреждений культуры по воспитанию исторической памяти учащейся молодежи.

Практическая важность в проблеме воспитания исторической памяти учащейся молодежи осознана педагогической общественностью и властью. Это подтверждается изданием ряда законодательных актов и организацией социально-культурных программ, рассматривающих вопросы о необходимости гражданско-патриотического воспитания учащейся молодежи с одной стороны. С другой стороны подтверждается в процессе активной разработки и издания учебных пособий и общеобразовательных программ, в которых вопросы гражданско-патриотического воспитания дополняют информацию политологического и исторического содержания или выделяются в особую образовательную дисциплину «граждановедение» с элементами краеведения.

Гражданская позиция и ответственность формируется, когда учащаяся молодежь имеет представление о настоящих проблемах своей страны, старается защищать и отстаивать её интересы. Сформированная историческая память учащейся молодежи в современных условиях становится важным гражданским качеством, благодаря которому учащаяся молодежь может разумно существовать в условиях выбора, ответственности и свободы.

Процесс гражданско-патриотического воспитания учащейся молодежи будет наиболее эффективен, если:

- гражданско-патриотическое воспитание основывается на знании истории своей Родины, предков и исторических событиях, на понимании значимости государства и определении роли личности в условиях социальных перемен, а также определении отрицательных и положительных сторон этих процессов;
- методика и содержание гражданско-патриотического воспитания будут находиться в гармонии с представлениями исторической памяти учащейся молодежи;
- взаимоотношения педагогической общественности с учащейся молодежью строятся на принципах демократических ценностей, составляющих основу воспитания исторической памяти;
- направленная на воспитание исторической памяти педагогическая деятельность будет включать в себя умение самостоятельно решать проблемы на различном уровне и руководить коллективом, разрабатывать и реализовывать социально значимые проекты.

Проблема гражданско-патриотического воспитания учащейся молодежи заставляет более подробно изучить вопрос обновления содержания гражданско-патриотического воспитания и социальные факторы становления воспитания исторической памяти учащейся молодежи.

В настоящее время в России гражданское образование находится в стадии становления. В развитии гражданского образования особую роль играют общественные объединения и организации. Педагоги должны принимать активное участие в деятельности этих организаций и сосредоточить свои усилия на воспитании исторической памяти молодежи, а также гражданско-патриотическом воспитании, которые могли бы оказать учащейся молодежи существенную поддержку и помощь.

Основная цель гражданско-патриотического воспитания – воспитание исторической памяти учащейся молодежи посредством примеров нравственных идеалов общества, потребности в деятельности на благо общества и чувства любви к Родине.

Как отмечает А.И. Ракитов, «социально-историческая» память человечества, выступающая как знание о прошлом, дает множество образцов социально значимого поведения. Поступки исторических персонажей, различные исторические ситуации, типы разрешения определенных конфликтов, ведущих к укреплению данного общественного строя, данной этнической общности, социальной группы или организации, со временем становятся эталонами, дают обоснование нормам предпочтительного, санкционированного обществом поведения» [2, с. 10].

Таким образом, историческая память учащейся молодежи представляет собой важную общественную структуру. Главным смыслом воспитания исторической памяти учащейся молодежи является актуализация исторического опыта в культуре через структуры повседневности. Историческая память учащейся молодежи является достаточно сложным образованием, что обусловлено её составляющими, элементами и функциями.

Современное состояние исторической памяти учащейся молодежи отмечено непосредственной зависимостью от знаковых и семиотических конфигураций. В.М. Межуев считает, что историческая память вынуждена «иметь дело с тем, что находится за пределами всякого опыта, то есть с идеальной, умопостижимой сущностью мира, в данном случае социального» [3, с. 45].

Все это позволяет сделать вывод об эвристическом потенциале исторической памяти учащейся молодежи, который создает предпосылки для быстрого поиска новых подходов и форм к пониманию феномена культуры.

С позиций исторической памяти учащейся молодежи, постоянно ускоряющиеся темпы цивилизационного развития все больше делают будущее трудно доступным. А ускорение сокращает пространство исторического опыта, актуализирует не изученные, принципиально новые факторы общественной жизни учащейся молодежи. Другими словами мы существуем в эпоху постоянно меняющейся социокультурной ситуации.

А. Шлезингера отмечает, что «последние два поколения явились свидетелями большего количества достижений в области науки и технологии, чем предыдущие 798 поколений вместе взятых. Переход к быстро меняющемуся обществу ... внес глубокие изменения во внутренние ощущения и ожидания человека [4, с. 32].

По мнению М.В. Соколовой, «концепция исторической памяти учащейся молодежи в современном гуманитарном знании становится одной из самых востребованных. К этой концепции обращаются не только историки, но и культурологи, социологи, писатели и политики» [5, с. 94].

Историческая память учащейся молодежи в её современном понимании является не только отдельно взятой концепцией, но и приобретает черты научной, образовавшейся на основе междисциплинарности. В современной социокультурной ситуации динамично развивается теория воспитания исторической памяти.

Любовь к родному краю, знание его истории является основой, осуществляющей рост духовной культуры молодого человека и всего социума, где находится учреждение культуры. Тогда воспитание исторической памяти учащейся молодежи в учреждениях культуры наиболее эффективно способствует граждан-

ско-патриотическому воспитанию, формированию общественно-го сознания, любви к родному краю. Следовательно, учреждения культуры должны пропагандировать роль исторического прошлого нашего многонационального и многоконфессионального народа.

Воспитание исторической памяти учащейся молодежи России будет эффективным с помощью традиционных форм деятельности учреждений культуры, ярких запоминающихся программ для огромной возрастной и социальной категории, приуроченных к памятным датам и государственным праздникам.

Библиографический список

1. Жарков А.Д. *Теория, методика и организация социально-культурной деятельности*: учебник. Москва: МГУКИ, 2012.
2. Ракитов А.И. *Историческое познание: Системно-гносеологический подход*. Москва, 1982.
3. Межуев В.М. Социализм как идея и как реальность. *Вопросы философии*. 1990; 11.
4. Шлизенгер А. *Циклы американской истории*. Москва, 1992.
5. Соколова М.В. Педагогика исторической памяти: границы понятия. *Ярославский педагогический вестник*. 2013; 1; Том II (Психолого-педагогические науки): 92 – 98.

References

1. Zharkov A.D. *Teoriya, metodika i organizaciya social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*: uchebnik. Moskva: MGUKI, 2012.
2. Rakitov A.I. *Istoricheskoe poznanie: Sistemno-gnoseologicheskij podhod*. Moskva, 1982.
3. Mezhujev V.M. Socializm kak ideya i kak real'nost'. *Voprosy filosofii*. 1990; 11.
4. Shlizenger A. *Cikly amerikanskoj istorii*. Moskva, 1992.
5. Sokolova M.V. Pedagogika istoricheskoy pam'yati: granicy ponyatiya. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2013; 1; Tom II (Psihologo-pedagogicheskie nauki): 92 – 98.

Статья поступила в редакцию 25.09.18

УДК 378.1

Vinogradova M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia),
E-mail: vinmarvlad@yandex.ru

Iakobiuk L.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia),
E-mail: Lyakobuk@yandex.ru

THE INTRODUCTION OF INTERACTIVE FORMS IN TEACHING OF MATHEMATICS IN A UNIVERSITY OF AGRICULTURE.

The article reveals the experience in solving a problem of activation of cognitive activity of students of a modern university. The ways of using interactive teaching methods in the process of professional training of students are considered. The attention is focused on such methods of teaching as different kinds of lectures, discussions, methods of group decision creative tasks, etc. from the standpoint of pedagogical interaction. The paper concretizes and gives examples of the use of interactive forms of teaching mathematics at a university. The work substantiates the idea of the use of interactive teaching methods with the purpose of intensification of informative activity of students during training. The necessity of using interactive teaching methods is determined, their training value is shown. The authors come to the conclusion that the completeness and quality of homework has increased. The number of students using additional sources of information in their performance has increased. A larger number of students became interested in additional tasks. There is an increased initiative and independence in the development of educational material, assignments, increased the degree of assimilation of the content of educational material.

Key words: pedagogical interaction, interactive learning, interactive methods, binary lecture, lecture with pre-planned errors, training.

М.В. Виноградова, канд. пед. наук, доц. каф. математики и информатики, ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: vinmarvlad@yandex.ru

Л.И. Якобюк, канд. пед. наук, доц. каф. математики и информатики, ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: Lyakobuk@yandex.ru

ВНЕДРЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В АГРОУНИВЕРСИТЕТЕ

В данной статье раскрывается опыт работы по решению проблемы активизации познавательной деятельности студентов современного вуза. Рассмотрены пути использования интерактивных методов обучения в процессе профессиональной подготовки студентов. Акцентируется внимание на таких методах обучения как различного рода лекции, дискуссии, методы группового решения творческих задач и т. п. с позиций педагогического взаимодействия. Конкретизируются и приводятся примеры использования интерактивных форм обучения математике в вузе. Обосновывается идея использования интерактивных методов обучения с целью активизации познавательной активности студентов в процессе профессиональной подготовки. Определена необходимость использования интерактивных методов обучения, показана их обучающая ценность. Авторы приходят к выводу, что повысилась полнота и качество выполнения домашних заданий. Увеличилось число студентов, использующих дополнительные источники информации при их выполнении. У большего числа студентов появился интерес к дополнительным заданиям. Возросла инициативность и самостоятельность при освоении учебного материала, выполнении заданий, повысилась степень усвоения содержания учебного материала.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, интерактивное обучение, интерактивные методы, бинарная лекция, лекция с заранее запланированными ошибками, обучение.

Интенсивная информатизация всех сфер человеческой деятельности устанавливает новые требования к высшему профессиональному образованию, в том числе к подготовке конкурентоспособных высококвалифицированных специалистов.

В этой связи инновационные методы и технологии обучения должны быть направлены на воспитание творческой деятельности и инициативе студентов. Для достижения этой цели необходимо активировать и методично обеспечить контактную и самостоятельную работу студентов, которая адаптирует её к ди-

намично меняющейся реальности. Особой формой организации познавательной деятельности является интерактивное обучение, на основе которого, приобретая знания и навыки студента, создает основу для работы над решением проблем после окончания обучения.

Внедрение интерактивных форм обучения является одной из важнейших областей современного профессионального образования. Сейчас недостаточно, чтобы преподаватель был компетентен по специальности и передал огромную базу знаний

аудитории слушателей. Использование активных подходов является наиболее эффективным способом продвижения обучения студентов.

Смысл интерактивности складывается из дефиниции понятий «интер» (между) и «активность» (усиленная деятельность). В этой связи термин «интерактивное взаимодействие» можно трактовать как усиленную деятельность участников по взаимодействию между собой, а термин «интерактивное педагогическое взаимодействие» – как усиленную целенаправленную деятельность преподавателя и студента по организации взаимодействия между собой в целях развития) [1].

Процесс обучения, основанный на использовании интерактивных методов обучения, организуется с учетом участия в процессе обучения всех обучающихся в группе без исключения. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой особый вклад в обучение – это обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Она может быть организована как в индивидуальной форме, так в работе парами, в виде групповой работы, с использованием работы по проекту, ролевую игру, работу с документами и различными источниками информации.

Ведущий преподаватель в процессе передачи знаний приводит участников к самоисследованию. Преподаватель отказывается от роли какого-то фильтра, который проводит через себя образовательную информацию и служит помощником в работе, одного из источников информации. Поэтому интерактивное обучение предназначено первоначально для использования в интенсивной подготовке студентов [2].

На наш взгляд, в современной литературе недостаточно уделяется внимания разработке и внедрению в учебный процесс примеров использования интерактивных форм при обучении математике в вузе.

В рамках лекционных и практических занятий у студентов первого курса ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья мы решили использовать некоторые интерактивные формы с целью отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными образовательными задачами.

Рассмотрим и приведем примеры сценариев часто используемых нами интерактивных форм проведения занятий по математике.

Бинарная лекция — это разновидность чтения лекции в форме диалога двух преподавателей (либо как представителей двух научных школ, либо как ученого и практика, преподавателя и студента). Применение «лекции вдвоем» эффективно для, воспитания убеждений студентов, а также развивается умение вести диалог, и студенты учатся культуре ведения дискуссии.

Пример. Лекционное занятие по теме «Классическая формула вероятности. Формулы комбинаторики»

Цель: активизация внимания студентов и вовлечение их в процесс усвоения материала и мотивация изучения раздела «Теория вероятностей».

Задачи:

- формирования у студентов навыков самостоятельного, эффективного усвоения учебного материала по выбранной теме;
- развитие навыков самостоятельной работы с литературой;
- пробуждение у студента интерес к решению задач по теории вероятностей;

Предварительный этап. На предыдущем занятии объявляется тема следующего занятия. Предлагается самостоятельно подготовить доклады на тему: «Классическая формула вероятности. Формулы комбинаторики».

Темы докладов:

1. Формулы комбинаторики.
2. Классическое определение вероятности
3. Ограниченность классического определения вероятности.

Вступление (10 мин). Определяются цели и задачи лекции. Материал лекции разбит на два раздела: формулы комбинаторики и классическое определение вероятности.

Основная часть (65 мин). Лекцию начинает преподаватель, излагает основные понятия вероятности. Затем аудитория слушает докладчиков, каждому из которых предлагается по 7 –10 минут для изложения подготовленного материала. Затем идет обсуждение услышанного. Докладчикам задаются вопросы для уточнения непонятных моментов. Преподаватель может пояснить или уточнить материал докладов.

Выводы (рефлексия) (15 минут). Преподаватель оценивает работу каждого выступающего, спрашивает мнение студентов о форме проведения лекции и выставляет баллы.

Лекция с заранее запланированными ошибками, которые студенты должны найти в процессе изучения материала. Выбираются наиболее распространенные ошибки, допущенные как обучающимися, так и преподавателями. Во время лекций обучающийся должен обнаружить ошибки и отметить их у себя в конспекте. В конце лекции ошибки «рассекречиваются» и обсуждаются [3].

Пример. Лекционное занятие по теме «Линейные дифференциальные уравнения 2-го порядка».

Количество планируемых ошибок – (7-8).

Цель: активизация внимания слушателей, вовлечение их в процесс усвоения материала и мотивация к изучению дисциплины «Математика».

Задачи:

- развития у слушателей умений оперативно анализировать данные ситуации, вычленять неверную или неточную информацию;
- развитие коммуникативных навыков (навыков общения);
- снятие психологической и физической нагрузки на занятия.

Предварительный этап. На предыдущем занятии объявляется тема следующего занятия, количество ожидаемых ошибок и даются материалы (или ссылки на источники) для предварительного ознакомления с заявленной темой.

Вопросы для подготовки к лекции:

1. Правила решения квадратных уравнений.
2. Понятие комплексного числа.
3. Определение Д.У.2 порядка.
4. Правило нахождения производной функции одной переменной.

5. Понятие решения дифференциального уравнения.
6. Решение задачи Коши ЛОДУ 2.

Лекция проводится в форме РРТ-презентации, её материал разбит на три раздела:

1. Основные определения и теоремы ЛДУ второго порядка. Количество планируемых ошибок – 1.
2. Схема нахождения общего решения ЛОДУ второго порядка. Количество планируемых ошибок – 4.
3. Задача Коши для нахождения частного решения ЛОДУ второго порядка. Количество планируемых ошибок –2.

Типы вводимых ошибок:

Математические – как бы случайные ошибки в математических соотношениях и выражениях. Логические – ошибки в конфигурации математических схем и формул.

Основная часть (55 мин). Материал лекции представлен в виде трех блоков, после каждого из которых студентам предлагалось по 5 минут времени для его обсуждения и поиска ошибок блока.

Реально в излагаемом материале введено 7 ошибок. Они включают:

В первом блоке – неверная интерпретация определения ЛДУ₂ (1 ошибка). Во втором блоке – неверные математические знаки и числа в нахождении корней характеристического уравнения (2 ошибки). Ошибочное написание видов общих решений ЛОДУ₂ (2 ошибки). В третьем блоке – неверное нахождение производной для нахождения C₁ и C₂ ЛОДУ₂ (2 ошибки).

Выводы (рефлексия). Продолжительность данного этапа (20 минут). За это время студенты должны высказать свое мнение о результатах поиска ошибок. После выступлений студентов, предполагается продемонстрировать слайды с указанием введенных ошибок. Преподаватель должен оценить уровень подготовки студентов по данной теме. Выставить баллы активным студентам.

Одним из факторов хорошего успеваемости могут выступать хорошие доверительные отношения, существующие между преподавателями и студентами, так считает большинство студентов. Остальные оценивают отношения преподаватель – студент как сугубо деловые. Оценивая взаимоотношения между одногруппниками, весомая часть студентов считает отношения в целом доброжелательными, но сплоченной её не назовешь [4].

По мнению многих ученых и на наш взгляд, использование интерактивных методов обучения обеспечивает положительную мотивацию обучающихся к изучению математики, способствует формированию устойчивого познавательного интереса к предмету, повышению качества знаний, создает педагогические условия для развития способностей обучающихся.

Лекция с запланированными ошибками вызвала у студентов высокую интеллектуальную и эмоциональную активность. Студенты были заинтересованы поиском допущенных преподавателем ошибок и одновременно могли проверить себя. Всё это создавала своего рода азарт и активизировала психологическую деятельность слушателя [5]. Студентами были раскрыты все ошибки, которые запланировал преподаватель. В качестве проверки усвоения данного материала уже на практическом занятии была проведена самостоятельная работа. Усвоение студентами лекционного материала, проведенного в интерактивной форме прошло на 100% (студенты, получившие оценку «отлично» – 60%; «хорошо» – 35%; «удовлетворительно» – 5% [5].

Организация образовательного процесса с использованием интерактивных технологий обучения способствовала значитель-

ному повышению эффективности процесса обучения студентов на занятиях по математике, повышению мотивации студентов к учебно-профессиональной деятельности, и их собственной активности.

Итоги экспериментальной работы позволили установить значительное изменение отношения студентов к учению. Студенты чаще стали задавать вопросы, повысилась полнота и качество выполнения домашних заданий, увеличилось число студентов, использующих дополнительные источники информации при их выполнении, у большего числа студентов появился интерес к дополнительным заданиям, возросла инициативность и самостоятельность при освоении учебного материала, проведении опытов, выполнении заданий, повысилась степень усвоения содержания учебного материала.

Библиографический список

1. Зенина Н.В. Использование активных методов обучения в образовательном процессе при формировании экономического мышления будущих специалистов *Вестник московского финансово-юридического университета*. Московский финансово-юридический университет МФЮА, Волгоградский филиал. 2012; 2: 195 – 199.
2. Iakobiuk L.I., Vinogradova M.V., Zenina N.V. Interactive teaching as an effective method of pedagogical interaction. *ESPAIOS*. 2018; 39 (№ 30): 25.
3. Одегов, Ю.Г., Волгин Н.А. *Организация, формы и методы проведения учебных занятий и самостоятельной работы: требования, условия, механизмы: учебно-методическое пособие*. Рос. Экон. Акад., 2004.
4. Iakobiuk L.I., Vinogradova M.V. Malchukova N.N., Kryucheva Y.V. Students of agrarian university: social profile in mirror of deviations. *ESPAIOS*. 2017; 38 (№ 40): 17.
5. Виноградова М.В. Интерактивные формы организации учебного процесса при обучении математике со студентами аграрного вуза. *Агропродовольственная политика России*. 2014; 4 (28): 74 – 75.

References

1. Zenina N.V. Ispol'zovanie aktivnykh metodov obucheniya v obrazovatel'nom processe pri formirovanii `ekonomicheskogo myshleniya buduschih specialistov *Vestnik moskovskogo finansovo-yuridicheskogo universiteta*. Moskovskij finansovo-yuridicheskij universitet MFYuA, Volgogradskij filial. 2012; 2: 195 – 199.
2. Iakobiuk L.I., Vinogradova M.V., Zenina N.V. Interactive teaching as an effective method of pedagogical interaction. *ESPAIOS*. 2018; 39 (№ 30): 25.
3. Odegov, Yu.G., Volgin N.A. *Organizaciya, formy i metody provedeniya uchebnykh zanyatij i samostoyatel'noj raboty: trebovaniya, usloviya, mehanizmy: uchebno-metodicheskoe posobie*. Ros. `Ekon. Akad., 2004.
4. Iakobiuk L.I., Vinogradova M.V. Malchukova N.N., Kryucheva Y.V. Students of agrarian university: social profile in mirror of deviations. *ESPAIOS*. 2017; 38 (№ 40): 17.
5. Vinogradova M.V. Interaktivnyye formy organizacii uchebnogo processa pri obuchenii matematike so studentami agrarnogo vuza. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2014; 4 (28): 74 – 75.

Статья поступила в редакцию 25.09.18

УДК 122: 572: 37.02

Dodonova L.P., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Physical Education and Sports, Novosibirsk Teacher's Upgrading and Retraining Institute (Novosibirsk, Russia), E-mail: lp_dodonova@mail.ru*

SYSTEMATIC PROJECTION DETERMINING THE COGNITION OF A HUMAN BEING AS A WHOLE. The article uses a new methodology for understanding the phenomenon of human life, within which functions of description, comparison, interpretation, explanation and forecast are performed. This allows us to study its inseparable spatial-temporal characteristics and to consider its links with practical activity and culture. The new foundational system, created in this study, reflects the essential properties of previously unexplored aspects of man as an object of reality. The general idea of human psychobiology is grounded, containing an agreed system of what is already known and of new knowledge. Spirituality is shown as the supreme generalizing principle in a person fulfilling an integrative function, and a new aspect of knowledge about it. His new higher properties are the subject of research. It allows to learn the characteristics of a person in a more complete volume in comparison with the disciplinary study. Human psychobiology as a new scientific direction and pedagogy as a part of it is based on this new fundamental system, including philosophical, natural-science and humanities knowledge. This direction allows creating natural pedagogy as a science that has a single basis for its theory and practice, its object and subject, which reflect the external and internal aspects of man. For the development of new higher properties, bipolar thinking, universal recognition quality and various types of labor (mental and physical), which express the universal human character of activity, are reasoned. The author's understanding of human experience is given. Legitimate implications, a didactic principle and general provisions, concretizing the prospects for the development of education, are derived. The system-wide projections that each mastered object has at different levels of its organization (from man to the collective of people, humanity) are defined. The natural approach is grounded as the basis of social pedagogy, which opens the prospects for the development of both the individual and the education system of any country.

Key words: new methodology, functions of pedagogy as science, human psychobiology, spirituality, basis of social pedagogy.

Л.П. Додонова, канд. биол. наук, доц. каф. физической культуры и спорта, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Новосибирск, E-mail: lp_dodonova@mail.ru

СИСТЕМНЫЕ ПРОЕЦИРОВАНИЯ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ПОЗНАНИЕ ЧЕЛОВЕКА КАК ЦЕЛОГО

В статье применена новая методология для познания явления жизни человека, в рамках которой исполнены функции описания, сравнения, интерпретации, объяснения и прогноза. Это позволяет изучать его нераздельные пространственно-временные характеристики и рассматривать его связи с практической деятельностью и культурой. Созданная в данном

исследовании новая основополагающая система отображает существенные свойства ранее не изученных сторон человека как объекта действительности. Обосновано общее представление о психобиологии человека, содержащее согласованную систему известного и нового знания. Духовность показана как высшее обобщающее начало в человеке, выполняющее интегративную функцию, и новый аспект знания о нем. Его новые высшие свойства выступают предметом исследования. Это разрешает познавать характеристики человека в более полном объеме по сравнению с дисциплинарным изучением. Психобиология человека как новое научное направление и педология как её часть базируются на этой новой основополагающей системе, включающей философские, естественнонаучные и гуманитарные знания. Данное направление позволяет создавать природосообразную педагогику как науку, имеющую единое основание для своей теории и практики, свой объект и предмет, которые отображают внешний и внутренний аспекты человека. Для развития новых высших свойств аргументировано биполярное мышление, универсальное качество распознавания и разные виды труда (умственного и телесного), выражающие общечеловеческий характер деятельности. Дано авторское понимание опыта человека. Выведены законообразные импликации, дидактический принцип и общие положения, конкретизирующие перспективы развития образования. Определены общесистемные проецирования, которые имеет каждый осваиваемый объект на разных уровнях его организации (от человека до коллектива людей, человечества). Обоснован природосообразный подход как основание социальной педагогики, открывающий перспективы развития и отдельного человека, и системы образования любой страны.

Ключевые слова: новая методология, функции педагогики как науки, психобиология человека, духовность, основание социальной педагогики.

Кризисы последних десятилетий остро ставят проблему выбора жизненных стратегий человечества, поиска новых путей цивилизационного развития [1, с. 482]. Этот поиск сопряжен с проблемой познания человека [2], поскольку он является активным участником этого процесса. В данном исследовании разрабатывается проблема человека и его развития, и полученные результаты допускают постановку следующей цели.

Цель исследования – выявить системные проецирования, которые позволяют изучать человека как целое на разных уровнях его организации (от человека до человечества) и открывают путь более полного его освоения.

Причинами перестройки оснований науки считают следующие: а) изменение места и функций науки в общественной жизни [1, с. 448]; б) обнаружение объекта третьего типа [1, с. 505]; в) «мировой кризис образования» [3, с. 12]. Кризис образования свидетельствует, что существует потребность перестройки оснований педагогики как науки, которая вызвана несоответствием между функциональной миссией наук о человеке и узкодисциплинарным его познанием, не создающим надежной опоры и долговременного прогноза для решения сложных социальных задач. Отсутствие же ясной перспективы вносит много смущения в общественное сознание, особенно в условиях техногенной цивилизации, признаками которой выступают ускорение и усложнение социальной жизни.

В науке реализуется «установка на исследование объектов и процессов как подчиненных объективным законам» [1, с. 529].

В настоящее время человека изучают в рамках дисциплинарных исследований либо с психолого-педагогической точки зрения [4, с. 21], либо с позиции морфофункционального подхода, оставляющего «за скобками» психологический аспект [5, с. 235]. Как часть каждый из этих аспектов не обеспечивает познания человека как реального явления, содержащего диалектику, и не дает полноты его понимания как целого. Надо изменить такое положение дел в человекознании, но ученые констатируют, что ныне отсутствует интерес к новым методологическим направлениям и что описание остается «доминирующей функцией современного компаративистского педагогического исследования» [6].

Наше исследование отличается от дисциплинарных тем, что объектом определено явление жизни человека как целого. Выбор этого объекта обусловлен следующими фактами. Человек как объект изучения первично есть природное существо, и уровни развития его свойств по генетической линии отражают результаты, достигнутые в ходе длительной генно-культурной коэволюции (принцип коэволюции) [7, с. 254]. Истинным является факт, что человек как целое есть сложный саморазвивающийся объект, и это указывает, что существуют регуляторы этой целостности. Известен факт, что род человеческий продолжается миллионы лет [8, с. 31], и его жизнеспособность есть объективная реальность, обусловленная действием законов природы. Законами, определяющими явление жизни человека, общепризнаны онтогенез [9, с. 6] и антропогенез [8, с. 8]. Иначе говоря, человек как действительность не зависит от своего сознания и отражается в нем, а как эмпирический объект познания он обладает пространственно-временными признаками, выявляющими результаты его развития и в онтогенезе, и в ряду поколений в ходе антропогенеза. Фактом выступает, что жизнедеятельность человека проходит одновременно в условиях социума, планеты и её биосферы как глобальной системы, создающей среду, в которой обитает все живое, в том числе и человечество как его часть. Со-

временной наукой определено: «все социальные объекты, рассмотренные с учетом их исторического развития, принадлежат к типу сложных саморазвивающихся систем», и они отнесены к третьему типу постнеклассической рациональности [1, с. 513]. Достоверность данных фактов не вызывает сомнения, и они отражают изучаемый объект как объективную реальность, повторяются в пространстве-времени многократно, образуют основу научного знания о человеке как целом и являются эмпирической базой, на которую опирается его теория, создаваемая в данном исследовании.

Отсюда следует, что явление жизни человека, человечества есть непрекращающееся природно-социальное явление, что внутреннее причинно-следственное (генетическое) и внешнее пространственно-временное (социо-культурное) описания выступают как взаимодополняющие (принцип дополнительности) аспекты, отражающие признаки изучаемого объекта на иных уровнях его организации (от человека до человечества).

Для достижения целостного представления о человеке необходима смена метода познания, который должен соответствовать его природному устройству или действительности. В этом случае специфика естественнонаучного и гуманитарного знания будет соотносена с этим объектом, а специфика методологического знания будет в соотносительности методов познания к объекту. Чтобы получить новое знание, надо также изменить угол зрения, поскольку точка зрения изменяет мирозерцание.

Мы изменили исходную точку наблюдения за объектом, и поиск областей решения и понимание изучаемой проблемы идет с позиции космической организованности биосферы, позволяющей познавать законы и явления природы в пространстве-времени. С этой позиции идет познание естественного явления жизни человека, и оно предстает как часть единого целого, и мир собственный становится частью этого целого. Такая позиция разрешает поиск важнейших общесистемных концептуальных особенностей, которые как системные проецирования обеспечивают единство всего человечества как большую психобиосистему через взаимосвязи её уровней (от человека до группы, коллектива людей, т. д.) и единообразия концептуальных моментов, выявляемых на этих уровнях в её подсистемах.

Органическое сочетание метода и предмета оценивается современной методологией как одно из необходимых условий научного исследования, и методы познания зависят от типа объекта. Изучение сложного объекта как саморазвивающейся системы требует методов, адекватных её природе. Редукционизм ограничивает познание сложных объектов. Для получения нового знания о человеке используем методы обобщения, соответствий и синтеза; синтез понимаем как вмещение противоположений. Это позволяет предположить, что с их помощью можно создать новое сочетание фактов как элементов и новое понимание действительности.

Автор разрабатывает представление о человеке как целом и обосновывает новое научное направление – психобиология человека и педология как её часть. Поиск оснований психобиологии человека как науки связан со сложностью его строения, иерархией и разнообразием его свойств и достигается взаимодействием научных дисциплин. С позиции теории больших систем новые знания о человеке создаем за счет: а) заимствования знаний из естествознания о законах, принципах и характеристиках, свойственных живым системам, жизнедеятельность которых первично определяется условиями биосферы; б) обобщения накопленных данных и установления системных междисциплинар-

ных связей между фактами, известными в конкретных науках; в) поиска единообразия общесистемных концептуальных особенностей, открываемых на уровнях иной системы как целого и в её подсистемах как частях; г) нововведения.

Известно, что системный подход требует изучать объект как целостное образование, не сводящееся к сумме составных частей и обладающее принципиально новыми свойствами или возможностями (эмерджентность).

Для поиска факторов, значимых с позиции человека как целого, в исследовании применен системно-эволюционный подход. Автором сформулировано общее представление о человеке как целом [10]: человеку как психобиосистеме свойствен высший синтетический принцип жизни, двойственность которого обуславливает дихотомию его сущности (принцип двойственности), выраженную разнокачественными свойствами, обобщенно описанными как психодуховный и телесный компоненты. Согласно этому представлению человек как естественный объект имеет особую телесную размерность или форму тела, выявляющуюся действием пространственного принципа, и его как целое характеризуют дисциплинарные факты, и вся их совокупность отражает пространственные (структурно-функционально-энергетические) признаки. В этом случае системная категория «пространство» представляется в единстве и взаимосвязанности с категориями «движение» и «время».

Результатами разработки структурного аспекта объекта являются новый понятийный аппарат природосообразной педагогики [предельная категория «духо-материя (физическое тело человека)», её инварианты (родовые понятия «жизнь» и «культура» человека), др.] и обобщающая абстракция, отражающая обобщенный образ объекта [10]. Другая точка наблюдения, используемые методы и новый язык позволяют поиск решения проблемы человека, аргументация которого в нижеследующем.

Автором введено новое системообразующее основание, которым принято «ядро духа», понимаемое как неизученное явление в человеке [11]. Создана обобщающая модель человека как целого, в которой это «ядро» занимает центральное месторасположение, в силу этого оно находится на высшем уровне, выступает обобщающим началом и имеет системообразующее значение. Графоаналитическая форма этой модели представляет идеальный объект (теоретический конструкт) и его связи, при этом она наглядна, проста и доступна пониманию (принцип простоты). Введение «ядра» как недостающего элемента придает высокий смысл предельной категории «духо-материя (физическое тело человека)» и она как обобщение вбирает предыдущие системы понятий, как части и не разрушает их. С помощью графоаналитического метода доказана взаимосвязанность эмпирических фактов, обусловленная введением «ядра», выявляющегося, видимо, через генетическую программу развития, заложенную природой. Иначе говоря, дух и его проявления приняты за основание сущности человека, поэтому новое представление о нем содержит духовный аспект жизни, согласованный с психическим и биологическим аспектами, и в совокупности они выражают тричную структуру человека как целого. Этим наше исследование отличается от односторонних дисциплинарных знаний.

В итоге формирование нового представления об объекте состоит в том, чтобы отыскать конкретный предмет, который содержит в себе что-либо другое, обобщенное или абстрактное, охватывающее разные свойства, качества этого другого. Таким предметом принят дух, определяющий сущность и свойства человека. В результате это нововведение обеспечивает более полное представление о человеке как целом и углубляет смысл категории «причинность», на которой только и может выстраиваться иерархичность системы и которая связана с «представлениями о превращении возможности в действительность» [1, с. 514]. Ввиду этого новое представление сформулировано путем схематизации взаимодействий, реально осуществляемых в ходе жизнедеятельности и отдельного человека, и группы людей.

Таким образом, предметная структура дисциплинарных знаний автором представлена как системный идеальный объект путем абстрагирования от их предметных отношений на практике и введения центрального сущностного признака, определенного как «ядро духа» или «начало». В результате изучаемый объект, как и все естественные биосистемы, выявляется действием принципа иерархии. Именно «ядро духа» выступает вершиной и содержит новые духовные свойства (эмерджентность) в силу глубины свойств человека как действительности, и оно как системообразующий фактор выявляет иерархию свойств объекта. То

есть объект включает определенную композицию взаимосвязей этого «ядра» со всеми элементами и компонентами как производными этого «начала», и они создают особую «сеть отношений». Ввиду этого изучаемый целостный объект изображен как сложная система, имеющая устойчивые свойства (психодуховные и телесные) и их связи, характеризующие его как действительность, скрывающую эти свойства, обусловленные природой и пока не выявленные в полном объеме. В итоге целостное представление о человеке содержит различные дисциплинарные факты, устраняет фрагментарность знания и обеспечивает его рост.

В методологическом плане данное исследование выполняет два основных принципа научного исследования (поиск объективно-истинного знания и рост этого знания). Эти принципы согласованы с характеристиками познавательной деятельности – примененными методами, средствами и приемами (описанием, сравнением, различием, указанием на причины, составлением моделей, др.). В совокупности они составляют системный комплекс, выявляют особенности нашего исследования, позволяют анализировать сложный объект третьего типа и находить соответствие новых знаний критериям, определяющим различия типов научной рациональности [1, с. 506], и обеспечивают преемственность научного познания.

В итоге новое общее представление о человеке выражает диалектику явления его жизни. Так, человека как психобиосистему характеризуют нераздельность, взаимосвязанность и взаимозависимость психодуховного и телесного компонентов, и их совмещение как противоположных разнокачественных явлений составляет его как целое, ибо противоположение этих явлений выступает следствием одного и того же источника. Этим «началом» является центральный элемент («ядро духа»), введенный автором, а взаимодействие данных явлений как оппозиций показывает их соотношение как двух полюсов, и каждый противоположный полюс не отрицает, но дополняет (принцип дополнительности) изучаемое явление до вещи единой. Взаимодействие двух полюсов, а не их противоборство, обеспечивает полноту понимания и объяснение целостности явления жизни человека, поскольку закон противоположностей уравновешивает оба полюса этой вещи. В новом представлении о человеке как о психобиосистеме категория меры характеризует целостность изучаемого объекта, общие принципы строения и делает наглядным соотношение этих полюсов/компонентов или меру гармоничности их отношений. Именно категория меры показывает доминирование в развитии либо телесных свойств, либо психодуховных или высших свойств конкретного человека. Известно, что чувство меры – один из важнейших поворотов практики, что качество может быть выражено только мерой количественных изменений.

Из вышесказанного ясно, что новое представление о человеке как целом или как о психобиосистеме содержит два смысла – теоретический и практический. Решение любой проблемы оценивается качеством применимости.

Таким образом, в основе биполярного представления о человеке как целом или как о психобиосистеме лежит дуальность природных явлений, повторяющаяся во всем (принцип полюсности [12, с. 1036]). Категориальная матрица, описывающая человека как объект, соответствует дуальной структуре природных явлений, дает понимание его двойственности, и он становится видимым познающему сознанию как реальное явление. То есть он представлен в форме объективной структуры практического действия, а структурный закон организации природных явлений выступает независимым от человека, человечества. Следовательно, аргументируемое представление о человеке описывает его как естественное явление, которое выступает как часть окружающего мира. «Усмотрение согласованности целого и части есть критерий правильного понимания» [13, с. 25]. Это новое представление согласовано с графоаналитической моделью, и каждое из них удовлетворяет все стороны человека как целого: и его дух, и психику, и телесность. Поскольку идеализация данной модели всеобъемлюща, то она способна отвечать запросам разных эпох, культур и цивилизаций.

Из сказанного следует, что новое представление о человеке соответствует реальному явлению жизни. Это значит, что оно достигает объективной истины, ибо основой истины является действительность, которая ценна во всей своей полноте.

Из нового представления о человеке выводим законообразную импликацию (1): если в модели «духо-материя (физическое тело человека)» системообразующее значение придается духу, его потенциалу, то высшие свойства человека играют ведущую роль среди доминант природосообразного подхода.

Отсюда вытекает общее положение (1): высшему (духовности) должно подчиняться нижележащее (и психика, и телесность).

Из вышесказанного ясно, что построение целостной (пространственной) картины о человеке как о реальности смещает акценты на гармоничное развитие его основных свойств и определяет, что необходимо целенаправленно развивать его ведущие свойства, а не только иные признаки интеллекта, доминирующие в содержании образовательных программ. Чтобы выявить все особенности духа, высшие психодуховные свойства которого мы аргументируем как основание развития человека, тело его должно быть совершенным, ибо созидательное напряжение, чередование активности духа и тела и их согласованность порождают изменение и движение, развитие и усложнение. Эта схема объясняет, что сбалансированный динамизм фиксирует взаимозависимость противоположных сил и принципов, обеспечивающих жизнеспособность человека. В этой простой схеме сложность жизненных явлений охватывается пониманием синтетическим, но простота не проста. Именно введение первоосновы («ядра духа») в представление о человеке как целом дает обобщенную ясную формулу и модель, и каждая из них содержит сущность явления его жизни.

Таким образом, концепция природосообразной педагогики базируется с одной стороны, на идеях эволюции и принципах, обуславливающих жизнь, с другой, – на идее духовности, определяемой как сущностная основа жизнедеятельности человека. Этим естественнонаучные представления сближаются с «предметным полем» гуманитарных наук, и их объединяет единое пространство человека как целого, который как часть вписан в общенаучную картину мира. В итоге общенаучные принципы имманентно включают установку на объективное изучение человека как естественного явления.

Полученное новое знание отражает сложность педагогического процесса, согласованного со сложностью изучаемого объекта, показывает проблему содержания образования и принципиальную значимость положения (1) для теории педагогики и практики образования. Новое знание коррелирует с представлением о видах труда, которые в экономике различаются по степени сложности: педагогический труд отнесен к самой высокой восьмой степени, определяемой мерой семиотических действий и связанной с ней мерой умственной сложности [14, с. 43].

Ныне установлено, что в техногенном мире «среди подростков 93% постоянно пользуются Интернет... по сути, живут там... Итогом компьютерного прессинга умственной деятельности часто становится так называемое «клиповое» мышление, когда ребенок «схватывает» лишь отдельные фрагменты многообразной разорванной информации» [15]. Если в содержание образования не внести элементы, нейтрализующие «клиповое» мышление, то не одно поколение будет умилять идею духовности и разума как ведущего начала. А ведь духовность и разум несут человечеству эволюцию. Полагаем, что это серьезная проблема, и вопрос практического изучения законов мышления и их применения в жизни выходит на первый план в соревнованиях между странами.

Автором обоснована новая терминосистема («биполярная структура сознания»), выведенная из пространственного тождества структуры человека на всех уровнях его организации и предложенная как структурный компонент природосообразной педагогики [11]. Аргументация этой терминосистемы согласуется с представлением о диссимметрии как фундаментальном свойстве, характеризующем все системы Космоса, геосфер и живого вещества на всех их основных структурных уровнях, и находится в соответствии с разнообразными диссимметриями человека; в естествознании диссимметрии понимают как общесистемный фактор [13, с. 47, 245, 39].

Находим практическое значение «биполярного сознания»: формировать у детей адекватные представления о действительности, обусловленной биополярным строением материи, биоматерии, выявляющим скрытые причины через видимые следствия и сохраняющимся в веках. Необходимость формирования этого высшего свойства человека определяется следующим.

Известно, что сужение объема восприятия делает «невозможным одномоментное восприятие признаков объекта и часто приводит к подмене непосредственного интуитивного «схватывания» объекта логическим рассуждением» [16, с. 220]. Целостное представление влияет и на восприятие деталей: «деталь, имеющая ясный и однозначный смысл в рамках целого, кажется многозначной, неопределенной, вообще теряет смысл, пока не-

известно целое и место иной детали в целом» [16, с. 221]. Кроме того, эмпирические данные, полученные в динамике тринадцати лет, показывают, что различать вещи по определенным признакам выпускники 4-х классов могут хуже, чем выполнять другие мыслительные операции [11]. Эти данные указывают, что отстает уровень развития качества распознавания, необходимого для поступательного развития и социализации детей и что это качество находится на периферии содержания образовательных программ.

Дополним, поскольку окружающий нас мир наполнен подробностями земной жизни, то признание его красоты и видение деталей выступает основным условием адекватного познания действительности. Поскольку формирование представления о мире в значительной степени зависит от сознания человека, то оно должно быть подготовлено, прежде чем что-либо увидеть. Но «слепым» человека делает отрицание чего-либо и неумение различать нюансные различия.

Целесообразность применения новой терминосистемы объясняем следующим: «только сравнение двух и большего числа измерений может иметь семантический смысл» [17, с. 72]. Тогда способность распознавания противоположений/ крайностей выступает необходимым универсальным качеством и определяет способность человека адекватно отражать вещи, так как в её основе лежит универсальный принцип полярности, и этому качеству нельзя научиться на чужом опыте. Правило сравнения относится к выполнению умственных действий человека и к пониманию смыслов поступков, а способность распознавания сопряжена с восприятием и объемом сознания, влияющим на способность к решению задач и в процессе обучения, и в социальной жизни. Полезность применения этого качества на практике также заключается в том, что «развитие у систем способности к адекватному отражению характеризует уровень их организации», связанный с темпами развития иной системы [18, с. 152, 105].

В итоге биополярное мышление призвано повысить уровень сознания и понимание значения правильного поведения, и оно актуально в течение всей жизнедеятельности человека независимо от его возраста, пола, профессии, страны проживания и цивилизации. Объясняем его «дальнодействие» тождеством биополярной структуры природных явлений, содержащей запас общности и существующей в веках.

В силу сказанного дуальная организация человека, обусловленная природой, определяет необходимость создавать «двустороннее образование» как структурную аналогию природным явлениям и законам с целью заложить основы гармоничного развития разнокачественных свойств ребенка или развития его духа и тела. Основанием такого образования в данном исследовании обоснованы всеобщие структурные законы природы, выступающие основой гносеологической практики. Создание на их основе инновационной педагогики определит успешность отечественного образования на многие десятилетия вперед.

Таким образом, полученные результаты указывают, что наше исследование выполняет условие новых научных достижений: создан новый аспект знания, его приращение соответствует требованию будущего и на его основе сформулирована перспектива развития человека, возможного в масштабе всего общества при условии внедрения природосообразного подхода в систему образования.

Кроме этого, из атрибутивного свойства материи/ биоматерии в исследовании выведен принцип движения/ развития, разные виды (мысле- и двигательная деятельность) которого обуславливают жизнедеятельность человека в ходе онто- и антропогенеза. Так, с энергетической позиции обоснован интенсивный путь развития человека, который лежит внутри него и должен быть согласован с эволюционным направлением развития всего живого [10]. Созидательный труд как способ действий должен обеспечить прохождение этого пути. Выявлены теоретико-практические аспекты и положения для внедрения идеи трудовой школы, которые определяют её как энергетическое ценностно-смысловое основание общего образования, включающего направления физической культуры и спорта, как компонент производственно-экономической сферы и фундамент образовательной политики государства [19].

Так, выведено общее положение (2): труд есть метод и главный фактор воспитания и развития, а также средство и условие постоянной подготовки человека к встрече с действительностью (космо-гео-климато-биосферной, культурно-цивилизационно-экономической, социально-образовательной) завтрашнего дня. Иначе говоря, обосновано, что опора на собственные силы и

ритм/ условие постоянства в созидательной работе развивают способности человека, и этот процесс является не кратким и временным, как думают многие, но постоянным и длительным, начиная с первых лет жизни ребенка. Эта особенность и трудность формирования у детей способности трудиться не понята родителями, которые думают, что «школа обязана» и все «само сложится» в условиях техногенной цивилизации. Ныне распространен беспорядочный быт, лишенный ритмических действий, благотворное значение которых убедительно показывает биение сердца человека. Поскольку чувство ритма является врожденным и активность человека обусловлена действием сотен биоритмов в его организме, а беспорядок и суета заглушают их, то дети нуждаются в улучшении внутренней жизни. Следовательно, родители и педагоги должны осознать целебное значение внутреннего ритма и терпеливо формировать ритм труда ребенка. В этом случае устремление ребенка в будущее будет согласовано с его трудом и действием законов природы внутри него, например, с законом кинезофилии, доминирующим в его активности в течение первого десятилетия. Опыт постоянного и ритмичного труда дает хорошие результаты и, в итоге, поможет ребенку повысить лично-общественные проявления, но этот опыт необходимо формировать с первого года его жизни.

Находим следующее объяснение значения опыта человека. В модели «духо-материя (физическое тело человека)» системообразующее значение придается духу и его качествам. Для их выявления и развития нужен материал, которым является опыт, и опыт, или испытание, формирует разные качества, выявляемые в ходе самореализации человека в течение всей жизни и в ряду поколений. Согласно этой трактовке опыт и знания есть средства выявления качеств духа, потенциал и возможности которого заданы природой, а тело человека выступает инструментом. Это толкование согласуется с гипотезой [10]: если миллионы лет тело человека развивается как проводник (инструмент), то через него сознание может функционировать в той степени, которая позволяет ему стать самосознательной сущностью и осознать себя как эволюционный фактор, способный осуществлять деятельность в широком диапазоне (от репродуктивной до творческой). Другими словами, в данной гипотезе утверждается, что существует различие между инструментом (телом), используемым для различных целей, и фактическим двигателем (сознанием) развития/ эволюции человека. Наше толкование опыта согласуется с этой гипотезой, функция которой заключается в том, что она как теоретическая схема целенаправляет вектор поиска и очерчивает построение областей решения изучаемой проблемы. Приведенная аргументация обосновывает, что человек может регулировать самодействия и управлять процессами самореализации и взаимодействием с окружающим миром, которые определяют его бытие и происходят постоянно и непрерывно.

Ныне же распространена ошибка, что решающее значение имеют внешние условия [20, с. 28], и их стараются изменить и воздействовать на них.

В соответствии с нашим толкованием первично надо воздействовать на свой внутренний мир, свои знания и понимание, изменение угла зрения, чтобы расширить горизонт сознания и овладеть своим внутренним миром, волей регулируя и устанавливая нужный порядок и равновесие в психо-эмоциональном состоянии. С этой позиции новизна заключается в опыте, постоянно растущем, и он шлифует все те же качества духа, и их рост происходит в течение всей жизни, и на каждой новой ступени внутреннего роста углубляется понимание себя и мира вокруг, и раскрываются новые свойства человека, которых не было раньше. На пути развития также следует учитывать, что главными условиями успеха и самореализации выступают постоянство устремления и преодоления трудностей, что нужна определенная степень биполярного мышления, сопряженного с изменчивостью условий деятельности, с событиями, происходящими как внутри, так и вовне человека. Такой интенсивный путь развития может происходить в любых условиях жизни, и он согласуется с положением (3), что человек – это вечный ученик и труженик в течение своей жизни [19]. Ввиду этого достоянием человека является его внутренний мир, имеющий в основе «ядро духа» и его потенциал. Это понимание созвучно древней идее, что «человек носит благо в себе».

В итоге данная трактовка опыта показывает путь развития как преобразование себя и более полное и осознанное усовершенствование своей психожизни. С этой точки зрения смысл жизни человека состоит в преобразении его свойств, качеств, возможных, когда духовная сущность признается главной, а со-

знание, мышление и другие высшие качества, как её производные, выступают ведущими и значимыми, а тело считается инструментом этой сущности. В этом случае внешнее есть нечто преходящее, исчезающее во времени.

Поскольку ни на что временное опереться нельзя, основаниями науки о человеке должны быть элементы вечного, усматриваемые во временном. В нашем исследовании биполярное мышление, универсальное качество распознавания и способность человека трудиться аргументированы как элементы вечного, обуславливающие индивидуальную траекторию его развития и в ходе онтогенеза, и в ряду поколений, так как труд как основа жизни доступен всем, и в любом состоянии.

В исследовании выведено общее положение (4), что самодействия (телесные и умственные) есть самоначалые человека [21]. С энергетической позиции здесь показано, что качество самодействия является дидактическим принципом и первым условием развития человека. Согласно этому идея трудовой школы имеет перспективу разработки и в наше время, поскольку она коррелирует с идеей увеличения активности живого, реализуемой в веках [13, с. 239]. Ведущую роль этой идеи мы объясняем следующим: она собирает и аккумулирует лучшие творческие силы всего живого, а значит, и человека, и общества; такие силы трактуем как двигатель развития.

Из сказанного выше выводим законообразную импликацию (2): если идея трудовой школы или созидательных самодействий будет реализована как стратегия развития системы образования страны, то результаты этих действий сохранятся в определенных (внутренних и внешних) условиях, обеспечивающих саморазвитие субъекта-объекта в пространстве-времени, и согласуются с общим направлением поступательной эволюции. В этой импликации заключен принцип сохранения. Этот принцип проявляется через балансные соотношения [13, с. 27] и имеет фундаментальное значение для научного познания, так как он выражает идею вещей, свойств и отношений природы [12, с. 1249].

Известно, что общесистемными факторами, присущими различным явлениям природы, являются временные ритмы и циклы, имеющие иерархическую систему и разные масштабы проявления и определяющие эволюцию Земли [13, с. 40, 201].

В данном исследовании показано, что годовой цикл активности человека есть структурно-временная единица, в границах которой происходит последовательное преобразование его свойств, когда при определенных внутренних условиях возможно его поступательное развитие; одним из таких условий обоснован ритм самодействий. То есть фактор времени особо значим для своевременного развития способностей детей, и на практике надо принять в расчет преимущества прогрессивного этапа онтогенеза. Они в том, что, «чем раньше, тем эффективнее», что каждый годовой цикл имеет свой предел развития свойств человека, что с каждым новым циклом повышается ступень требований и что величины иных признаков могут расти от достигнутого уровня. Если сочетать стремление детей в будущее с опорой на их опыт и знания прошлого, то это определит согласование процесса воспитания и обучения с интенцией их естественного процесса роста и повлияет на качество образования. Ввиду этого мы понимаем время как условие развития и движение вверх по оборотам этих циклов объясняем как аналогию, но не тождество предыдущему или последующему витку. В силу этого каждый виток спирали нов, и за кажущимся повторением скрывается обновление, ибо на месте ничто не стоит. И человек должен ответить себе на вопрос, каким путем (вверх или вниз) он идет.

Согласно этому ввод фактора времени в педагогическое познание делает наглядным развитие человека, обусловленное внутренними биохимическими и психическими процессами или потоками. Эти процессы указывают, что реальные изменения происходят внутри него. Этим мы смещаем акценты и определяем внутренний мир человека как причинность его жизнедеятельности и согласно ей аргументируем интенсивный путь его развития [21]. Обоснование этого пути связано со знаниями, что жизнедеятельность человека обусловлена потоками вещества, энергии и информации [9, с. 88, 103], что потоки понимают как необходимый элемент единого целого и один из главных общесистемных факторов [13, с. 28]. Подробная разработка фактора времени не входит в данную статью.

На современном этапе развития общества слабо представлена проблематика социальной педагогики, и «отсутствуют работы по проблеме изучения педагогических основ становления, развития и функционирования социально-культурных систем» [22].

Для поиска решения проблемы основания социальной педагогики привлечен принцип экспансионизма, утверждающий, «что рост понимания системы достигается расширением системы, то есть путем выхода за её пределы и учета среды системы. Тем самым утверждается необходимость широкого взгляда на решение и системы с позиции, ассоциированной с ним перспективны» [13, с. 36]. Ввиду этого поиск решения этой проблемы выполняется в контексте общепринятого в биологии представления, что эволюционирующей единицей является не отдельный человек, а популяция людей. В популяционно-онтогенетическом исследовании установлено, что эмпирические данные человека (морфологические и физиологические), обуславливающие его характеристики в рамках понятий «конституция человека» и его типы, подчиняются определенному закону [23, с. 11]. Его действие выражается в системной организованности популяции: эмпирические данные, определяющие её, распределяются в виде кривой типа «холм» с вершиной и плавными склонами. Иначе говоря, популяция людей как природное явление или биосистема макроуровня имеет свойство структурной сложности, централизацию и иерархическое строение. То есть пространство эволюционирующей единицы неоднородно, а ритмическая кривая, описывающая её, в идеале может быть параболой. Параболический закон известен по эмпирическим данным в физике, социологии, физиологии, психологии, других науках [16, с. 89].

Отсюда ясно, что параболический закон выявляет единый характер распределения эмпирических данных и на уровне изучаемого объекта (и его различных показателей), и на уровне эволюционирующей единицы (и её когорт), что этот закон отражает инварианты пространственного порядка, существующего в этих психобиосистемах, и скрывает совершенный консонанс. Факт параллельного протекания процессов развития в этих системах объясняется принципом суперпозиции [24]. Следовательно, формально изучаемый объект и уровни его организации (от человека до группы людей, т.д.) необходимо описывать шкалой моделей.

Парабола как ритмическая кривая, описывающая эмпирические данные, отражает основные принципы моделирования (наглядность, объективность и определенность, [25, с. 29]), поэтому параболический закон мы трактуем как пространственную модель, обладающую прогностической функцией. Объясняем такую модель следующим: она получает пространственно-временную систему координат или свое объективное пространство-время, в котором энтропия по мере увеличения информации убывает от периферии к центру (ядру модели), что в то же время означает соответственное возрастание уровня организации конкретного объекта в процессе его развития. Это согласуется со стремлением реальных систем к организованности [13, с. 64]. Отметим, что на уровне изучаемого объекта параболическая модель задает границы колебания величин иных его признаков, а на уровне эволюционирующей единицы она показывает бинарную оппозицию «единообразию – разнообразию» как основу познания человека и содержит потенциал развития наук о нем. Эта оппозиция описывает функционирование и изменения (развитие или деградацию) изучаемого объекта на разных уровнях его организации.

Кроме этого, эмпирические данные доказывают, что эволюционирующей единице свойственна структурная устойчивость: её структура ежегодно повторяется в период роста и развития организма человека [24] и на других этапах онтогенеза [8, с. 197]. Понятие о типах конституции человека известно со времен античности [8, с. 201]. Иначе говоря, эта устойчивая структура сохраняется в онто- и антропогенезе и объясняется качеством кооперации, выявляющимся действием принципа коэволюции. В результате за идеей кооперации стоят биологические законы, обуславливающие жизнеспособность сообществ людей и человечества в целом и их развитие в веках.

Из сказанного выше выводим законообразную импликацию (3): если ритмо-метрическая кривая описывает структуру эволюционирующей единицы, которая подчиняется параболическому закону и сохраняется в течение тысячелетий, то устойчивость такой структуры определяется единым геометрическим принципом.

Таким образом, повторение параболического закона на различных уровнях организации психобиосистем в свете пространственного и временного аспектов открывает путь к разработке теории психобиологии типа статика в физике, в рамках которой можно изучать силы и состояния каждой из них с целью поиска критерия упорядоченности (негэнтропии, от 0 до 1), значимого для практики.

Отсюда ясно, что эмпирические данные об устойчивой структуре организации эволюционирующей единицы актуализируют разработку понятия кумуляции (взаимного усиления), понимаемого как общесистемный фактор [13, с. 40]. В этом случае выполняемое исследование выходит на связь с фундаментальным понятием взаимной информации [16, с. 103] и критерием упорядоченности, который позволяет количественную оценку управления иным процессом и открывает путь его совершенствования. В итоге исследование приводит нас к понятию структурной устойчивости, которое является центральным понятием концепции устойчивости и теории динамических систем [13, с. 73].

Из вышесказанного следует, что основа процессов, определяющих явление жизни человека, математическая и представлена числами, и понимание законов чисел, выявляемых эмпирически, позволяет понять реальные явления, происходящие вовне и внутри человека, и познавать его как действительность. Поскольку объективные законы природы лежат в основе существования всего живого, то они являются фундаментом любых психобиосистем, и с этими законами должна быть согласована надстройка (любая социокультурная система или цивилизация), чтобы сохраниться в изменяющихся космо-планетарных условиях. Другими словами, если всеобщие принципы, следующие из законов природы, будут лежать в основе строения социокультурных систем, то принципы соответствия и сохранения сил / энергии будут способствовать их эффективному управлению.

Из доказательств и аргументации полезности решений проблемы, найденных в данном исследовании, выводим воспитательные возможности социокультурной среды любого образовательного учреждения. Например, находим практическую полезность реализации идеи кооперации: на пути сотрудничества участников образовательного процесса согласование потенциалов отдельного человека, коллектива и минисоциума обусловит экономию сил и созидательный характер их взаимодействия, который будет определяться взаимным усилением, возможным при отсутствии личных раздоров. Следовательно, поведение, которое выявляет этот первый признак культуры, может отражать степень возрождения духовных потребностей людей, их желание выйти из узких границ обыденности и лучше понять окружающее их общество и мир, а значит, жить в гармонии с ними. В этом случае качество кооперации, по сути, отражает солидарность и сплоченность коллектива, которая выступает как научная величина, шкала которой может быть установлена опытным путем. Это объяснение согласуется с представлением, что система эволюционирует, когда снижается мера её беспорядка или повышается уровень её упорядоченности [18, с. 106]. Примеры такого взаимодействия включают многовековые традиции общинного устройства жизни народов России в прежние времена. Наша двадцатилетняя опытно-экспериментальная работа в образовательном учреждении показывает, что результатами такого процесса являются заинтересованность в результатах труда и повышение качества образования, улучшение характера взаимодействия, эффективность самоуправления и другие.

Дополним, в современной антропологии различают американский и европейский подходы к пониманию её задач [26, с. 6]. Американская антропология изначально индивидуально-центрична, возможно, как следствие политической традиции, ставящей интерес личности выше интересов общества. «Политологи и историки редко рассматривают межгрупповые конфликты с эволюционной точки зрения», но, «согласно теории генетического подобию, люди будут благоприятствовать своей этнической группе больше, чем другим» [7, с. 134]. Европейская антропология изначально группцентрична, так как имеет корни в понятии «этнология» как науке об этносах; последний рассматривается как «исторически возникший вид устойчивой социальной группировки людей, представленной племенем, народностью, нацией». Дискуссии между сторонниками и противниками этих подходов идут десятилетиями. Наша отечественная научная школа разрабатывает популяционную концепцию биологического развития человеческих рас, в рамках которой «... имеет смысл говорить о расовой изменчивости, начиная лишь с популяционного уровня... расовая изменчивость – групповая, а не индивидуальная изменчивость» [27, с. 244, 246]. Второй подход рассматривается как более продуктивный, чем первый, и для геронтологии, и гериатрии [28, с. 166-167]. Он также согласуется с важнейшим эмпирическим обобщением теории исторического движения обществ: «в целом человеческий род развивается от относительно «холодного» состояния к более «горячему». Тем самым определен вектор направленного исторического движе-

ния... С повышением активности общества в нем совершаются радикальные сдвиги – социально-психологические, производственно-экономические, идеологические и др.» [13, с. 357].

Эмпирические данные конституциональной и возрастной антропологии, привлеченные здесь (см. выше), тоже дополняют обоснование группоцентричного, по сути, природосообразного подхода как основания социальной педагогики. Его пользу мы объясняем следующим. В этом случае личная жизнь любого человека останется при нем, а объединение сил как общее дело, создающее общественно-личное благо, произойдет на главном направлении и, в конечном счете, укрепит статус страны. Такое объединение актуализирует идею культуры общего дела, согласовывает его с принципом козволюции и мировоззрением русского космизма, содержащим принципы космической организованности биосферы.

Согласно вышесказанному, общему делу свойственны культура мышления, единым основанием которого является биполярное сознание, и созидательный характер самодействий тех, кто встал на путь своей эволюции.

Из идеи культуры общего дела выводим законообразную импликацию (4) : если в условиях системы образования страны преобразовать мышление и самодействия детей на основе современных научных знаний, то это повысит культуру их мышления, раздвигающую границы и углубляющую знания, обеспечит национальный характер отечественного образования и постепенно изменит страну, поскольку явление строительства основывается на росте сознания людей.

Из сказанного выводим цели воспитания участников образовательного процесса: 1) научно аргументировать идеалы поведения и критерии, значимые для самоуправления и саморазвития человека и его эволюции; 2) создать действительную школу народного воспитания на основе глубокого знания духовной сущности человека. Практическое решение этих целей возможно способом просвещения народа и понимания им, куда, зачем и как надо двигаться в будущее. Значение этих целей объясняем следующим. Став общим достоянием, новые знания о человеке (о самом себе) обеспечат понимание людей значения психологии и они должны будут сделать выбор: либо направлять самодействия к внешним формам, исчезающим во времени, либо устремлять их к преобразованию своей внутренней сущности, которую они всегда носят в себе. Выбор интенсивного пути коррелирует с процессом естественного роста ребенка на прогрессивном этапе онтогенеза, характеризующимся поступательностью его развития, сопряжен с консолидацией усилий взрослых (родителей, педагогов, социума) и возможен как по индивидуальной траектории, так и в коллективном движении, потому что фундаментом этого пути выступают основы жизни человека, человечества. В виду этого актуализируется культура общего дела, позволяющая при сотрудничестве сделать возможным то, что не под силу одному, и для этого следует внимание останавливать на том, что объединяет, но не наоборот.

Вышеизложенное свидетельствует, что с помощью совокупности методов, примененных в исследовании, выявлено, что взаимоотношения людей на различных уровнях их организации (от человека до группы людей, т. д.) выражают согласованность целого и частей. Усмотрение такой согласованности является

критерием правильного понимания [13, с. 25].

В результате сконструированный в данном исследовании идеальный объект соединен с новой «сеткой отношений» (новыми операциями над объектом), и это позволило создать теоретическую систему об объекте, которая с помощью общесистемных факторов спроецирована на реальность. Между этой системой, фрагментами объективной реальности, связанной с практикой образования, и определенными представлениями естествознания выявлены сложные связи. «Прямое или косвенное практическое обоснование теоретической системы превращает её в достоверное знание» [1, с. 23]. Достоверность результатов данного исследования подтверждается: а) корректностью выбора точки наблюдения, исходных допущений, определяющих адекватность представления о наблюдаемом явлении, и ограничений при постановке научных задач; б) достаточной адекватностью установленных математических моделей исследуемому явлению, его пространственно-временным характеристикам в целом; в) совпадением результатов теоретического решения изучаемой проблемы и отдельной практической задачи качества обучения школьников.

Таким образом, для познания явления жизни человека применена новая методология, и в её рамках исполнены функции описания, сравнения, интерпретации, объяснения и прогноза. Это позволяет изучать его нераздельные пространственно-временные характеристики и рассматривать его связи с практической деятельностью и культурой. Созданная в данном исследовании новая основополагающая система отображает существенные свойства ранее не изученных сторон человека как объекта действительности. Обосновано общее представление о психобиологии человека, содержащее согласованную систему известного и нового знания. Духовность показана как высшее обобщающее начало в человеке, выполняющее интегративную функцию, и новый аспект знания о нем. Его новые высшие свойства выступают предметом исследования. Это разрешает познавать характеристики человека в более полном объеме по сравнению с дисциплинарным изучением. Психобиология человека как новое научное направление и педология как её часть базируются на этой новой основополагающей системе, включающей философские, естественнонаучные и гуманитарные знания. Данное направление позволяет создавать природосообразную педагогику как науку, имеющую единое основание для своей теории и практики, свой объект и предмет, которые отображают внешний и внутренний аспекты человека. Для развития новых высших свойств аргументировано биполярное мышление, универсальное качество распознавания и разные виды труда (умственного и телесного), выражающие общечеловеческий характер деятельности. Дано авторское понимание опыта человека. Выведены законообразные импликации, дидактический принцип и общие положения, конкретизирующие перспективы развития образования. Определены общесистемные проецирования, которые имеет каждый осваиваемый объект на разных уровнях его организации (от человека до коллектива людей, человечества). Обоснован природосообразный подход как основание социальной педагогики, открывающий перспективы развития и отдельного человека, и системы образования любой страны.

Библиографический список

1. Степин В.С. *Философия и методология науки*. Москва: Академический проект; Альма Матер, 2015.
2. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований. *Бюллетень ВАК*. 2005; 6: 1 – 11.
3. *Развитие образования в европейских странах в условиях глобализации и интегративных процессов*: Сборник научных трудов. Коллектив авторов: Вульфсон Б.Л., профессор, д.п.н., член-корр. РАО, Савина А.К., д.п.н., Долгая О.И., к.п.н., Дудко С.А. и др. Москва: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский Центр ИЭТ, 2013.
4. Новиков А.М. *Основания педагогики*. Пособие для авторов учебников и преподавателей. Москва: Эгвес, 2010.
5. Никитюк Б.А. *Интеграция знаний в науках о человеке (Современная интегративная антропология)*. Москва: «СпортАкадем-Пресс», 2000.
6. Тагунова И.А. Современные педагогические функции в контексте их философско-методологических ориентиров. *Педагогика*. 2018; 8: 116 – 125.
7. Раштон Дж. Филипп. *Раса, эволюция и поведение. Взгляд с позиции жизненного цикла*. Перевод с английского Д.О. Румянцев. Москва: Профит Стайл, 2011.
8. Хрисанфова Е.Н., Перевозчиков И.В. *Антропология*: учебник. Москва: Издательство МГУ: Издательство «Высшая школа», 2002.
9. Безруких М.М., Сенькин В.Д., Фарбер Д.А. *Возрастная физиология (физиология развития ребенка)*: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2002.
10. Додонова Л.П. Философско-методологические аспекты природосообразной педагогики. *Теория и практика физической культуры*. 2013; 11: 94 – 99.
11. Додонова Л.П. Структурный компонент природосообразной педагогики. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 3 (64): 137 – 147.
12. *Советский энциклопедический словарь*. Главный редактор А.М. Прохоров. Москва: Советская энциклопедия, 1988.
13. Шугрин С.М. *Космическая организованность биосферы и ноосферы*. Новосибирск: Сибирское предприятие РАН «Наука», 1999.
14. Рождественский Ю.В. *Словарь терминов. (Общеобразовательный тезаурус): Общество. Семиотика. Экономика. Культура. Образование*. Москва: Флинта: Наука, 2003.

15. Фельдштейн Д.И. Проблемы формирования личности растущего человека на новом историческом этапе развития общества. *Образование и наука*. 2013; 9 (108): 3 – 23.
16. Голицын Г.А. *Информация и творчество: на пути к интегральной культуре*. Москва: Русский мир, 1997.
17. Деев А.Н. *Категория «гармония». Понимание и история эволюции*. Новосибирск: ЦЭРИС, 1999.
18. Абдеев Р.Ф. *Философия информационной цивилизации*. Москва: ВЛАДОС, 1994.
19. Додонова Л.П. Труд как метод и главный фактор развития и воспитания человека. *Теория и практика физической культуры*. 2014; 3: 100 – 104.
20. *Педагогический энциклопедический словарь*. Главный редактор Б.М. Бим-Бад; редколлегия: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2008.
21. Додонова Л.П., Додонов А.П. Интенсивный путь, принципы, факторы и внутренние условия развития человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 137 – 147.
22. Лельчинский И.Д., Пурышева Н.С., Тряпицына А.П. Диссертационные исследования по педагогическим наукам: анализ тематики. *Педагогика*. 2017; 3: 37 – 48.
23. Додонова Л.П. *Морфофункциональные особенности организма и развитие двигательных качеств у детей и подростков в пре- и пубертатном периоде онтогенеза*. Автореферат диссертации ... кандидата биологических наук. Новосибирск, 1992.
24. Додонова Л.П. Природные явления и законы, определяющие изменения признаков у лиц с различными соматотипами на этапе роста и развития. *Актуальные вопросы антропологии: сборник научных трудов*. Минск: «Беларуская навука», 2009; Выпуск 4: 86 – 94.
25. Кузнецов И.Н. *Диссертационные работы: методика подготовки и оформления*. Учебно-методическое пособие. Под общей редакцией д-ра экон. наук, проф. Н.П. Иващенко. Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2003.
26. Кузин В.В., Никитюк Б.А. *Очерки теории и истории интегративной антропологии*. Москва: «Физкультура, образование и наука», 1995.
27. Алексеев В.П. *Человек. Эволюция и таксономия. Некоторые теоретические вопросы*. Москва: Наука, 1985.
28. Павловский О.М. *Биологический возраст человека*. Москва: Советская энциклопедия, 1984.

References

1. Stepin V.S. *Filosofiya i metodologiya nauki*. Moskva: Akademicheskij projekt; Al'ma Mater, 2015.
2. Fel'dshtejn D.I. Prioritetnye napravleniya razvitiya psihologo-pedagogicheskikh issledovanij. *Byulleten' VAK*. 2005; 6: 1 – 11.
3. *Razvitie obrazovaniya v evropejskix stranah v usloviyah globalizacii i integrativnyh processov*: Sbornik nauchnyh trudov. Kollektiv avtorov: Vulf'son B.L., professor, d.p.n., chlen-korr. RAO, Savina A.K., d.p.n., Dolgaya O.I., k.p.n., Dudko S.A. i dr. Moskva: FGNU ITIP RAO, Izdatel'skij Centr I'ET, 2013.
4. Novikov A.M. *Osnovaniya pedagogiki*. Posobie dlya avtorov uchebnikov i prepodavatelej. Moskva: `Egves, 2010.
5. Nikityuk B.A. *Integraciya znaniy v naukah o cheloveke (Sovremennaya integrativnaya antropologiya)*. Moskva: «SportAkademPress», 2000.
6. Tagunova I.A. Sovremennye pedagogicheskie funkcii v kontekste ih filosofsko-metodologicheskikh orientirov. *Pedagogika*. 2018; 8: 116 – 125.
7. Rashton Dzh. Filipp. *Rasa, `evolyuciya i povedenie. Vzgljad s pozicii zhiznennogo cikla*. Perevod s anglijskogo D.O. Rummyancev. Moskva: Profit Stajl, 2011.
8. Hrisanfova E.N., Perevozchikov I.V. *Antropologiya: uchebnik*. Moskva: Izdatel'stvo MGU: Izdatel'stvo «Vysshaya shkola», 2002.
9. Bezrukih M.M., Son'kin V.D., Farber D.A. *Vozrastnaya fiziologiya (fiziologiya razvitiya rebenka)*: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. Moskva: Akademiya, 2002.
10. Dodonova L.P. Filosofsko-metodologicheskie aspekty prirodosobraznoj pedagogiki. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2013; 11: 94 – 99.
11. Dodonova L.P. Strukturnyj komponent prirodosobraznoj pedagogiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 3 (64): 137 – 147.
12. *Sovetskij `enciklopedicheskij slovar'*. Glavnyj redaktor A.M. Prohorov. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1988.
13. Shugrin S.M. *Kosmicheskaya organizovannost' biosfery i noosfery*. Novosibirsk: Sibirskoe predpriyatie RAN «Nauka», 1999.
14. Rozhdestvenskij Yu.V. *Slovar' terminov. (Obscheobrazovatel'nyj tezausus): Obschestvo. Semiotika. `Ekonomika. Kul'tura. Obrazovanie*. Moskva: Flinta: Nauka, 2003.
15. Fel'dshtejn D.I. Problemy formirovaniya lichnosti rastushego cheloveka na novom istoricheskom `etape razvitiya obschestva. *Obrazovanie i nauka*. 2013; 9 (108): 3 – 23.
16. Golitsyn G.A. *Informaciya i tvorchestvo: na puti k integral'noj kul'ture*. Moskva: Russkij mir, 1997.
17. Deev A.N. *Kategoriya «garmoniya». Ponimanie i istoriya `evolyucii*. Novosibirsk: C`ERIS, 1999.
18. Abdeev R.F. *Filosofiya informacionnoj civilizacii*. Moskva: VLADOS, 1994.
19. Dodonova L.P. Tруд как метод и glavnyj faktor razvitiya i vospitaniya cheloveka. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2014; 3: 100 – 104.
20. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Glavnyj redaktor B.M. Bim-Bad; redkollegiya: M.M. Bezrukih, V.A. Bolotov, L.S. Glebova i dr. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 2008.
21. Dodonova L.P., Dodonov A.P. Intensivnyj put', principy, faktory i vnutrennie usloviya razvitiya cheloveka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 137 – 147.
22. Lel'chinskij I.D., Puryshcheva N.S., Tryapitsyna A.P. Dissertacionnye issledovaniya po pedagogicheskim naukam: analiz tematiki. *Pedagogika*. 2017; 3: 37 – 48.
23. Dodonova L.P. *Morfofunkcional'nye osobennosti organizma i razvitie dvigatel'nyh kachestv u detej i podrostkov v pre- i pubertatnom periode ontogeneza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata biologicheskikh nauk. Novosibirsk, 1992.
24. Dodonova L.P. Prirodnye yavleniya i zakony, opredelyayushchie izmeneniya priznakov u lic s razlichnymi somatotipami na `etape rosta i razvitiya. *Aktual'nye voprosy antropologii: sbornik nauchnyh trudov*. Minsk: «Belaruskaya navuka», 2009; Vypusk 4: 86 – 94.
25. Kuznecov I.N. *Dissertacionnye raboty: metodika podgotovki i oformleniya*. Uchebno-metodicheskoe posobie. Pod obschej redakciej d-ra `ekon. nauk, prof. N.P. Ivaschenko. Moskva: Izdatel'sko-torgovaya korporaciya «Dashkov i K», 2003.
26. Kuzin V.V., Nikityuk B.A. *Ocherki teorii i istorii integrativnoj antropologii*. Moskva: «Fizkul'tura, obrazovanie i nauka», 1995.
27. Alekseev V.P. *Chelovek. `Evoluciya i taksonomiya. Nekotorye teoreticheskie voprosy*. Moskva: Nauka, 1985.
28. Pavlovskij O.M. *Biologicheskij vozrast cheloveka*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1984.

Статья поступила в редакцию 27.09.18

УДК 378

Yemanova S.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kurgan State University (Kurgan, Russia),

E-mail: sv_eman@mail.ru

Khomutnikova E.A., Cand. of Sciences (Philology), Management of Youth Outreach Department, Kurgan State University

(Kurgan, Russia), E-mail: ea7878@mail.ru

INTEGRATED APPROACH IN THE SYSTEM OF TRAINING SPECIALISTS OF ADDITIONAL EDUCATION FOR KIDS AND YOUTH IN KURGAN STATE UNIVERSITY. Advanced professional training in the system of additional education for kids and youth is carried out according to professional standards for training teachers of additional education. The educational training of this kind that is given at Kurgan State university allows to integrate two-level system of professional education (bachelor's and master's degree) and post-studies professional training. This approach includes various educational forms and networking with other educational institutions. The results of the professional training of the given kinds have proven this approach to be efficient.

Key words: supplementary kids and youth education, supplementary education training for kids and youth, supplementary teacher, professional standard of teacher of additional education, advanced professional training.

С.В. Еманова, канд. пед. наук, доц. каф. «Педагогика», Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: sv_eman@mail.ru

Е.А. Хомутникова, канд. филол. наук, доц. каф. «Организация работы с молодёжью», Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: ea7878@mail.ru

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЁЖИ В КУРГАНСКОМ ГОСУНИВЕРСИТЕТЕ

Совершенствованию подготовки профессиональных кадров для организаций дополнительного образования детей и молодёжи в современный период служит профессиональный стандарт педагога дополнительного образования. Система подготовки специалистов для данного типа образовательных организаций, осуществляемая в Курганском университете, позволяет интегрировать этап базового двухуровневого профессионального образования (бакалавр и магистр) и послевузовской системы повышения квалификации специалистов, включающей разнообразные формы обучения и сетевого взаимодействия с другими образовательными организациями. Анализ результатов подготовки специалистов дополнительного образования показал эффективность реализованного опыта.

Ключевые слова: дополнительное образование детей и молодёжи, специалист дополнительного образования, стандарт педагога дополнительного образования, профессиональная подготовка и переподготовка кадров.

Б.М. Бим-Бад в «Педагогическом энциклопедическом словаре» отмечает, что дополнительное образование – это «составная часть системы образования и воспитания детей, подростков, учащейся молодёжи, ориентированная на свободный выбор и освоение учащимися дополнительных образовательных программ» [1]. В настоящее время дополнительное образование детей и молодёжи как социальный институт, мотивирующий личность на самообразование и саморазвитие, творческую деятельность выполняет важную роль в создании новой образовательной парадигмы образования в России [2]. Востребованное в системе общего образования в процессе реализации ФГОС нового поколения, дополнительное образование остается при этом самостоятельным видом образования, требующим педагогических работников со специальной подготовкой [3].

Проблема педагогической деятельности специалистов системы дополнительного образования освещается в исследованиях А.В. Золотаревой [2], И.В. Калиш [3], С.В. Емановой [4; 5] и др.

Закон РФ «Об образовании», реализующийся с сентября 2013 года, актуализируют проблему подготовки специалистов всех типов образовательных организаций, в том числе и дополнительного образования. Вступивший в силу 8 сентября 2015 г. (№ 613н) профессиональный стандарт педагога дополнительного образования закрепляет ответственность за подготовку данной категории специалистов за организациями, как среднего, так и высшего профессионального образования [6].

С 2010 года в Курганском государственном университете началась работа по реализации интегративной модели подготовки специалистов для системы дополнительного образования. Особенностью данной модели является сетевое взаимодействие с профессиональными образовательными учреждениями области (музыкальный колледж, колледж культуры, педагогический колледж), организациями дополнительного образования, институтом развития образования и социальных технологий, центром занятости населения.

Бакалаврская программа по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», (профиля) направленности «Психология и педагогика дополнительного образования» является первым уровнем университетской подготовки. При комплектовании групп первого курса осуществляется взаимодействие с учреждениями среднего профессионального образования. На основании нового Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования от 14 декабря 2015 г. № 1457 объектами профессиональной деятельности выпускников являются «обучение, воспитание, социализация, индивидуально-личностное развитие, здоровье, психолого-педагогическое и социальное сопровождение обучающихся, педагогических работников и родителей (законных представителей) в образовательных организациях различного типа (преимущественно, дополнительного образования)» [7].

При составлении учебного плана определяются предметы по выбору студентов с учётом сетевого взаимодействия профессиональных образовательных учреждений и потребностей региональной системы дополнительного образования. По согласованию с областным Департаментом образования и науки и учреждениями дополнительного образования детей определены

базы практик студентов, что способствует трудоустройству старшекурсников и выпускников. Программа сетевого взаимодействия позволяет студентам заочной формы обучения участвовать в областных конкурсах (дополнительных образовательных программ, «Сердце отдаю детям», «Инновационный салон»), региональных конференциях по проблемам дополнительного образования и молодёжной политики.

В 2017–2018 учебном году было проведено педагогическое исследование по проверке качества профессионального образования, осуществляемого в процессе интеграции всех его компонентов. В оценке качества подготовки специалистов первого уровня приняли участие студенты пятого курса заочной формы обучения в количестве 24 человек, что составило 100% от общего количества человек на курсе.

На первом этапе было проведено тестирование по овладению профессиональными компетенциями (25 из 39). Итогом проведённой работы стало определение среднего балла по каждой из изученных дисциплин (Таблица 1).

Таблица 1

Результаты тестирования выпускников по овладению профессиональными компетенциями

№ п/п	Дисциплина	Средний балл
1	Общая педагогика	5,0
2	История и педагогика дополнительного образования	4,56
3	Общая и экспериментальная психология	4,14
4	Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в УДОД	4,96
5	Семейная педагогика и психология	4,85

Следующей формой проверки качества образования стала анкета из 10 вопросов, цель которой – выявить удовлетворенность выпускников пройденной образовательной программой, содержанием образования, материально-техническим обеспечением, работой преподавателей, организацией производственной практики, проведением государственной итоговой аттестации, качеством образования в вузе в целом. Средняя оценка удовлетворенности группы по всем параметрам составила 78,3 – 93,7%, что оценивается как высокий уровень.

Завершалась диагностика самооценкой профессиональной готовности студентов, которая включала критерии: знание истории внешкольной работы, современных проблемах дополнительного образования, умение организовать содержание деятельности в УДОД, осуществление анализа профессиональной деятельности, владение технологиями дополнительного образования, готовность к психолого-педагогической деятельности. Самооценка проводилась по 5-ти балльной системе. Средний балл по группе оказался 4,6.

Таким образом, результаты отобранных методик позволили получить объективно положительную оценку качества бакалаврской подготовки.

Второй уровень профессионального образования представлен магистерской программой 44.03.01 «Педагогическое образование», профилем «Менеджмент в образовании». Сетевое взаимодействие данная программа осуществляет с Уральским государственным педагогическим университетом, с городскими гимназиями, институтом развития образования и социальными технологиями. Каждый пятый выпускник бакалаврской программы продолжает обучение в магистратуре. Если после завершения бакалаврского образования лишь каждый четвертый закрепляется в учреждениях дополнительного образования, то 100% выпускников магистратуры трудоустраиваются по специальности.

Послевузовская подготовка обеспечивается двумя видами программ: курсов повышения квалификации и курсов профессиональной переподготовки. На данном уровне образования осуществляется преемственность бакалаврского и послевузовского образования. Программы повышения квалификации расширяют и углубляют имеющиеся у молодых специалистов знания. Сегодня являются востребованными программы: «Проектирование контрольно-оценочной деятельности педагогов дополнительного образования», «Технологии активного обучения в системе дополнительного образования», «Развитие профессиональных компетенций педагогов дополнительного образования», «Инновационная деятельность в учреждении дополнительного образования». Программы профессиональной переподготовки «Педагогика и методика дополнительного образования», «Педагогика»,

«Педагогика и психология». Анкетирование слушателей после проведения курсовой подготовки показывает высокую степень удовлетворенности (от 76,4% до 91,8%). Но вместе с тем именно курсы выявляют работников, не соответствующих профессии и включают их в программу переподготовки. Преимуществом профессиональной переподготовки является относительно небольшой срок обучения за счёт сокращения и значительного уменьшения общеобразовательных дисциплин. В процессе обучения рассматриваются актуальные концептуальные, методические, практические и организационные педагогической деятельности специалистов организации общего и дополнительного образования. Принципиальной особенностью программы является право на новую профессиональную деятельность, с акцентом на практические аспекты работы специалиста УДОД, методическое сопровождение образовательного процесса, воспитания и творческого развития педагогов и обучающихся. В данном виде профессиональной подготовки вуз тесно взаимодействует с ИРО-Стом Курганской области.

Таким образом, интегративный подход в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров дополнительного образования детей и молодёжи, сетевое взаимодействие университета с образовательными организациями, позволяет осуществлять образование с учетом запросов внутренних и внешних потребителей, осуществлять тесную связь академической науки с педагогической практикой.

Библиографический список

1. Бим-Бад Б.М. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва, 2002: 76 – 77.
2. Золотарева А.В. Приоритетные направления развития системы дополнительного образования детей Ярославской области. *Педагогический калейдоскоп*. 2001; 1: 22 – 27.
3. Калиш И.В. *Организационно-педагогические условия повышения квалификации педагога дополнительного образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2000.
4. Еманова С.В. *Организация допрофессиональной подготовки учащихся в учреждении дополнительного образования*. Курган: ИПКиПРО, 2004.
5. Еманова С.В. *Педагогика дополнительного образования: учебное пособие для студентов вуза*. Курган: Изд. центр КГУ, 2012.
6. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых*. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 613н. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71102914/>
7. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования уровень высшего образования. Бакалавриат направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 декабря 2015 г. № 1457. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71209970/>

References

1. Bim-Bad B.M. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar`*. Moskva, 2002: 76 – 77.
2. Zolotareva A.V. Prioritetnye napravleniya razvitiya sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej Yaroslavskoj oblasti. *Pedagogicheskij kalejdoskop*. 2001; 1: 22 -27.
3. Kalish I.V. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya povysheniya kvalifikacii pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2000.
4. Emanova S.V. *Organizaciya doprofessional'noj podgotovki uchashihsya v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Kurgan: IPKiPRO, 2004.
5. Emanova S.V. *Pedagogika dopolnitel'nogo obrazovaniya: uchebnoe posobie dlya studentov vuza*. Kurgan: Izd. centr KGU, 2012.
6. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog dopolnitel'nogo obrazovaniya detej i vzroslyh*. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity RF ot 8 sentyabrya 2015 g. № 613n. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71102914/>
7. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya uroven' vysshego obrazovaniya. Bakalavriat napravleniya podgotovki 44.03.02 Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 14 dekabrya 2015 g. № 1457. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71209970/>

Статья поступила в редакцию 24.09.18

УДК 378

Khomutnikova E.A., *Cand. of Sciences (Philology), Management of Youth Outreach Department, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: ea7878@mail.ru*

Yemanova S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: sv_eman@mail.ru*

ADDITIONAL EDUCATION AS A TOOL FOR DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL ABILITIES AND MOTIVATION OF STUDENTS TO PROFESSIONAL TEACHING ACTIVITIES: REGIONAL EXPERIENCE. An increasing role of school teachers in modern conditions requires radical improvement of teachers' qualifications and moral training. One solution to this problem is to improve the system of vocational pedagogical orientation of young students, including supplementary education. Subject-profile training of students in the framework of the basic additional educational programs is not only mastering the skills of a specific professional activity. It seems to the authors as a multidimensional, organized and sequential process associated with the formation and evolution of an overall ability of students, who in the presence of high professional level of teachers and the organization of psycho-pedagogical support can orient to establishing sustainable positive interest from a number of young people to educational activities. The study highlights the types of vocational and pedagogical self-determination in the establishment of further education in the region, identified the components of vocational training activities, ways of studying youth teaching abilities, as well as motivation for the teaching profession. The research experiment shows that the regional experience with youth on the formation of a professional focus on pedagogical activity and active teaching practices through additional educational programs creates favorable conditions for the formation of a number of vital value orientations, general and special pedagogical abilities, creates sustained motivation to obtain a profession related to educational activities.

Key words: education, additional education program, teaching ability, components of vocational training activities, motivation for teaching profession, value orientations.

Е.А. Хомутникова, канд. филол. наук, доц. каф. «Организация работы с молодёжью», Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: ea7878@mail.ru

С.В. Еманова, канд. пед. наук, доц. каф. «Педагогика», Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: sv_eman@mail.ru

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И МОТИВАЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ

Возрастание роли школы, учителя в современных условиях требует коренного улучшения его квалификационной и морально-нравственной подготовки. Одним из путей решения данной проблемы является совершенствование системы профессиональной педагогической ориентации учащейся молодёжи, в том числе в системе дополнительного образования. Предметно-профильная подготовка учащейся молодёжи в рамках общеразвивающих дополнительных образовательных программ не заключается лишь в овладении умениями и навыками конкретной профессиональной деятельности. Она представляется авторам как многоаспектный, организованный и последовательный процесс, связанный с формированием, развитием общих способностей обучающихся, которые при наличии высокого профессионального уровня педагогов и организации психолого-педагогической поддержки могут быть сориентированными на выработку устойчивого позитивного интереса у ряда молодых людей к педагогической деятельности. В ходе проведенного исследования выделены типы программ профессионально-педагогического самоопределения в учреждении дополнительного образования региона, определены компоненты профессионально-учебной деятельности, пути формирования у учащейся молодёжи педагогических способностей, а также мотивации на педагогическую профессию. Проведенный эксперимент показал, что региональный опыт работы с учащейся молодёжью по формированию профессиональной направленности на педагогическую деятельность и активную педагогическую практику в рамках дополнительных образовательных программ создает благоприятные условия для формирования целого ряда жизненных ценностных ориентаций, общих и специальных педагогических способностей, создает устойчивую мотивацию к получению профессии, связанной с педагогической деятельностью.

Ключевые слова: дополнительное образование, дополнительная образовательная программа, педагогические способности, компоненты профессионально-учебной деятельности, мотивация на педагогическую профессию, ценностные ориентации.

Актуальность проблемы формирования мотивации учащейся молодёжи на педагогическую профессию через развитие педагогических способностей обусловлена современными требованиями к качеству подготовки специалистов образовательных учреждений. Теоретические аспекты рассматриваемой нами проблемы нашли своё отражение в трудах А.Г. [Асмолова 1], А.К. Бруднова [2], И.Д. Демаковой [3], А.В. Золотаревой [4], С.В. Емановой [5], [6], В.А. Крутецкого [7], В.А. Сластенина [8] и др.

Для проверки эффективности развития педагогических способностей и уровня мотивации на педагогическую профессию у молодёжи средствами дополнительного образования нами была проведена опытно-экспериментальная работа, в ходе которой осуществлен подбор и компоновка учебного материала, определены методы диагностики и формы развития специальных и общих педагогических способностей, методы формирования позитивного интереса к педагогической профессии.

Формирования устойчивой мотивации обучающихся на педагогическую профессию связано с развитием педагогических способностей. Этот процесс эффективен, если:

- образовательный процесс строится на основе ценностно-ориентированного подхода к педагогической деятельности;
- проводится целенаправленная работа по выявлению и сближению жизненных и профессиональных ценностей молодых людей;
- воспитывается интерес к учебно-познавательной деятельности; организована социальная и творческая активность обучающихся.

В структуру педагогических способностей входят различные компоненты: педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, требовательность как черта характера, педагогический такт, распределенное внимание и др. [7] Специальные способности, это те, которые включаются в сферу педагогической деятельности, лишь при определенных условиях, а именно: при наличии педагогической направленности и развитых общих педагогических способностей. Психологическая наука определяет развитие как закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях. Развитие, таким образом, рассматривается как процесс последовательного включения будущего педагога в ряд социально предметных деятельностей, предложенных ему или выбранных им самим.

Есть основания утверждать, что региональный опыт целенаправленной педагогической деятельности в волонтерском движении и педагогических отрядах создает благоприятные условия

для формирования у участников целого ряда педагогических способностей, практических умений и ценностных ориентаций. Стремление к педагогической деятельности стимулирует активность участников программ, создает устойчивое внимание к специальным знаниям, овладение которыми помогает глубже понять сущность педагогической профессии, вооружает молодых людей основами педагогического анализа, методами психолого-педагогической диагностики.

Для проведения формирующего эксперимента были отобраны две экспериментальные группы молодёжи 15 – 18 лет: первая в количестве 61 человека, участников программы «Школа вожацкого мастерства» при областном детско-юношеском центре и группа в количестве 39 человек обучающихся по программе «Центр детства» Курганского государственного университета. Для реализации педагогического анализа результатов было осуществлено три контрольных среза (предварительный, промежуточный и контрольный), позволяющих оценить эффективность профессионально-педагогической подготовки.

Исходный уровень участников мы определили по итогам констатирующего эксперимента, когда общий уровень был приблизительно одинаков. По итогам исходного и промежуточного замеров, были определены три основных уровня восприятия педагогической профессии:

- ценностный уровень (сознательный и устойчивый интерес к педагогической профессии);
- ситуативный уровень (устойчивый интерес после целенаправленной работы педагогов);
- формальный уровень (формальное восприятие содержания учебно-воспитательного процесса).

В ходе мониторинга педагогической подготовки отмечен рост специальных способностей и формирования устойчивой мотивации на педагогическую профессию у всех участников программ.

Основанием выявления оптимальности содержания программ явилась диагностика респондентов по следующим параметрам: осведомленность о педагогической профессии; эмпатия, толерантность; организаторско-коммуникативные способности; морально-этические качества; нервно-психическая выносливость;

В соответствии с разработанными критериями оценки каждый участник попадал в один из четырех уровней готовности: 1) средний – формальный, 2) хороший-ситуативный, 3) высокий, 4) творческий (исследовательский) – ценностный.

Данные результатов исходного, промежуточного и контрольного замеров внесены в таблицу 1.

Результаты замеров уровня готовности учащейся молодежи к педагогической деятельности

Замеры		Уровни готовности к педагогической деятельности			
		средний	хороший	высокий	творческий
ДЮЦ (61 ч)	1 срез	24	27	10	-
КГУ (39 ч)		16	23	10	-
ДЮЦ (61 ч)	2 срез	1	10	43	7
КГУ (39 ч)		3	10	25	1
ДЮЦ (61 ч)	3 срез	-	13	31	17
КГУ (39 ч)		2	13	20	4

Полученные результаты в экспериментальных группах показали, что 83% респондентов отметили высокий психологический комфорт в коллективе в процессе освоения программы, 91% полностью удовлетворены участием в программе, 87% уверены в высоком качестве усвоенных знаний и педагогических умений, 78% испытывают на себе позитивное влияние педагогических работников, 75% убеждены в наличии у себя мотивации к профессиональному педагогическому образованию.

Однако уровень творческой готовности участников программы «Школа вожатского мастерства» при областном детско-юношеском центре (ДЮЦ) оказался в 4 раза выше, чем у участников программы КГУ «Центр детства». Как показали результаты исследования, формирование профессионально-педагогических качеств коррелирует с активностью участников дополнительных образовательных программ.

Программа дополнительного образования «Школа вожатского мастерства», нацеленная на творческо-практическую

деятельность и самостоятельность выбора, оказалась эффективной в формировании мотивации учащейся молодежи на деятельность в сфере молодежной политики (58%), социальной работы (23%), социально-культурной деятельности (19%). Надо отметить, что обучающиеся по дополнительной образовательной программе вуза выбрали предметно-педагогическое (61%), психолого-педагогическое (20%), диффектологическое образование (19%).

Результаты проведенного эксперимента по проверке региональных форм профориентации средствами дополнительного образования показали высокую степень эффективности работы созданных объединений по развитию педагогических способностей и мотивации на педагогическую деятельность. Проведенная нами работа имеет практическую значимость не только для учреждений дополнительного образования, но и для других типов образовательных организаций.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Дополнительное образование детей как зона ближайшего развития образования России: от традиционной педагогики к – педагогике развития. *Стенограмма межрегионального семинара — Совещания 13 – 15 марта 1996*. Петрозаводск, 1996: 4 – 13.
2. Бруднов А.К. От внешкольной работе – к дополнительному образованию детей. *Внешкольник*. 1996; 1: 2 – 5.
3. Демакова И.Д. *Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: вопросы теории*. Казань: Издательство «Р-пресс». 2000.
4. Золотарева А.В., Пикина А.Л., Мухамедьярова Н.А., Тихомирова Н.Г. *Дополнительное образование детей: история и современность: учебное пособие для СПО*. Москва: Издательство Юрайт, 2017.
5. Еманова С.В. *Организация допрофессиональной подготовки учащихся в учреждении дополнительного образования*. Курган: ИП-КиПРО, 2004.
6. Еманова С.В. *Педагогика дополнительного образования: учебное пособие для студентов вуза*. Курган: Изд. центр КГУ, 2012.
7. Крутецкий В.А. *Психология обучения и воспитания школьников*. Москва, 1976.
8. Сластенин В.А. и др. *Педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.

References

1. Asmolov A.G. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej kak zona blizhajshego razvitiya obrazovaniya Rossii: ot tradicionnoj pedagogiki k – pedagogike razvitiya. Stenogramma mezhregional'nogo seminaru – Soveschaniya 13 – 15 marta 1996*. Petrozavodsk, 1996: 4 – 13.
2. Brudnov A.K. *Ot vneshkol'noj rabote – k dopolnitel'nomu obrazovaniyu detej. Vneshkol'nik*. 1996; 1: 2 – 5.
3. Demakova I.D. *Vospitatel'naya deyatel'nost' pedagoga kak faktor gumanizacii prostranstva detstva: voprosy teorii*. Kazan': Izdatel'stvo «R-press». 2000.
4. Zolotareva A.V., Pikina A.L., Muhamed'yarova N.A., Tihomirova N.G. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej: istoriya i sovremennost': uchebnoe posobie dlya SPO*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2017.
5. Emanova S.V. *Organizaciya doprofessional'noj podgotovki uchashchih'sya v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Kurgan: IPKiPRO, 2004.
6. Emanova S.V. *Pedagogika dopolnitel'nogo obrazovaniya: uchebnoe posobie dlya studentov vuza*. Kurgan: Izd. centr KGU, 2012.
7. Kruteckij V.A. *Psihologiya obucheniya i vospitaniya shkol'nikov*. Moskva, 1976.
8. Slastenin V.A. i dr. *Pedagogika: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. Zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002.

Статья поступила в редакцию 25.09.18

УДК 371.72

Zharkov A.D., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Cultural and Leisure Activities, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: kdd007@bk.ru

METHODOLOGY OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES. The article examines methodology of socio-cultural activities. Socio-cultural activity is a form of an active attitude towards the environment, the society, offering its expedient change and transformation by all forms, actions, actions, providing an opportunity for creation, translation and perception of cultural values. The influence of the methodology of pedagogy on socio-cultural activities is manifested in theoretical and practical activities in the process of selecting a set of paradigms, designing the system and optimizing it, developing technology for the use of development processes, education, formulation, etc.

Key words: methodology, socio-cultural activity.

А.Д. Жарков, д-р пед. наук, проф., зав. каф. культурно-досуговой деятельности, Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: kdd007@bk.ru

МЕТОДОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются методологии социально-культурной деятельности. Социально-культурная деятельность – форма активного отношения к окружающей среде, социуму, предлагающая ее целесообразное изменение и преобразование всеми формами, действиями, поступками, обеспечивающая возможность для создания, трансляции и восприятия культурных ценностей. Влияние методологии педагогики на социально-культурную деятельность проявляется в теоретической и практической деятельности в процессе выбора совокупности парадигм, проектирования системы и ее оптимизации, разработки технологии осуществления процессов развития, воспитания, формулирования и др.

Ключевые слова: методология, социально-культурная деятельность.

Классическое определение понятия методологии – «путь исследования или познания, теория, учение (logos – слово, понятие), система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности; учение о научном методе познания; совокупность методов, применяемых в какой-либо науке» [1, с. 376].

В другом Философском энциклопедическом словаре дается следующее определение методологии – это «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [2, с. 359]. Развивая эти идеи, ученые педагогических наук определяют методологию педагогики как «систему знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих... педагогическую действительность», а также как «систему деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научно-педагогических исследований» [3, с. 18]. В.И. Загвязинский рассматривает методологию педагогики как единое целое в контексте научной работы, при этом теория выступает как результат процесса познания, а методология определяет способы построения этого знания [4, с. 24].

В методологии социально-культурной деятельности различают четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический (методика и техника исследования).

В педагогике методологию рассматривают и как учение о принципах, методах, формах, процедурах познания и преобразования педагогической действительности [5; с. 33].

Научный анализ методологии социально-культурной деятельности обращает внимание на широту и глубину рассматриваемого понятия [6, с. 46 – 53], которое складывается из совокупности терминов: «социальный», «культура», «деятельность», «досуг».

Каждый из указанных терминов можно трактовать следующим образом.

В данном контексте понятие «социальный» – это направление в деятельности, связанное с сознательными научно обоснованными социальными процессами создания, воспроизводства, сохранения и развития культурных ценностей, со специфическими выразительными средствами, формами и методами.

Поскольку определений культуры в гуманитарных науках огромное число, то наиболее оптимальный – специфический способ создания, развития и обеспечения жизнедеятельности людей, опредмеченной в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и духовных ценностей, в совокупности общественных отношений, целей, средств и результата.

Культура наполняет социальную жизнь смыслом и ценностным содержанием, способствует совершенствованию социальных структур, влияет на все сферы государственной политики. В свою очередь, политика должна быть заинтересована в сфере культуры как в средстве облагораживания ее утилитарных целей.

Досуг – наиболее благоприятная среда для функционирования социально-культурной деятельности. Это время и пространство, используемое для развития, воспитания и формирования личности на основе потребления ценностей духовной культуры, развлечений и других видов нерегламентированной деятельности, обеспечивающих возможность приобщения населения к социально-культурной деятельности.

Социально-культурная деятельность – форма активного отношения к окружающей среде, социуму, предлагающая её целесообразное изменение и преобразование всеми формами, действиями, поступками, обеспечивая возможность для создания, трансляции и восприятия культурных ценностей.

Поэтому социально-культурная деятельность объединяет человека, общество и природу, помогая разрешать противоречия между природным и социальным началами в человеке.

Вот почему в научных концепциях таких философов, как Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, П.А. Флоренский, человек предстает как эпицентр культуры, ее высшая духовная ценность, обретая свою духовную сущность, становится частью человечества, постигая культуру и творя ее.

Из этих положений естественно вытекает вывод о том, что методология социально-культурной деятельности позволяет раскрыть сущность человека, через «единственный метод, способный схватить живую действительность в целом» (А.Ф. Лосев) и прежде всего ее законы и принципы – «закон совпадения противоречий» (А.Ф. Лосев), принцип всеобщей связи и единства мира и др., а также их модифицированные выражения в учении «о цельности знаний, живой связи всех наук» (Новалис, Шеллинг, Шлегель).

Из философских позиций заслуживают внимания научные концепции всеединства «живознания» (С.Н. Булгаков, В.С. Соловьев, С.Н. и Е.Н. Трубецкие, А.С. Хомяков), всеединства Тейяра де Шардена, ноосферная концепция В.И. Вернадского и глобальной экологии И.Р. Пригожина, требующего учитывать не только полярности, но и считать их правомерными и равноценными в научных исследованиях. Ядро общенаучных оснований методологии социально-культурной деятельности составляют принципы целостности, дополнительности, соответствия, единства онтологии и гносеологии, «двойного вхождения базисных компонентов в систему» (В.С. Леднев). В качестве общенаучных оснований методологии социально-культурной деятельности выступают также органично целостные подходы в теории систем (А.А. Богданов, Л. Бергаланфи), идеи ведущей роли сотрудничества в эволюционном становлении человека и органичного синтеза в нем социальных и биологических составляющих (П.А. Кропоткин, Л.И. Мечников, западная социобиология), уникальности и равноценности культур и цивилизаций (Н.Я. Данилевский, М.М. Ковалевский, А. Тойнби, О. Шпенглер), диалога культур (М. Бахтин, В. Библер, С. Курганов); концепции культурно-исторической и деятельностной сущности человека (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев); теория целостного человеческого организма (П.К. Анохин); культурно-антропологическая концепция педагогического процесса (П.Ф. Каптерев).

Поскольку способы организации социально-культурной деятельности влияют на личность с целью формирования мотивационной системы, а способы построения – на деятельность для достижения поставленной цели, методология социально-культурной деятельности включает еще рефлексивность, аксиологичность, ориентированность на выявление противоречий, обоснование и последующее решение проблемы, технологичность и интегративность.

На основе состояния объекта – его статики и динамики – обосновываются способы деятельности с учетом влияния совокупности факторов (объективного, субъективного, личностного, деятельностного и др.), нацеленности на решение проблем, которые существуют в данное время с прицелом на будущее. Пространство-время в социально-культурной деятельности диктует направленность на разработку технологических основ деятельности человека в связи с тем, что «осуществление новых, нетрадиционных схем деятельности становится уделом все большего количества людей» [7, с. 629].

Логика данного характера размышлений об общей методологии позволяет перейти к рассмотрению соответствующих характеристик педагогической методологии и на этой основе разработать ее дефиницию для теории, методики и организации социально-культурной деятельности.

Методология педагогики позволяет логично выстроить структуру социально-культурной деятельности, разработать в зависимости от доминирования того или иного компонента системы (содержание, методы, средства, формы деятельности и др.). Существующая совокупность элементов социально-куль-

турной деятельности с методологической точки зрения является функционально полной.

Методология педагогики позволяет оценить функциональную полноту используемых научных подходов, которые способствуют изучению статистики и динамики педагогических объектов (системный, функциональный, ресурсный, тезаурусный – статистика; факторный, кибернетический, синергетический – динамика);

- осуществляет функцию взаимосвязи теории и практики, выявления ценности для индивида педагогической системы и технологии процессов обучения, воспитания, развития, социализации и др.;

- раскрывает многомерную сущность педагогической системы на индивидуальном уровне, групповом, учебного заведения, а также педагогического процесса, который осуществляется благодаря организации, управлению и общению субъектов.

В соответствии с этим методологию педагогики мы определяем как учение о способах деятельности: «организации (влияние на личность), управления (влияние на деятельность), общения для обеспечения познания и преобразования педагогических объектов» [8].

Анализ категориальных характеристик методологии педагогики: универсальности, инструментальности, рефлексивности, технологичности, аксиологичности, интегративности – позволил обосновать ее определение, на котором может строиться методология социально-культурной деятельности.

Методологическую базу социально-культурной деятельности составляют не только идеи, теории, концепции, законы, принципы и т.д., разработанные конкретно в границах научной дисциплины «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности», но и социальной работы, т.е. социальной поддержки людей с ограниченными возможностями, реабилитации инвалидов, помощи людям пожилого возраста и т.д., но все равно это учение об «объективном мире как неделимой триаде, состоящей из субъекта, объекта и происходящего между ними процесса интеграции, дающая возможность выработать новые основания для педагогики и всей социально-культурной деятельности».

Как видим, влияние методологии педагогики на социально-культурную деятельность проявляется в теоретической и практической деятельности в процессе выбора совокупности парадигм, проектирования системы и её оптимизации, разработки технологии осуществления процессов развития, воспитания, формулирования и др.

Одним из оснований методологии социально-культурной деятельности является социально-культурная идентичность личности как её внутреннее состояние, соответствие образа Я его жизненному воплощению. Состояние принадлежности индивида к надывидуальному целому как одному из базовых понятий современного социально-гуманитарного знания подтверждает эту характеристику.

Основными функциями идентичности Э. Эриксон считает адаптивную (сохранение целостности и защита индивидуального опыта человека) и организующую (организация жизненного опыта в индивидуальное Я). Механизмами формирования идентичности личности в условиях социально-культурной деятельности являются многие формы, способные обеспечить выделение «своего Другого», «своей группы», «своей культуры», т.е. некоего референта в социально-культурном пространстве.

Здесь, на наш взгляд, прав М.В. Шакуров: «Соотношение социальной и культурной идентичности в современной идентике трактуется неоднозначно. Следуя социокультурной логике (каждый культурный объект имеет свой социальный масштаб), мы будем оперировать понятием “социокультурная идентичность”. Данный вид идентичности определяется нами как элемент самосознания, проявляющийся в процедурах ощущения, осмысления и реализации субъектом своей определенной и непрерывной в процессах принятия, интериоризации и интраиоризации культурных моделей, транслируемых значимыми с точки зрения социальными институтами, общностями, группами, отдельными субъектами. Социокультурная идентичность зависима от особенностей социокультурного наследования, одним из механизмов которого выступает процесс воспитания и обучения» [9, с. 193].

Методологиями конкретного исследования социально-культурной деятельности могут стать выбор автором конкретной темы исследования, научный подход, научные концепции, идеи, теории, категории, гипотезы и т.д., которые осуществляют влияние на ход исследования и развитие науки.

Поэтому, анализируя выбор методологии социально-культурной деятельности, следует рассматривать его и в аспекте осуществления технологий оптимальной деятельности, разработки новых проблем в соответствии с новыми подходами.

Следовательно, методология педагогической науки определяется не только научным подходом, разработанным и принятым в смежных науках той или иной исторической эпохи, но и самой «природой» («логического», «абстрактного») мышления, законами и закономерностями функционирования. Выбор методологии исследования теории, методики и организации социально-культурной деятельности определяет логику, концептуальный синтез всего исследования, показывает, как формируются цель, задачи, предмет, объект, гипотеза, адекватные процессу социально-культурной ситуации в гармонии с пространством-временем.

Понятие научного подхода в науке рассматривается как совокупность однородных методов. Среди научных подходов наиболее известные в социально-культурной деятельности: деятельностный, системный, функциональный, структурный и т.д. Доктором педагогических наук А.А. Жарковой разрабатывается парадигмальный подход к развитию личности в условиях социально-культурной деятельности.

При этом зачастую недооценивается значение инструментальности, которая связана с другой категориальной характеристикой методологии социально-культурной деятельности – рефлексивностью. Последняя способствует выбору оптимальных способов осуществления самопознания, самосовершенствования, саморазвития, самовоспитания, самоформирования личности. С точки зрения парадигмы педагогической регуляции социально-культурной деятельности, разработанной А.А. Жарковой, рефлексия – это цикл действий по сбору информации, оцениванию ситуации, отбору критериев оптимальности и ограничений, принятию решения о выборе способов деятельности и коррекции самоконтроля деятельности в условиях досуга.

Это позволяет методологически целесообразно выстроить проблемное поле темы исследования, а также раскрыть целостные характеристики предмета, достичь цели, решить поставленные задачи. Однако без характеристики внутреннего процесса, протекающего в жизни, методологический подход не является полным для исследования многих феноменов, поэтому необходимо обратиться к теоретическим основаниям избранной темы исследования, концептуальным и технологическим подходам.

Научная концепция (в педагогике) – система взглядов, определяющих понимание явлений и процессов, объединенных фундаментальным замыслом, ведущей идеей. Концепция указывает способ построения системы средств обучения и воспитания на основе целостного понимания сущности этих процессов. В концепции особое внимание уделяется принципам как ориентирам для разработки стратегии педагогической деятельности. Концептуальные принципы определяют разработку соответствующих теорий [10, с. 254].

Среди научных концепций в социально-культурной деятельности признанной и наиболее часто используемой в современных диссертационных исследованиях является научная концепция автора учебника, профессора А.Д. Жаркова «О ценностно-ориентированном, активно-деятельностном подходе к целостному технологическому процессу в учреждениях культуры и образования» [11, с. 156].

Методология «Теории, методики и организации как социально-культурной деятельности» как самостоятельная научная дисциплина, на наш взгляд, включает следующие сущностные характеристики:

- иерархичность: потребности, цели, ценности всегда выстраиваются (могут быть выстроены) в определённую иерархию, имеют устойчивый (пусть в определённых временных границах) порядок предпочтений;
- последовательность: на смену удовлетворённой потребности или достигнутой цели приходит другая; более «высокие» потребности возникают на базе удовлетворения более «низких» и т.п.;
- дискретность: всегда можно объективно зафиксировать границы определённых этапов в процессе удовлетворения потребностей или достижения целей и ценностей;
- логичность: предыдущий этап удовлетворения или достижения не противоречат настоящему;
- сравнимость как сложнейший процесс потребностей (целей, мотивов, интересов, психологических установок и т.п.).

Одна из целей научной дисциплины «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» – изучение

«естественных», «минимальных» или «основных» потребностей («выживание», «удовлетворительные условия жизни», потребности в «отдыхе», образовании, жилье и медицинском обслуживании, «минимальном благополучии» и т. д.).

Изучение духовных потребностей, интересов и специфики их удовлетворения в социально-культурной деятельности строится на выявлении несоответствия между личностными потребностями и объективными обстоятельствами. Всякая потребность личности имеет объективную причину, но не всякая потребность проявляет себя в той форме, которая предлагается учреждениями социально-культурного и культурно-досугового типа. Выбор цели, достижение которой личность в своем сознании соотносит с удовлетворением своей потребности, во многом субъективен и допускает возможность ошибки. Неверный выбор методологического подхода в совокупности с объективным фундаментом потребности личности порождает новую форму – субъективную потребность. Главное здесь – не достижение какой-то конкретной цели, а то, какими средствами она достигнута.

Социально-культурная деятельность, как наследница культурно-досуговой, обладает богатым арсеналом выразительных

средств воздействия с учетом влияния объективных и субъективных факторов, условий, ситуаций на личность.

«Никакое средство педагогическое, даже общепринятое, какими обычно у нас считаются и внушение, и объяснение, и беседа, и общественное воздействие, не может быть признано всегда абсолютно полезным. Самое хорошее средство в некоторых случаях обязательно будет самым плохим.

Никакое средство нельзя рассматривать с точки зрения полезности и вредности, взятое уединенно от всей системы средств. И, наконец, никакая система не может быть рекомендована как система постоянная» [12, с. 113], а только верно избранный методологический подход способен все формы, средства, методы, способы, условия привести в единую систему, в систему саморегулирующуюся, динамичную, способную содействовать развитию, социализации, воспитанию, формированию личности.

Главная идея любого исследования в рассмотрении объектов и их предметов состоит в определении масштаба их границ для наиболее продуктивного изучения каждого из них в поисках отличительных характеристик, связанных с технологическими, творческими и результативными составляющими компонентами.

Библиографический список

1. *Современный словарь иностранных слов*. Санкт-Петербург, 1994.
2. *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1989.
3. Данилов М.А. Взаимоотношения в общей методологии науки и социальной методологии педагогики. *Проблемы социальной педагогики*. Москва, 1998; Краевский В.В., Бережкова Е.В. *Методология педагогики: новый этап*: учебное пособие. Москва: Академия, 2006.
4. Загвязинский В.И. *Исследовательская деятельность педагога*: учебное пособие. Москва: Академия, 2006.
5. Педагогика. Под редакцией П.И. Пидкасистого. Москва, 1996.
6. Эта тема впервые рассмотрена в: Ярошенко Н.Н. *История и методология теории социально-культурной деятельности*: учебник. Москва: МГУКИ, 2007: 46 – 53.
7. *Новейший философский словарь*. Под редакцией А.А. Грицапова. 2-е издание. Минск: Книжный дом, 2001.
8. Дмитренко Т.А., Ярьско Е.В. Методология педагогики: характеристики. *Понятийный аппарат педагогики и образования*: сборник науч. трудов. Екатеринбург, 2007; Вып. 5.
9. Шакуров М.В. Аксиологические аспекты формирования социокультурной идентичности личности. *Понятийный аппарат педагогики и образования*: сб. науч. трудов. Вып.6. Екатеринбург: СВ-96, 2010.
10. Педагогика. *Большая современная энциклопедия*. Минск, 2005.
11. Жарков А.Д. *Теория и технология культурно-досуговой деятельности*. Москва: МГУКИ, 2007.
12. Макаренко А.С. *Сочинения*. Москва, 1973; Т. 5.

References

1. *Sovremennyy slovar' inostrannykh slov*. Sankt-Peterburg, 1994.
2. *Filosofskiy `enciklopedicheskiy slovar`*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1989.
3. Danilov M.A. Vzaimootnosheniya v obschej metodologii nauki i social'noj metodologii pedagogiki. *Problemy social'noj pedagogiki*. Moskva, 1998; Kraevskiy V.V., Berezhkova E.V. *Metodologiya pedagogiki: novyy `etap`*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2006.
4. Zagvyazinskij V.I. *Issledovatel'skaya deyatel'nost' pedagoga*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2006.
5. Pedagogika. Pod redakciej P.I. Pidkasiatogo. Moskva, 1996.
6. `Eta tema vperve rassmotrena v: Yaroshenko N.N. *Istoriya i metodologiya teorii social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*: uchebnik. Moskva: MGUKI, 2007: 46 – 53.
7. *Novejsnij filosofskij slovar`*. Pod redakciej A.A. Gricapova. 2-e izdanie. Minsk: Knizhnyj dom, 2001.
8. Dmitrenko T.A., Yares'ko E.V. Metodologiya pedagogiki: harakteristiki. *Ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya*: sbornik nauch. trudov. Ekaterinburg, 2007; Vyp. 5.
9. Shakurov M.V. Aksiologicheskie aspekty formirovaniya sociokul'turnoj identichnosti lichnosti. *Ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya*: sb. nauch. trudov. Vyp.6. Ekaterinburg: SV-96, 2010.
10. Pedagogika. *Bol'shaya sovremennaya `enciklopediya*. Minsk, 2005.
11. Zharkov A.D. *Teoriya i tehnologiya kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti*. Moskva: MGUKI, 2007.
12. Makarenko A.S. *Sochineniya*. Moskva, 1973; T. 5.

Статья поступила в редакцию 28.09.18

УДК 371.72

Zharkova A.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Cultural and Leisure Activities, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia),
E-mail: kdd007@bk.ru

THEORETICAL BASES OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITY. The article is dedicated to a study of theoretical foundations of socio-cultural activity. Social and cultural activity is the most important means of developing public consciousness, political, scientific, ethical, legal, aesthetic, religious beliefs of the individual, in which a differentiated approach to every individual is needed. The existing patterns, functions and principles allow the theory, methodology and organization of socio-cultural activities to develop objective-subjective patterns of the educational process, to justify technologies and recommendations for the development of subject-subject relations.

Key words: theoretical bases, socio-cultural activity.

A.A. Zharkova, д-р пед. наук, проф. каф. культурно-досуговой деятельности, Московский государственный институт культуры, г. Москва,
E-mail: kdd007@bk.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена изучению теоретических основ социально-культурной деятельности. Социально-культурная деятельность – важнейшее средство развития общественного сознания, политических, научных, этических, правовых, эстетических, религиозных убеждений личности, в которой необходим дифференцированный подход к каждой личности. Действующие закономерности, функции и принципы позволяют теории, методике и организации социально-культурной деятельности разрабатывать объективно-субъективные закономерности воспитательного процесса, обосновывать технологии и рекомендации по развитию субъектно-субъектных отношений.

Ключевые слова: теоретические основы, социально-культурная деятельность.

Исследование теоретических основ социально-культурной деятельности как одной из специальности в педагогических науках показывает, что они опираются на общетеоретические закономерности педагогических процессов в любых жизненных обстоятельствах.

На протяжении всей истории педагогика была и стала еще более сложной наукой. В настоящее время она интегрирует в себе данные как естественных, так и общественных наук о человеке, о законах его развития, воспитательных процессах, характере общественных отношений.

Исследования теории, методики и организации социально-культурной деятельности становятся объективные законы общественного развития органически связанные с процессами развития, воспитания и формирования личности и организации педагогического процесса во всех типах учебных, образовательных учреждениях. Социально-культурная деятельность располагает огромным воспитательным потенциалом, который создается специалистами и их многочисленным активом в социально-культурных институтах.

Сегодня к социально-культурной деятельности предъявляются все более сложные требования. В интересах государства и общества актуально её систематическое, целеустремленное воздействие на социум в целом и конкретно на личность. Поэтому и система, содержание воспитания, образования и деятельность учреждений культуры через их формы и методы, становятся частью жизни населения, способом разрешения противоречий, которая состоит в том, чтобы, сохраняя все ценное, непреходящее в воспитательном процессе, рассматривать его как движущую и меняющуюся в своем существе систему. Поэтому актуально, чтобы содержание формы и методы обучения и воспитания социально-культурной деятельности, в движении, развитии. Для развития теории социально-культурной деятельности важно выстраивание системы целеполагания. Тогда теория, методика и организация социально-культурной деятельности будут действовать и взаимодействовать по принципу симметрии.

Принцип симметрии в деятельности учреждений социально-культурного типа требует постоянной связи с социумом. Поиск, отход от стандартных, привычных форм, смелость в утверждении нового – все это соответствует социально-психологическим особенностям, их потребностям и ориентациям личности.

Принцип симметрии в деятельности учреждений социально-культурного типа характеризуется взаимосвязью и взаимодополняемостью, перераспределением функций и объемов услуг между различными специалистами. А концентрация материальных и кадровых ресурсов (создание социально-культурных центров и комплексов), специализация социально-культурных институтов, расширение сети специализированных учреждений культуры, представляет собой постоянные трансформации. К тому же рыночные отношения так или иначе требуют нарушить неприкосновенность границ, разделяющих отдельные социальные «ниши», методику и «сферы влияния» деятельности учреждений культуры и образования.

В современных условиях функциональное взаимодействие деятельности учреждений социально-культурного типа в формировании региональных социально-культурных программ, проектов обеспечивается связью с общественностью, на основе принципа симметрии.

Поскольку социально-культурная деятельность – важнейшее средство развития общественного сознания, политических, научных, этических, правовых, эстетических, религиозных убеждений личности, то необходим дифференцированный подход к каждой личности. Действующие закономерности, функции и принципы позволяют теории, методике и организации социально-культурной деятельности разрабатывать объективно-субъективные закономерности воспитательного процесса,

обосновывать технологии и рекомендации по развитию субъектно-субъектных отношений.

Значит, теоретической основой социально-культурной деятельности является процесс возникновения, развития и передачи последующим поколениям мотивационно-потребительских и ценностных ориентаций на основе преемственности, лучших традиций, опыта с целью жизнеобеспечения общества, существенных сил каждой личности. Эта объективная закономерность неизменно и своеобразно проявляется в различных конкретно-исторических условиях. Это необходимо осознать специалистам. Данная закономерность проявляется в зависимости от конкретно-исторических условий, интересов и потребностей тех или иных социальных групп в обществе. В современных условиях теоретическими основами социально-культурной деятельности становятся соответствие содержания, форм, методов обучения и воспитания требованиям развития технологий, телефонной связи с потребностями общественного развития. В любом обществе старшие поколения всегда включало в содержание образования, прежде всего, те знания, умения и навыки, которые обеспечивают в преемственности поколений главное – поддержание жизни, улучшение быта, повышение комфортных условий.

Теоретической основой социально-культурной деятельности в деле воспитания личности и общества является обусловленность её содержания, форм и методов воспитания, обучения с характером производственных отношений и соответствующей им демократией. Это проявляется, прежде всего, в том, что организация и содержание воспитательного процесса в общества определяются потребностями, мотивами, интересами, ценностными ориентациями социума и личности.

Одной из теоретических основ социально-культурной деятельности является принцип «параллельного педагогического действия».

Здесь надо понимать, что специалисты социально-культурной деятельности и их актив создавая программы, проекты и реализуют их, сами находятся под сознательным педагогическим воздействием, направленным на все виды и типы аудитории. Педагогические отношения, реализованные в среде учреждения культуры в духе высокой нравственности, по мере становления личности оказывают огромное влияние на совершенствование общественных отношений в целом.

В процессе социально-культурной деятельности, её воздействие проникает во все сферы общественных отношений может быть осмыслен в качестве основы формирования сущности личности в результате её активного самопроявления и самоутверждения в деятельности, отношениях, общении.

Сегодня одной из основ теории социально-культурной деятельности является закон гармонического развития сущности сил личности, её интеллектуальной, физической, эмоционально-волевой сфер, с учетом возрастных особенностей и возможностей. Гармоническое развитие личности, её существенных сил осуществляется в процессе трудовой деятельности и общественной жизни в условиях досуга возможно если найдена гармония рациональной и эмоционально-волевой сфер личности её физического и духовного развития и её потребностей в творчестве.

Поскольку социально-культурная деятельность проявляется во всех сферах общественного развития и осуществляется и проявляется в любых жизненных условиях и обстоятельствах, то люди охотно принимают участие, ибо это их часть жизни.

Субъект воспитания и объект являются тем фундаментом, на котором основывается социально-культурная деятельность, так и формирование личностных качеств. Вот почему первоочередной задачей воспитательной и учебной в учреждении культуры является развитие и поддержание высокой активности личности в познавательной, трудовой и нравственно-эстетической деятельности. В этой связи П.П. Блонский писал, что наша за-

дача «воспитывать человека, способного создавать собственную жизнь, способного к самоопределению. Воспитываться – значит самоопределяться, и воспитание будущего творца новой человеческой жизни есть лишь рациональная организация самовоспитания его» [1, с. 40].

Приведенные мысли позволяют сделать умозаключение о том, что правильно поставленное воспитание есть не что иное, как умелое внутреннее стимулирование активности растущей личности в работе над собой, есть побуждение её к собственному развитию и совершенствованию.

Эту же мысль развивает А.Д. Жарков: «Всякая эффективная социально-культурная деятельность имеет своим внутренним условием собственную работу воспитуемого, которая, естественно, завязывается в каждой сколько-нибудь вдумчивой личности вокруг собственных поступков и поступков других людей... Успех деятельности по формированию духовного развития личности зависит от этой внутренней работы, от того, насколько воспитание оказывается в состоянии её стимулировать и направлять на досуге» [2, с. 155].

Самое главное в социально-культурной деятельности процесс воспитания перевести в процесс самовоспитания. Но эта работа обуславливается и стимулируется.

Наиболее сложное направление – это работа с молодёжью. Молодёжный период характеризуется множеством различных параметров и элементов. Он содержит в себе целый ряд характеристик, которые не совпадают по времени и содержанию. Наступление половой зрелости у молодого человека не совпадает с правовым совершеннолетием. Обретение экономической свободы не тождественно социально-психологическому созреванию. Интеллектуальный багаж, связанный с оптимизацией образования, зачастую опережает социальное развитие, зависящее от уровня общественных отношений.

И.О. Кон, указывая в книге «Социология личности» на «правовую и моральную неопределенность юности», считает её отражением сдвигов в реальном положении вещей и объясняет, прежде всего, удлинением самого периода юности за счет, с одной стороны, более раннего полового, а с другой стороны – более позднего социального созревания [3, с. 107 – 109].

Полисемичность совершеннолетия, наличие социальных ролей у молодёжи, в результате чего молодой человек одновременно относится и к разряду «подготавливаемых» и к разряду «подготовленных», но общим критерием у молодёжи является возраст.

Характеризуя молодёжь, последний признак следовало бы назвать первым. Ведь без него вообще не может идти речь о молодёжи, равно как и о детях, взрослых или стариках. Молодёжь – категория, прежде всего возрастная, но это – не значит, что она простая.

Для нашей статьи важно то, что не учитывается факт полисемичности молодости, неопределенности и противоречивости социальных ролей молодёжи, и в особенности юношества. Теоретически сложно объяснить, почему не существует согласованного представления о молодёжном возрасте, в том числе и юношеском возрасте.

Размышляя над теоретическими основаниями социально-культурной деятельности необходимо обратить внимание на значение конфликта в этом процессе. Конфликт всегда наводит на мысль о необходимости изменений. И в этом смысле в нем заложено творческое начало. В процессе конфликта, попадая в нестандартные ситуации, личность обязана, как и в творческих поисках, прибегать к импровизации, новациям, к использованию конструктивных приемов взаимодействия. Хотя это относится к конструктивно-созидательным видам конфликтов, а не к деструктивно-разрушительным.

Каждый конфликт возникает при появлении трудноразрешимых противоречий. Это или столкновение интересов, или отсутствие взаимопонимания, часто сопровождаемого острыми эмоциональными переживаниями. Любой конфликт образует ситуацию, включающая либо противоположные позиции сторон, либо противоположные цели или средства их достижения.

Даже межличностный конфликт – это ситуация, в которой участники преследуют разные цели, или позиционируют несовместимые ценности, нормы и правила, пытаясь реализовать их во взаимоотношениях друг с другом. Обычно в ходе острой конкурентной борьбы все стороны конфликта стремятся к достижению одной и той же цели, которая может стать достоянием лишь одной из конфликтующих сторон. Среди иных причин межличностных конфликтов, как правило, становятся недостаток

информации, неопределенность, малая коммуникабельность, скованность боязнью выбора и т. п. После обнаружения скрытых причин и источников конфликта следующим шагом является коррекция проблемы путем подходящей реакции на нее. Так, В. Сухарев считает, что «Если конфликт связан с различием в жизненных планах, реакция будет заключаться в одном из компромиссов, выработанных в результате переговоров и поиска взаимовыгодных решений. Если в конфликте участвуют трудные с точки зрения общения люди – грубияны, жалобщики или вовсе отрицательные личности, – реакция должна заключаться в том, чтобы встречать их действия, руководствуясь соответствующей оборонительной стратегией» [4, с. 74].

Зачастую источником конфликта служат недоверие и раздражительность. Попытки открыто высказать своё раздражение нередко приводят к большим обидам, заканчивающимся скандалами. Главное достоинство учреждений социально-культурного типа на современном этапе состоит в том, что здесь может быть осуществлен парадигмальный подход, который позволяет нейтрализовать конфликтные ситуации и построить у участников постоянного коллектива художественной самодеятельности, клуба по интересам, любительского объединения творческие, деловые отношения, которые ориентируются на оказание услуг в развитии личности, стремятся к профессионализации и творческому росту на этой основе. Это следует рассматривать как своеобразную модель малую самоорганизующуюся и саморазвивающуюся структуру, действующую в условиях социально-культурной деятельности и специализирующуюся на разработке новых идей, на выявление новых творческих ресурсов.

Проведённый автором статьи опрос в учреждениях социально-культурного типа Москвы и Московской области показал, что всего 28% специалистов знают, каков смысл сценарно-режиссерских технологий социально-культурных программ. Но, в какой обстановке, где существуют конфликты, значительно понижаются возможности для развития творческой деятельности личности.

В этих целях специалистам надо стремиться использовать все мотивационно-стимулирующие формы и методы управления творческой и коммерческой деятельностью вверенном им социально-культурном учреждении.

Заинтересованность специалистов учреждений культуры и членов творческого коллектива в творческой деятельности выражается, прежде всего, в умении педагогами регулировать конфликтами, в том числе и материальными стимулами, руководствуясь положением: о том, что выгодно учреждению социально-культурного типа и обществу в целом и наоборот.

Предмет педагогической науки характеризуется своей многоплановостью. Главной особенностью предмета специальности 13.00.05 – Теория, методика и организация социально-культурной деятельности, является объективная реальность, построенная на закономерных процессах развития общества, социума, личности. Развиваясь на основе потребностей общественной жизни, теория, методика и организация социально-культурной деятельности обращается к общественной практике, к внедрению результатов своих исследований, изменению действительности, что также требует творчества, является сложным, научным поиском. Отсюда, для теории, методики и организации социально-культурной деятельности теоретической основой являются объективные закономерности действительности, её развития и условия, особенности, правила использования познанных истин в общественной практике. Поэтому по всем специальностям педагогики ведутся исследования как фундаментальных, теоретических, экспериментально-теоретических проблем, так и прикладных открытий в общественной практике.

Педагогические науки изучают личность человека на основе фундаментальных общественных процессов, развития общественных отношений.

В теории, методике и организации социально-культурной деятельности интегрируются фундаментальные методологические, теоретические и теоретико-экспериментальные исследования, раскрывающие возможности воспитания в социуме, в конкретно-исторических общественных условиях. Потребности жизни и общественной практики требуют прикладных исследований и обоснованных рекомендаций по теории, методике и организации социально-культурной деятельности.

Следовательно, теория, методика и организация социально-культурной деятельности есть органическое единство между фундаментальной и прикладной частями предмета, изучением объективных законов воспитания, обучения и субъективной творческой деятельности, методики и организации педагогического

процесса в учреждениях социально-культурного типа. Деятельность специалистов социально-культурного профиля, лишённая научно-теоретического фундамента, утрачивает общественные ориентиры, замыкается в самой себе, оказывает отрицательное воздействие на имидж профессии.

Высокий имидж помогает специалистам учреждений социально-культурного типа в подготовке и проведении социально-культурных программ и предметной деятельности. Поэтому специалист социально-культурной деятельности центральная фигура воспитательного процесса, именно он является носителем цели и идеалов, идей, традиций, обладателем научных знаний и мастерства воспитания.

Таким образом, воспитательный процесс в учреждениях социально-культурного типа строится на субъект-субъектных отношениях, здесь формируется мировоззрение и вырабатываются нравственно-эстетические принципы; развиваются творческие способности к активному общению с организации жизни людей и психолого-педагогическому воздействию на них. Специалист воспитательного процесса в учреждениях социально-культурного типа сам подвергается воспитательным воздействиям и стремится к самосовершенствованию. В этом ему помогает развитое диалектическое мышление, способность эмоционального отношения к себе и людям, готовность к критической переоценке своих позиций и поступков. А сама теория, методика и организация культурной деятельности трансформируются адекватно измене-

ниям человека и общества, для чего необходимо изучить этот процесс. Как считает Д.Н. Фельдштейн «Следует признать, что до сих пор не определен объем и характер изменений, не выявлены все тонкости и особенности развития и место современного человека, его способности и возможности как деятельностного субъекта» [5, с. 58].

Поэтому необходим комплексный подход к рассмотрению содержания и структуры человеческой деятельности. Анализируя содержание человеческой деятельности автор статьи рассматривает с одной стороны в каких предметных отношениях находятся люди друг к другу, а с другой предметное содержание объективно отражается в форме понятий, представлений, умений. А сам субъект деятельности оказывается в определенном отношении не только к окружающему миру, друзьям, товарищам, коллегам, вещам, но и к их потребностям и интересам.

И далее важно понимать, что «общество не предстает перед нами гомогенно. Оно сложно структурировано, и при этом структурные характеристики его изменились. Поэтому необходим дифференцированный анализ, раскрывающий, как и что воспринимает современный человек в разных группах, в разном возрасте: на что рефлексивует, какие образы у него формируются, как изменяется мотивационно-потребностная сфера, как на него воздействует окружающая действительность, как он действует и каковы возможности действия разных групп людей» [5, с. 58].

Библиографический список

1. Блонский П.П. *Избранные педагогические и психологические сочинения*: В 2 т. Москва, 1979; Т. 1: 40.
2. Жарков А.Д. *Теория и технология культурно-досуговой деятельности*. Москва, 2007.
3. Кон И.С. *Социология личности*. Москва, 1967: 107 – 109.
4. Сухарев В. *Этика и психология делового человека*. Москва, 1997.
5. Фельдштейн Д.И. *Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития*. Орел. Образование и общество (Орел). 2008; 3: 58.

References

1. Blonskij P.P. *Izbrannyye pedagogicheskie i psihologicheskie sochineniya*: V 2 t. Moskva, 1979; T. 1: 40.
2. Zharkov A.D. *Teoriya i tehnologiya kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti*. Moskva, 2007.
3. Kon I.S. *Sociologiya lichnosti*. Moskva, 1967: 107 – 109.
4. Suharev V. *Etika i psihologiya delovogo cheloveka*. Moskva, 1997.
5. Fel'dshtejn D.I. *Chelovek v sovremennom mire: tendencii i potencial'nye vozmozhnosti razvitiya*. Orel. Obrazovanie i obschestvo (Orel). 2008; 3: 58.

Статья поступила в редакцию 28.09.18

УДК 378

Zharkova L.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Cultural and Leisure Activities, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: mgukidisso@mail.ru

THE THEORY OF BALANCED EQUILIBRIUM IN MOTIVATIONAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN CULTURAL INSTITUTIONS. The article presents a study of a theory of balanced equilibrium in the motivational development of an individual in cultural institutions. Cultural institutions have a wide range of methods of indirect organizational influence, which allow to achieve effective ideological and emotional impact as an organic unity of direct and indirect methods. The socio-cultural program affects both the process of activity and the creation of conditions for an integral technological process in cultural institutions. The functioning of the system of motivational development of personality in the establishment of culture occurs in close relationship with cognitive structures that provide cognition and thinking, in the speech product of which both current impressions and personal moral and moral position are reflected.

Key words: balanced balance theory, motivational development of personality, cultural institutions.

Л.С. Жаркова, д-р пед. наук, проф. каф. культурно-досуговой деятельности, Московский государственный институт культуры г. Москва, E-mail: mgukidisso@mail.ru

ТЕОРИЯ СБАЛАНСИРОВАННОГО РАВНОВЕСИЯ В МОТИВАЦИОННОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена теории сбалансированного равновесия в мотивационном развитии личности в учреждениях культуры. Учреждения культуры располагают широким набором методов опосредованного организационного воздействия, которые позволяют добиться эффективного идейно-эмоционального воздействия как органического единства непосредственных и опосредованных методов. Социально-культурная программа воздействует как на процесс деятельности, так и на создание условий целостного технологического процесса в учреждениях культуры. Функционирование системы мотивационного развития личности в учреждении культуры происходит в тесной взаимосвязи с когнитивными структурами, обеспечивающими познание и мышление, в речевом продукте которого отражаются как текущие впечатления, так и личностная морально-нравственная позиция.

Ключевые слова: теория сбалансированного равновесия, мотивационное развитие личности, учреждения культуры.

Мотивация постоянных посетителей учреждений культуры, регулярно принимающих участие в процессе подготовки и проведения социально-культурных программ, представляет большой интерес для рассмотрения, ибо она поддается социально-культурному измерению. Хотя по многим особенностям она отличается от кружковой (групповой), состоящей из посетителей, систематически взаимодействующих в общении на субъектно-субъективном уровне. Межличностные и групповые контакты определяют особый характер предмета деятельности, описанный в достаточной мере в рамках исследований социально-культурной и культурно-досуговой деятельности. Массовая аудитория учреждения культуры организационно не оформлена, между её личностями может не быть никаких постоянных контактов, нередко они даже не знакомы друг с другом, но во время посещения учреждения культуры, участия в социально-культурной программе или акции их объединяет общая конкретная цель. В этом состоит принципиальное значение мотивационного развития личности в учреждениях культуры, ибо, с одной стороны разнородность аудитории огромна (по личным, групповым, коллективным признакам), а с другой – унифицирует, объединяет всех на основе общности интересов, целевых установок, мотивов посещения и т. п.

Деятельность учреждений культуры с массовой разнородной аудиторией имеет принципиальное значение для социума, поскольку здесь используется особый специально отобранный, педагогически осмысленный, композиционно оформленный и художественно воплощенный интервал. Воздействие его рассчитано на массовое восприятие и предполагает учет коллективных реакций: возбуждения и переживания общественно ценных эмоций и чувств, размышления над поставленной задачей. Благодаря этому создаются предпосылки для взаимовлияний, в процессе которых существенно умножается сила «прямых связей», которые подкрепляются «обратными», ответными реакциями.

Разработка любой теории в социальной деятельности связана с процессом восприятия, особенно в нестабильных аудиториях, учитывая свойства произвольного внимания, реакции зрителя на все яркое, новое, эмоционально заразительное. Произвольное внимание, связанное с любопытством, легкой переключаемостью, способствует непосредственности восприятия. Однако через 15–20 минут то же самое качество – динамизм внимания – начинает выступать в отрицательной роли, разрушая, а не упрочивая и не углубляя достигнутых контактов. Это объясняется наступающим кризисом внимания, зрители начинают отвлекаться. Дальнейшее общение требует новых ярких впечатлений и переключений, удовлетворения более серьезных потребностей и интересов аудитории, основанных на профессиональных знаниях, на больших нравственных чувствах, идеалах и т. д.

В нестабильной аудитории, имеющей дело с множеством людей, где у каждой личности свои потребности в познании, в наслаждении искусством, в общении с людьми, в отдыхе имеют каждый свои мотивы, интересы, психологические установки, взгляды, уровень образования и культуры. Это позволяет наметить и правильно использовать различные моменты, вызывающие как пассивное, неизбирательное, неустойчивое, произвольное внимание, так и избирательное, активное, устойчивое, произвольное, связанное не столько с занимательной и яркой формой материала, сколько с его практической значимостью. Переходы от внешней занимательности к внутренней облегчают преодоление кризисов внимания, что позволит совмещать интересы групп разного культурного уровня.

Естественно, что неорганизованная аудитория учреждения культуры в целом ориентирована на разнообразные программы и занятия. Данные, полученные в Москве и Московской области, показывают, что 86% посетителей учреждений культуры составляют неорганизованную аудиторию, имеют установку на отдых и развлечения. При этом у них особенно явно доминирует стремление к смене занятий, впечатлений. Соответственно, наиболее перспективными в условиях учреждения культуры являются комплексные программы, направленные на конкретную аудиторию, которые создаются из разнородных и рассредоточенных в пространстве элементов, форм в рамках единой целостной системы технологического процесса. Поэтому с педагогической точки зрения основным преимуществом, особенностью комплексных программ является единство познавательных, творческих и культурно-развлекательных видов деятельности. Это, в свою очередь, предоставляет самые широкие возможности для педагогического выбора разнообразных форм и видов занятий для различной аудитории.

Комплексные программы позволяют учесть как специфику запросов отдельных групп посетителей учреждения культуры, так и запросы аудитории в целом, которые допускают как активное, так и относительно пассивное, созерцательное участие посетителей. Другими словами, посетители могут выступать как в роли активных участников, так и в роли зрителей.

На данном этапе в разрабатываемой нами теории заложен принцип смены занятий, что является неперенным условием перемены форм деятельности. Последнее обстоятельство является особенно важным с точки зрения выявления специфики мотивации посетителей.

Это важно для учета еще одной упоминавшейся характеристики аудиторий учреждения культуры, её динамичности, «текучести». По своим особенностям социально-культурные программы предоставляют возможность широкого выбора занятий, охватывая значительное пространство учреждения культуры. Выбор связан с определенной потребностью личности. В субъекте возникает специфическое состояние, которое можно характеризовать как готовность к совершению определенной деятельности, направленной на удовлетворение его актуальной потребности. Мотивация личности на посещение учреждения культуры рассматривается как готовность объекта (осознанная или неосознанная) к совершению в каждый данный момент определенной деятельности, которая закрепляет, фиксирует предшествующий опыт личности в ходе деятельности.

Мотивы посещения учреждения культуры бывают как осознанные, связанные с чувственными, эмоциональными отношениями, переживаниями, так и рациональные, которые выражают оценку отдельных социальных явлений или свойств. Высший уровень мотивации – это ценностные ориентации личности.

Педагогическое воздействие на посетителей учреждений культуры осуществляется опосредованно, когда субъект, организуя свое воздействие, переводит его в новое качество – в субъект самоуправления или регулирования деятельностью. При идеально организованном процессе значение субъекта здесь минимально. Реально организационный акт совершается за счет активности субъекта и участников процесса – аудитории, для которой создается программа.

Поэтому учреждения культуры располагают широким набором методов опосредованного организационного воздействия, которые позволяют добиться эффективного идейно-эмоционального воздействия как органического единства непосредственных и опосредованных методов. Социально-культурная программа воздействует как на процесс деятельности, так и на создание условий целостного технологического процесса в учреждениях культуры.

Сущность опосредованного социально-культурного воздействия специалистов учреждения культуры заключается в том, что субъект не делает непосредственных указаний объекту в отношении желаемого поведения, но изменяет ситуацию так, что объект сам выбирает соответствующую форму предметной деятельности или способ поведения (уже в качестве субъекта деятельности). Здесь особо хочется указать на необходимость использования методов опосредованного воздействия, вызванных также требованием применения наибольшего разнообразия субъекта, согласно которому неопределенность в поведении объекта может быть уменьшена за счет соответствующего увеличения разнообразия действия субъекта. Поэтому на каждом участке учреждения культуры, где сохраняется единство действий, единая целеустремленность, может быть обеспечено оптимальное социально-культурное воздействие на аудиторию. Социально-культурное воздействие можно считать состоявшимся лишь в том случае, если на деле происходит взаимодействие субъекта и объекта воздействия посредством тех или иных методов и средств с определенной целью воздействия, через конкретную программу.

Экстраполируя эти положения к определению мотивации посетителей учреждения культуры, можно определить организацию деятельности как процесс по удовлетворению потребностей посетителей через конкретные формы, методы и средства. Поэтому цели содержат в себе не только конечный результат, но и средства достижения.

Цель конкретной социально-культурной программы носит двуединый характер, то есть состоит из двух взаимосвязанных типов целей – внешних и внутренних. Внешняя цель направлена на функционирование и развитие системы, в которой организация выступает как подсистема во взаимодействии с другими системами. Внутренняя цель направлена на совершенствование

процесса организации деятельности и выступает как средство достижения общей цели. Внутренняя и внешняя цели деятельности в конечном результате совпадают, так как организация направлена в первую очередь на оптимизацию всего процесса.

Участвуя в социально-культурном процессе, субъект учреждения культуры «переводит» общие цели и задачи процесса организации на конкретный язык форм, средств и методов, воздействует на объект, то есть формирует его. Возникает целая система разнообразных видов деятельности, осуществление которых требует разнообразного профессионального мастерства специалистов, владеющих необходимым набором социально-культурных знаний, умений и навыков.

Важнейшим фактором, воздействующим на неорганизованную аудиторию, является эстетически организованная среда. Для того чтобы учреждение культуры стало центром познавательной и культурно-развлекательной деятельности, необходимо стимулировать освоение эстетически организованной среды, ценностей материальной духовной культуры, не только современных культурных ценностей, но и культурных традиций.

Здесь особое значение для социально-культурной деятельности учреждения культуры приобретает фольклор и ритуализованное поведение, которое позволяет сделать социально-культурное действие наиболее массовым и доступным для участия в нем.

На сегодняшний день деятельность учреждения культуры обретает утраченные былые позиции благодаря своим функциональным особенностям.

Для практического использования в социально-культурной деятельности учреждения культуры функции фольклора можно разделить на несколько направлений:

- формирование нравственного начала, чувства патриотизма, любви к отечеству;
- знакомство через жанры фольклора с окружающим миром, налаживание взаимодействия с ним;
- физическое развитие детей и их нравственное становление;
- сближение человека и природы, его знакомство с флорой и фауной;
- развитие творческих способностей человека, формирование его эстетических взглядов.

В ходе изучения социально-культурных программ в Саратовской области почти 50% из них были осуществлены в жанре фольклора. Оказалось, что фольклор по своим свойствам точно соответствует специфике социально-культурных программ, создаваемых в учреждении культуры. Прежде всего, фольклор многогранен, каждый участник массового праздника, обряда, действия может найти в нем своё место. Различные словесные жанры народной культуры – прибаутки, потешки, скороговорки, загадки – веселят и развивают память, речь, фантазию и воображение. Фольклор вполне удовлетворяет принципу заинтересованности любого социально-культурного воздействия, поскольку все жанры, методы, средства фольклора построены в форме игры или игровой ситуации. Любое произведение народного творчества легко обыграть не только с участием взрослого, но и ребенка. Все произведения традиционного русского фольклора несут в себе положительное начало, глубокую любовь и уважение ко всему живому и неживому.

С фольклором тесно связано ритуальное поведение, которое способно объять большую аудиторию в атмосфере праздника и отряда, т.е. общих положительных эмоций. Ритуал органично вписывается в контекст социально-культурной деятельности учреждения культуры, представляя собой один из главных методов организации непостоянной аудитории.

В обрядово-праздничных действиях и поступках, из которых и состоит ритуальное поведение, находят выражение эмоциональные переживания как личные, так и коллективные. Эти действия с начала их существования тесно переплетаются с формами релаксации – игрой, развлечениями, смехом, художественными зрелищами, а также с художественным творчеством. Они всегда связаны с определенным историческим временем и с доминирующей идеей праздника, обряда или ритуала.

В условиях праздника или обряда они дополняются шествиями, театрализованными действиями. Именно такое ритуальное поведение с максимальной ясностью передает общие идеи, из которых строится социально-культурная деятельность учреждения культуры.

Каждая форма ритуала является стабильной, постоянной, введенной в уже существующее концептуальное русло общих

представлений и переживаний. Такая закреплённая форма является относительно самостоятельной, причем необходимо учитывать её смысловую значимость, поскольку с изменением мироощущения, миропонимания функции некоторых действий утрачивают свое значение. Настоящие народные обряды и праздники вобрала в себе многие элементы древних магий и приспособили их к совершенно другим действиям.

Характерной чертой переходной эпохи, в которой в настоящий момент оказалась уже сложившаяся система праздников, обрядов и ритуалов, является прежде всего сосуществование старых и новых структур, старых традиционных обычаев с попытками заменить их другими.

Как показывает анализ, условия городской жизни накладывают свой заметный отпечаток на ритуальное поведение людей, побуждают к поиску новых решений в деятельности учреждения культуры, основанных на использовании народных ритуалов и обрядов. Значительная часть богатства каждой народной культуры связана с тем или иным ритуальным поведением, понятным и воспринимаемым сегодня в обществе. В социально-культурной деятельности этот богатейший культурный потенциал не может оказаться не востребованным.

Обрядово-праздничные действия удовлетворяют особые, отличительные от будничных культурные потребности и совершаются в неповторимой праздничной обстановке. Социальные функции и роль ритуального поведения в сущности едины: служить обновлению и усилению групповых связей, являться напоминанием и подчеркиванием ценностей, служить объединению, предоставлять повод для игр, радости, эмоциональной разрядки, давать возможность для восстановления духовных и физических сил. Такое поведение позволяет людям глубже понять смысл жизни, в том числе и повседневной. В духовный портрет своего времени, своего поколения ритуалы, обряды и праздники вносят неповторимый аромат красок прошлого. Они соединяют эпохи, несут радость, помогают толковать историю.

Возрождение элементов ритуального поведения в социально-культурном процессе учреждения культуры необходимо осуществлять в реформированном, инновационном варианте. Сценаристы и режиссеры-постановщики социально-культурных программ предлагают ввести в обиход тот или иной ритуал, тот или иной комплекс условных действий.

Чтобы понять механизмы психолого-педагогического воздействия ритуального поведения в рамках социально-культурной программы учреждения культуры, следует иметь в виду целый комплекс проблем перцептивно-коммуникативного процесса. Для эффективного перцептивно-коммуникативного процесса необходимо соблюдение следующих условий:

- при подготовке социально-культурных программ необходимо учитывать типологию аудитории учреждения культуры;
- основные элементы процесса межличностных коммуникаций создаются непосредственно самим субъектом в зависимости от тех или иных предлагаемых в программе учреждения культуры и конкретных обстоятельств. В этом смысле вполне определенно можно сказать, что межличностное общение представляет ярко выраженный творческий процесс;
- межличностное общение создает дополнительные педагогические возможности для процесса самореализации и самовоспитания. В личности пробуждается чувство самоконтроля, самосовершенствования, недовольства достигнутым, заставляет равняться на лидеров, догонять остальных. Такие коммуникативные связи дают знания и сведения, увеличивающие кругозор аудитории, глубину знаний о предмете, раскрывают жизнь с новой стороны;
- социально-культурное воздействие на аудиторию в процессе общения осуществляется как при подготовке программы, так и во время проведения программы. Причем, как отмечают ученые, передача информации проходит за счет вербальных средств (только слово) – на 7%, за счёт звуковых средств (включая тон голоса, интонацию звука) – на 38%, и за счет невербальных средств – на 55% [1, с. 13].

Для практического решения психолого-педагогических основ создания социально-культурных программ в учреждениях культуры автором монографии было выделено несколько взаимосвязанных элементов:

- субъект – активно действующая личность в общении;
- объект – личность, на которого направлена активность субъекта, если эта связь активная и взаимная, то можно говорить, что возникает субъективно-объективная взаимосвязь;

- предмет общения – то, на что направлено волевое усилие взаимодействующих, это своеобразный «посредник» между контактирующими людьми;

- содержание общения – круг проблем, которые затрагивают предмет общения.

Отечественными учеными установлено, что в среднем личность произносит слова только 10–15 минут в день и что каждое предложение звучит не более 2,5 секунды, словесное общение в беседе занимает менее 35% от общего количества, а более 65% информации передается с помощью невербальных средств коммуникации [1, с. 15]. Вербальные средства взаимодействия в социально-культурной программе применялись как кинетическая (двигательная) система знаков, паралингвистические и экстралингвистические (звуковыразительные и мимические) элементы. В процессе создания и проведения социально-культурной программы влияние субъекта-объекта друг на друга осуществляется через посыл и прием информации в таких формах, как сообщение, убеждение, внушение, пример. Следует отметить, что часто линия практического поведения (кинетика и кинесика) в общении становится главным источником содержания.

Особую роль в социально-культурной программе учреждения культуры играет личный пример. Благодаря своей конкретности, убедительности, яркости личный пример значительнее и доходчивее любого логического построения. Его впечатляющая сила в том, что он одновременно воздействует как на разум, так и на чувства. Форм приема информации можно выделять несколько, по степени воздействия они располагаются в следующем порядке – подражание, заражение и критическое восприятие. Все они свидетельствуют об активной позиции объекта, о том, что посыл (действие) субъекта воспринят, получил определенную оценку объекта и побуждает последнего к ответной реакции (ответному действию: следовать ли чужому опыту, идти ли на сближение или отвергать полученную информацию). Из вышесказанного следует, что общение в рамках социально-культурной программы имеет следующую структуру и включает в себя такие компоненты: посыл информации, прием информации, оценка, задача и ответное действие. Эти компоненты образуют непрерывную цепочку естественного, жизненного поведения личности.

В перцептивно-коммуникативном процессе учреждения культуры поведение личности выступает не только как сложный

комплекс видов, типов и форм деятельности, с помощью которых опредмечивается окружающая его природа, но и как практическое взаимодействие с людьми в различных структурах социально-культурной сферы.

Наиболее полно и последовательно категория общения рассматривается в работах А.А. Бодалева [2].

А.А. Бодалев вводит понятие «коммуникативное ядро личности», включающее в себя «единство отражения, отношения и поведения, проявляемое при прямых или опосредованных какими-то техническими средствами (телефон, радио, телевидение) контактах индивида с различными людьми и общностями. Это, во-первых, все формы знания (образы восприятия, представления, понятия, образы воображения) о людях и общностях, которыми располагает личность и которые более или менее полно актуализируются у него в общении с ними; во-вторых, все переживания, проявляемых в контактах с другими людьми или общностями; в-третьих, все виды вербального и невербального поведения, через которые возникают эти контакты». Коммуникативное ядро личности наиболее ярко проявляется через активность в общении, критериями которой являются: инициативность, интенсивность, широта, глубина, интерес, самостоятельность, осознанность саморегуляции, воля (упорство, настойчивость, целеустремленность), творчество.

В учреждениях культуры коммуникативное ядро личности наиболее ярко проявляется через активность в общении и творческом порыве (особенности последнего могут обусловить трудности в общении). Проявлению активности в общении способствуют такие качества личности, как способность к децентрации, идентификации, эмпатии и рефлексии, которые в процессе общения развиваются и складываются в так называемые «устойчивые симптомо-комплексы», представляющие собой структурные элементы теории сбалансированного равновесия в мотивационном развитии личности в учреждениях культуры.

Итак, функционирование системы мотивационного развития личности в учреждении культуры происходит в тесной взаимосвязи с когнитивными структурами, обеспечивающими познание и мышление, в речевом продукте которого отражаются как текущие впечатления, так и личностная морально-нравственная позиция.

Библиографический список

1. Пиз А. *Язык телодвижений*. Новгород, 1992.
2. Бодалев А.А. *Восприятие и понимание человека человеком*. Москва, 1983.

References

1. Piz A. *Yazyk telodvizhenij*. Novgorod, 1992.
2. Bodalev A.A. *Vospriyatie i ponimanie cheloveka chelovekom*. Moskva, 1983.

Статья поступила в редакцию 28.09.18

УДК 37.03

Zembatova L.T., Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Department of Elementary and Preschool Education; Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: 21lala@mail.ru

THE PROBLEM OF FORMATION OF NATIONAL CONSCIOUSNESS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE REGION.

The article describes the main problems of formation of national self-awareness of junior schoolchildren in a multinational educational environment. The author describes the multinational composition of the North Caucasus and, in particular, the composition of the Republic of North Ossetia-Alania, shows that consideration of the specifics of the formation of national self-consciousness among representatives, who are in close contact with ethnic groups in this region, is relevant today. Particular emphasis is placed on primary school students, since the junior school age is a special period in the formation of the personality, the time of forming a civic position, respect for people and understanding them regardless of their social origin, nationality, language and faith.

Key words: formation, national consciousness, multinational educational environment, primary school age, region.

Л.Т. Зембатова, д-р пед. наук, доц., проф. каф. начального и дошкольного образования; проф. каф. педагогики и психологии, Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: 21lala@mail.ru

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНА

В статье описаны основные проблемы формирования национального самосознания младших школьников в многонациональной образовательной среде. Автор, описывая многонациональный состав Северного Кавказа, и, в частности, состав Республики Северная Осетия-Алания, показывает, что рассмотрение особенностей формирования национального самосознания у представителей, тесно контактирующих этносов в таком регионе, является на сегодняшний день актуальным. Осо-

бый акцент в статье ставится на учащихся начальной школы, так как именно младший школьный возраст – особый период в становлении личности, время формирования гражданской позиции, уважения к людям и понимания их независимо от их социального происхождения, национальной принадлежности, языка и веры.

Ключевые слова: формирование, национальное самосознание, многонациональная образовательная среда, младший школьный возраст, регион.

Проблема формирования национального самосознания молодежи, как этнический парадокс современности, приобрела особую актуальность в XXI веке, когда политика национальной обособленности, искусственной самоизоляции, как и ростки национального превосходства, привели народы к духовному опустошению и нравственным потерям. Как известно, каждая эпоха характеризуется определенными идеями, ценностными ориентациями, выстраиваемыми и наполняющими структурные элементы самосознания под воздействием внешних условий, которыми сегодня является интенсификация интеграционных процессов, играющая деструктивную роль в процессе формирования национального самосознания, национальные конфликты и противоречия. Под воздействием глобальной информационной культуры происходит возрождение прежних и возникновение новых идентичностей. Личность и общество в целом, попав под давление новых условий, столкнулись с небывалой ранее незащищенностью: от международного терроризма до хакерства, от стандартизации культурных ценностей до распространения различных слухов (о катастрофах, войнах, стихийных бедствиях и т. п.), от обострения этнических противоречий до появления ростков неофашизма [1, с. 247].

Процессы дезориентации личности в сфере социокультурных норм и ценностей, стандартов потребления и стилей жизни общества, распространение состояния душевной усталости и тревоги за личную безопасность усилили у большинства людей протест против унифицирования новых способов и форм бытия.

Россия, как одна из представительниц существующего мира, не осталась в стороне от всего этого. Существенные изменения, происходящие сегодня, имеют свою специфику, связанную как с поляризацией российского общества, так с многонациональностью его населения. Возникающие то тут, то там, на территории страны межнациональные и межконфессиональные конфликты, бесспорно, сказались на самосознании подрастающего поколения.

Северный Кавказ, представляющий собой многонациональный и многоконфессиональный регион, в котором произошло переплетение национальных, общероссийских и всемирных тенденций, не остался в стороне от существующих проблем.

Республика Северная Осетия-Алания представляет один из 7 субъектов Северо-Кавказского федерального округа Российской Федерации, численность населения в котором на 1 января 2017 года составляет 703800 человек. Это достаточно густонаселенный (плотность населения – 107,3 чел./кв.км), один из самых урбанизированных (удельный вес городского населения составляет 64,3%) и многонациональных (в республике проживают представители 95 национальностей) субъектов Северо-Кавказского федерального округа.

Вот почему рассмотрение особенностей формирования национального самосознания у представителей, тесно контактирующих этносов в таком регионе, является на сегодняшний день актуальным.

Как известно, данный процесс требует своего решения в контексте с многочисленными психологическими, юридическими и методическими проблемами обучения и воспитания личности, так как подразумевает политическую, нравственную и правовую её характеристики, её мировоззренческую позицию.

Традиционная педагогика переживает кризис, связанный с тем, что педагогические концепции системы обучения и воспитания личности не соответствуют современному научному знанию о человеке, обществе, мотивах его поведения. Именно школа может и должна выступить в качестве наиболее действенного средства национально-культурного возрождения, развить у учащихся национальное самосознание.

Анализ литературы показал, что проблема национального самосознания рассматривалась как с позиций философских и исторических, так и этнографических и психологических точек зрения при изучении национальных отношений, национального самосознания, межэтнического восприятия и понимания, формирования национального характера и психологии.

Психологи Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, С.Л. Рубенштейн, Б.Д. Эльконин и др. рассматривали самосознание как внутренний стержень лич-

ности, во многом определяющий уровень её развитие. В трудах этих ученых отчетливо прослеживаются основные этапы становления самосознания ребенка, что помогает нам понять возрастную специфику национального самосознания.

Несмотря на то, что в последнее время появился ряд работ (С.А. Абдоков, А.Б. Багдасарова, М.А. Ибрагимов, С.Ю. Иванова, В.П. Левкович, Л.В. Мин, Т.А. Ратанова, А.А. Шогенов и др.), посвященных становлению и формированию национального самосознания, проблема остается нерешенной с точки зрения многонационального региона.

Этническое многообразие страны, особенности устройства социальной жизни населения и специфика российского менталитета выдвинули проблему национального самосознания на одну из ведущих позиций. Известно, что при наличии подлинного национального самосознания чувство исторической преемственности, сопереживание не только к настоящему, но и ко всей многовековой истории Отечества, его будущему занимают в нем лидирующие позиции.

«Национальное самосознание является фактором, связывающим нацию в целое духовное и социокультурное пространство» [2, с. 220].

Именно поэтому «важнейшей предпосылкой преодоления духовного кризиса российского общества является формирование в общественном сознании национальной идеи, отвечающей вызову времени, и воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России, её традициям и обычаям».

В особенно неблагоприятном положении оказались национальные меньшинства: расчлененность этноса и функционирование «малой» культуры в окружении и под влиянием «большой» привели к утрате значительной части ценностей народной культуры, многих видов традиционной духовной деятельности, сузили сферу функционирования национального языка, «привели к исчезновению национальных форм в художественном творчестве, разрушили существующую веками преемственность поколений» [2, с. 126].

Молодежь этих народов, боясь перспективы культурной ассимиляции – утраты родного языка, традиций и обрядов, незнания национальной литературы, культуры и т.д. – пополняет ряды маргиналов, «ушедших от своей национальной культуры и не освоивших другую культуру» [2, с. 123]. Все это происходит на фоне интенсивно протекающих процессов межэтнической интеграции, реализуемых в результате смешанных браков и воспитания в полиэтнической среде.

Все выше изложенное подтверждает актуальность рассмотрения проблемы этнокультурных объединений автономии в период социального и экономического переустройства общества; вопросов духовного возрождения каждого народа, населяющего территорию России, восстановления нарушенных их социокультурных функций, оздоровление исторических корней культурного процесса в целом. Духовное возрождение предполагает восстановление традиций и обычаев, национальных форм в культуре и искусстве, расширение сферы функционирования языка. Вместе с тем, это борьба за чистоту и порядочность взаимоотношений, взаимное уважение поколений, бережное отношение к природе, ко всему живому. Это борьба за высоту помыслов, столь необходимая в наши дни, когда «обычным стало состояние социальной потерянности и неустойчивости, неуверенности в будущем в результате того, что экономические условия жизни усложняются, традиционные национальные ценности размываются и межнациональные отношения становятся все более натянутыми» [2, с. 146].

В связи с этим в настоящее время возрастает роль самобытных национально-культурных и культурно-исторических традиций, сложившихся в различных регионах страны, как одного из факторов преодоления острых духовно-нравственных, межэтнических, экологических и других проблем общественного развития.

Плодотворная работа по формированию национального самосознания должна начинаться уже с начальной школы. Младший школьный возраст – особый период в становлении личности, время формирования гражданской позиции, ува-

жения к людям и пониманию их независимо от их социального происхождения, национальной принадлежности, языка и веры. Воспитание детей, на наш взгляд, в этот период с позиций национальных и духовно-нравственных ценностей позволит им в дальнейшем избежать отчуждения от национальных и отечественных идеалов, предотвратить межнациональные конфликты.

Опыт автора и анализ литературы по проблеме исследования, позволили выделить основные направления формирования национального самосознания у младших школьников, это:

- расширение кругозора учащихся знаниями о родном крае, о людях разных национальностей, проживающих рядом;
- развитие потребности учащихся к использованию полученных знаний в их творческой игровой, изобразительной, языковой деятельности;
- организация общественно полезного труда младших школьников, который позволит накопить опыт бережного отношения к окружающему миру.

Знакомство с культурой русского и других народов, проживающих в Северной Осетии, начинается с малых фольклорных форм. И именно с раннего возраста, слушая сказку, легенду учащиеся начинают узнавать о жизни и быте, обычаях нашего и других народов. Чтение книг, рассматривание иллюстраций, бе-

седы о прочитанном, рассказы учителя и его объяснения, ответы на вопросы детей развивают у них интерес к культуре русского народа, а также к культуре народов, проживающих в Осетии. Эффективным методическим приёмом формирования национального самосознания младших школьников является оформление уголков рисунками учащихся, посвященные культуре, традициям, обычаям конкретного народа.

Большое влияние на младших школьников оказывает народная сказка. В её образах детям раскрываются обычаи и традиции народа, его характерные черты, его желания и мечты, вера в правду и справедливость, отвращение к жадности и алчности, ненависть к угнетению. Сказка, становится достоянием ребёнка, влияет на его моральный облик, содействует воспитанию любви к народу, к родной природе, родному языку. Любовь к родному краю воспитывается при ознакомлении учащихся с его достопримечательностями – красивыми местами, памятниками культуры, окрестными лесами. Народному искусству в развитии национальной культуры отводится огромная роль. Именно оно наиболее полно хранит и передает новым поколениям национальные традиции. Знакомя с национальной одеждой – необходимо содействовать развитию познавательных и интеллектуальных возможностей учащихся, познанию многонациональной культуры края.

Библиографический список

1. Левитская Н.А. Формирование национального самосознания студентов в образовательном процессе колледжа культуры и искусства. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Белгород, 2008.
2. Албакова Ф. Современные проблемы национально-этнического сознания на Северном Кавказе. *Этнопсихологические проблемы вчера и сегодня*: хрестоматия. Сост. К.В. Сельченко. Минск, 2004: 218 – 244.
3. Кириченко С.Н. *Воспитание национального самосознания подростков в общеобразовательной школе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва: РГБ, 2003.

References

1. Levitskaya N.A. Formirovanie nacional'nogo samosoznaniya studentov v obrazovatel'nom processe kolledzha kul'tury i iskusstva. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Belgorod, 2008.
2. Albakova F. Sovremennye problemy nacional'no-`etnicheskogo soznaniya na Severnom Kavkaze. *`Etnopsihologicheskie problemy vchera i segodnya*: hrestomatiya. Sost. K.V. Sel'chenok. Minsk, 2004: 218 – 244.
3. Kirichenko S.N. *Vospitanie nacional'nogo samosoznaniya podrostkov v obsheobrazovatel'noj shkole*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva: RGB, 2003.

Статья поступила в редакцию 24.09.18

УДК 378

Ilkevich B.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Rector, Gzhel State University (Elektroizolyator, Moscow Oblast, Russia), E-mail: artgzhel@yandex.ru

Nikulin A.A., postgraduate, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektroizolyator, Moscow Oblast, Russia), E-mail: nikulin_reutov@mail.ru

APPROACHES TO ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF COLLEGE STUDENTS OF DESIGN DEPARTMENT. The article deals with approaches to organization of independent work of college students of Design Department. The authors show the role of independent work in the professional training of future designers, identify difficulties of students in the process of independent work. The article defines the main stages of independent work and the basic conditions of its effective organization. Among the main conditions there are the availability of material and technical base necessary for the organization of independent work of students; availability of facilities for specific tasks included in the independent work of students; availability of the necessary fund of guidelines for the use of various types of independent work, etc.

Key word: college students, independent work, design, production workshops.

Б.В. Илькевич, д-р пед. наук, проф., ректор, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», Московская область, пос. Электроизольатор, E-mail: artgzhel@yandex.ru

А.А. Никulin, аспирант каф. психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», Московская область, пос. Электроизольатор, E-mail: nikulin_reutov@mail.ru

ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ОТДЕЛЕНИЯ ДИЗАЙНА

В статье рассмотрены подходы к организации самостоятельной работы у студентов колледжа отделения дизайна. Авторами показана роль самостоятельной работы в профессиональной подготовке будущих дизайнеров, выявлены затруднения студентов в процессе выполнения самостоятельной работы. В статье определены основные этапы выполнения самостоятельной работы и основные условия её эффективной организации. Среди основных условий – наличие материально-технической базы, необходимой для организации самостоятельной работы студентов; наличие помещений для выполнения конкретных заданий, входящих в самостоятельную работу студентов; наличие необходимого фонда методических рекомендаций по выполнению различных видов самостоятельной работы и др.

Ключевые слова: студенты колледжа, самостоятельная работа, дизайн, производственные мастерские.

Самостоятельная работа очень важна в становлении студента как профессионала. Ведь если сравнивать учеников школы 11 класса и студента 2 курса колледжа, то эти обучающиеся одного возраста, но достаточно сильно расходящиеся в профессиональной заинтересованности. Вот почему, например, среднее специальное образование отличается от общего образования более высокой степенью мотивации и самообразования. Мы уверены, что основной функцией педагога колледжа является помощь в организации познавательной деятельности студента, стимулирования его мотивации к образованию и получению различными способами информации, что в дальнейшем приведет к самостоятельному осуществлению познания. Таким образом, нужно отметить, что самостоятельная работа способствует развитию общих и профессиональных компетенций будущего специалиста, она играет существенную роль в структуре развития личности.

На отделении дизайна колледжа ГГУ проблемы обучения самостоятельной работе студентов изучаются и решаются в учебно-воспитательном процессе. Для этого создан целый комплекс педагогических мероприятий. Студенты принимают активное действие в данной программе, повышая свой уровень активности и заинтересованности в образовании.

В процессе формирования профессиональных компетенций студентам отделения дизайна можно предложить следующие виды самостоятельной работы:

- выполнение упражнений по образцу;
- выполнение схем и чертежей;
- выполнение расчетно-графических работ;
- решение ситуационных (профессиональных) задач;
- проектирование и моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности в сфере дизайна;
- проведение и представление мини-исследования в виде отчета по теме (например, по истории дизайна, по сущности и содержанию отдельных отечественных и зарубежных течений в сфере дизайна и т.д.);
- подготовка курсовых и дипломных работ (проектов);
- экспериментально-конструкторская работа (по созданию отдельных дизайнерских проектов) и др. [1]

При этом виды заданий для самостоятельной работы, их содержание и характер могут иметь вариативный и дифференцированный характер, учитывая специфику специальности, изучаемой дисциплины / профессионального модуля, индивидуальные особенности студента.

В 2017 году на отделении дизайна проводилось анкетирование студентов-дизайнеров первых и вторых курсов.

В опросе участвовало 36 студентов-дизайнеров, результаты оказались следующими:

- 57% отметили недостаточное методическое оснащение при организации самостоятельной деятельности;
- 73% признали большие трудности с тайм-менеджментом;
- 34% подтвердило сложности в процессе выполнения самостоятельных заданий [2].

Данное анкетирование выявило проблемы несформированности психологических навыков, профессиональных умений к самостоятельной работе у первокурсников колледжа ГГУ. Результаты анкетирования позволили наметить пути совершенствования формирования навыков самостоятельной работы на отделении дизайна путем разработки программы учебной дисциплины «Методика самостоятельной работы», основанной на интеграции изучаемых дисциплин, с возможностью её реализации с первого курса обучения, а также разработаны методические рекомендации для преподавателей. Проблемой формирования навыков самостоятельной работы студентов-дизайнеров станет предметом нашего дальнейшего исследования.

Методически обеспечить самостоятельную работу студентов – значит составить перечень форм и тематику самостоятельных работ, сформулировать цели и задачи каждого из них, разработать инструкции или методические указания, подобрать учебную, справочную, методическую и научную литературу.

Руководство выполнением самостоятельной работы студентов предусматривает:

- Собеседование по результатам выполненной СРС и контроль;
- Консультация преподавателей;
- Анализ, рецензирование, оценка, коррективы проектов, выполненных в рамках СРС;
- Дискуссия на темы, выделенные в СКР;
- Подведение итогов и т. д.

Этапы и приемы СРС:

1. поиск информации на заданную тему из различных источников, в том числе из Интернета;
2. теоретический анализ подобранного материала, выделение главного, составление логики исследования;
3. составление теоретического обзора на основе материала;
4. подготовка слайдов и презентаций на основе подготовленного теоретического обзора;
5. составление, при необходимости, логических схем, таблиц на основе полученного теоретического обзора [3].

Как показывает практика, преподавателям нужно придерживаться следующих рекомендаций по организации самостоятельной работы студентов:

1. Не перегружать студентов творческими заданиями.
2. Давать студентам четкий и полный инструктаж:
 - цель задания;
 - условия выполнения;
 - объем;
 - сроки;
 - образец оформления.
3. Осуществлять текущий контроль и учет выполнения самостоятельной работы.
4. Оценивать, дать рецензию на работу, обобщить уровень усвоения навыков самостоятельной, творческой работы.
5. разработать систему поощрения (вплоть до «автомата») за особо творчески выполненное исследование, имеющее дидактическую или научную ценность.

В целом, самостоятельная работа в рамках образовательного процесса в колледже решает следующие дидактические и развивающие задачи:

- закрепление компетенций, сформированных студентами во время аудиторных и внеаудиторных занятий;
- формирование самостоятельности мышления, способности к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- приобретение дополнительных знаний и навыков по дисциплинам;
- выработка навыков эффективной самостоятельной профессиональной теоретической, практической и учебно-исследовательской деятельности.

Для реализации задач самостоятельной работы студентов и её осуществления необходим ряд условий:

- наличие материально-технической базы, необходимой для организации самостоятельной работы студентов;
- наличие помещений для выполнения конкретных заданий, входящих в самостоятельную работу студентов;
- наличие необходимого фонда методических рекомендаций по выполнению различных видов самостоятельной работы, необходимых материалов и возможности работы с ними в аудиторное и внеаудиторное время;
- связь самостоятельной работы со спецификой будущей профессиональной деятельности – в частности, для дизайнеров особенно важно выполнять дизайнерские проекты, востребованные в регионе и учитывающие его традиции;
- сопровождение преподавателями всех этапов выполнения самостоятельной работы студентов, текущий и конечный контроль её результатов [4].

В колледже Гжельского государственного университета многие виды самостоятельной работы могут осуществляться на базе Учебно-производственных мастерских (УПМ). Учебно-производственные мастерские (УПМ) представляют собой самостоятельное структурное подразделение ГГУ, целью деятельности которого является обеспечение качественной профессиональной подготовки обучающихся университета и колледжа, приобретение ими навыков и умений, соответствующих требованиям государственных образовательных стандартов. Мастерские оборудованы всем необходимым для подготовки специалистов профилями художественно – промышленного направления [5].

Таким образом, хотелось бы особо подчеркнуть, что без эффективно организованной самостоятельной работы невозможно подготовить современного специалиста с учётом предъявляемых к нему требованиям. В этой связи владение технологией организации самостоятельной работы – важный компонент профессиональной культуры будущего специалиста. Особенно это важно в сфере дизайна, так как данная профессия предполагает творческий характер выполняемой деятельности, реализовать которую без навыков самостоятельной работы практически невозможно.

Библиографический список

1. *Положение о самостоятельной работе студентов*. Чайковский, 2016.
2. Грязнова Е.В., Никулин А.А. Метод проекта в преподавании предмета «Изобразительное искусство»: методические рекомендации для будущих педагогов. *Современное образование*. 2016; 2: 95 – 102. Available at: <http://e-notabene.ru/pp/article>
3. *Методические рекомендации по проведению самостоятельной работы студентов*. Available at: https://studref.com/366269/tehnika/metodicheskie_rekomendatsii_provedeniyu_samostoyatelnoy_raboty_studentov
4. *Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки*: учебно-методическое пособие. А.В. Меренков, С.В. Куньщиков и др. Екатеринбург, 2016.
5. Илькевич Б.В. Проблемы и перспективы развития художественно-промышленного образования. *Педагогика*. 2012; 6: 80 – 88.

References

1. *Polozhenie o samostoyatel'noj rabote studentov*. Chajkovskij, 2016.
2. Gryaznova E.V., Nikulin A.A. Metod proekta v prepodavanii predmeta «Izobrazitel'noe iskusstvo»: metodicheskie rekomendacii dlya buduschih pedagogov. *Sovremennoe obrazovanie*. 2016; 2: 95 – 102. Available at: <http://e-notabene.ru/pp/article>
3. *Metodicheskie rekomendacii po provedeniyu samostoyatel'noj raboty studentov*. Available at: https://studref.com/366269/tehnika/metodicheskie_rekomendatsii_provedeniyu_samostoyatelnoy_raboty_studentov
4. *Samostoyatel'naya rabota studentov: vidy, formy, kriterii ocenki*: uchebno-metodicheskoe posobie. A.V. Merenkov, S.V. Kun'schikov i dr. Ekaterinburg, 2016.
5. Il'kevich B.V. Problemy i perspektivy razvitiya hudozhestvenno-promyshlennogo obrazovaniya. *Pedagogika*. 2012; 6: 80 – 88.

Статья поступила в редакцию 15.09.18

УДК 316.347:378

Borodina I.A., senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: i.a.borodina@mail.ru
Konstantinova N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
 E-mail: konst40@rambler.ru
Afanasev A.M., senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: kkknnn40@mail.ru

THE MULTICULTURAL COMPONENT OF THE MAINTENANCE OF VOCAL EDUCATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF UNIVERSITIES OF CULTURE. The article reveals the basics of the multicultural component in the contents of vocal education in the professional training of students of cultural universities. The role and pedagogical potential of vocal music in the formation of multicultural and tolerant personality of students is considered. The specificity of repertoire policy development in the class of solo singing is actualized. The necessary sections of teaching materials containing repertoire works for students are considered for vocal education. The contents of each section is analyzed. Pedagogical expediency of inclusion of various genres in process of formation of ethno-cultural spiritual values, and, at the same time, development of tolerance and ability to interethnic and intercultural communication is proved. The role of the teacher in creation of necessary psychological and pedagogical conditions for training is revealed.

Key words: multicultural component, vocal education, professional training, repertoire, tolerance, interethnic and intercultural communication.

I.A. Borodina, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: i.a.borodina@mail.ru
N.V. Konstantinova, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
 E-mail: konst40@rambler.ru
A.M. Afanasev, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: kkknnn40@mail.ru

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ВОКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ КУЛЬТУРЫ

В статье раскрывается сущность поликультурного компонента в содержании вокального воспитания в профессиональной подготовке обучающихся вузов культуры. Рассматривается роль и педагогический потенциал вокальной музыки в формировании поликультурной и толерантной личности обучаемых. Актуализируется специфика разработки репертуарной политики в классе сольного пения. Рассматриваются необходимые для вокального воспитания разделы учебно-методических материалов, содержащие репертуарные произведения для обучаемых. Проанализировано содержание каждого раздела. Обоснована педагогическая целесообразность включения различных жанров в процесс формирования этнокультурных духовных ценностей, а, вместе с тем, развития толерантности и способности к межэтническому и межкультурному общению. Раскрывается роль преподавателя в создании необходимых психолого-педагогических условий для обучения.

Ключевые слова: поликультурный компонент, вокальное воспитание, профессиональная подготовка, репертуар, толерантность, межэтническое и межкультурное общение.

Современное поликультурное образование направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, образцов, норм деятельности, существующих в нашем обществе, на передачу этого наследия, а также инновационных новообразований молодому поколению. Такое образование ставит целью самобытное культурное развитие и самоопределение обучающихся в условиях диалога и взаимодействия культур. Оно в большей мере выражает и социокультурные цели современного образования: научить жить в сообществе, где переплетаются множество культурных влияний образует новые сложные культурные конгломераты. Такая необходимость обусловлена объективными социально-культурными условиями существования на территории России представителей различных национальностей, являющихся носителями определённой культуры. Как показывают исследования, иногда наблюдаются случаи неважного отношения к культурным различиям среди студен-

тов, конфликты в межличностных отношениях внутри многонациональной студенческой группы, поэтому актуальность данной работы обуславливается тем, что в своей будущей профессиональной деятельности обучающиеся должны быть готовы к решению данных проблем.

Обращение одного народа к музыке другого народа обогащает культуру каждого особенными чертами – как частное обогащает общее. Несмотря на различие в языках, исторических путях развития народов, населяющих Российскую Федерацию, между ними больше общего, чем отличного. Такое понимание сути этничности определяет и место системы вокального воспитания в формировании этнического самосознания и культурной толерантности личности. Здесь необходим акцент на взаимодействии культур, освоение культурно-образовательных ценностей, сосуществование в общем социальном пространстве. Это продиктовано необходимостью формирования поликультурной

личности, позволяющей человеку ориентироваться в многополярном мире, комфортно ощущать себя в многонациональной среде, толерантно воспринимать культурные ценности.

Разнообразные аспекты формирования и развития поликультурной личности отражены в работах российских авторов В.П. Борисенкова [1], Г.Н. Волкова [2], В.И. Матиса [3, 4], М.Ф. Пафовой [5], Н. Шубиной [6] и др. Анализ работ позволяет утверждать, что авторы актуализируют задачу обновления содержания образования, которая затрагивает на сегодняшний день практически все образовательные сферы, включая вокальное направление.

Всё это ставит задачу обновления предметного содержания дисциплин, которая решается через разработку необходимого для формирования и развития поликультурной личности учебно-методического материала. «Критерию поликультурности должны соответствовать учебники и учебные пособия», говорит В.П. Борисенков, – «однако, несмотря на это, – продолжает он, – «современные российские учебники и учебные пособия отставляют желать лучшего, поскольку они не отвечают критериям поликультурности ни на уровне общих и конкретных учебных целей, ни на уровне текстов, заданий и видов деятельности» [1, с. 5]. Как писал В.И. Матис: «этнический компонент образования должен отражаться в принципах отбора и структурирования содержания образовательных программ в целом, так и наборе учебных дисциплин, а также в содержании отдельной учебной дисциплины» [3].

Однако в музыкально-образовательной практике, процесс обновления учебно-методического материала, который является содержательной основой многих дисциплин, проходит довольно медленно. Не хватает методических материалов, в которых были бы отражены поликультурные аспекты образования, в частности, в вокальном воспитании. Репертуар – самый важный стержневой вопрос жизни вокалиста. Умело подобранный, высокохудожественный репертуар обеспечивает творческую активность, постоянно повышает исполнительское мастерство. Великое наследие мировой вокальной культуры даёт возможность черпать материал не только для духовного обогащения, но и для всестороннего интеллектуального развития. Вокальное искусство – наиболее доступный, сильнодействующий, напрямую связанный с эмоциональной сферой человека вид искусства. Пение сопровождает человека с колыбели и является важным средством эстетического воспитания. Пение с детства делает человека богаче духовно, развивает его как личность, и это было известно ещё в древности. История вокального искусства и вокального образования уходит корнями во времена до нашей эры. В Египте, Малой Азии, Древней Греции уже тогда существовало художественное пение. В гимназиях Эллады в основе гуманитарного воспитания лежали музыка, пение и танцы. Всё это перемешалось атлетикой, и было направлено на гармоническое развитие личности молодого человека. Философы XIX века считали, что не уметь петь так же стыдно, как не уметь читать (Фома Аквинский). Воспитательной роли музыки большое значение придавали и средневековые мусульманские философы (Аль-Фараби и др.). В частности, Аль-Фараби считал, вокальную музыку наиболее совершенной и превосходной в музыкальном воспитании. По Аль-Фараби, вокальная музыка «усиливает своё эмоционально-психологическое воздействие на человека» [7, с. 49]. Дело в том, что вокальное произведение, в отличие от инструментального, будучи органически связано со словом, несёт в себе конкретно-смысловое содержание, вследствие чего, значительно возрастают его воспитательные возможности. Знакомство с вокальной музыкой разных стран, эпох, многообразием стилей и жанров, представляется особенно значимым и необходимым в осуществлении поликультурной ориентации вокального образования обучающихся. Именно в вокальной музыке заложен огромный воспитательный потенциал, поскольку вокальная музыка всегда ярко программна, содержание ее раскрывается через слово (поэтический текст), музыкальную интонацию и мелодию. А поэтому идейно-эмоциональная сущность содержания вокальной музыки как бы «удваивается». Синтез музыки и поэзии усиливает эмоциональное восприятие вокального сочинения. Музыка и поэтическое слово взаимодополняют друг друга, поднимая вокальное произведение до высот человеческого духа. Из этого следует, что занятия пением являются прекрасным средством для решения многих педагогических задач и, в частности, интересующей нас проблематики формирования поликультурной личности, то есть личности, сочетающей в себе системные знания в области национальной культуры, гармоничное

национальное самосознание, ориентацию на этнокультурные духовные ценности, а, вместе с тем, толерантность и способность к межэтническому и межкультурному общению. При этом надо учитывать, что вокальный материал, лежащий в основе вокальных занятий, имеет определяющее значение в решении всех основных задач учебно-воспитательного процесса. Вот почему с такой тщательностью должна продумываться преподавателем вокала репертуарная политика. Разработка и апробация поликультурного компонента в содержании вокального воспитания осуществляется в условиях реального музыкально-педагогического процесса вузов культуры. В процессе обучения происходит овладение не только словесным и музыкальным текстами, но и развиваются интеллектуально, разносторонне, осуществляется аналитическая работа над произведением. Однако среди современных сборников, предназначенных для вокального обучения, нет единого подбора произведений, учитывающего в полной мере поликультурный аспект; в этом отношении репертуар недостаточно разнообразен, не всегда учитывает индивидуальные и этнические особенности обучающихся. Эти факторы в целом влияют отрицательно на результативность поликультурного воспитания в процессе обучения вокалу.

Одним из примеров практического внедрения поликультурного компонента может служить планирование репертуара в классе сольного пения. Репертуар должен быть представлен разнообразным с учётом голосовых возможностей обучающихся, удобной тесситурой, ограниченным диапазоном и умеренной динамикой, что в полной мере соответствует основным принципам вокального обучения. Важной составной частью репертуара становится старинная музыка таких композиторов как Д. Скарлатти, О. Дуран, Дж. Сарре, Дж. Перголези и др.

Она отличается лаконичностью форм, изящностью музыкального языка, красотой мелодических линий. Старинная музыка удобна для решения вокально-технических задач, доступна для начинающих исполнителей, написана в удобной тесситуре, в диапазоне, не превышающем полутора октав, требует чёткого благозвучного произношения текста, способствует выработке правильного звукообразования.

Далее рекомендуется изучение романсов русских и западноевропейских композиторов-классиков, дифференцированных по степени сложности. Это музыка П. Булахова, А. Гурилёва, А. Даргомыжского, М. Глинки, А. Алябьева, М. Балакирева, Ф. Шуберта, Р. Шумана, Э. Грига, Й. Брамса и др.

Произведения, рекомендуемые для изучения, исполняются обучающимися на языке оригинала. Обязательно необходимо включать в репертуар арии из опер В. Моцарта, А. Даргомыжского, М. Глинки, приобщая тем самым обучающихся к огромному и богатейшему пласту мирового оперного наследия. Следующим разделом содержания вокального воспитания должна стать народная музыка. Песенные образцы народной национальной музыки открывают особенности музыкальных культур и традиций разных народов и обогащают познаниями в этнографической области. В контексте нашей работы, обращение к национальному фольклору представляет нам особенно важным, так как его изучение помогает углубленному пониманию своей национальной культуры, что является важной предпосылкой для формирования национального сознания. Развитию таких важных аспектов поликультурного образования, как развитие национального самосознания, изучение культур разных народов, а, вместе с тем, воспитание толерантности и культуры межнационального общения, поможет, на наш взгляд, такой музыкальный материал, который включал бы в себя такой богатый источник, как музыкальное наследие разных народов. Фольклорное наследие любого народа – это уникальный источник сохранения духовно-культурных достижений, имеющий признаки национальной принадлежности и самобытности. В нем в концентрированной форме выражены эстетические, нравственные идеалы и ценности, опыт целого народа. Песни, созданные многими поколениями, учили молодежь нравственности, формировали эстетические вкусы. По мнению Г. Н. Волкова, роль народных песен в воспитании огромна, пожалуй, ни с чем не сравнима, причем дело не только в красоте поэтических слов и красивых мелодиях, которые сами по себе оказывают на чувства и сознание детей сильное влияние и надолго сохраняются в памяти, но и в красоте их содержания: они призывали к труду, к красивым поступкам, нравственному поведению и т.п. «Педагогическая ценность песни в том, что красивому пению учили, а оно, в свою очередь, учило прекрасному и добру», – пишет Г.Н. Волков [2, с. 89]. Обращение к национальному фольклору представляет нам особенно важным,

так как его изучение помогает углубленному пониманию своей национальной культуры, что является важной предпосылкой для формирования национального сознания. Наряду с этим изучение других культур, через знания своих национальных особенностей, формирует такие качества личности, как уважение к другим культурам, толерантность, а это, в свою очередь поможет межнациональному общению. Известный венгерский композитор, фольклорист, педагог и просветитель Золтан Кодай отмечал: «... следует сначала понять и освоить своё национальное наследие, чтобы затем понять и интернациональное» [8, с. 29].

Деятельность педагога-вокалиста в классе сольного пения многопланова и развивается в нескольких направлениях: это развитие голосового аппарата, обучение технике певческого звукообразования, воспитание художественного вкуса, обучение исполнительскому мастерству. Пение это не только сложный психофизический, но и эмоционально-образный, творческий процесс.

Важным фактором воспитания музыкального вкуса, развитием индивидуальной культуры личности обучающихся становится предметное содержание его деятельности в классе сольного пения, которое должно выстраиваться в поликультурной ориентации обучения и воспитания обучающихся как вокалистов. Однако вокальная работа с обучающимися различных этносов и культур имеет специфику, определяемую главным образом не только наличием у обучаемых различных вокальных данных, но и различных установок, интересов, приоритетов и ценностей. Перед педагогом встает проблема обеспечения комплексного вокального обучения и воспитания.

Таким образом, поликультурный компонент является необходимой составляющей содержания вокального воспитания. Ориентация вокального обучения на лучшие образцы западноевропейской и русской классики, а также народно-песенной культуры, обеспечивает формирование духовной, гармонически развитой личности обучающихся.

Библиографический список

1. Борисенков В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки. *Педагогика: научно-теоретический журнал*. 2004; 1: 3 – 10.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика как педагогика национальной школы и семьи. *Этнопедагогика*. 2005; 2: 3 – 9.
3. Матис В.И. Этнопедагогические и этнопсихологические особенности обучения при формировании межкультурной компетенции. *Этнопедагогика в системе образования*. 2006; 1: 20 – 26.
4. Матис В.И. *Педагогика межнационального общения*: уч. для студ. вузов. Барнаул: БГПУ, 2003.
5. Пафова М.Ф. Территориальные программы развития поликультурного образования. *Педагогика*. 2005; 9: 72 – 79.
6. Шубина Н. Воспитание поликультурной личности. *Воспитание школьников*. 2007; 3: 7 – 15.
7. Кубесов А. *Педагогическое наследие Аль-Фараби*. Алма-Ата: Мектеп, 1989.
8. Менабени А.Г. *Методика обучения сольному пению*. Москва: Просвещение, 1987.

References

1. Borisenkov V.P. Vyzovy sovremennoj `epohi i prioritetye zadachi pedagogicheskoy nauki. *Pedagogika: nauchno-teoreticheskij zhurnal*. 2004; 1: 3 – 10.
2. Volkov G.N. `Etnopedagogika kak pedagogika nacional'noj shkoly i sem'i. *Etnopedagogika*. 2005; 2: 3 – 9.
3. Matis V.I. `Etnopedagogicheskie i `etnopsihologicheskie osobennosti obucheniya pri formirovani mezhkul'turnoj kompetencii. *Etnopedagogika v sisteme obrazovaniya*. 2006; 1: 20 – 26.
4. Matis V.I. *Pedagogika mezhnacional'nogo obscheniya*: uch. dlya stud. vuzov. Barnaul: BGPU, 2003.
5. Pafova M.F. Territorial'nye programmy razvitiya polikul'turnogo obrazovaniya. *Pedagogika*. 2005; 9: 72 – 79.
6. Shubina N. Vospitanie polikul'turnoj lichnosti. *Vospitanie shkol'nikov*. 2007; 3: 7 – 15.
7. Kubesov A. *Pedagogicheskoe nasledie Al'-Farabi*. Alma-Ata: Mektep, 1989.
8. Menabeni A.G. *Metodika obucheniya sol'nomu peniyu*. Moskva: Prosveschenie, 1987.

Статья поступила в редакцию 27.09.18

УДК 378

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

Shilovich O.B., senior teacher, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

TO THE QUESTION OF DIAGNOSIS OF COMPETENCES IN THE HUMANITARIAN SEGMENT IN A TECHNICAL UNIVERSITY. Educational process is very important in the modern stage of a society's development. Its quality must have a proper level on all academic stages. To estimate this quality and to improve it in the future there must be a good diagnosis, without which it is impossible to achieve the goals as well as to rule the educational process in the right way. While teaching the humanitarian component in technical universities the diagnosis exactly defines educational results, i.e. the real knowledge of students, the level of their general knowledge improvement, as well as the degree of instruction solving problems. Competence diagnosis in the humanitarian sphere includes control, check, estimation, forecast, dynamics and trends in education definition. The article deals with the control and its types for a foreign language in a technical university.

Key words: diagnosis, control, dynamics, key competences, humanitarian component, forecast, academic process.

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

O.B. Шилович, ст. преп., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В ГУМАНИТАРНОМ СЕГМЕНТЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Качество академического процесса очень важно на современном этапе развития образования. Для его оценки и последующего повышения важна диагностика, без которой невозможно достижение поставленных целей, а также эффективное управление дидактическим процессом. При обучении гуманитарному компоненту, в частности иностранному языку, в техническом вузе диагностика точно определяет результаты процесса обучения, т. е. фактические знания студентов, уровень повышения их общеобразовательных знаний, а также степень решения воспитательных задач. Диагностика компетенций в сфере гуманитарного сектора включает контроль, проверку, оценивание, прогнозирование, выявление динамики, тенденций процесса обучения. В данной статье рассматриваются виды контроля применительно к иностранному языку в неязыковом вузе.

Ключевые слова: диагностика, контроль, динамика, ключевые компетенции, гуманитарный компонент, прогнозирование, образовательный процесс.

Диагностика академического процесса представляет собой не только проверку компетенций и компетентностей студентов в той или иной сфере, а анализирует результаты с учетом способов их достижения, выявляет тенденции, динамику дидактического процесса. Изучая компоненты диагностического процесса, отметим, что они представлены контролем, проверкой, прогнозированием, выявлением динамики и тенденций процесса обучения предметов гуманитарного цикла. На данном этапе рассматривается контроль как ключевой аспект диагностики.

Контроль предусматривает установление обратной связи, т. е. получение информации о результате учебной деятельности обучаемых. Преподаватель определяет объем и уровень усвоенных студентом компетентностей, а также степень готовности обучаемого к восприятию нового учебного материала. Контроль показывает обучающему, насколько его собственная работа была плодотворной, удачно ли он использовал возможности педагогического процесса в обучающих целях. Применительно к иностранному языку отметим, что постоянный мониторинг знаний, умений и навыков студентов, их непосредственное применение на практике позволяет достичь определенного положительного результата, перейти из одного академического уровня в другой. И именно эта черта является отличающей иностранный язык и предметы его цикла от других дисциплин [1, с. 240].

Контроль также важен и для самого студента, так как этот аспект содействует ему в получении объективной информации об учебной деятельности. Контроль помогает обучаемому понять, каких успехов он добился в усвоении знаний, и увидит пробелы и недостатки в них [2, с. 25]. Постоянный контроль дисциплинирует студентов, приучает к определенному ритму, развивает волевые качества [3, с. 269].

Предварительный контроль применяется перед началом обучающего курса с целью определения уровня знаний студентов в сфере английского языка. Такой контроль можно осуществить посредством входного тестирования на общие темы. В плане иностранного языка отметим, что тесты могут содержать основы грамматического и лексического материала по общему иностранному языку, некоторые вопросы по страноведению и регионоведению, а также простой материал на аудирование и ответы на несложные вопросы по-английски о себе, своей семье, интересах и будущих планах. В соответствии с уровнем владения иностранным языком студенты распределяются в разные группы, что, по нашему мнению, будет способствовать более качественному усвоению материала, адекватной его подаче и достойному результату.

Текущий контроль осуществляется по ходу обучения и позволяет определить степень сформированности знаний, умений, навыков студентов, а также их глубину и прочность. Текущий контроль стимулирует ответственность студента за подготовку к каждому занятию. Это могут быть различные квидзы, доклады по определенной тематике, защита презентаций и мини – диспуты и т. д. Наряду с указанным материалом возможно предложить текущее тестирование для проверки изученной на занятии или нескольких занятий лексики, грамматики, основ письменной речи и говорения [4, с. 250].

Данный вид контроля привязан к тематическому контролю, т. е. это проверка знаний студентов после каждой изученной темы. В плане освоения иностранного языка в данной связи мы рекомендуем организацию круглых столов, бесед и проектов по изученному материалу, что позволит дифференцированно подойти к каждому студенту и развить сложные аспекты речевой деятельности.

Периодический контроль подводит итоги за определенный промежуток времени: семестр, учебный год или цикл. Как правило, в общем, деловом и профильном иностранном языке периодический контроль подразумевает проверку компетенций в рамках того или иного семестра, курса или уровня.

Итоговый контроль призван определить конечные результаты обучения в нашем случае гуманитарному компоненту на занятиях в вузе. В зависимости от уровня студентов и специфики предмета такой вид контроля рассчитан либо на семестр, либо на учебный год. При необходимости его можно использовать как интенсивный курс для специалистов в определенной сфере, и тогда обучение предполагает некий цикл. Соответственно по истечении указанного времени важно провести проверку всех компетентностей студентов, которые они получили по окончании данного курса. В отношении иностранного языка может быть защита проектов дипломных работ на английском языке, общий экзамен, покрывающий все особенности предмета, как в форме

теста, так и устный, возможно использование двух компонентов одновременно.

Устный контроль – это важнейший метод, который широко применяется при обучении иностранному языку для обеспечения коммуникативной направленности учебного процесса. Научиться говорить на иностранном языке – вот ключевая задача обучения английскому языку. Насколько продуктивно будет указанное говорение и, как следствие, компетентность, зависит от контроля, который в данной связи является базовым. Он позволяет выявить знания студентов, проследить логику изложения ими материала, умение использовать знания для описания или объяснения процессов и происходящих событий, для выражения и доказательства своей точки зрения, для опровержения неверного мнения.

Письменный контроль подразумевает выполнение разнообразных и разноуровневых заданий, сочинений, изложений, а также тестов по тому или иному аспекту иностранного языка. В данном случае проверяется степень владения студентами письменной речью, которая позволяет обдуманно, логично и грамотно излагать свои мысли на иностранном языке.

Практический контроль применяется для выявления уровня умений и навыков иностранного языка в реальных жизненных ситуациях. Он предусматривает способность студентов общаться с носителями языка по скайпу, посредством мессенджеров и социальных сетей, вести живую беседу на языке. Приветствуется посещение лекций и мастер-классов, проводимых носителями языка непосредственно по иностранному языку и профильным дисциплинам.

Компьютерный контроль подразумевает единые требования к оценке знаний студентов. Личная, субъективная оценка преподавателя при таком контроле исключается. Для проведения тестирования по иностранному языку разработано большое количество тестов, рассчитанных на различный студенческий уровень, тесты на получение международных сертификатов и профильных программ.

При изучении иностранного языка возможно использование методов самоконтроля – выполнение языковых и речевых упражнений на выявление ошибок как лексического, так и грамматического плана. Кроме того, можно спланировать ряд контрольных работ, затем организовать их взаимную проверку друг у друга. Наряду с этим возможно назначение студента, который будет выполнять роль преподавателя и исправлять возможные ошибки своих сокурсников. Данный вид контроля будет достаточно эффективным и задействовать сразу несколько обучаемых.

Индивидуальность контроля, что предусматривает отслеживание работы каждого студента, его личной учебной деятельности в рамках указанного курса. Отметим, что нельзя заменять академические результаты отдельных студентов итогами работы коллектива, и наоборот. Важно выявить отставших студентов и предоставить им дополнительные задания, а также повторить слабо усвоенные темы. Так процесс овладения знаниями и контроль будут эффективнее.

Во-вторых, контроль предусматривает постоянство и регулярность на всех ступенях процесса обучения. Отметим, что во время изучения иностранного языка предполагается не только входное и итоговое тестирования, но и текущий, тематический виды контроля, проводимые постоянно в процессе изучения и закрепления материала. Вся деятельность должна проводиться совокупно, логически обоснованно и качественно [5, с. 175].

В-третьих, в плане изучения иностранного языка отметим, что контрольные упражнения должны варьироваться, быть не просто монотонными и неинтересными, а наоборот, содержать разноуровневые и направленные на проверку всех видов речевой деятельности упражнения. Возможно привлечение презентаций, деловых игр, круглых столов, пресс конференций.

Наконец, важна объективная сторона контроля, так как именно эта характеристика определяет содержание тестов, заданий, вопросов, упражнений, прочий материал. Наряду с указанными особенностями предусматривается адекватное, дружеское отношение преподавателя ко всем студентам, понятные критерии оценивания знаний, умений и навыков. Фактически, объективность контроля означает, что оценки уровня компетенций студентов совпадают независимо от методов и средств контролирования преподавателем, осуществляющих диагностирование.

Уточним также особенности наглядности контроля. Предполагается, что результаты тестов, мини-экзаменов и бесед

должны быть в общем доступе, а их уровень соответствовать студенческому. Картина следует быть понятной и прозрачной. Мотивация в данном ключе является ключевым принципом развития. Результаты контрольных заданий должны быть пояснены, прокомментированы и проанализированы. Также должны быть составлены планы ликвидации пробелов. Анализ результатов контрольных заданий очень важен. Он помогает провести повто-

рение изученного материала и сформировать мотивацию к дальнейшему его изучению и совершенствованию.

Использование и совершенствование вышеуказанных принципов и требований существенно облегчит процесс диагностики реальных студенческих компетенций в сфере иностранного языка, что впоследствии улучшит процесс обучения и усвоения материала.

Библиографический список

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

References

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

Статья поступила в редакцию 28.09.18

УДК 378

Loginova N.S., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Humanities, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: philosophia@mail.ru

Ponomarenko O.P., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Philosophy, Altai State Agrarian University (Barnaul, Russia), E-mail: o.ponomarenko2018@mail.ru

THE POSSIBILITY OF USING LITERARY TEXT IN SEMINARS ON CULTURAL STUDIES (WITH REFERENCE TO I.S. SHMELEV'S "GOD'S SUMMER"). The article studies ways of using literary texts in teaching students at a Russian university in the process of teaching a course of Cultural Studies. The problem and the way it is solved means a text analysis allows to increase efficiency of the educational process. An immersion into the text (literary, musical, etc.) makes it possible to involve the emotional sphere of the students. Thus, there is a contextual impact on forming of internal motivation of students' learning activities. In addition, the younger generation is more clearly aware of, correcting their own hierarchy of values. The article describes the way of using active and interactive forms of education during seminars on history of Russian culture.

Key words: literary text, culturology, Russian culture, I.S. Shmelev.

Н.С. Логинова, канд. филос. наук, доц. каф. гуманитарных наук, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: philosophia@mail.ru

О.П. Пономаренко, канд. филос. наук, доц. каф. философии, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: o.ponomarenko2018@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА НА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО КУЛЬТУРОЛОГИИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТА И.С. ШМЕЛЕВА «ЛЕТО ГОСПОДНЕ»)

Статья посвящена раскрытию возможностей применения литературных текстов у студентов российских вузов в процессе преподавания курса «Культурология». Постановка проблемы, её совместное решение через анализ текста, позволяет повысить эффективность образовательного процесса. Погружение в текст (литературный, музыкальный и пр.) позволяет задействовать эмоциональную сферу обучающихся. Таким образом, происходит контекстное воздействие на формирование внутренней мотивации учебной деятельности студентов. Кроме того, подрастающим поколением чётче осознаётся, корректируется собственная иерархия ценностей. В статье описаны возможности применения активных и интерактивных форм обучения в ходе семинарских занятий по истории русской культуры.

Ключевые слова: литературный текст, культурология, русская культура, И.С. Шмелев.

Создание условий для стимулирования познавательной активности студентов – одна из основных проблем современного высшего образования. Получение качественного образования без внутренней личностной мотивации обучающегося невозможно. Неформальная личность теряется в лабиринтах навязанных иллюзий, в потоке разнообразной, разнонаправленной информации, в борьбе за мнимую свободу становится рабом пороков, привычек, стереотипов. Формирование целостного мировоззрения параллельно с процессом самоорганизации позво-

ляет не только в процессе обучения в вузе, но и в дальнейшей профессиональной деятельности направить личность на бесконечный процесс самосовершенствования.

Проблемы снижения мотивации к обучению, направленность на узкую специализацию, разрыв обучения с воспитанием, снижение значимости последнего, дегуманизация образования и пр. следует решать комплексно. Мы видим одной из задач предметов гуманитарного цикла – формирование внутренней потребности быть «Человеком», а не одним из «функционеров-фор-

малистов» общества потребления. Чтобы понять человеческую сущность, осознать её особенности, необходимо почувствовать и связь человека с обществом, с природой.

Эффективность деятельности специалиста определяется не только уровнем функционирования его познавательных процессов, но и свойствами его личности. В процессе работы с текстом студент не столько отвечает на сформулированные преподавателем вопросы, сколько как самостоятельно, так и в группе размышляет на актуальные для него нравственные и другие проблемы.

Общность взглядов, взаимопонимание не только внутри поколений, но и между поколениями обеспечивается в том числе набором той информации, которую они совместно воспринимали (книги, статьи, даже картинки и ролики из Интернета, фильмы, ТВ передачи, а также музыка, игры и пр.). Поэтому мы считаем, что в процессе преподавания гуманитарных дисциплин, в т. ч. курса «Культурология» важно рассмотреть несколько наиболее ёмких в плане содержания, наиболее сильных по степени эмоционального воздействия, произведений. Анализ таких текстов позволяет определить общие ценности, смыслы, особенности восприятия людей в определённый период в каких-либо национальных культурных системах, в т. ч. в русской культуре.

Визуальное восприятие текста задаёт логичность, последовательность его анализа. Использование литературного текста (художественно-документальной прозы Ивана Шмелева), который апеллирует к запахам, пробуждает определенные переживания в т. ч. за счёт использования особенностей родного русского языка в его многообразии, позволяет не только лучше понять любовь к народу, веру в будущее возрождение России русских эмигрантов начала XX века, но и прочувствовать цикличность мировосприятия православного человека средних веков и нового времени. Мы полагаем, что погружение в текст иной культуры, проблемы межкультурной коммуникации актуальны и для представителя современной российской культуры.

В произведениях И. Шмелева затрагиваются такие «больные», не теряющие актуальности для человека XXI века вопросы, как вера, милосердие, чуткость к чужим страданиям, «скворчество», честь, совесть, патриотизм, судьба России, воспитание русского национального характера, угроза растворения в многообразной культуре Европы (проблема «второй Родины»), взаимосвязь церкви, русских песен и быта. Иван Ильин в переписке с автором «Лето Господне» тонко, эмоционально отметил: «Как это удивительно, какая Россия... Не может иностранец понять эту проникнутую, насыщенную мистерию быта... Юность наша, детство наше, милая-милая изнутри осиянная Россия? я так давно Вашего не читал... Как будто проснулся, ожил, воды ключевой напился...» [1, с. 87].

Именно погружение в литературный текст, позволяет не только поверхностно ознакомиться с ним, но и за счёт автобиографичности, особенностей выстраивания произведения, образности языка вместе с автором пережить пробуждение воцерковлённого человека, совершить «своё открытие» в процессе восприятия особенностей развития русской культуры. История мальчика, описанная в произведении «Лето Господне», не оставляет равнодушным ни будущих медицинских работников, ни будущих работников аграрной специальности. Совместный разбор пластов текста, подтекстов, органично включают обучающихся в дискуссию.

Мышление непосредственно связано с речью (устной и письменной), а также с определёнными умениями правильной подачи невербальных сигналов. В дискуссии, в диспуте (через диалог, полилог) формируются определённые навыки, умения студентов. Профессиональные компетенции многих специалистов предполагают определённый уровень владения речью, а также умение работать в команде. Поэтому мы считаем, что именно выполнение групповых заданий при работе над заданным преподавателем литературным текстом, не только способствует переходу произвольного внимания в непроизвольное, но и позволяет создать условия для формирования вышеозначенных компетенций. В процессе активных форм обучения, при выполнении творческих заданий отрабатываются определённые навыки, умения, а ставшие значимыми знания затрагивают эмоциональную сферу, т. е. дольше сохраняются в памяти студента. Восприятие обучающихся становится более осмысленным, логическим, а воображение – глубоким.

Преподаватель в процессе дискуссии/диспута выполняет функции организации, контроля, коррекции выбранных форм обучения. При этом важно учесть, что преподаватель не ведёт

студентов к заранее определённому, «правильному» ответу. Преподаватель вместе с обучающимися ищет новые смыслы, значения, каждый раз заново выстраивает иерархию ценностей.

Литературный текст «Лето Господне», на наш взгляд, отличается насыщенной, образной, проникновенной речью, что позволяет легче воспринять утраченные либо модифицированные в настоящее время традиции. Автор показывает органичность природных и православных циклов, а также человеческой деятельности, быта, праздников, которые в своей целокупности оказывают влияние на становление личности ребенка, на формирование нравственных качеств человека [2]. Нравственность – основа для формирования духовности человека любой профессии. Этический кодекс, дальнейшее обсуждение биоэтических проблем важны для будущих медицинских работников. Решение нравственных проблем в обществе актуальны и для специалистов сельского хозяйства. Проблемы взаимоотношения человека с человеком, с обществом, с природой – вечны, не имеют однозначных ответов.

На семинарских занятиях по культурологии после знакомства с литературным текстом И.С. Шмелева «Лето Господне», преподавателем предлагается обсуждение тезисов, изложенных в критических статьях с использованием вопросов для дискуссии. В зависимости от уровня подготовленности студентов к работе в группе, преподаватель выбирает одну из форм обучения. Студентам предлагается ответить на следующие вопросы: «Почему И. Шмелев в своих произведениях восхищается старой, дореволюционной Россией, страной церковью и малинового звона, её старым укладом?»; «На какие вечные вопросы автор находит ответы в православной Руси?»; «В какой период развития (детство, отрочество, юность, зрелость, старость) желательное осознание своей цели, смысла жизни, выстраивание иерархии ценностей, обретение целостности мировоззрения? Как вы считаете, насколько зависит достижение успеха, счастья в жизни современного россиянина от осознания вышеперечисленного?» Ответ аргументируется студентами [3].

Кроме того, обучающимся предлагается обсудить такие проблемы как: Почему Иван Шмелев считает, что лучше временно быть без России, чем жить в ней с «затянутым ртом, с заплеванной душой и со связанными руками, питая признательность за то, что тебя терпят и дают хлеба, пока ты ходишь с покорной головой?» [4]. Как данное высказывание можно соотнести с эмигрантской любовью к Отечеству? Студенты аргументируют свой ответ.

На семинарском занятии предлагаются индивидуальные или групповые творческие задания:

1. На основании образов, созданных Иваном Шмелевым в своих произведениях, а также высказываний, известных по его переписке с родными, с друзьями, составьте иерархию ценностей автора «Лето Господне» [5].

2. Дополните, составьте свой список основных компонентов истинной русской культуры: православные праздники, пост, причащение, исповедь, черный хлеб, народные и военные песни, русская классическая опера, народные сказки, скороговорки, русская стрепня, огородничество.

3. Сравните высказывание И. Шмелева с характеристикой интеллигентности, данной Ю. Лотманом. Какое определение интеллигентности вам ближе? Почему? Следует учесть, что тексты Ю. Лотмана, в т. ч. его высказывания об интеллигентности, о культуре и пр. студентами разбираются на первых семинарских занятиях по культурологии [6; 7].

Индивидуальная и групповая работа обучающихся направлена на изучение данного текста в качестве основной единицы хранения и передачи информации об особенностях российской культуры на итоговом семинарском занятии по данному разделу. Следует учитывать, что литературный текст существует не сам по себе, а в контексте мировоззрения автора, в контексте прочтения, интерпретации текста читателем, живущем в определённую эпоху. Поэтому при разборе данного произведения в курсе «Культурология» студентами естественнонаучных специальностей изучается не только биография автора, но и особенности восприятия «Лето Господне» его близкими, а также оценка текста современными исследователями творчества писателя (обучающимся предлагается проанализировать несколько текстов статей по данной теме).

Использование интерактивных форм позволяет создать условия для формирования личности студента, готового проявить

инициативу, быть критичным, иметь адекватную самооценку, быть ответственным за свою деятельность, за своё поведение. Текст «Лето Господне» И.С. Шмелева был нами выбран исходя из тезиса, что показателем культурного уровня личности, об-

щества является количество и качество текстов, созданных в определенную эпоху. Мы считаем, что осмысление (толкование, комментирование) образцовых текстов является одной из приоритетных задач гуманитарного образования.

Библиографический список

1. Ильин И.А. *Собрание сочинений: Переписка двух Иванов (1927 – 1934)*. Сост., вступ. ст. и коммент. Ю.Т. Лисицы. Москва: Русская книга, 2000.
2. Шмелев И.С. *Лето Господне*. Москва, 2017.
3. Жаворонкова Е.Н., Морозов В.Д. Пост как один из элементов христианского уклада жизни и сохранения духовных ценностей: от истоков к современности. *10 корпус*. 2015; 1: 18 – 23.
4. Землякова О.К., Леонидов В.В. «Я решил остаться свободным писателем»: О письмах И.С. Шмелева Ю.А. Кутыриной (1923). *Ежегодник Дома русского зарубежья имени Александра Солженицына*. 2011; 2: 280 – 289.
5. Куликов В.К. Тема Родины в жизни русского писателя Ивана Шмелева. В сборнике: Патриотизм: история, современность, образ будущего. *Международная научно-практическая конференция, посвященная 70-летию Победы в Великой Отечественной войне: сборник научных трудов*. В 2 частях. 2015: 253 – 256.
6. Лысенко Л.А. Поэма в прозе «Лето Господне» И. Шмелева как энциклопедия русских православных праздников. *Вестник Нижневартского государственного университета*. 2014; 4: 71 – 76.
7. Руднева Е.Г. К вопросу о самосознании русской литературы 1910-х гг. *Новый филологический вестник*. 2018; 1 (44): 79 – 92.
8. Стрижова Е.Г. Портрет эпохи в романе И.С. Шмелева «Лето Господне». *Слово. Словесность. Словесник: материалы межрегиональной научно-практической конференции преподавателей и студентов*. 2016: 358 – 361.

References

1. Il'in I.A. *Sobranie sochinenij: Perepiska dvuh Ivanov (1927 – 1934)*. Sost., vstup. st. i komment. Yu.T. Lisicy. Moskva: Russkaya kniga, 2000.
2. Shmelev I.S. *Leto Gospodne*. Moskva, 2017.
3. Zhavoronkova E.N., Morozov V.D. Post kak odin iz `elementov hristianskogo uklada zhizni i sohraneniya duhovnyh cennostej: ot istokov k sovremennosti. *10 korpus*. 2015; 1: 18 – 23.
4. Zemlyakova O.K., Leonidov V.V. «Ya reshil ostat'sya svobodnym pisatelem»: O pis'mah I.S. Shmeleva Yu.A. Kutyrinoj (1923). *Ezhegodnik Doma russkogo zarubezh'ya imeni Aleksandra Solzhenicyna*. 2011; 2: 280 – 289.
5. Kulikov V.K. Tema Rodiny v zhizni russkogo pisatelya Ivana Shmeleva. V sbornike: Patriotizm: istoriya, sovremennost', obraz buduschego. *Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya, posvyaschennaya 70-letiyu Pobedy v Velikoj Otechestvennoj vojne: sbornik nauchnyh trudov*. V 2 chastyah. 2015: 253 – 256.
6. Lysenko L.A. Po`ema v proze «Leto Gospodne» I. Shmeleva kak `enciklopediya russkih pravoslavnyh prazdnikov. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; 4: 71 – 76.
7. Rudneva E.G. K voprosu o samosoznanii russkoj literatury 1910-h gg. *Novyj filologicheskij vestnik*. 2018; 1 (44): 79 – 92.
8. Strizhova E.G. Portret `epohi v romane I.S. Shmeleva «Leto Gospodne». *Slovo. Slovesnost'. Slovesnik: materialy mezhrregional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii prepodavatelej i studentov*. 2016: 358 – 361.

Статья поступила в редакцию 25.09.18

УДК 37

Magomedova Z.H., postgraduate, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),
E-mail: timop2012@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF IDEAS ABOUT ENVIRONMENT AND ENVIRONMENTAL APPROACH IN RUSSIAN PEDAGOGY.

In the article the author reveals concepts of "environment", "environmental approach" and "educational potential of the environment". The basics and contents of the concepts are analyzed when used as a support for a number of studies that were performed by L.I. Novikova with her students. The article concludes that the environmental approach allows considering the education system in a union with the surrounding environment. The environment education appears as a multi-functional resources at different levels, the influence of which can be ordered in appropriate approaches. A person is a leading subject and the main resource of the environment, who develops under the influence of what surrounds him and is included into the activities of the world, where he lives.

Key words: environment, environmental approach, educational potential of environment, opportunities of environment, influence of environment.

З.Х. Магомедова, аспирант каф. педагогики, ФГБОУ «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: timop2012@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СРЕДЕ И СРЕДОВОМ ПОДХОДЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В этой статье автором раскрываются понятия «среды», «средового подхода» и «воспитательного потенциала среды». Сущность и содержание понятий анализируется при использовании в качестве опоры ряда исследований, которые выполнила Л.И. Новикова со своими учениками. В статье делается вывод о том, что средовой подход позволяет рассматривать систему образования в единстве с окружающей средой. Среда образования предстаёт как поле многофункциональных ресурсов разного уровня, стихийное влияние которых может быть упорядочено при соответствующих подходах. Ведущим субъектом деятельности и ресурсом среды выступает человек, который развивается под влиянием среды и включен в преобразующую эту среду деятельность.

Ключевые слова: среда, средовой подход, воспитательный потенциал среды, возможности среды, влияние среды.

Процесс развития личностей детей является сложным и непрерывным, в нем участвуют многочисленные факторы, как стихийные, так и создаваемые специально, как природные, так и социальные. Кардинальная проблема, которая определяет суть развития и формирования личности, заключается в целенаправленном воздействии, которое оказывает социальное окружение, в первую очередь – общество, школа, семья.

Благодаря обеспечению правильного взаимодействия средовых влияний и целенаправленного воспитания, педагогически разумной организации окружающей среды появляется возможность расширения сферы воспитательного воздействия, управления взаимодействием со средой с оптимальным использованием её воспитательного потенциала. Учёные пристально изучали средовые факторы, поскольку те представлялись им

источником эстетического, нравственного, физического и интеллектуального развития ребенка и взрослого. Проанализировав труды таких деятелей, как В.А. Караковский, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новицкова, В.Д. Семенов, Н.Л. Селиванова и других, можно прийти к выводу, что среда является тем, среди чего пребывают субъекты и посредством чего они реализуют себя как личности, а средовой подход является совокупностью способов и принципов применения возможностей, которыми наделена среда, в процессе осуществления воспитательных целей. Корни самой идеи использовать среду в воспитании детей уходят в прошедшие века. Идея использовать возможности среды в рамках педагогического процесса была выдвинута уже К.Д. Укшинским, Н.И. Пироговым, Дж. Дьюи, П. Наторпом и другими. В конце XIX века начали появляться идеи о том, что среда влияет на человека, о том, что между человеком и средой существует зависимость. К 20-м годам XX века сформировалась «педагогика среды», имевшая многозначные трактовки понятия «среды», в частности, общество, природу, окружение и даже непосредственно жизнь. Среда исследовалась с классовых позиций, свидетельством чего являются термины «фабрично-заводская среда», «рабочая среда», «крестьянская среда», «интеллигентская среда», «пролетарская среда» [1 – 3].

Вопросу, связанному с воспитательными возможностями среды, отводилась при этом ключевая роль, тип среды определял и место, которое она занимала в жизни субъекта: в одних случаях субъекты меняли среду, становились ее творцами и соиздателями, в других – полностью поглощались, засасывались, адаптировались ею. Данные процессы обладали собственными терминами – «активная» и «пассивная» адаптация к среде. Исследователи не отрицали то, что субъект – одновременно творец среды и ее продукт. Они отрицали то, что личностное развитие субъекта происходит при одновременном участии в нем и среды, и субъекта. Современному исследователю могут показаться интересными использовавшиеся С.Т. Шацким методологические подходы к организации взаимодействия между школой и средой, которая ее окружает. Первыми термин «педагогика среды» использовали в сборнике «Среда – воспитатель и педагогика детского сада» С.Т. Шацкий и Л.К. Шлегер. Стоит заметить, что здесь отдельно рассматривалось изучение как субъекта, так и среды, их целостность, взаимопроникновение не принимались во внимание. Исследования связи между воспитанником и окружающей средой представляли собой в практике А.С. Макаренко важнейший элемент воспитания. Взаимодействия между коллективом воспитанников и социальным окружением он рассматривал в качестве педагогически целесообразного «окна в мир».

Педагогическая теория и практика 30 годов XX века рассматривала среду и в качестве фактора, и в качестве объекта деятельности, как сферу приложения сил. Данный подход привел к формированию нескольких направлений влияния, которое школьной средой оказывается на ребенка. По мнению В.Н. Шульгина и М.В. Крупениной, пристальное внимание следует уделять включению детей в деятельность, связанную с преобразованием среды в соответствии с законами и интересами общества. С.С. Моложавый в своих работах рассматривал включение ребенка в процесс преобразования среды детских учреждений. Некоторыми исследователями (Н.Н. Иорданским, А.К. Калашниковым) подчеркивалось высокое значение вовлечения ребенка в процесс преобразования среды в соответствии с законами общества, но в интересах самого ребенка. Таким образом, происходило формирование социальной ситуации, в которой среда являлась не только воспитывающим фактором, но и объектом деятельности ребенка, удовлетворения его потребностей. Итак, среди множества функций, которыми располагает среда, выделяется ее преобразовательная роль по отношению к человеку. Задачей нашего исследования является не рассмотрение всех аспектов влияния среды, а изучение исключительно отношения ребенка к среде и среды к ребенку. Рассматривая проблему в аспекте истории, можно видеть, насколько большое значение было у данной проблемы в рамках традиционной педагогики в 20-30 годах XX века. Необходимо заметить, что многие работы того времени имели недостаток, заключающийся в подмене воспитательного процесса средовым воздействием [4].

Проанализировав исследования 40 – 50 годов, мы пришли к выводу, что в отечественной педагогике среды сформировалась тенденция к размежеванию понятия «среды» и понятия «воспитания». В то время, как ранее средой зачастую подменялось воспитание, в течение данного периода данные понятия стали обособленными и начали рассматриваться в триаде среды, на-

следственности и воспитания (работы Б.А. Ананьева, Г.С. Костюка, И.И. Шмальгаузена и других). Происходило сужение роли среды до такого понятия, как «воспитательный фактор». Педагогическая наука 60-80 годов сформировала тенденцию к разработке представлений о том, как среда воздействует на формирование детской личности. Появился ряд различных подходов к выполнению анализа, определения и характеристики среды. Также в течение данного периода произошло разведение понятий «среды школы» и «среды коллектива» (работы А.Т. Кураткина, Л.И. Новиковой). Авторами отмечалось, что среда школы является тем, что окружает ее и с чем школа вступает во взаимодействие.

Понятием «среды коллектива» описывается не все в школьном окружении, а только то, что представляет собой реальную базу его развития и существования. Позже сформировались представления о среде, согласно которым она является компонентом школьной воспитательной системы (работы Л.И. Новиковой, В.А. Караковского, Ю.С. Мануйлова и других), среда разделялась на внешнюю и внутреннюю. Представления о среде дополняли понятия «микрофактор», «мезофактор» и «макрофактор», которые оказывают влияние на социализацию (работы А.В. Мудрика). Итак, среда стала рассматриваться как воспитательный фактор и фактор социализации, амбивалентно или стихийно, отрицательно или положительно влияющий на процесс развития детей как субъектов и объектов данных процессов.

Психолого-педагогическая литература отмечает, что различными факторами среды оказывается неравномерное влияние на формирующееся сознание личностей детей. Важную роль в процессе изучения механизмов воздействия, которое среда оказывает на личность, играет так называемая «социальная ситуация развития» (работы Л.С. Выготского), которую определяют в качестве особого сочетания внутренних процессов развития и внешних условий, которые типично для каждого возрастного этапа и обуславливают динамику психического развития на протяжении определенного возрастного периода. Так, исследователями уделяется отдельное внимание, с одной стороны, поиску средств и методов совершенствования окружающей среды, что является необходимым условием становления и успешного формирования детской личности, а с другой стороны, изучению в двуединой системе «среда – личность» самой личности во взаимодействии со средой. Как подчеркивает Л.П. Буева, в общем процессе развития личности действуют две тенденции: принятие, усвоение индивидом социальных норм, традиций и функций как своеобразный аспект приспособления личности к существующим социальным условиям и тенденциям их развития, преобразования, в которой ярче всего проявляется человеческая, творческая индивидуальность [4]. Чтобы влияние среды стало более эффективным, предлагалось педагогизировать среду через создание центров воспитательной работы в микрорайоне (В.Г. Бочарова, М.М. Плоткин, И.Ю. Люлягене и др.), интегрировать ее воспитательные силы путем создания социально-культурных комплексов (В.Д. Семенов и др.), повысить воспитательный потенциал природной среды и оптимизировать взаимодействие школьных с ней [2]. В аспекте теории воспитания Л.И. Новикова и Ю.С. Мануйлов развивают представление о среде как компоненте воспитательной системы [5; 6]. Это новый поворот в рассмотрении проблемы взаимодействия школы и среды, который может быть обозначен как «школа в среде» и «среда в школе».

В нашем исследовании мы придерживаемся представлений о среде, относя к ней все то, среди чего в окружающем мире находится субъект развития. Принцип принадлежности субъекта к тому или иному миру или части его дает основание для выделения основных сред его жизнедеятельности. Такой выбор основания позволяет в своем исследовании рассматривать воспитательный потенциал среды в зависимости от природной, семейной, социальной, этнической, культурной принадлежности субъекта развития, каким является ребенок. В современных условиях возрос интерес к средовому подходу (Е. Белозерцев, З.И. Васильева, О. Долженко, Н.Б. Крылова, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новиковой, В.Я. Синенко, Д.Ж. Маркович, В.И. Слободчиков, А. Усачев, Г.П. Шедровицкий, Т.И. Шамова, Г.Г. Шек, В.А. Ясвин и др.). Он активно развивается наряду с личностно-деятельностным, культурологическим, системным, ценностно-ориентационным, синергетическим и другими современными общенаучными подходами к феномену образования [7].

Основная идея средового подхода заключается в актуализации окружающего мира как источника формирования и развития человека, его нравственного, интеллектуального, духовного,

социального опыта, физического становления, учёта ресурсов окружающей среды при создании образовательных систем.

Средовой подход позволяет рассматривать систему образования в единстве с окружающей средой. Среда образования предстаёт как поле многофункциональных ресурсов разного

уровня, стихийное влияние которых может быть упорядочено при соответствующих подходах. Ведущим субъектом деятельности и ресурсом среды выступает человек, который, с одной стороны, развивается под влиянием среды, а с другой стороны включен в преобразующую эту среду деятельность.

Библиографический список

1. Новикова Л.И. *Педагогика воспитания: избранные педагогические труды*. Москва, 2009.
2. Бочарова В.Г. *Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 1993.
3. Бродский Ю.С. *Педагогизация среды как социально-педагогический результат интеграции воспитательных взаимодействий (Организационно-технологический аспект)*. Диссертация кандидата ... педагогических наук. Екатеринбург, 1993.
4. Буева Л.П. *Социальная среда и сознание личности*. Москва: МГУ, 1968.
5. *Воспитательные системы школ: история и современность: тезисы докладов*. Отв. ред. Г.Д. Аверьянова, Л.И. Новикова, Ф.А. Фрадкин. Владимир, 1990.
6. Мануйлов Ю.С. *Средовой подход в воспитании*. Диссертация доктора ... педагогических наук. Москва, 1997.
7. Игнатович Е. *Средовой подход в дополнительном профессиональном образовании*. Available at: oldconf.neasmo.org.ua/node/1139

References

1. Novikova L.I. *Pedagogika vospitaniya: izbrannye pedagogicheskie trudy*. Moskva, 2009.
2. Bocharova V.G. *Sotsial'naya mikrosreda kak faktor formirovaniya lichnosti shkol'nika*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1993.
3. Brodskij Yu.S. *Pedagogizatsiya sredy kak sotsial'no-pedagogicheskij rezul'tat integratsii vospitatel'nyh vzaimodejstvij (Organizacionno-tehnologicheskij aspekt)*. Dissertatsiya kandidata ... pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 1993.
4. Bueva L.P. *Sotsial'naya sreda i soznanie lichnosti*. Moskva: MGU, 1968.
5. *Vospitatel'nye sistemy shkol: istoriya i sovremennost': tezisy dokladov*. Отв. ред. G.D. Aver'yanova, L.I. Novikova, F.A. Fradkin. Vladimir, 1990.
6. Manujlov Yu.S. *Sredovoj podhod v vospitanii*. Dissertatsiya doktora ... pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1997.
7. Ignatovich E. *Sredovoj podhod v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii*. Available at: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1139>

Статья поступила в редакцию 24.09.18

УДК 616.711-007.55-055.23

Makina L.R., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Stavropol State Medical University, Ministry of Health of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: mlr70@mail.ru

Busheneva I.S., Cand. Of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Medical University, Ministry of Health of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: irinabusheneva@yandex.ru

Zlobina D.A., MA student, Stavropol State Medical University, Ministry of Health of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: darya.zlobina.1996@mail.ru

CORRECTION OF SCOLIOSIS IN GIRLS FROM 18 TO 20 INVOLVED IN SPECIAL MEDICAL GROUPS. Correction of scoliosis in girls engaged in special medical groups is becoming increasingly medical, pedagogical and social significance. The purpose of the study: to develop and experimentally prove the effectiveness of methods of correction of scoliosis in girls 18-20 years engaged in special medical groups. The first stage of the study is conducted on the basis of the Stavropol State Medical University, the authors studied and analyzed the scientific and methodological literature, formulated the purpose and objectives of the study, selected research methods and, together with a teacher of the Stavropol State Medical University, is examined by a special technique, testing, determination of power indicators, determination of psycho-emotional and functional state of the body of girls, functional study of the respiratory system of students, engaged with special medical groups, 18-20 years of age. Pedagogical experiment with students of special medical groups, included two successive stages aimed at correcting scoliosis, strengthening intercostal muscles and the respiratory system.

Key words: special medical groups, scoliosis correction, respiratory system, health-improving swimming, intercostal muscles, functional and psycho-emotional state.

Л.Р. Макина, д-р пед. наук, проф., зав. каф., ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ, г. Ставрополь, E-mail: mlr70@mail.ru

И.С. Бушенева, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ, г. Ставрополь, E-mail: irinabusheneva@yandex.ru

Д.А. Злобина, магистрант, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ, г. Ставрополь, E-mail: darya.zlobina.1996@mail.ru

КОРРЕКЦИЯ СКОЛИОЗА У ДЕВУШЕК 18–20 ЛЕТ ЗАНИМАЮЩИХСЯ В СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУППАХ

Коррекция сколиоза у девушек, занимающихся в специальных медицинских группах, приобретает все большую медико-педагогическую и социальную значимость.

Первый этап нашего исследования проводился на базе в ФГБОУ ВПО «Ставропольском Государственном Медицинском Университете», нами изучалась и анализировалась научно-методическая литература, сформулированы цель и задачи исследования, подобраны методы исследования и совместно с педагогом «Ставропольского Государственного Медицинского Университета», был проведен осмотр по специальной методике, тестирование, определение силовых показателей, определение психоэмоционального и функционального состояния организма девушек, функциональное исследование дыхательной системы студенток, занимающихся в специальных медицинских группах в возрасте 18 – 20 лет. Педагогический эксперимент со студентками специальных медицинских групп, включал два последовательных этапа, направленных на исправление сколиоза, укрепление межреберных мышц и дыхательной системы.

Ключевые слова: специальные медицинские группы, коррекция сколиоза, дыхательная система, оздоровительное плавание, межреберные мышцы, функциональное и психоэмоциональное состояние.

Согласно статистики сколиозом болеет каждый шестой человек на планете. По данным Федеральной службы государственной статистики за последнее десятилетие на долю всех людей со сколиозом приходится около 1 млн. 722 тыс. 300 детей и подростков, что составляет 8,1% всех российских детей в возрасте до 18 лет [1]. Основными причинами развития данной болезни является компьютеризация, ведение в основном сидячего образа жизни, халатное отношение к мелким травмам позвоночника. Вчерашние школьники, приходя в вуз, вынуждены часами сидеть на занятиях, готовится к ним, что также снижает двигательную активность и повышает риск возникновения сколиоза. А.И. Труханов (2004) считает, что структурные патологические изменения позвоночника приводят к деформации грудной клетки и таза, а также к морфологическим изменениям внутренних органов, что приводит к дальнейшему ухудшению физического развития [2].

Как утверждают Н.А. Корж, А.А. Мезенцев (2004), сколиоз – хроническое, прогрессирующее заболевание позвоночника, характеризующееся дугообразным искривлением во фронтальной плоскости и скручиванием (торсия) позвонков вокруг вертикальной оси. Вследствие такой сложной многоосевой деформации развивается патологическая форма ребер и грудной клетки, что приводит к появлению реберного горба [3].

По мнению Л.Л. Артамоновой, О.П. Панфилова, В.В. Борисова, (2010), сколиотическая болезнь – сложная многоосевая деформация позвоночника, грудной клетки с вовлечением в патологический процесс всех органов и систем [4].

Изменения топографии внутренних органов при данной патологии позвоночника неизбежно приводит к функциональным и органическим расстройствам соматических систем [5].

Параллельно происходят изменения, обусловленные нарушениями метаболизма соединительной ткани и коллагенообразования, что ухудшает течение сколиотической болезни и также ведет к кардио-респираторным изменениям [6].

Особенностью нашей методики являлось включение двух последовательных этапов, направленных на коррекцию сколиоза, укрепление межреберных мышц и дыхательной системы:

- *первый – комплекс физических упражнений на дыхание и исправление сколиоза.*

Этот комплекс применялся во всех трех частях занятий. В подготовительной части проводилась разминка и дыхательные упражнения из йоги. В основной части мы применяли упражнения для исправления сколиоза, а также комплекс упражнений из йоги для исправления сколиоза. В заключительной части мы также использовали дыхательные упражнения из йоги и различные упражнения для укрепления межреберных мышц;

- *второй комплекс – оздоровительное плавание.* Упражнения, направленные на исправление сколиоза с помощью лечебного плавания применяли только в основной части занятия, которое составляло не более 30 минут.

Педагогический эксперимент проводится на базе Ставропольского государственного медицинского университета. В эксперименте приняли участие девушки 18-20 лет, в основном студентки 1-2 курса, занимающиеся в специальной медицинской группе. Всего в эксперименте приняли участие 20 девушек.

Для выявления эффективности разработанной методики, были произведены измерения ромба Машкова. Измерение проводилось в начале (сентябрь 2017) и в конце (май 2018) эксперимента. Данные результатов полученные в исследовании, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние показатели ромба Машкова девушек 18–20 до и после проведения эксперимента (n=20)

До эксперимента (сентябрь, 2017)			После эксперимента (май, 2018)		
показатели		разность (Δ)	показатели		разность (Δ)
R_1 (1-2)	17,98 см	0,75 см	R_1 (1-2)	17,68 см	0,21 см
R_2 (1-4)	17,23 см		R_2 (1-4)	17,47 см	
R_3 (2-3)	17,67 см	0,98 см	R_3 (2-3)	18,04 см	0,38 см
R_4 (3-4)	18,62 см		R_4 (3-4)	18,42 см	

Примечание: R_1, R_2 – расстояние между точками от остистого отростка 7 шейного позвонка до нижних углов лопаток; R_3, R_4 – расстояние между точками от нижних углов лопаток до 5 поясничного позвонка; Δ – разность между расстояниями.

Таблица 2

Результаты тестирования оценки мышечного корсета девушек 18–20 лет (n=20)

Этап контрольных испытаний	Тесты				
	Оценка силы мышц брюшного пресса $M \pm m$	Определение подвижности позвоночника $M \pm m$	Оценка силы мышц спины $M \pm m$	Оценка мышц правой стороны туловища $M \pm m$	Оценка мышц левой стороны туловища $M \pm m$
1-2 Разница (%) p	13,63±1,62	8,88±1,99	14,25±0,74	14,63±0,5	14,88±0,5
	14,25±1,49	8,13±1,74	14,63±0,87	14,75±0,62	15,01±0,62
	5	8	3	1	1
	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05
2-3 Разница (%) p	14,25±1,49	8,13±1,74	14,63±0,87	14,75±0,62	15,02±0,62
	15,25±1,62	6,38±1,62	15,38±0,75	15,38±0,5	15,25±0,75
	7	21	5	2	4
	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05
3-4 Разница (%) p	15,25±1,62	6,38±1,62	15,38±0,75	15,38±0,5	15,25±0,75
	16,75±1,5	4,75±1,5	16,38±0,87	16,13±0,75	16,01±0,62
	10	25	7	5	5
	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05

4-5 Разница (%) p	16,75±1,5	4,75±1,5	16,38±0,87	16,13±0,75	16,02±0,62
	18,25±1,37	2,88±1,49	17,63±0,87	17±0,62	17,01±0,62
	9	19	8	6	5
	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05
1-5 Разница (%) p	13,63±1,62	8,88±1,99	14,25±0,74	14,63±0,5	14,88±0,5
	18,25±1,37	2,88±1,49	17,63±0,87	17±0,62	17,01±0,62
	34	68	24	16	14
	≤0,05	≤0,05	≤0,05	≤0,05	≤0,05

Таблица 3

Результаты психоэмоциональных показателей у девушек 18–20 лет (n=20) группы

№	Самочувствие	Активность	Настроение
1. Сентябрь 2017	3,48 ± 0,19	4,10 ± 0,09	4,09 ± 0,08
2. Январь 2018	5,11 ± 0,03	5,16 ± 0,06	5,10 ± 0,04
3. Май 2018	5,53 ± 0,11	5,51 ± 0,13	5,60 ± 0,05
P_{1-2}	<0,01	<0,01	<0,05
P_{1-3}	<0,001	<0,01	<0,01

Анализируя показатели измерений, были выявлены положительные сдвиги в разнице между правой и левой стороной ромба Машкова $\Delta 0,75$ и $\Delta 0,98$ – до эксперимента (сентябрь, 2017); $\Delta 0,21$ и $\Delta 0,38$ – после эксперимента (май, 2018).

Для оценки мышечного корсета девушек, участвующих в педагогическом эксперименте, использовались тесты, предложенные С.А. Егоровой (2007). Так проводилась оценка силы мышц брюшного пресса, силы мышц спины, мышц правой стороны туловища, мышц левой стороны туловища, определение подвижности позвоночника. Измерение результатов проводилось через каждые два месяца начиная с сентября 2017 года. Результаты тестирования представлены в таблице 2.

Динамика развития силы мышц спины, брюшного пресса, левой стороны туловища, правой стороны туловища и подвижности позвоночника на завершающем этапе исследования, выявила статистически достоверное улучшение показателей ($p \leq 0,05$) в отличие от констатирующего этапа, что свидетельствует об эффективности экспериментальной методики.

Психоэмоциональное состояние девушек 18-20 лет определялось по методике САН (Л.В. Марицук). Результаты представлены в таблице 3.

Выявлено, что все показатели у девушек 18–20 лет в процессе занятий в специальных медицинских группах постепенно улучшались и к середине эксперимента (январь 2018) достоверные изменения наблюдались на уровне значимости $p < 0,05-0,01$. В конце педагогического эксперимента (май 2018) также выявлены достоверно-значимые изменения по сравнению с его началом на уровне значимости $p < 0,01-0,001$. Таким образом, разработанная нами коррекция сколиоза у девушек 18-20 лет занимающихся в специальных медицинских группах оказали положительное влияние на психо-эмоциональное состояние занимающихся.

Экспериментальная методика, структурными компонентами которой явились комплекс физических упражнений на дыхание и исправление сколиоза оздоровительным плаванием, позволила добиться положительных изменений в ромбе Машкова, оценки мышечного корсета девушек и психо-эмоциональное состояния. Результаты проведенного исследования свидетельствуют об эффективности применения специальных средств и методов адаптивной физической культуры, направленных на коррекцию сколиоза у девушек 18-20 лет, занимающихся в специальных медицинских группах.

Библиографический список

1. Федеральная служба государственной статистики. Available at: //http://www.gks.ru
2. Труханов А.И. *Современные технологии восстановительной медицины*. Москва, 2004.
3. Корж Н.А. Сколиотическая болезнь. *Лечение и диагностика*. 2004; 4: 9 – 16.
4. Артамонова О.П., Панфилов В.В. и др. *Лечебная и адаптивно-оздоровительная физическая культура*. Москва, 2010.
5. Шляпникова Н.С. *Оценка динамики соматического состояния у детей при хирургической коррекции сколиоза III-IV степени*. Автореферат диссертации ... кандидата медицинских наук. Москва, 2008.
6. Еналдиева Р.В. *Клинико-функциональная оценка и обоснование коррекции нарушений кардиогемодинамики при сколиотической болезни*. Автореферат диссертации ... доктора медицинских наук. Москва, 2006.

References

1. *Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki*. Available at: //http://www.gks.ru
2. Truhanov A.I. *Sovremennye tehnologii vosstanovitel'noj mediciny*. Moskva, 2004.
3. Korzh N.A. *Skolioticheskaya bolezn'. Lechenie i diagnostika*. 2004; 4: 9 – 16.
4. Artamonova O.P., Panfilov V.V. i dr. *Lechebnaya i adaptivno-ozdorovitel'naya fizicheskaya kul'tura*. Moskva, 2010.
5. Shlyapnikova N.S. *Ocenka dinamiki somaticheskogo sostoyaniya u detej pri hirurgical'eskoj korrekcii skolioza III-IVstepeni*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata medicinskih nauk. Moskva, 2008.
6. Enaldieva R.V. *Kliniko-funkcional'naya ocenka i obosnovanie korrekcii narushenij kardiogemodinamiki pri skolioticheskoy bolezn'i*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora medicinskih nauk. Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 28.09.18

УДК 371

Mamalova H.E., Cand. of Sciences (Philosophy), senior teacher, Department of Chechen Philology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: rukisha@bk.ru

THE MAIN VALUES OF THE CULTURE OF THE NAKH PEOPLES AS A PEDAGOGICAL PROBLEM. The article examines the main values of the culture of the Nakh peoples as a pedagogical problem. The conclusion is made that the fact of the multinationality and many of the confessions of the republic of Chechnya, the further development of interethnic friendship and unity among peoples make it necessary to raise and develop the ethnography of the republic, ethnographic education, ethnographic literacy of the popula-

tion, helping to understand, who surrounds you, what is the culture of your neighbor, by what this neighbor can be interesting for you. In this context, teachers must use all forms of upbringing that would shape the values of folk culture on the basis of modern means of teaching and upbringing.

Key words: values, culture of Nakh peoples, ethnography, ethnographic education.

Х.Э. Мамалова, канд. пед. наук, ст. преп. каф. чеченской филологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: rukisha@bk.ru

ОСНОВНЫЕ ЦЕННОСТИ КУЛЬТУРЫ НАХСКИХ НАРОДОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье изучены основные ценности культуры нахских народов как педагогическая проблема. Сделан вывод о том, что факт многонациональности и многоконфессиональности республики Чечни, дальнейшее развитие межэтнической дружбы и единения между народами, делают необходимым поднимать и развивать этнографию республики, этнографическое образование, этнографическую грамотность населения, способствующие пониманию того, кто тебя окружает, какова культура твоего соседа, чем этот сосед может быть интересным для тебя. Необходимо использовать все формы воспитания, что бы формировать ценности народной культуры на основе современных средств обучения и воспитания.

Ключевые слова: ценности, культура нахских народов, этнография, этнографическое образование.

В каждом субъекте Российской Федерации до сих пор сохраняется собственная национальная специфика, язык, обычаи и традиции. В Чеченской республике национальная специфика чаще всего отражена в синтезе многих культурных традиций, языков и обычаев, что требует изучения всех живущих на данной территории культур, языков, традиций. Этническому воспитанию в Чечне уделяют пристальное внимание как на семейном, образовательном уровнях, так и на уровне министерств и ведомств республики. Еще в 2013 году была утверждена «Единая концепция духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поколения Чеченской Республики», где были определены «приоритеты в работе по духовно-нравственному воспитанию и развитию подрастающего поколения, формированию чувства патриотизма, гордости за свое Отечество, за свою малую Родину, город, сельскую местность, где молодой чеченец родился и рос» [1, с. 44]. Концепция ориентирует на создание в образовательных учреждениях клубов, кружков любителей национальной истории, литературы, живописи; на классных часах важно читать литературу национальных авторов, посещать местные музеи, где выставлены работы национальных художников. Необходимо также широко популяризировать литературу и самих чеченских авторов, создающих художественные произведения через создание и размещение наглядных образов в учебных заведениях, проведение творческих вечеров, конкурсов, фестивалей и т. д.» [1, с. 5]. Большое внимание в Концепции уделяется формированию гражданской позиции молодежи, формированию чувства ответственности за развитие и устройства Чеченской Республики, сознательный выбор и приоритет национальных интересов, национального, народного воспитания. Говоря о важности организации этнического воспитания на уровне правительства, министерств и ведомств, нельзя не сказать, что формирование этнической культуры у молодых людей начинается в семье, далее в школе, в вузе.

Семья – начало всему, что будет заложено и развито в человеке в его последующие годы. Семья – первая среда для человека, в которой все понятно, привычно и дорого. В семье личность учится всему до определения собственного жизненного пути и становления личности. Чеченская семья – важная система родственных отношений, где особое место занимает использование прогрессивных народных традиций и обычаев, способствующих формированию у молодежи этнической грамотности. В народном фольклоре чеченского народа отражен нравственный кодекс – нохчалла, тысячелетиями выработанный народом и занявший достойное место в многочисленных пословицах и поговорках чеченцев, знание которых и использование которых в общении активно влияет на этнографическую грамотность.

Этнография и этнографическое образование чеченцев уходит своими корнями в далекую глубину веков. Этнографические знания о нахских или, их еще называют, чечено-ингушских и бацбийских племенах ученые исследуют с давних времен. «Племена Кобанской культуры говорили на нахских языках (от «нах – люди, народ»), к которым относятся современные чеченский, ингушский и бацбийский: из исконно кавказских именно нахские языки распространены только в тех районах, где была распространена и эта древняя культура. Области распространения всех остальных кавказских языков, даже не имеющих аналогов за пределами Кавказа, касаются исторической территории Кобанской куль-

туры лишь частично, в основном занимая другие районы» [2]. Сегодня в рамках этнографии, этнологии, отдельных дисциплин молодежь узнает о древнейшем быте чеченцев, об особенностях того, что на современной территории Чечни существуют национальные (собственные) названия флоры и фауны, топонимики и гидронимики, а также ряд этногеографических понятий, которые были отражены в разнообразных языках вайнахов. Чеченцам хорошо известна специфика фольклорной поэтики вайнахов, которая раскрывается в многочисленных материалах и документах, где отражено появление предков чеченцев на Северном Кавказе из Передней Азии, а именно из Сирии. Но строительство известных высотных башен в горах, являющиеся гордостью и национальным наследием чеченского народа, связывают с греками, известные вайнахам под этнонимом – «джелт» – «грек» («джелти» – «греки»). Благодаря этнографическим знаниям, чеченцы горды тем, что вайнахи – это древние, коренные жители центральной части Северо-Восточного Кавказа, с богатейшей культурой, обрядами, традициями и обычаями. Сегодня как никогда возросла роль этнографических знаний, научных исследований чеченской истории, культуры в воспитании молодого поколения, в формировании их этнографической грамотности. В воспитании молодого поколения чеченцев одно важное место отводится истории и этнографии Чеченской Республики. Уважение молодежи к старшему поколению, забота о нем всегда были в основе семейного, школьного воспитания чеченских детей с давних времен. Сегодня история и этнография Чечни стали важными инструментами воспитания у современных педагогов этнографической культуры. Исторический и этнографический материал о древних и современных чеченцах в исследованиях чеченских, русских, зарубежных ученых, путешественников, географов, писателей должен быть более активно использован как дополнительный материал к истории, географии, литературе в школах, гимназиях, лицеях, колледжах, в высших учебных заведениях Чеченской Республики. По причине того, что Россия и Северный Кавказ являются многонациональными и поликонфессиональными регионами, жители ее и молодежь, рассуждая по культурным, национальным вопросам, должны хорошо знать эти регионы, иметь глубокие представления о полиэтнической картине Республики. Поскольку слабая этнографическая грамотность часто приводит к совершенно глупым, межэтническим конфликтам, оскорблениям в адрес целых народов и отдельных этнических групп, важно иметь представление о народах, населяющих регион проживания, проявлять понимание и толерантность в общении. Издревле на территории Чечни и рядом с чеченцами – это татары, аварцы, лезгины, кумыки, ногайцы, турки-месхетинцы. Именно отсутствие этнографической грамотности часто приводит к столкновениям, непониманию, этнической напряженности в Республике.

Говоря о том, что в условиях политических и духовных преобразований, происходящих в последние годы во всех сферах Чеченской Республики, в государственной системе образования наметились тенденции возрождения народных традиционных форм воспитания, нужно не забывать и о том, кто живет рядом, чем они озабочены, чем можно помочь и разрешить трудности, как лучше их узнать и т. д. По этой причине, одна из важных составляющих этнографической грамотности являются глубокие знания о собственном окружающем мире, о тех людях, которые

говорят на другом языке, имеют иные семейные и бытовые привычки и традиции, другую культуру, кулинарные предпочтения, национальные костюмы и т. д.

Как фактор, способствующий эффективному формированию у чеченской молодежи этнографической культуры, стал первый документ, подписанный президентом республики Рамзаном Кадыровым – это «Концепция государственной национальной политики», в которой подтверждена необходимость создания достойных условий и для экономического, и для культурного развития народов всех национальностей, заселяющих Чечню издревле.

В этой связи необходимо использовать все формы воспитания, что бы формировать ценности народной культуры на основе современных средств обучения и воспитания [3 – 5].

Старейшины отмечают, что предки, наравне с чеченским языком, свободно владели рядом других языков. Сегодня же уровень владения даже чеченским языком значительно снижен,

уходит память о чеченском происхождении и межнациональных отношениях, единстве между народами, населяющими республику. Современные народы кавказских республик чаще всего самоидентифицируют себя по этнической принадлежности к той или иной нации. А в древности предки чеченского народа, общаясь с людьми из других поселений, могли легко переходить с одного языка на другой язык, поэтому их вхождение, «вливание» было таким же гармоничным в случае, если случались межнациональные браки.

Итак, факт многонациональности и многоконфессиональности республики Чечни, дальнейшее развитие межэтнической дружбы и единения между народами, делают необходимым поднимать и развивать этнографию республики, этнографическое образование, этнографическую грамотность населения, способствующие пониманию того, кто тебя окружает, какова культура твоего соседа, чем этот сосед может быть интересным для тебя.

Библиографический список

1. *Единая концепция духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поколения Чеченской Республики на 2014 – 2018 гг.* Грозный, 2013.
2. *Нахские племена: прямые наследники Кобанской культуры.* Available at: <http://history-thema.com/nahskie-plemena-pryamye-nasledniki-kobanskoy-kultury/>
3. Мамалова Х.Э. Организация воспитания студенческой молодежи Чечни на основе вайнахской этики. *Мир науки, культуры, образования.* 2015; 3 (52): 167 – 168.
4. Мамалова Х.Э. Вайнахская этика как средство этнокультурного воспитания чеченской молодежи. *Мир науки, культуры, образования.* 2015; 5 (54): 82 – 83.
5. Мамалова Х.Э., Везиров Т.Г., Везиров Т.Т. *Вайнахская этика: электронный учебно-методический комплекс.* Грозный, 2012.

References

1. *Edinaya koncepciya duhovno-nravstvennogo vospitaniya i razvitiya podrastayuschego pokoleniya Chechenskoj Respubliki na 2014 – 2018 gg.* Groznyj, 2013.
2. *Nahskie plemena: pryamye nasledniki Kobanskoj kul'tury.* Available at: <http://history-thema.com/nahskie-plemena-pryamye-nasledniki-kobanskoy-kultury/>
3. Mamalova H. E. Organizaciya vospitaniya studencheskoj molodezhi Chechni na osnove vajnahskoj `etiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2015; 3 (52): 167 – 168.
4. Mamalova H. E. Vajnahskaya `etika kak sredstvo `etnokul'turnogo vospitaniya chechenskoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2015; 5 (54): 82 – 83.
5. Mamalova H. E., Vezirov T. G., Vezirov T. T. *Vajnahskaya `etika: `elektronnyj uchebno-metodicheskij kompleks.* Groznyj, 2012.

Статья поступила в редакцию 24.09.18

УДК 378.183

Morudenko Yu. I., Cand. of Sciences (History), Khakassia State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia),

E-mail: morudenko@mail.ru

Makarchuk Ya. V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakassia State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia),

E-mail: yanamakarchuk@mail.ru

Khortova M. V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakassia State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia),

E-mail: khortova@mail.ru

POLIKULTURAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS BY MEANS OF A MUSEUM-PEDAGOGICAL CENTER. The article deals with a problem of multicultural education of the younger generation through museum pedagogy. The idea of forming a single educational space based on the regional component and the potential of museum pedagogy is a relevant topic of research in modern Russia. With the purpose of increasing the level of multicultural education of students in schools and universities, the authors offer to pay attention to new forms and ways of forming relations between representatives of various ethnic groups living in the same territory through the activities of a museum-pedagogical center. The article presents specific directions of the activity of the museum-pedagogical center, which are realized in the educational process of the university. Considerable attention is paid in the multicultural education of students to design and research activities. The author substantiates the idea that the museum and pedagogical center is the place, where conditions for self-education and self-development of the individual are created and multicultural education of the younger generation is carried out.

Key words: multiculturalism, upbringing, museum pedagogy, education.

Ю.И. Моруденко, канд. ист. наук, доц., Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан,

E-mail: morudenko@mail.ru

Я.В. Макаrchук, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан,

E-mail: yanamakarchuk@mail.ru

М.В. Хортова, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан,

E-mail: khortova@mail.ru

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦЕНТРА

В данной статье рассматривается проблема поликультурного воспитания подрастающего поколения средствами музейной педагогики. Идея формирования единого образовательного пространства с опорой на региональный компонент и потенциал музейной педагогики является в современной России актуальной темой исследования. С целью повышения уровня поликультурного воспитания обучающихся школ и вуза авторы предлагают в статье обратить внимание на новые формы и

способы формирования отношений между представителями различных этносов, проживающих на одной территории средствами деятельности музейно-педагогического центра. В статье представлены конкретные направления деятельности музейно-педагогического центра, которые были реализованы в учебно-воспитательном процессе вуза. Значительное внимание в поликультурном воспитании обучающихся уделяется проектно-исследовательской деятельности. Обосновывается мысль о том, что музейно-педагогический центр является местом, где создаются условия для самообучения и саморазвития личности и осуществляется поликультурное воспитание подрастающего поколения.

Ключевые слова: поликультурность, воспитание, музейная педагогика, образование.

В последние годы одной из ключевых задач современного образования является развитие и сохранение культурного многообразия народов Российской Федерации, воспитание толерантного отношения к различным представителям разных культур, совершенствование навыков взаимодействия в современном поликультурном обществе.

Зарубежные и отечественные ученые уделяют значительное внимание проблеме поликультурного образования и воспитания подрастающего поколения. В частности, в исследованиях Г.Д. Дмитриева поликультурное воспитание рассматривается как воспитание культуры толерантности к этнокультурным различиям, межнационального общения [1, с. 98]. В работах П.П. Гречко, Т.Ю. Гурьяновой, Е.М. Щегловой и др. подчеркивается, что одной из задач системы образования является подготовка человека к общению и полноценной деятельности в поликультурной среде, которая характеризуется способностью к культуросообразному поведению [2, с. 36].

Особенностям поликультурного воспитания школьников посвящены труды А.А. Глебова, А.В. Шафриковой. В исследовании А.Н. Джурицкого сделан сравнительный анализ отечественной и зарубежной систем поликультурного воспитания и образования. Проблеме формирования поликультурной компетентности у различных категорий граждан уделено пристальное внимание в работах Л. Даниловой, И.Л. Плужник, Е.М. Щегловой.

По мнению Т.Т. Нуржановой, поликультурное воспитание является одним из направлений социализации личности, которая сочетает в себе национальное достоинство с общением и сотрудничеством с представителями других этнических групп [3, с. 598].

Согласно Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, определена необходимость создания инновационных воспитательных моделей дополнительного образования подрастающего поколения, обеспечивающих формирование гражданской идентичности обучающихся в условиях поликультурного и поликонфессионального общества.

По нашему мнению, одной из эффективных форм поликультурного воспитания школьников и молодежи является их участие в деятельности музейно-педагогического центра. Исходя из своей специфики, музейно-педагогический центр как учреждение культуры и образования обладает мощными потенциальными возможностями, что, несомненно, является важным моментом в процессе воспитания подрастающего поколения. Образовательная деятельность музейно-педагогического центра строится на передаче социального опыта по следующим направлениям: информирование, обучение, познание, досуг, развитие, творчество.

Для современного отечественного образования, безусловно, важна идея формирования единого образовательного пространства, основанного на региональном компоненте с опорой на потенциал музейной педагогики.

Музейно-педагогический центр (Центр) представляет собой музейную среду, а также фондовую, экспозиционную, экскурсионную, творческую и культурно-образовательную деятельности на основе взаимодействия участников музейно-педагогического процесса.

Одними из основных задач деятельности музейно-педагогического центра является содействие формированию единого культурного пространства и сохранению культурного наследия народов Российской Федерации; приобщение молодежи к поисково-исследовательской, музейно-экспозиционной и музейно-педагогической работе; вовлечение обучающихся общеобразовательных организаций в систему дополнительного образования на базе музейно-педагогического центра.

Организация музейно-педагогической деятельности в Центре может осуществляться по следующим направлениям:

- дополнительное образование детей на базе музейно-педагогического центра;
- проектно-исследовательская деятельность;
- культурно-образовательная деятельность.

Еще в 30-е годы прошлого столетия поднимался вопрос о необходимости создания системы взаимодействия музеев с образовательными учреждениями. В то время начинают появляться музеи новых видов, такие как экологические, детские, музейно-культурные центры и т. д. Наблюдается расширение функций музеев, внедряются многоуровневые музейно-педагогические программы. По мнению З.А. Бонами, музей как орган общественного сознания действует в сфере «параллельного образования», являясь посредником между музейными экспонатами как частью прошлого и человеком.

Как отмечает М.Ю. Юхневич, музейная педагогика остаётся до настоящего момента еще «неоткрытым континентом» для музейных работников и педагогов России [4, с. 73]. Длительное время в зарубежном и отечественном музейном деле считали, что в задачи музеев не должно входить обучение. В исследованиях В.А. Новожиловой, Б.А. Столярова, Т.В. Чумаловой и др., музейная педагогика рассматривается как наука изменения внутреннего образа личности методами и средствами, которые обеспечиваются разнообразными формами музейной деятельности как в музее, так и в образовательном учреждении. Музейно-педагогический центр выступает как особая образовательная среда, в которой осуществляется формирование личности ребенка, развивается его способность анализировать, наблюдать, классифицировать полученную информацию в процессе собственной деятельности [5, с. 132].

Исследования психологов позволяют констатировать тот факт, что у детей, занимающихся в музейно-образовательном пространстве, более развито образное воображение, они эмоциональнее, более свободно оперируют образами.

В России имеется опыт создания и функционирования данных Центров, которые сочетают музейную и образовательную деятельность. К ведущим музейно-педагогическим центрам России можно отнести такие учреждения как: творческая лаборатория «Музейная педагогика» Российской академии переподготовки работников искусства и культуры; Центр музейной педагогики Государственного Русского музея; лаборатория музейного проектирования Российского института культурологии; детский музейный центр при Государственном музее-заповеднике «Кижский» и др.

Так, основным направлением деятельности Центра музейной педагогики Государственного Русского музея является взаимодействие художественного музея с системой образования. В Центре функционируют различные творческие группы, в частности студийно-кружковая, арттерапевтическая, фондово-выставочная, образовательно-информационная, которые помогают осваивать школьникам весь образовательный спектр деятельности Русского музея. В Центре апробирована и внедряется первая из разработанных в России музейно-педагогических программ «Здравствуй, музей!».

Созданный в 1993 году, детский музейный центр при Государственном музее-заповеднике «Кижский» стал первым в России учреждением, в котором воплотилась идея взаимодействия системы образования и музея. Наряду с тем, что большая работа проводится в Центре с детьми, здесь также базируется научно-методический и координационный центр в области музейной педагогики. Центром успешно реализуются программа деятельности летней школы по апробации новых идей и совместных музейно-образовательных проектов.

Несмотря на имеющийся опыт организации и функционирования музейно-педагогических центров в России, следует отметить, что подобных учреждений, основная направленность деятельности которых посвящена поликультурному воспитанию детей и подростков, нами не выявлено.

На базе Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова» в 2018 году был создан музейно-педагогический центр, который представляет собой музейно-образовательное пространство для практической реализации современных форм учебной и воспитательной деятельности в вузе.

На начальном этапе функционирования данного Центра проводится систематическая поисково-исследовательская работа по наполнению экспозиций; организуются экспедиции по ознакомлению студентов с теорией и практикой организации музееведческой и музейно-педагогической деятельности. Организовано посещение школьниками и студентами краеведческих музеев, музеев под открытым небом. Немаловажная роль в работе Центра отводится и проведению мастер-классов, таких как «Этикет встречи гостей», «Игра на национальных музыкальных инструментах», «Народные игры»; проходит знакомство обучающихся с древними ритуальными обрядами народов Южной Сибири. В музейно-педагогическом центре организована работа по созданию и оформлению этнографических экспозиций жилищ народов Южной Сибири (хакасов, русских, алтайцев, тувинцев, шорцев).

Также на базе музейно-педагогического центра планируется деятельность по дополнительному образованию детей по таким направлениям как декоративно-прикладное творчество; обучение технологии обработки текстильных материалов; изготовление оберегов; обучение технологии вышивки национальных узоров; обучение войлоковалению; обучение бисероплетению; изготовление национальных кукол; художественная обработка текстильных материалов (аппликация, батик, пэчворк, гобелен, макраме); обучение основам театрализованного этнографического дефиле; фольклорная этностудия; студия национального танца народов Южной Сибири; студия по изучению хакасского языка.

На базе музейно-педагогического центра ХГУ им. Н.Ф. Катанова планируется осуществлять проектно-исследовательскую деятельность. В результате проведенной работы обучающимися школ и вуза будет освоена технология разработки исследовательских и проектных работ по проблематике общечеловеческих нравственных ценностей, проблемам культуры, образования, экологии, экономики, социализации детей и молодежи Сибирского региона, а также приобретен опыт реализации совместных проектов обучающихся общеобразовательных организаций и студентов психолого-педагогического и педагогического направлений подготовки университета.

В качестве примера могут быть предложены проекты по следующим темам исследования: «Создание генеалогического древа или схемы семьи «У истоков прошлого»», «Хакасская семья в истории страны», «Головные уборы, украшения коренных народов Сибири», «Обряды, приметы, связанные со строительством юрт», «Праздничная и ритуальная пища коренных народов Сибири», «Дикорастущие растения в системе питания народов Сибири», «Безалкогольные напитки в традициях застолья и угощения у хакасов», «Национальные праздники коренных народов Сибири», «Хакасский эпос как основа национального фольклора» с последующим оформлением экспозиций и выставок работ обучающихся, размещением на интернет-странице.

В ходе подготовки и написания курсовых и выпускных квалификационных работ студентов предлагаются темы по музейной педагогике с разработкой программ музейно-педагогической деятельности для общеобразовательных школ. Для младших школьников в деятельности музейно-педагогического центра запланированы занятия музейного клуба «Все начинается с родного гнезда!»

Культурно-образовательная деятельность музейно-педагогического центра включает в себя организацию экскурсионных мероприятий, направленных на формирование общечеловеческих нравственных ценностей: «Исторические корни хакасского (алтайского, тувинского) народа»; «Черты русского характера, хакасского характера»; «Человеческие радости и человеческие трагедии: мир сегодня и завтра». Значительная роль в деятельности музейно-педагогического центра отводится работе «Школы юного экскурсовода».

Основными результатами деятельности музейно-педагогического центра «ХГУ им. Н.Ф. Катанова» являются:

- формирование у обучающихся ценностного отношения к культурно-историческому наследию народов Южной Сибири и привитие нравственно-эстетического вкуса к общению с музейными ценностями;
- использование и популяризация интерактивных технологий музейного образования в форме отдельных проектов поликультурной направленности;
- создание этнографических интерактивных экспозиций детского специализированного музея-мастерской – отделения музейно-педагогического центра.

Презентация опыта реализации музейно-педагогического центра состоялась на Межрегиональном форуме выпускников президентской программы «Биржа социальных проектов Республики Хакасия», где данный проект стал победителем мероприятия. В настоящее время в рамках Центра успешно осуществляет свою деятельность экспозиция «Русская изба» и «Хакасская юрта – традиционное жилище хакасов». Значительная часть экспонатов изготовлены руками студентов.

Таким образом, музейно-педагогический центр, являясь центром аккумуляции культурно-исторического наследия региона, способствует формированию у подрастающего поколения интереса и любви к национальной истории, искусству, к обычаям, традициям разных народов, проживающих в регионе. Образовательное пространство Центра, является местом, где создаются условия для самообразования и саморазвития личности, способствует формированию убеждений и личного опыта в отношении истории и культуры разных народов, осуществляет поликультурное воспитание подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Дмитриев Г.Д. *Многокультурное образование*. Москва: Народное образование, 2009.
2. Гурьянова О.А. *Поликультурное образование*. Тольятти: ТГУ, 2013.
3. Нуржанова Т.Т. Поликультурная компетентность учащихся начальных классов. *Молодой учёный*. 2015; 4.
4. Юхневич М.Ю. *Ребёнок в музее: новые векторы детского музейного движения*. Москва: Академич. проект, 2006.
5. Столяров Б.А. *Музейная педагогика: история, теория, практика*. Москва: Высшая школа, 2004.

References

1. Dmitriev G.D. *Mnogokul'turnoe obrazovanie*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2009.
2. Gur'yanova O.A. *Polikul'turnoe obrazovanie*. Tol'yatti: TGU, 2013.
3. Nurzhanova T.T. Polikul'turnaya kompetentnost' uchashchihsy nachal'nyh klassov. *Molodoj uchenyj*. 2015; 4.
4. Yuhnevich M.Yu. *Rebenok v muzee: novye vektory detskogo muzejnogo dvizheniya*. Moskva: Akademich. proekt, 2006.
5. Stolyarov B.A. *Muzejnaya pedagogika: istoriya, teoriya, praktika*. Moskva: Vysshaya shkola, 2004.

Статья поступила в редакцию 28.09.18

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

THE USE OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES IN ASTRONOMY TEACHING IN CONDITIONS OF REALIZATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF BASIC GENERAL EDUCATION (FSES BGE). The article is dedicated to a topical problem of teaching astronomy at school. Astronomy is an important part of natural science education system. According to FSES BGE, at schools of the Russian Federation a common information space should be realized. Thereupon the problem of the use of information technologies in the field of education causes an increased interest in the theory and practice of the national pedagogical science. The author gives various interpretations of the concept of "information technology training" and specifies the concept of "new

information technology". The paper considers the technology of education in the global information community (TEGIC) in teaching astronomy as one of the modern and effective technologies of realization of the requirements of FSES BGE.

Key words: astronomy, FSES BGE, new information technologies, technology of education in global information community (TEGIC).

Т.А. Оболдина, канд. пед. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: tatiana.oboldina@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АСТРОНОМИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ООО

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме обучения астрономии в школе. Астрономия занимает одно из важных мест в системе естественнонаучного образования. Согласно ФГОС ООО, в школах Российской Федерации должно быть реализовано единое информационное пространство. В этой связи проблема применения информационных технологий в сфере образования вызывает повышенный интерес в теории и практике отечественной педагогической науки. Автор приводит различные трактовки понятия «информационные технологии обучения», уточняет понятие «новые информационные технологии». Рассматривает технологию образования в глобальном информационном сообществе (ТОГИС) при обучении астрономии, как одну из современных и эффективных технологий реализации требований ФГОС ООО.

Ключевые слова: астрономия, ФГОС ООО, новые информационные технологии, технология образования в глобальном информационном сообществе (ТОГИС).

Современная Российская школа характеризуется рядом нововведений, среди которых переход на новые Федеральные государственные стандарты образования. Одна из задач школьного обучения – формирование глубоких и прочных знаний основ естественно-математических наук и научного мировоззрения учащихся [1].

По мнению О.Р. Шефер, совершенствование естественнонаучного образования позволит дать специальные знания в соответствующих областях техники и технологии, формировать определенную культуру научного мышления [2, с. 9].

Астрономия занимает важное место в системе естественнонаучного образования. Е.П. Левитан, А.Ю. Румянцев, Н.В. Шаронова выделяют особую значимость астрономии в формировании научного мировоззрения школьников [1; 3; 4].

Вопросами совершенствования школьного астрономического образования, занимались Б.А. Волынский, Ю.И. Дик, А.В. Засов, И.А. Иродова, В.Ф. Карташев, Д.Г. Кикин, Е.В. Кондакова, Р.В. Куницкий, Г.А. Лейкин, А.Н. Леонов, М.Е. Набоков, Г.Г. Никифоров, В.Т. Оськина, А.А. Пинский, В.В. Пономарев, П.И. Попов, А.Ю. Румянцев, Ю.А. Складов, Е.К. Страут, Н.Е. Шатовская, В.Ф. Шилов, В.А. Шишаков, Т.М. Шульгина, А.А. Фадеева и другие.

В настоящее время методические основы формирования системы школьных астрономических знаний раскрыты в исследованиях и работах российских ученых Б.А. Воронцова-Вельяминова, Т.А. Галкина, Н.Н. Гомулиной, А.В. Засова, Е.В. Кондаковой, М.А. Кунаш, Е.П. Левитана, И.В. Паболкова, В.Г. Разумовского, И.А. Ромас, А.Ю. Румянцева, Е.К. Страут, О.Р. Шефер, В.В. Шахматовой и других.

С 2017–2018 учебного года астрономия вернулась в российские школы обязательным предметом федерального компонента. Обеспечение современного качества астрономического образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия требованиям ФГОС ООО становится как ни когда актуальным [5].

Согласно ФГОС ООО, в российских школах должно быть реализовано единое информационное пространство. В этой связи проблема применения информационных технологий в сфере образования вызывает повышенный интерес в теории и практике отечественной педагогической науки.

Основными идеями компьютеризации обучения являются А.П. Ершов, А.Н. Колмогоров, П. Ланда, С.А. Лебедев, Н. Винер, Д. Нейман, К. Шеннон и другие.

Процессы информатизации образования и решение проблем компьютерных технологий обучения были предметом исследования ученых: Я.А. Ваграменко, Е.П. Велихова, Г.Р. Громова, В.И. Гриценко, Б.С. Гершунского, Д.В. Зарецкого, Е.В. Зворыгина, О.А. Кривошеева, Ю.А. Первина, В.Ф. Шолоховича и других.

Дидактические вопросы информатизации обучения нашли отражение в работах А.П. Ершова, А.А. Кузнецова, Т.А. Сергеевой, Г.К. Селевко, И.В. Роберт; методические в исследованиях Б.С. Гершунского, И.Г. Захаровой, В.А. Красильниковой, Е.И. Машбица, М.В. Моисеевой, Е.С. Полат, О.И. Пашенко, С.С. Свириденко, Б.Я. Советова, Н.Ф. Талызиной, А.А. Федото-

ва, Е.Л. Федотовой; психологические в работах В.В. Рубцова, В.В. Тихомирова и других.

В научной и методической литературе даются различные трактовки понятия «информационные технологии обучения»:

- практическая часть научной области информатики. Совокупность средств, способов и методов автоматизированного сбора, обработки, хранения, передачи, использования, продуцирования информации для получения определенных, заведомо ожидаемых, результатов [6, с. 25];

- совокупность обучающих программ различных типов: от простейших программ, обеспечивающих контроль знаний, до обучающих систем, базирующихся на искусственном интеллекте [7];

- отрасль дидактики, занимающаяся изучением планомерно и сознательно организованного процесса обучения и усвоения знаний, в которых находят применение средства информатизации образования [8];

- педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией [9, с. 198].

О.И. Пашенко дает определение понятию «новые информационные технологии» – информационные технологии, использующие при реализации последние достижения в области развития средств информатизации общества, в том числе электронную вычислительную технику, информационно-телекоммуникационные системы, методы искусственного интеллекта [9, с. 205].

НИТ в обучении астрономии – это организация образовательного процесса, построенная на качественно иных принципах, средствами методов, позволяющая достигнуть образовательных результатов прописанных в ФГОС ООО. К таким технологиям относятся электронные учебники по астрономии с использованием цифрового телевидения, групповые синхронные видео-конференции, интерактивные модели в 3-х мерной графике с возможностями самостоятельного конструирования явлений и процессов, образовательные порталы с возможностью проведения учебных асинхронных и синхронных телеконференций.

Одной из таких современных и эффективных технологий является технология образования в глобальном информационном сообществе (ТОГИС) [10]. Данную технологию продуктивного обучения, ориентированную на деятельностно-ценностный подход в образовании, в основном используют в обучении гуманитарным наукам, где уже накоплен значительный опыт и методические разработки. По словам автора технологии, она универсальна [10], следовательно, её можно активно использовать при обучении астрономии. Это объясняется тем, что основные методы в ТОГИС это проблемный и модельный, позволяющие эффективно развивать навыки и умения научного исследования с помощью компьютерных технологий. Использование ТОГИС в обучении астрономии дает возможность продемонстрировать важность применения компьютерных технологий при различных аспектах изучения небесных объектов: это автоматизация различных астрономических наблюдений, обработка их результатов, систематизация, работа с астроно-

мическими каталогами и моделирование различных процессов в звездах и Вселенной.

Главный элемент учебного процесса в технологии ТОГИС – решение деятельностно-ценностной задачи. При этом центральный акцент в задачах делается на способах их решения [10]. Деятельностно-ценностная задача включает три компонента: познавательная задача (содержание, условие, цели, требования); информационная задача (поиск, обработка информации); коммуникационная задача (коллективная деятельность, вырабатывающая систему ценностей).

Примером деятельностно-ценностной задачи в курсе астрономии может быть наблюдение солнечной активности по числу пятен на Солнце. Учащиеся учатся наблюдать за изменением солнечной активности и делать соответствующие выводы, воспользовавшись компьютерной моделью «Солнечная активность» в мультимедийном компьютерном курсе «Открытая астрономия». С помощью Интернет на специальных сайтах, анализируют фотографии, полученные из космоса, сравнивают свои данные из наблюдений с научными фактами.

В результате организованного таким образом процесса обучения учащиеся учатся критически оценивать и интерпретировать информацию с разных позиций, распознавать и фиксировать противоречия в информационных источниках, приводить аргументы, как в отношении собственных умозаключений, так и в отношении действий и суждений оппонента.

Как утверждает В.В. Гузеев, ТОГИС прекрасно соответствует российским образовательным стандартам, что и не удивительно в силу деятельностного характера этих стандартов [10]. Использование ТОГИС при обучении астрономии гарантирует реализацию всех требований к результатам, прописанным в ФГОС ООО: *личностных, метапредметных, предметных* [11, с. 8 – 10].

Проникновение ТОГИС в сферу астрономического образования позволит качественно и эффективно реализовать основную стратегическую цель Государственной программы РФ «Развитие образования» на 2012–2020 годы – обеспечить высокое качество российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики.

Библиографический список

1. Румянцев А.Ю. *Методические основы формирования системы астрономических знаний в курсе физики средней общеобразовательной школы*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Челябинск, 2000.
2. Шефер О.Р. *Методика изучения элементов астрономии в курсе физики основной и средней (полной) школы*. Монография. Челябинск, 2010.
3. Левитан Е.П. *Дидактика астрономии*. Издание 2-е. Москва, 2010.
4. Шаронова Н.В. *Методика формирования научного мировоззрения учащихся при обучении физике: учебное пособие для студентов педвузов*. Москва, 1994.
5. *Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2012–2020 годы*. Available at: <http://programma-obrazovaniya.blogspot.ru>
6. Роберт И.И. *Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования*. Москва, 2010.
7. Машбиц Е.И. *Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения*. Москва, 1988.
8. Шолохович В.Ф. Информационные технологии обучения. *Информатика и образование*. 1998, 2: 5 – 13.
9. Пашенко О.И. Информационные технологии в образовании: Учебно-методическое пособие. Нижневартовск, 2013.
10. Гузеев В.В. Образовательная технология ТОГИС – обучение в глобальных информационных сетях. *Школьные технологии*. 2000, 5: 243 – 248.
11. Страут Е.К. *Астрономия. Базовый уровень. 11 класс: рабочая программа к УМК Б.А. Воронцова-Вельяминова, Е.К. Страута: учебно-методическое пособие*. Москва, 2017.

References

1. Romyancev A.Yu. *Metodicheskie osnovy formirovaniya sistemy astronomicheskikh znaniy v kurse fiziki srednej obsheobrazovatel'noj shkoly*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2000.
2. Shefer O.R. *Metodika izucheniya "elementov astronomii v kurse fiziki osnovnoj i srednej (polnoj) shkole"*. Monografiya. Chelyabinsk, 2010.
3. Levitan E.P. *Didaktika astronomii*. Izdanie 2-e. Moskva, 2010.
4. Sharonova N.V. *Metodika formirovaniya nauchnogo mirovozzreniya uchashchih'sya pri obuchenii fizike: uchebnoe posobie dlya studentov pedvuzov*. Moskva, 1994.
5. *Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» na 2012-2020 gody*. Available at: <http://programma-obrazovaniya.blogspot.ru>
6. Robert I.I. *Sovremennye informacionnye tehnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy; perspektivy ispol'zovaniya*. Moskva, 2010.
7. Mashbic E.I. *Psichologo-pedagogicheskie problemy komp'yuterizacii obucheniya*. Moskva, 1988.
8. Sholohovich V.F. Informacionnye tehnologii obucheniya. *Informatika i obrazovanie*. 1998, 2: 5 – 13.
9. Paschenko O.I. Informacionnye tehnologii v obrazovanii: Uchebno-metodicheskoe posobie. Nizhnevartovsk, 2013.
10. Guzeev V.V. *Obrazovatel'naya tehnologiya TOGIS – obuchenie v global'nykh informacionnykh setyah. Shkol'nye tehnologii*. 2000, 5: 243 – 248.
11. Straut E.K. *Astronomiya. Bazovyy uroven'. 11 klass: rabochaya programma k UMK B.A. Voroncova-Vel'yaminova, E.K. Strauta: uchebno-metodicheskoe posobie*. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 15.09.18

УДК 514(075.8):81(075.8)

Proyaeva I.V., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; senior lecturer Russian Presidential Academy of national economy and public administration under the President of Russia (Orenburg branch) (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru
Safarova A.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer. Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru

VECTOR EQUATIONS OF SOME ELEMENTARY TRANSFORMATIONS OF A PLANE. The article studies one of the most relevant and at the same time difficult questions for teaching geometry, and to be mastered by students – geometry of transformations of a plane. The authors focus on the development of the original method of introducing the basic facts of the geometry of the plane transformations using the elements of vector algebra. The characteristic features of the introduction of these concepts are distinguished and described. Considerable attention is paid to the methodical scheme of derivation of vector equations of various particular types of plane transformations. The technique of introduction of the basic concepts of transformations of the plane presented in the article was implemented in a specific educational process at optional classes on transformations of the plane and allowed to increase the efficiency of mastering the studied material.

Key words: geometry of transformations of plane, parallel translation, rotation, axial symmetry, central symmetry, homothety.

И.В. Прояева, канд. ф.-м. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Оренбургский филиал), г. Оренбург, E-mail: docentirina@mail.ru

А.Д. Сафарова, канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, г. Оренбург, E-mail: docentirina@mail.ru

ВЕКТОРНЫЕ УРАВНЕНИЯ НЕКОТОРЫХ ПРОСТЕЙШИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ ПЛОСКОСТИ

В данной статье рассмотрен один из самых актуальных и в тоже время сложных вопросов для преподавания геометрии, а также для усвоения обучающимися – геометрия преобразований плоскости. Основное внимание в работе авторы акцентируют на выработке оригинальной методики введения основных фактов геометрии преобразований плоскости с использованием элементов векторной алгебры. Выделяются и описываются характерные особенности введения данных понятий. Значительное внимание уделяется методической схеме выведения векторных уравнений различных частных типов преобразований плоскости. Представленная в статье методика введения основных понятий преобразований плоскости была реализована в конкретном учебном процессе на факультативных занятиях по преобразованиям плоскости и позволила повысить эффективность усвоения изучаемого материала обучающимися.

Ключевые слова: геометрия преобразований плоскости, параллельный перенос, поворот, осевая симметрия, центральная симметрия, гомотетия.

Программой по геометрии для средней школы предусмотрено изучение элементов векторной алгебры (понятия вектора, линейных операций над векторами, скалярного произведения векторов и его свойства) [1].

В настоящей статье мы покажем возможность использования элементов векторной алгебры для вывода уравнений простейших преобразований плоскости: параллельного переноса,

центральной и осевой симметрий, поворота, гомотетии. Тем самым достигается одновременное изучение двух понятий геометрии – преобразования и векторов [2].

Для вывода некоторых уравнений мы воспользуемся косым произведением векторов, которое может быть сведено к скалярному.

Материал этой статьи может быть использован при проведении факультативных занятий по преобразованиям плоскости [3].

Для вывода некоторых уравнений мы воспользуемся косым произведением векторов, которое может быть сведено к скалярному.

Вектором называется направленный отрезок. Вектором с началом A и концом B обозначают \overrightarrow{AB} .

Понятие вектора можно связать с параллельным переносом на этот вектор. При этом нуль-вектор определяет тождественное преобразование плоскости. Один и тот же параллельный перенос может быть задан с помощью многих векторов, которые считаем равными вектором.

Два ненулевых вектора называются равными, если они сонаправлены и их длины равны. Множество всех равных между собой векторов называют свободным вектором.

Отметим на плоскости некоторую точку O , которую назовём полюсом. Пусть A – произвольная точка плоскости. Построим вектор \overrightarrow{OA} . На плоскости ему соответствуют множество векторов, равных вектору \overrightarrow{OA} . Вектор \overrightarrow{OA} является представителем указанного множества векторов. Если в точку O перенести по одному представителю каждого свободного вектора, то получим множество связанных векторов. Векторы \overrightarrow{OA} , \overrightarrow{OB} , \overrightarrow{OC} ,... называются радиус-векторами точек A , B , C ,... При заданном полюсе O каждый радиус-вектор вполне определяется своим концом. Поэтому \overrightarrow{OA} , \overrightarrow{OB} , \overrightarrow{OC} ,... будем обозначать \vec{A} , \vec{B} , \vec{C} ,...

Таким образом, между множеством всех связанных векторов плоскости и множеством точек плоскости установлено взаимно-однозначное соответствие. Поэтому можно вывести векторные уравнения точечных преобразований плоскости.

В дальнейшем мы будем оперировать только связанными векторами.

Косым произведением векторов \vec{A} и \vec{B} , расположенных в ориентированной плоскости называется число, равное произведению длин этих векторов на синус угла между ними. Обозначение $\vec{A} \times \vec{B}$ и по определению $\vec{A} \times \vec{B} = |\vec{A}| \cdot |\vec{B}| \cdot \sin \angle(\vec{A}, \vec{B})$.

Повернем вектор \vec{A} против часовой стрелки на 90° . Он займёт положение \vec{A}_1 .

Тогда $\vec{A} \times \vec{B} = |\vec{A}_1| \cdot |\vec{B}| \cdot \cos \angle(\vec{B}, \vec{A}_1) = \vec{B} \cdot \vec{A}_1$, где $\vec{B} \cdot \vec{A}_1$ - скалярное произведение векторов \vec{B} и \vec{A}_1 . Таким образом, $\vec{A} \times \vec{B} = \vec{B} \cdot \vec{A}_1 = \vec{A}_1 \cdot \vec{B}$ и $\vec{A}_1 \times \vec{B} = -\vec{A} \cdot \vec{B}$.

Выведем векторные уравнения некоторых преобразований плоскости.

1. Параллельный перенос.

Параллельным переносом на вектор \vec{p} называется преобразование плоскости π , при котором каждой точке $M \in \pi$ ставится в соответствие точка $M' \in \pi$ такая, что $\overline{MM'} = \vec{p}$.

Способы задания параллельного переноса:

1) с помощью вектора параллельного переноса \vec{p} .

2) с помощью двух соответственных точек M и M' , а именно прообраза M и образа M' .

Обозначим через $M' = \Pi_{\vec{p}}(M)$. Выберем на плоскости систему координат и вектор. Пусть параллельный $\vec{p}(\alpha, \beta)_{\{\vec{i}, \vec{j}\}}$ перенос переводит точку $M(x, y)$ в точку $M'(x', y')$, т.е. $\overline{MM'} = \vec{p}$. Тогда

$$\begin{aligned} x' &= x + \alpha \\ y' &= y + \beta \end{aligned}$$

Параллельный перенос есть частный случай движения первого рода.

Рассмотрим формулы движения $(*) \begin{cases} x' = x \cos \varphi - \varepsilon y \sin \varphi + x_0 \\ y' = y \sin \varphi + \varepsilon x \cos \varphi + y_0 \end{cases}$. Если положить:

$\varphi = 0, x_0 = \alpha, y_0 = \beta, \varepsilon = 1$, то из этих формул получаются формулы параллельного

переноса: $\begin{cases} x' = x + \alpha \\ y' = y + \beta \end{cases}$.

Свойства параллельного переноса. При параллельном переносе:

1. точки переходят в точки;
2. прямые переходят в прямые (параллельный перенос есть движение, а движение переводит прямые в прямые). При этом образ прямой l либо параллелен прямой l , либо совпадает с ней.

При параллельном переносе инвариантными прямыми являются прямые, параллельные вектору переноса. Параллельный перенос на вектор $\vec{p} \neq \vec{0}$ не имеет инвариантных точек. При $\vec{p} = \vec{0}$ параллельный перенос является тождественным преобразованием.

Пусть $T_{\vec{m}}$ - параллельный перенос на вектор \vec{m} и $T_{\vec{m}}(X) = Y$. По определению $T_{\vec{m}}$, имеем $\overline{XY} = \vec{m}$. Так как $\overline{XY} = \vec{Y} - \vec{X}$ и $\vec{m} = \overline{OM}$, то $\vec{Y} - \vec{X} = \vec{M}$. Следовательно, $\vec{Y} = \vec{X} + \vec{M}$ - векторное уравнение параллельного переноса. Пусть даны два параллельных переноса $T_{\vec{m}_1}(X) = Y$ и $T_{\vec{m}_2}(Y) = Z$. Тогда $T_{\vec{m}_2} \circ T_{\vec{m}_1}(X) = Z$ и $\vec{Y} = \vec{X} + \vec{M}_1$, $\vec{Z} = \vec{Y} + \vec{M}_2$. Поэтому $\vec{Z} = \vec{X} + (\vec{M}_1 + \vec{M}_2)$. Обозначая $\vec{M}_1 + \vec{M}_2$ через \vec{M} , получим $\vec{Z} = \vec{X} + \vec{M}$. Это означает, что композиция двух параллельных переносов есть параллельный перенос на вектор, равный сумме данных векторов.

2. Центральная симметрия.

Пусть $S_p(X) = Y$, где X - произвольная точка плоскости, S_p - центральная симметрия с центром в точке P . По определению центральной симметрии $\overline{PY} = -\overline{PX}$.

Так как $\overrightarrow{PY} = \vec{Y} - \vec{P}$ и $\overrightarrow{PX} = \vec{X} - \vec{P}$, то $\vec{Y} - \vec{P} = \vec{P} - \vec{X}$. Тогда $\vec{Y} = -\vec{X} + 2\vec{P}$ (2) – векторное уравнение центральной симметрии.

Пусть есть две центральные симметрии S_{P_1}, S_{P_2} . В результате последовательного выполнения данных преобразований плоскости получим $S_{P_1}(X) = Y$ и $S_{P_2}(Y) = Z$, $S_{P_2} \circ S_{P_1}(X) = Z$. Согласно (2) $\vec{Y} = -\vec{X} + 2\vec{P}_1$, $\vec{Z} = -\vec{Y} + 2\vec{P}_2$. Тогда $\vec{Z} = \vec{X} + 2(\vec{P}_2 - \vec{P}_1)$. Таким образом, композиция двух центральных симметрий с центрами в точках P_1 и P_2 есть параллельный перенос на вектор $2\vec{P}_2P_1$.

3. Осевая симметрия.

Осевой симметрией S_d с осью d называется преобразование плоскости, при котором:

1. каждой точке $M \in d$ ставится в соответствие сама точка M ;
2. каждой точке $N \notin d$ ставится в соответствие точка N' такая, что $NN' \perp d$, и если точка $O = d \cap NN'$, то $ON = ON'$.

Если ось абсцисс прямоугольной декартовой системы координат совпадает с осью d , то формулы осевой симметрии имеют вид

$$\begin{aligned}x' &= x, \\y' &= -y.\end{aligned}$$

Осевая симметрия есть частный случай движения второго рода.

Все точки оси осевой симметрии инвариантны. Других инвариантных точек осевая симметрия не имеет.

При осевой симметрии инвариантными будут ось симметрии и все прямые, перпендикулярные к оси.

Прямая называется осью симметрии геометрической фигуры, если при осевой симметрии плоскости относительно этой прямой фигура переходит сама в себя.

Пусть на плоскости задана осевая симметрия S_l с осью l . Обозначим через \vec{E} – единичный вектор прямой l , а через \vec{B} – нормальный вектор прямой l , длина которого равна 1 и угол $\angle(\vec{E}, \vec{B})$ был положительно ориентирован.

X – произвольная точка плоскости и $S_l(X) = Y$. Из определения осевой симметрии следует, что $\overrightarrow{XY} \parallel \vec{B}$ и $\overrightarrow{XM} = \overrightarrow{MY}$, где $M = XY \cap l$. Тогда $\vec{Y} - \vec{X} = \alpha\vec{B}$, где $\alpha \in R$. То есть $\vec{Y} = \vec{X} + \alpha\vec{B}$, $\overrightarrow{XM} = \overrightarrow{MY}$, то есть $\vec{M} - \vec{X} = \vec{Y} - \vec{M}$. Так как $M \in \alpha$, то $\vec{M} \parallel \vec{E}$ и $\vec{M} = \beta\vec{E}$, $\beta \in R$.

Тогда $2\vec{X} = 2\beta\vec{E} - \alpha\vec{B}$. Чтобы найти α и β умножим обе части последнего равенства справа косо на вектор \vec{E} . $2\vec{X} \times \vec{E} = 2\beta\vec{E} \times \vec{E} - \alpha\vec{B} \times \vec{E}$. Отсюда $\alpha = 2\vec{X} \times \vec{E}$. Тогда $\vec{Y} = \vec{X} + 2(\vec{X} \times \vec{E})\vec{B}$ – векторное уравнение осевой симметрии.

Зная, что композиция двух осевых симметрий с пересекающимися осями l_1 и l_2 есть поворот, можно получить векторное уравнение поворота $\vec{Y} = \vec{X} - 2\left[(\vec{X}, \vec{B})\vec{M} + \vec{D}(\vec{X} \cdot \vec{D})\right]$, где \vec{B} – единичный вектор нормали прямой l_1 , \vec{D} единичный вектор нормали прямой l_2 , \vec{M} – образ \vec{B} при осевом отражении относительно прямой OD , $O = l_1 \cap l_2$.

4. Гомотетия.

Гомотетией на плоскости H_O^k с центром в точке O и коэффициентом гомотетии $k \neq 0$ называется преобразование, при котором точка O переходит в точку O , а любая другая точка M переходит в точку M' такую, что $\overrightarrow{OM'} = k\overrightarrow{OM}$.

Условие $\overline{OM'} = k\overline{OM}$ означает, что точки O , M и M' лежат на одной прямой. Если точки M и M' лежат по одну сторону от точки O , то коэффициент гомотетии $k > 0$. Если точки M и M' лежат по разные стороны от точки O , то коэффициент гомотетии $k < 0$.

Гомотетия полностью определяется заданием: а) центра O и коэффициента гомотетии k ; б) центра O и пары соответственных точек M и M' ; в) двух пар соответственных точек на одной прямой.

Гомотетия H_O^k есть подобие с коэффициентом подобия $|k|$. При гомотетии прямые, проходящие через центр гомотетии, переходят сами в себя. Прямые, не проходящие через центр гомотетии, переходят в параллельные прямые.

Гомотетия сохраняет параллелизм, т. е. переводит параллельные прямые соответственно в параллельные прямые. Гомотетия каждый луч переводит либо в сонаправленный луч (если $k > 0$), либо в противоположно-направленный луч (если $k < 0$).

При гомотетии угол переходит в угол с соответственно направленными сторонами ($k > 0$), либо в угол с противоположно-направленными сторонами ($k < 0$).

Гомотетия сохраняет величины углов и форму фигуры.

Пусть $O(x_0, y_0)$ – центр гомотетии, k – коэффициент гомотетии, $M(x, y)$ и $M'(x', y')$ – соответственные точки. Тогда формулы гомотетии плоскости имеют вид:

$$\begin{aligned}x' - x_0 &= k(x - x_0), \\y' - y_0 &= k(y - y_0).\end{aligned}$$

Если центр гомотетии находится в начале координат, то формулы гомотетии записываются в виде:

$$\begin{aligned}x' &= kx, \\y' &= ky.\end{aligned}$$

Пусть на плоскости задана гомотетия $H_{S,k}$ с центром в точке S и коэффициентом $k \neq 0$. X – произвольная точка плоскости, отличная от S , $H_{S,k}(X) = Y$. По определению гомотетии $\overline{SY} = k\overline{SX}$, $\overline{SY} = \overline{Y} - \overline{S}$ и $\overline{SX} = \overline{X} - \overline{S}$. Тогда $\overline{Y} - \overline{S} = k(\overline{X} - \overline{S})$ и $\overline{Y} = k\overline{X} + \overline{S}(1 - k)$ – векторное уравнение гомотетии. Если $k = -1$, то получаем $\overline{Y} = -\overline{X} + 2\overline{S}$ – это уравнение центральной симметрии с центром в точке S .

Библиографический список

1. Прояева И.В., Сафарова А.Д. *Организация самостоятельной работы студентов по подготовке к ГИА курсу «Геометрия»*. Оренбург: Издательство ОГПУ, 2016.
2. Прояева И.В., Сафарова А.Д. Об особенностях преподавания раздела геометрических преобразований в школьном курсе геометрии (статья ВАК). *Мир науки, культуры и образования*. 2017; 1 (62): 150 – 152.
3. Прояева И.В. Об организации компетентностно-ориентированного подхода самостоятельной работы бакалавров по математическим дисциплинам на технических специальностях ВО. *Реализация компетентностного подхода в сфере инженерной подготовки: авторская монография*. Уфа: ООО АЭТЕРНА, 2017: 101 – 106.

References

1. Proyaeva I.V., Safarova A.D. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po podgotovke k GIA kursu «Geometriya»*. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2016.
2. Proyaeva I.V., Safarova A.D. Ob osobennostyah prepodavaniya razdela geometricheskikh preobrazovaniy v shkol'nom kurse geometrii (stat'ya VAK). *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2017; 1 (62): 150 – 152.
3. Proyaeva I.V. Ob organizacii kompetentnostno-orientirovannogo podhoda samostoyatel'noj raboty bakalavrov po matematicheskim disciplinam na tehniceskikh special'nostyah VO. *Realizaciya kompetentnostnogo podhoda v sfere inzhenernoj podgotovki: avtorskaya monografiya*. Ufa: OOO A'ETERNA, 2017: 101 – 106.

Статья поступила в редакцию 22.09.18

УДК 378

Ruban A.V., postgraduate, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: snkhazova@gmail.com

MODEL OF THE PROCESS OF FORMATION OF THE AXIOLOGICAL COMPETENCE OF THE CADETS' PERSONALITY IN THE PROCESS OF MILITARY-PROFESSIONAL EDUCATION. In modern socio-economic, military-political realities from Russian officers, in addition to the high level of special professional preparedness, a number of personal qualities and competences are required. In this context, the formation of the axiological competence of cadets is an important target for military professional education. It provides a spiritual and moral basis for the implementation of military and professional functions, creates theoretical and practical bases for the successful education of officers by their subordinates. The paper presents the results of a theoretical and empirical study aimed at developing and testing a model for the formation of axiological competence among cadets in the process of military professional education.

Key words: axiological competence, model of formation, cadets and officers, military-professional education.

A.V. Рубан, соискатель, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: snkhazova@gmail.com

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современных социально-экономических, военно-политических реалиях от российских офицеров, помимо высоко уровня специальной профессиональной подготовленности, требуется наличие ряда личностных качеств и компетенций. В данном контексте важным целевым ориентиром военно-профессионального образования выступает формирование аксиологической компетентности курсантов. Она обеспечивает духовно-нравственную базу для реализации военно-профессиональных функций, создает теоретические и практические основы для успешного воспитания офицерами своих подчиненных. В настоящей работе приведены результаты теоретико-эмпирического исследования, направленного на разработку и апробирование модели процесса формирования аксиологической компетентности у курсантов в процессе военно-профессионального образования.

Ключевые слова: аксиологическая компетентность, модель формирования, курсанты и офицеры, военно-профессиональное образование.

В настоящее время в профессиональном образовании сложилась ситуация, когда процессы формирования личностно-деловых качеств, профессиональных компетенций и т. п. достаточно полно обеспечены теоретико-методологической базой, результатами научных исследований, тогда как вопросы обеспечения ценностно-смысловой идентичности и определенности российских граждан, их аксиологической компетентности – как в общесоциальном, так и в профессиональном аспектах – ещё далеки от разрешения [1; 2; 3 и др.]. Особую значимость разрешение указанных вопросов имеет для эффективности подготовки работников для профессий, характеризующихся повышенной социальной значимостью, к которым относятся различные военные специальности.

Анализ научной литературы позволяет констатировать, что на теоретическом уровне достаточно разработаны и широко освещены вопросы сущности понятий «ценности» и «ценностные ориентации», их места в структуре личности, функции, возрастных особенностей, механизмов формирования в процессе обучения и т. д., исследованы проблемы аксиологического (ценностного) воспитания обучающихся, отбора ценностей в целостный учебно-воспитательный процесс и содержание образования. Однако недостаточно исследований, характеризующих содержание аксиологической компетентности личности будущих военных специалистов, и выявляющих психолого-педагогические условия формирования аксиологической компетентности курсантов в образовательном процессе военного вуза.

Очевидно, что проблема аксиологической компетентности личности курсантов, как целевого ориентира образовательного процесса военного вуза, не достаточно изучена, равно как и вопросы конкретного содержания и методического сопровождения процесса ее формирования. Это определило цель нашего исследования: теоретически разработать и экспериментально обосновать модель процесса формирования аксиологической компетентности личности курсантов в процессе военно-профессионального образования.

Моделирование процесса формирования аксиологической компетентности курсантов опиралось на результаты решения теоретических и методологических задач исследования. В частности:

1. На основе уточненных военно-профессиональных ценностей и аксиологических компетенций офицеров [4; 5 и др.], опираясь на существующие взгляды относительно сущности и видов ценностей и ценностных ориентаций личности [6; 7 и др.],

структурных компонентов компетентности личности [8; 9 и др.], теоретически выделены качественные уровни сформированности аксиологической компетентности курсантов (низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий), обоснованы ее структура, содержание и критерии сформированности:

– когнитивный компонент: аксиологические знания субъективно-культурологического и педагогико-методического характера (в сфере гуманистических ценностей, ценностей военной службы, государства, общества, педагогических ценностей и т. д.). Критерии его сформированности: полнота знаний о содержании и смысле ценностей; понимание места и роли выделенных ценностей в общей иерархии ценностей; умение выделить ценностные явления в жизненной / профессиональной ситуации и объекте познания и объяснить свой выбор;

– ценностный компонент: субъективно-личностные (социальные и профессиональные) и военно-педагогические ценностные ориентации, установка на руководство ими при выполнении военно-профессиональных обязанностей. Критерии его сформированности: положительное, позитивное отношение к выделенным ценностям; восприятие выделенных ценностей как личностно значимых, важных; эмоциональная активность в деятельности по освоению новых ценностей, готовность к их восприятию;

– деятельностный компонент: умения осуществлять личностно значимую ценностно-ориентационную деятельность, определять ценностные основания военно-профессиональных действий, определять ценностные приоритеты при выполнении военно-специальных задач, осуществлять аксиологическое воспитание подчиненных. Критерии его сформированности: сформированность системы мотивов поведения, основанных на выделенных ценностях; проявление ценностного отношения к миру и людям, объектам и субъектам профессиональной деятельности; опора на усвоенные знания в качестве регулятора сознания и поведения и умение воплощать знание о ценностях в различных видах деятельности и поведении.

2. Опираясь на положения компетентностного подхода (В.А. Исаев, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, С.А. Хазова и др.), аксиологического подхода (И.А. Липский, Е.В. Бондаревская, А.Н. Леонтьев и др.), теории военного образования (В.С. Емец, М.В. Конопляникова, В.М. Косухин, А.А. Ломакин, П.И. Образцов, И.И. Савич, Т.В. Четверикова и др.) и воспитания (А. Калужный, И.И. Савич, Т.В. Четверикова и др.), с учётом методологических, содержательно-дидактических и методических особенностей образовательного процесса в военно-профессиональном учеб-

ном заведении выявлены психолого-педагогические условия формирования аксиологической компетентности курсантов. Их совокупность представляет собой иерархию характеристик образовательного процесса, отражающих ценностный характер целей воспитания и обучения, содержательно и методически обеспечивающий освоение курсантами системы аксиологических компетенций военно-специального и военно-педагогического характера с учётом специфики военно-профессионального образования.

Ключевыми педагогическими условиями формирования аксиологической компетентности курсантов являются: компетентностная ориентированность образовательного процесса (целью образования выступает освоение системы аксиологических компетенций, в совокупности определяющих аксиологическую компетентность как результат образования; использование в учебно-воспитательном процессе дидактического инструментария, обеспечивающего системное освоение знаний, умений, ценностных ориентаций, а также возможности для экстерииоризации ценностей при решении учебных, квазипрофессиональных и профессиональных задач); аксиологичность образовательного процесса (ценностные ориентации личности задают контекст формируемых знаний и умений, способов действий, опыта деятельности и поведения; ценностная определённость и ценностное наполнение учебного материала, контекста решаемых задач, направленности воспитательных мероприятий и т. п.); военно-профессиональная направленность аксиологического образования (освоение военно-специальных и военно-педагогических ценностей; конкретизация осваиваемых ценностей в соответствии с военно-специальными и военно-педагогическими задачами); опора на принципы военной педагогики (системности и комплексности, адекватности и оптимальности, индивидуально-личностной ориентированности и коллективистского подхода, активно-деятельностной и гуманистической ориентированности, опоры на положительное в личности и коллективе).

3. На основе комплексного учета специфики организации образовательного процесса в военно-профессиональном учебном заведении, закономерностей формирования ценностных ориентаций [8 и др.] и освоения компетенций личностью [8; 9 и др.] определены технологические аспекты процесса формирования аксиологической компетентности курсантов. Формирование аксиологической компетентности курсантов осуществляется в соответствии со следующими процессуальными характеристиками: (а) стадиями формирования аксиологической компетентности курсантов, соответствующими повышению профессиональной (военно-специальной и, далее, военно-педагогической) направленности образовательного процесса вуза (личностной, ориентированной на уточнение / совершенствование / формирование системы личностных гуманистических ценностных ориентаций курсантов, соответствующих знаний, умений, способов действий и установок на их экстраполяцию в социальном взаимодействии; военно-специальной, нацеленной на формирование системы военно-специальных ценностных ориентаций, знаний, умений, способов действий и установок на их экстраполяцию в служебной деятельности; предполагающей формирование у курсантов системы военно-педагогических ценностных ориентаций, знаний, умений, способов действий и установок на их экстраполяцию в служебной деятельности в реальной служебной деятельности в условиях практики); (б) этапами «прохождения» каждой стадии формирования аксиологической компетентности курсантов, целевое и дидактическое содержание которых соответствует повышению степени продуктивности ценностно-ориентировочной деятельности обучающихся или уровня их ценностно-ориентационной активности (информационно-поисковым, рефлексивно-оценочным, деятельностно-поведенческим); (в) методическим алгоритмом построения учебных занятий (такой порядок чередования лекционных, семинарских, практических занятий, самостоятельной работы с использованием информационного содержания и дидактического инструментария, который обеспечивает последовательную внутрипредметную и межпредметную систематизацию знаний, формирование ценностно-мотивационной основы конструктивного поведения и деятельности, соответствующих содержанию осваиваемых компетенций).

Все вышеперечисленное позволило разработать модель, в которой процесс формирования аксиологической компетентности курсантов представлен следующими блоками:

1. Целе-результативным; в нем отражено формируемое качество – аксиологическая компетентность курсантов – в виде структурных компонентов и критериев сформированности; аксиологическая компетентность соотносена с нормативно заданными образовательными результатами – осваиваемыми компетенциями и профессиональными задачами, а также с совокупностью ценностей, освоение которых лежит в основе достижения заданных образовательных результатов и, таким образом, формирования аксиологической компетентности курсантов.

2. Содержательно-методологическим, отражающим педагогические условия формирования аксиологической компетентности курсантов, представлены целевые направления (соответствующие содержанию профессиональных задач и задач личностного развития) и компоненты процесса образования, виды подготовки, структура военно-образовательного процесса) аксиологической подготовки курсантов, указано место учебных дисциплин и различных аксиолого-образовательных мероприятий в данном процессе и применяемый дидактический инструментарий (методы и приемы, формы и средства обучения и воспитания).

3. Процессуальным, в котором во взаимосвязи представлены стадии и этапы формирования аксиологической компетентности курсантов, а также методический алгоритм, используемый на учебных занятиях.

4. Диагностическим, отражающим способы (методы) оценки и уровни сформированности аксиологической компетентности курсантов.

Экспериментальная проверка эффективности разработанной модели осуществлялась в реальном образовательном процессе военного вуза (г. Анапа), в течение 2014 – 2017 гг. В начале первого курса обучения было проведено констатирующее исследование с целью определения актуального состояния компонентов аксиологической компетентности курсантов. Выяснилось, что более половины респондентов характеризуются низким и ниже среднего уровнями развития данного качества по совокупности оценивания когнитивного, ценностно-ориентационного и деятельностно-поведенческого содержания (в среднем по двум названным уровням – 62,9% курсантов). Около трети диагностируемых продемонстрировали средний уровень (30,1%), менее десятой части – уровень выше среднего (около 7%), не нашлось ни одного курсанта с высоким уровнем аксиологической компетентности. По результатам диагностики были сформированы контрольная (КГ, 53 человека) и экспериментальная (ЭГ, 51 человек) группы, представители которых достоверно не отличались друг от друга по исследуемым показателям ($P \geq 0,05$). Далее образовательный процесс в экспериментальной группе осуществлялся в соответствии с разработанной моделью. В контрольной группе никаких изменений в содержательные, методические, процессуальные характеристики учебно-воспитательного процесса не вносилось.

Результаты итоговой диагностики, проведенной по окончании эксперимента, позволили констатировать, что представители экспериментальной группы характеризуются более высокими показателями сформированности аксиологической компетентности, чем представители контрольной группы. В ЭГ достоверно больше обучающихся с уровнем выше среднего (50,8% курсантов ЭГ продемонстрировали высокий и выше среднего уровни сформированности аксиологической компетентности личности, в КГ – 11,7%, $P < 0,05$), и меньше – с уровнем ниже среднего ($P < 0,05$); в отличие от контрольной группы, в ней зафиксированы курсанты с высоким уровнем сформированности аксиологической компетентности и полностью отсутствуют учащиеся с низким уровнем. Кроме того, в ЭГ количество учащихся, характеризующихся низким и ниже среднего уровнями сформированности системы ценностных ориентаций, статистически значимо меньше, чем относящихся к более высоким уровням (7,5% и 55,9% соответственно, $P < 0,05$).

Таким образом, результаты текущего и итогового контроля однозначно свидетельствуют о том, что применение разработанной модели формирования у курсантов аксиологической компетентности в процессе профессионального образования позволяет эффективно решать воспитательные задачи по формированию системы общегуманистических, военно-специальных, военно-профессиональных ценностных ориентаций, образовательных задач по формированию системы соответствующих аксиологических знаний (теоретических, методических) и умений (интеллектуальных, практических), не только препятствуя, но и способствуя повышению общей и специальной успеваемости курсантов.

Библиографический список

1. Бондаренко Н.Ю. *Становление экзистенциальных ценностей будущих учителей в процессе интерактивного обучения*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2006.
2. Виленский М.Я. *Ценности физической культуры и их интериоризация учащимися*. Available at: <http://spo.1september.ru/articlef.php?ID=200701713>
3. Голубкова О. *Социокультурная природа ценностных ориентаций личности*. Available at: <http://brennoe-i-vechnoe.narod.ru/199-17.html>
4. Емец В.С. *Модернизация педагогической системы формирования профессионально-ценностных ориентаций у курсантов образовательных учреждений ФСБ России пограничного профиля*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2007.
5. Калужный А.С. *Личностно-ориентированное воспитание в высшей военной школе: монография*. Нижний Новгород, 2004.
6. Нудько В.А. *Формирование гуманистических ценностных ориентаций студентов (на примере изучения иностранного языка в вузе)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ульяновск, 2006.
7. Савина Ю.Г. *Формирование ценностных ориентаций учащейся молодежи средствами декоративно-прикладного искусства*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
8. Хазова С.А. *Развитие конкурентоспособной личности в системе образования*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Майкоп: Адыг. гос. ун-т, 2011.
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы. *Народное образование*. 2003; 2: 58 – 64.

References

1. Bondarenko N.Yu. *Stanovlenie 'ekzistencial'nyh cennostej buduschih uchitelej v processe interaktivnogo obucheniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2006.
2. Vilenskij M.Ya. *Cennosti fizicheskoj kul'tury i ih interiorizaciya uchaschimysya*. Available at: <http://spo.1september.ru/articlef.php?ID=200701713>
3. Golubkova O. *Sociokul'turnaya priroda cennostnyh orientacij lichnosti*. Available at: <http://brennoe-i-vechnoe.narod.ru/199-17.html>
4. Emec V.S. *Modernizaciya pedagogicheskoy sistemy formirovaniya professional'no-cennostnyh orientacij u kursantov obrazovatel'nyh uchrezhdenij FSB Rossii pogranichnogo profilya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2007.
5. Kaluzhnyj A.S. *Lichnostno-orientirovannoe vospitanie v vysshej voennoj shkole: monografiya*. Nizhnij Novgorod, 2004.
6. Nud'ko V.A. *Formirovanie gumanisticheskikh cennostnyh orientacij studentov (na primere izucheniya inostrannogo yazyka v vuze)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ulyanovsk, 2006.
7. Savina Yu.G. *Formirovanie cennostnyh orientacij molodezhi sredstvami dekorativno-prikladnogo iskusstva*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2006.
8. Hazova S.A. *Razvitie konkurentosposobnoj lichnosti v sisteme obrazovaniya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Majkop: Adyg. gos. un-t, 2011.
9. Hutorskoy A.V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; 2: 58 – 64.

Статья поступила в редакцию 14.09.18

УДК 378

Sadovoy V.P., Head of Students' Sports Club, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia),
E-mail: sadovoi12@mail.ru

THE NATURE AND STRUCTURE OF READINESS FOR ORGANIZATION OF MASS STUDENT SPORT IN FUTURE MASTERS OF THE SPHERE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS. The article substantiates the need for the formation of graduate students, training personnel in the field of physical culture and sports for higher education, readiness for the organization of mass student sports. On the basis of the analysis of the theory and practice, personal experience the structure of readiness for the organization of mass student sports is defined. According to the author, this structure includes three main components – personal, cognitive and operational. For the successful formation of readiness for the organization of mass student sports, it is necessary to fulfill three basic conditions – organizational, pedagogical and psychological. In the process of implementation of these conditions, it is necessary to provide future masters of physical culture and sports to form knowledge on the organization of mass student sports in Russia and abroad, to study the specifics of the functioning of the student sports club in modern university conditions, to participate in the organization and judging of competitions for students, to perform research work, etc. the set of selected conditions, as well as the introduction of the curriculum of the master's discipline "Fundamentals of the organization of mass student sports" will prepare specialists for the organization of mass student sport that is so necessary for any of the modern universities.

Key word: readiness for professional activity, magistracy, mass student sport.

В.П. Садовой, руководитель Студенческого спортивного клуба, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: sadovoi12@mail.ru

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ К ОРГАНИЗАЦИИ МАССОВОГО СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТА У БУДУЩИХ МАГИСТРОВ СФЕРЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

В статье обоснована необходимость формирования у студентов магистратур, готовящих кадры в сфере физической культуры и спорта для высшей школы, готовности к организации массового студенческого спорта. На основе анализа теории и практики, личного опыта определена структура готовности к организации массового студенческого спорта. По замыслу автора в эту структуру входит три основных компонента – личностный; когнитивный; операционно – действенный. Для успешного формирования готовности к организации массового студенческого спорта необходима реализация трёх основных условий – организационных, педагогических, психологических. В процессе реализации данных условий необходимо обеспечить будущим магистрам сферы физической культуры и спорта сформировать знания по организации массового студенческого спорта в России и за рубежом, изучить специфику функционирования студенческого спортивного клуба в современных вузовских условиях, поучаствовать в организации и судействе соревнований для студентов, выполнить научно-исследовательскую работу и т. д. совокупность выделенных условий, а так же введение в учебный план магистратуры учебной дисциплины «Основы организации массового студенческого спорта» позволят подготовить специалистов по организации массового студенческого спорта, столь необходимых современному вузу.

Ключевые слова: готовность к профессиональной деятельности, магистратура, массовый студенческий спорт.

В последнее время массовый студенческий спорт получил очень широкое распространение, без него невозможно представить воспитательную деятельность ни одного современного вуза. Для приобщения студентов к регулярным занятиям физическими упражнениями и здоровому образу жизни используются различные технологии, в структуре которых присутствуют обязательная форма физического воспитания, спорт, различные направления физкультурной рекреации и двигательной реабилитации и общественно-самодеятельная форма физкультурно-спортивной деятельности. Всё чаще стали появляться новые формы массовых спортивных мероприятий для студентов, к которым приобщается всё больше студентов. Значимость студенческого спорта постоянно возрастает. Как отмечают Л.И. Лубышева [1], А.А. Соловьев [2], К.М. Смышнов [3] и др., огромная значимость вузовского спорта, в том числе, именно массового студенческого спорта, обусловлена следующими основными факторами:

время, так как постоянно образуются новые виды профессиональной деятельности или формируются новые направления уже существующих специальностей.

Если обобщить точки зрения на проблему готовности [5; 6 и др.], то можно выделить два основных подхода:

1. Готовность в контексте определенного функционального состояния, как психологического условия избирательной активности, настраивающей организм, личность на предстоящую деятельность; как успешности выполнения какой – либо деятельности, как психологической установки, которая функционирует на фоне общей активности организма, как состояния предшествующего поведению; как социально фиксированные установки, характеризующие общественное поведение личности (П.П. Горностаи, Л.В. Кондрашова и др.).

2. Готовность как сложное личностное образование, многоплановая и многоуровневая структура качеств, свойств

Таблица 1

Ведущие детерминанты, увеличивающие значимость вузовского спорта в современных социокультурных условиях

№	детерминанты	Их влияние на студенческую жизнь
1.	Необходимость повышать эффективность воспитательной работы в вузах	спортивная работа является крайне важным инструментом воспитательной работы со студентами
2.	Необходимость улучшать основные параметры здоровья студентов	проблема сниженных параметров здоровья большей части современного студенчества может быть решена только на основе улучшения спортивной работы и превращения вузовского спорта в действительно массовый спорт
3.	Необходимость развивать любительский спорт в молодёжной среде	любительский спорт все больше и больше локализуется именно в вузах среди студенческой молодёжи и становится важным атрибутом студенческой жизни
4.	Необходимость повышать качество жизни студентов	наличие приемлемых условий для занятия спортом все больше превращается в важнейшую составляющую качества жизни студента, определяющую привлекательность вуза
5.	Необходимость направлять активность студентов в конструктивное русло саморазвития и самосовершенствования	Создание условий для физического и психологического совершенствования студентов, необходимость противодействовать влиянию террористических и прочих антисоциальных элементов на молодёжь

21 ноября 2017 года министром спорта Российской Федерации П.А. Колобковым была утверждена Концепция развития студенческого спорта в Российской Федерации на период до 2025 года, целью которой является создание условий, обеспечивающих возможность для студентов профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования вести здоровый образ жизни, систематически заниматься физической культурой и спортом, получить доступ к развитой спортивной инфраструктуре, а также повысить конкурентоспособность российского спорта. Концепция определяет систему приоритетных направлений, обеспечивающих развитие физкультурной, спортивной и оздоровительной работы в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования, а также студенческого спорта в Российской Федерации в целом [4]. Однако всё чаще выявляется проблема, связанная с подготовкой кадров для организации массового студенческого спорта.

На основе анализа литературы, изучения опыта функционирования студенческих клубов, можно сказать следующее. В качестве организаторов массового студенческого спорта могут выступать выпускники магистратуры по всем направлениям, готовящим кадры для спорта, в том числе преподавателей физической культуры, тренеров, менеджеров в области физической культуры и спорта. Например, условия магистратуры направления «Профессиональное образование в сфере физической культуры».

Мы считаем, что, с учётом актуальности данной проблемы, необходимо, что выпускники соответствующих магистратур, которые планируют осуществлять профессиональную педагогическую деятельность в условиях современного вуза, должны быть готовы к организации массового студенческого спорта.

Проблема изучения структуры и содержания профессиональной готовности к определённым видам деятельности имеет уже более 100-летнюю историю. Впервые учёные выделили эту проблему в конце XIX в. Но наибольшее и всестороннее рассмотрение она получила в XX в. и активно развивается в настоящее

и состояний, которые позволяют определённому субъекту более или менее успешно осуществлять какую – либо деятельность (М.И. Дьяченко, К.М. Дурай-Новакова, Л.А. Кандыбович, В.А. Сластенин и др.).

Рассмотрим подходы ведущих отечественных учёных к определению структуры готовности к профессиональной деятельности (Таблица 2).

Как отмечает В.А. Магин [6; 7], современный специалист по физической культуре и спорту должен, прежде всего, **иметь представление и знать**:

- содержание инновационных технологий в области физической культуры и спорта;
- формы, методы и принципы организации инновационного обучения и воспитания в сфере физической культуры и спорта;
- медико-биологические, психолого-педагогические, социокультурные основы инновационных технологий в области физической культуры и спорта.

Специалист по физической культуре и спорту новой формации должен **уметь**:

- планировать, организовывать и проводить занятия по физической культуре и уметь проводить воспитательную работу со студентами по физической культуре и спорту с использованием инновационных технологий;
- применять на занятиях и в процессе воспитательной работы современные средства и методы физического воспитания, адекватные содержанию инновационных технологий;
- оценивать эффективность используемых технологий и контролировать качество образовательного процесса в высшей школе;
- анализировать и корректировать свою профессиональную деятельность;
- организовывать и проводить научные исследования в сфере профессиональной деятельности.

На основе анализа литературы и личного опыта в качестве руководителя Студенческого спортивного клуба СКФУ Северо-Кавказского федерального университета («ССК СКФУ») и в

Подходы к определению структуры профессиональной готовности

№	Авторы	Выделяемая ими структура профессиональной готовности
1.	А.Г. Асмолов, Н.В. Кузьмина В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин	- мотивационный - когнитивный - деятельностный
2.	М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович	- мотивационный - ориентационный - волевой - оценочный
3.	И.А. Зимняя	- мотивационный - когнитивный - поведенческий - ценностно-смысловой
4.	Ю.Г. Татур	- общенаучный - социальный
5.	А.В. Чернышова	- информационный - операционный - мотивационный - мировоззренческий - коммуникационный

контексте вышеобозначенных подходов определим структуру и содержание готовности к организации массового студенческого спорта у будущих магистров сферы физической культуры и спорта.

Мы выделяем в структуре готовности следующие компоненты: *мотивационно – личностный; когнитивный; операционно-действенный.*

Мотивационно-личностный компонент предполагает наличие стойкого интереса к массовому студенческому спорту, ценностей здорового образа жизни, сформированность мотивации, связанной с пропагандой массового студенческого спорта, желания вовлекать в него обширный круг студенческой молодёжи.

Когнитивный компонент предполагает знание нормативно-правовых основ организации массового студенческого спорта; форм, технологий организации массового студенческого спорта; методики организации отдельных соревнований среди студентов; а так же способов взаимодействия с администрацией вуза, студенческим самоуправлением и отдельными структурными единицами, связанными с организацией массового студенческого спорта.

Операционно-действенный компонент предполагает сформированность компетенций, связанных с организацией массового студенческого спорта в современных условиях функционирования отечественных вузов.

Как нам представляется, формирование готовности к организации массового студенческого спорта в условиях магистратуры возможно при соблюдении ряда условий:

Организационных – введение в учебный план магистратуры, готовящих кадры в сфере физической культуры и спорта и, в частности, кадры для функционирования в условиях высшей школы, учебного курса «Основы организации массового студенческого спорта». Обеспечение при прохождении магистранта-

ми производственной и педагогической практики возможности изучить работу студенческих спортивных клубов, организовать соревнования в рамках массового студенческого спорта, участвовать в их судействе. Обеспечить разработку тематики НИРС и выполнения студенческих работ различного уровня (статей, ВКР, магистерских диссертаций), посвящённых организации массового студенческого спорта.

Педагогических – создание условий для освоения и практической реализации различных форм организации мероприятий в рамках массового студенческого спорта, изучения зарубежного и отечественного опыта, адаптации спортивных мероприятий в рамках своих учебных заведений.

Психологических – создание условий для отбора будущих кадров для организации массового студенческого спорта, начиная со школьной скамьи, обучения в условиях бакалавриата и магистратуры. Формирование устойчивой мотивации к введению здорового образа жизни на основе стойкого интереса к спорту и физической культуре.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что определение сущности и структуры готовности к организации массового студенческого спорта у будущих магистров сферы физической культуры и спорта и определение условий для её формирования, является крайне актуальной педагогической проблемой. Большой вклад в её решение вносится в Северо – Кавказском федеральном университете, в котором созданы все условия для массового студенческого спорта, прежде всего, под руководством «ССК СКФУ» (Студенческого спортивного клуба). На базе Факультета физической культуры Северо-Кавказского федерального университета успешно функционирует магистерская программа 49.04.01 Физическая культура по направлению «Профессиональное образование в сфере физической культуры», в рамках которой создаются условия для формирования у её выпускников готовности к организации массового студенческого спорта.

Библиографический список

1. Лубышева Л.И., Пешкова Н.В. Интеграция деятельности спортивного клуба и кафедры физической культуры в контексте развития студенческого спорта в вузе. *Теория и практика физической культуры*. 2016; 5: 90 – 93.
2. Соловьев А.А. Уровень организации спортивной работы в вузе как критерий привлекательности вуза и фактор развития спорта: правовые аспекты. *Право и образование*. 2009; 8: 44 – 51.
3. Садовой В.П., Смышнов К.М. Студенческий спортивный клуб в контексте развития массового студенческого спорта. *ОЛИМПИЙСКАЯ ИДЕЯ СЕГОДНЯ*: сборник материалов Пятой международной научно-практической конференции посвящённой 100-летию Южного федерального университета. 2015: 283 – 89.
4. *Концепция развития студенческого спорта*. Available at: http://studsport.ru/27.11.2017_utvergdna_kontseptsiya_razvitiya_studencheskogo_sporta
5. Невзорова И.Б. *Формирование готовности будущих программистов к проектно-аналитической деятельности в колледже*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2017.
6. Магин В.А. *Модернизация системы профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту на основе инновационных технологий*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2006.
7. Магин В.А. Компетентностная модель специалиста по физической культуре и спорту. *Вестник спортивной науки*. 2006; 1: 43 – 47.

References

1. Lubysheva L.I., Peshkova N.V. Integraciya deyatel'nosti sportivnogo kluba i kafedry fizicheskoj kul'tury v kontekste razvitiya studencheskogo sporta v vuze. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2016; 5: 90 – 93.
2. Solov'ev A.A. Uroven' organizacii sportivnoj raboty v vuze kak kriterij privilekatel'nosti vuza i faktor razvitiya sporta: pravovye aspekty. *Pravo i obrazovanie*. 2009; 8: 44 – 51.
3. Sadovoj V.P., Smyshnov K.M. Studencheskij sportivnyj klub v kontekste razvitiya massovogo studencheskogo sporta. *OLIMPIJSKAYA IDEYA SEGODNYA: sbornik materialov Pyatoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii posvyaschennoj 100-letiyu Yuzhnogo federal'nogo universiteta*. 2015: 283 – 89.
4. *Koncepciya razvitiya studencheskogo sporta*. Available at: http://studsport.ru/27.11.2017_utvergdna_kontsepsiya_razvitiya_studencheskogo_sporta
5. Nevzorova I.B. *Formirovanie gotovnosti buduschih programmistov k proektno-analiticheskoj deyatel'nosti v kolledzhe*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskix nauk. Velikij Novgorod, 2017.
6. Magin V.A. *Modernizaciya sistemy professional'noj podgotovki specialistov po fizicheskoj kul'ture i sportu na osnove innovacionnyh tehnologij*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskix nauk. Moskva, 2006.
7. Magin V.A. Kompetentnostnaya model' specialista po fizicheskoj kul'ture i sportu. *Vestnik sportivnoj nauki*. 2006; 1: 43 – 47.

Статья поступила в редакцию 15.09.18

УДК 37.015.31

Buhalko A.D., postgraduate, senior teacher, Omsk State Technical University (Omsk, Russia), E-mail: ab_omgtu@mail.ru

ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS TO THE TRAINING AT THE RUSSIAN TECHNICAL UNIVERSITY: PROBLEMS AND EVALUATION CRITERIA. The article presents research on a problem of adaptation of foreign students to the training at a Russian technical university. The researcher believes that for the successful adaptation of foreign students some special support is required. The paper describes the contents of adaptation processes. Special attention in the work is paid to the adaptation to educational activities. The author also reveals features of adaptation of foreign students in conditions of technical education. On the basis of the analysis of modern research works, the article offers criteria for the adaptation assessment.

Key words: adaptation, support, foreign students, technical college, educational environment, educational activity.

А.Д. Бухалко, ст. преп., соискатель, Омский государственный технический университет, г. Омск,
E-mail: ab_omgtu@mail.ru

АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКОМ ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ

Статья посвящена проблеме адаптации иностранных студентов к обучению в российском техническом вузе. Обосновывается идея о том, что в российских условиях обязательным является поддержка процессов адаптации иностранных студентов. Раскрываются предмет и содержание адаптационных процессов. Особое внимание уделено учебной, академической адаптации. В статье выявлены особенности адаптации иностранных студентов, определяемые спецификой технического образования. Выделены и описаны характерные особенности адаптации иностранных студентов к социокультурной среде российского вуза, поликультурной российскому пространству. Установлены связи между тремя предметами адаптации. На основании анализа современной литературы по проблеме адаптации иностранных студентов, предложены критерии адаптации.

Ключевые слова: адаптация, поддержка, иностранные студенты, технический вуз, образовательная среда, учебная деятельность.

Расширение экспорта российского образования является одной из наиболее заметных тенденций его развития, динамика которой определяется не только глобализацией и экономической конкуренцией образовательных систем, наличием научно-технических и технологических разработок, представляющих интерес за рубежом, но и привлекательностью самих вузов, готовностью и способностью формировать комфортную образовательную среду, не требующую от иностранных граждан особых усилий для адаптации и успешного освоения образовательных программ. Актуальной тенденцией развития современного образования является формирование транснациональных моделей, которые обеспечивают не только максимальную унификацию содержания и форм обучения, но и единое социокультурное пространство, однако в Российской Федерации эти процессы протекают достаточно сдержанно, поэтому необходимой является поддержка адаптации, ориентированная на конкретные проблемы и трудности, на содержание и особенности процесса [1]. Внимание к адаптации иностранных студентов в условиях российского вуза, организация психолого-педагогического сопровождения этого процесса, таким образом, является фактором развития вуза как экспортера образования.

Образование, как и всякая социальная среда, является не только адаптивной, но и адаптирующей [2] средой. С развёртыванием данной идеи связаны практически все психолого-педагогические исследования проблемы адаптации, которые, как правило, направлены на обеспечение успешной адаптации личности в образовательной системе. Исследования проблем адаптации учащихся к образовательным системам, на основе данной

идеи, неизменно выделяют целесообразность организации среды, облегчающую процесс адаптации.

Теоретические основы адаптации личности в системе образования принадлежат А.Д. Андреевой [3], М.Р. Битяновой [4], С.М. Годнику и В.С. Листенгардену [5], А.В. Мудрику [6] и др. авторам. Адаптация субъектов образовательного процесса, согласно их теориям, по своему содержанию есть трехсторонний процесс обеспечения оптимальной деятельности субъекта внутри образовательной системы, включающий:

- овладение учебной деятельностью, её способами и средствами, развитие познавательных способностей;
- овладение социальной ролью и выстраивание социальных отношений;
- разрешение противоречий взаимодействия с социальной средой.

Специфика аудитории (иностранцы студенты) не меняет сущности самого процесса, но отражается в дальнейшем, при изучении конкретных объектов, содержания и критериев адаптации. Адаптация иностранных студентов к обучению в российском вузе – это социально-психологический процесс активного и сознательного построения конструктивного взаимодействия личности и образовательной системы за счет самоизменения, закрепленного в личностном плане (накопление опыта взаимодействия), и, одновременно, за счет преобразования образовательной системы (использование накопленного опыта взаимодействия).

К числу источников, формирующих теоретическую основу исследования проблемы адаптации иностранных студентов к

обучению в российском вузе, относятся работы Н.В. Виничук [7], О.А. Ивановой [8] и др. Авторы выяснили, что адаптация иностранцев в российской системе образования – это сложный, социально-психологический процесс «вхождения», как в новую образовательную, так и в новую этнокультурную среду, в которой человек «выстраивает» свою учебную деятельность. Интеграция в новую этнокультурную среду, во-многом, выступает преимущественным процессом, поскольку культурные особенности характерны для взаимоотношений в образовательном процессе, содержания образования и даже для образовательных технологий. Решая задачи сопровождения адаптации иностранных студентов, нельзя упускать из виду, что с расширением экспорта российского образования, вузы стоят перед необходимостью формирования поликультурной образовательной среды, в которой возможно сохранение и использование богатства собственной национальной культуры студента, обмен культурным содержанием.

Адаптация иностранцев, или как их еще называют – образовательных мигрантов, в системе образования, как пишет Е.А. Бауэр [9], затруднена рядом специфических проблем и психическим состоянием, вызванным сменой социальной среды. Адаптация иностранных студентов к обучению в российском вузе представляет собой целостный процесс, направленный на раз-

личные объекты адаптации. Метод анализа позволяет рассмотреть адаптационные процессы в отношении основных объектов по отдельности, однако, подчеркнем, что это может быть сделано исключительно в исследовательских целях. На наш взгляд, в качестве основных, следует выделить три объекта адаптации иностранных студентов: учебную деятельность в системе высшего образования, социальную среду российского вуза, а также собственно российское социокультурное пространство. Сошлёмся на мнение А.Н. Суховой [10], которая разделяет адаптацию иностранных студентов к обучению в российском вузе на академическую, социальную и культурную (рисунок 1). В отношении каждого из перечисленных объектов существует специфика содержания и проблем адаптации, могут разрабатываться и использоваться отдельные направления психолого-педагогического сопровождения.

Процессы адаптации иностранных студентов, принято рассматривать, преимущественно, по отношению к новой социальной среде, однако, в первую очередь, они обусловлены необходимостью освоения учебной деятельности в системе высшего образования. Не случайно, ежегодные отчисления по неуспеваемости составляют 10-12% от общего числа иностранных студентов, обучающихся в российских вузах [11]. Для иностранных студентов, также как и для наших соотечественников,



Рис. 1. Адаптация иностранных студентов к обучению в российском техническом вузе

актуальной является проблема преемственности между школой и вузом, перехода к новым отношениям, освоения новых методов и средств, формирования иной мотивации и, в целом, принятия особенностей учебной деятельности в высшей школе. Проблему адаптации студентов к учебной деятельности в вузе можно связать в связи с формированием студента как субъекта учебной деятельности, рассматриваемым на разных уровнях:

- овладение методами и средствами, формирование опыта преобразования окружающей действительности и себя;
- формирование мотивации учебной деятельности, развитие самостоятельности и воли;
- развитие личности в соответствии требованиям учебной, а затем, будущей профессиональной деятельности.

В целом, адаптацию иностранных студентов к учебной деятельности можно определить как целенаправленный и поддерживаемый извне процесс активного формирования их как субъектов учебной деятельности в условиях современного российского вуза, с его требованиями к личности субъекта учебной и будущей профессиональной деятельности. Рассматривая адаптацию иностранных студентов к учебной деятельности современного российского вуза, можно, как мы считаем, выделить общие проблемы и проблемы, связанных с особенностями технического образования. Основными общими содержательными единицами адаптации иностранных студентов к учебной деятельности в российском вузе являются: преодоление языкового барьера и формирование субъект-субъектных коммуникаций; формирование научной картины мира, категориально-понятийного и проблемного мышления; овладение методологией учебной деятельности в конкретном вузе; формирование опыта самоорганизации учебной деятельности; развитие необходимых для учебной и будущей профессиональной деятельности качеств личности.

Наряду с ними, как нам кажется, можно выделить содержание, обусловленное особенностями технического образования, которое также имеет инвариант и вариативную часть, характерную только для иностранных студентов. Инвариант раскрывается в исследованиях И.А. Варламовой [12], Г.А. Кручинной и Н.Н. Дарьенковой [13], Л.А. Пьянковой [14] и др. и включает: «... умение производить сложные технические расчеты с применением современных вычислительных средств; умение представлять результаты исследования в виде графической информации; владение математическим аппаратом при описании реальных ... процессов» [15]; ориентацию студента в сложном образовательно-лабораторно-производственном комплексе [12; 16]; формирование системы научных понятий, опыта понимания научных текстов, рефлексивной мыслительной деятельности; формирование учебно-профессиональной «Я-концепции»; освоении динамично развивающихся средств и, в целом, технологий учебной деятельности в техническом вузе, и прежде всего – информационно-коммуникационных технологий, необходимых для работы в сложном информационном пространстве современного технического вуза [13].

Исследования, выполненные Д.С. Дрожжиной [17], С.И. Модновым и Л.В. Уховой [11], др. авторами непосредственно среди иностранных студентов, обучающихся на младших курсах технического вуза, позволяют также выделить проблему освоения ими технической и технологической терминологии, системы единиц измерения, принятой в Российской Федерации, и, зачастую, отличающуюся от той, которая использовалась в родной стране студента.

Уточнив, на основании исследований, представленных выше, содержание адаптации иностранных студентов к учебной деятельности, обусловленное спецификой технического вуза, мы выделили в нем следующие содержательные единицы: освоение технической и технологической терминологии и системы единиц измерения, принятой в Российской Федерации; формирование общей технической компетенции, позволяющей осваивать техническую и технологическую информацию и работать с ней, организовывать процессы познания и использования технической и технологической информации; организация учебной деятельности в информационном пространстве технического вуза; ориентация в образовательно-лабораторно-производственном комплексе технического вуза.

Второй объект адаптации – социальную среду современного вуза, часто, исследуя проблемы иностранных студентов в российских вузах, ставят на первое место. Это, безусловно, справедливо, но во многом, как позволяет считать наш личный опыт, связано с тем, что социальные отношения и возникающие

трудности их формирования, как правило, сильнее эмоционально окрашены, чем трудности учебы. Они заметнее и, поэтому, заявляются первыми. Адаптация студента к социальной среде современного вуза определяется как процесс активного взаимодействия студента со средой и окружением, в результате которого формируется его активная жизненная позиция [18], позволяющая ему устанавливать социальные отношения со всеми участниками образовательного процесса, осваивать социальные нормы и правила, преодолевать трудности учебы. Здесь можно выделить влияние этнопсихологических, социально-экономических, социально-культурных факторов среды, которые, по их мнению, трансформируют механизмы адаптации.

В отношении научных подходов к адаптации иностранных студентов к социальной среде современного вуза заметна определенная динамика. Если ранее, в 90-х годах, исследователи проблемы выделяли в качестве ведущих дезадаптационных факторов проблемы бытового характера (условия проживания, питания, режим и даже климат) (например, у А.П. Кормилицына [19]), то в современных исследованиях преобладает внимание к коммуникационным и социально-средовым факторам. И.Л. Мушарапова [20], например, подчеркивает, что в социально-средовой адаптации иностранных студентов преобладают проблемы установления коммуникаций, которые тесно связаны с преодолением языкового барьера.

В практико-ориентированных исследованиях подчеркивается проблема социальной изоляции иностранных студентов в начальный период обучения в российском вузе. Эти проблемы, во многом, вызывают недовольство материально-бытовыми, климатическими и иными условиями, но, при всем прочем, не перестают быть первородными. Социологические исследования Д.С. Дрожжиной [17], И.О. Кривцовой [21], О.А. Лебедевой и Ю.И. Скопиной [22], С.И. Моднова, Л.В. Уховой [11] и др. авторов отмечают:

- настороженное отношение со стороны российских студентов и, даже преподавателей;
- отсутствие особого статуса «иностранец студент» и, как следствие, понимания проблем и трудностей социального взаимодействия;
- резкий контраст социальных норм страны проживания и принятых среди российского студенчества. Преодоление перечисленных трудностей, достижения удовлетворенности социальным взаимодействием в образовательном процессе представляется нам содержанием адаптации иностранного студента к социальной среде современного вуза.

Отдельно, как подчеркивает Д.С. Дрожжина [17], возникает проблема вхождения иностранных студентов в студенческое сообщество, преодоления социальной изоляции. Студенческое сообщество, объединенное общей внеаудиторной деятельностью, социально-значимой деятельностью, самоуправлением, воспитательной работой и досугом – это социально-возрастная группа, насыщенная коммуникациями и обладающая собственными социальными нормами, системой ценностей и смыслов. Возможное отторжение иностранных студентов от студенческого сообщества – есть проблема не только языкового барьера, требующая нового понимания педагогической поддержки их адаптации, расширения её содержания за счёт работы со студенческим сообществом. Рассмотрев проблемы адаптации студентов к образовательной среде современного вуза, с учетом специфики адаптации иностранных студентов, мы сформулировали обобщения о содержании процесса. Содержание адаптации иностранных студентов к образовательной среде современного российского вуза включает:

- формирование системы конструктивного и комфортного социального взаимодействия в образовательной среде, на основе сложившихся социальных норм;
- освоение социальной роли студента;
- согласование личных и общественных потребностей, личной и общественной системы ценностей.
- вхождение в студенческое сообщество.

Наконец, наиболее широким процессом является адаптация иностранных студентов к российскому социокультурному пространству. По своей сути – это процесс организации жизнедеятельности студента в новых для него социокультурных условиях. Выделение адаптации иностранных студентов к российскому социуму, как отдельного вида адаптации, обусловлено наличием закономерных связей между социально-политической, социально-экономической, социокультурной обстановкой и адаптационными процессами, которые доказаны, например, Т.Г. Аниси-

мовой [23]. «Особенность иностранного студента как объекта исследования, – пишет Д.С. Дрожжина, – состоит в том, что, приезжая в другую страну, он вынужден усваивать новые культурные образцы для успешного функционирования в качестве члена принимающего сообщества. Старые образцы и схемы поведения не всегда применимы в новой среде, поэтому требуются время и определенные усилия по преодолению барьеров и встраиванию в новую социокультурную среду» [17]. По большей части, адаптационные процессы заключаются в выборе стратегии адаптации (ассимиляция, сепарация, интеграция и пр.), которые могут быть конструктивными и деструктивными и, естественно, отражаются на двух предыдущих видах адаптации. При этом различные этнокультурные группы адаптируются к социуму по-разному, что, безусловно, затрудняет моделирование психолого-педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов в российском вузе. В содержании адаптации иностранных студентов к российскому социокультурному пространству можно выделить:

- освоение российских культурных норм и формирование опыта их использования;
- построение межкультурного взаимодействия, при сохранении своих национально-культурных особенностей в том виде, в котором они не противоречат социуму.
- организацию жизнедеятельности иностранного студента в российском правовом пространстве.

Охарактеризовав объекты адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе, необходимо обратиться к критериям успешной адаптации, поскольку без этого нельзя планировать педагогическую поддержку данного процесса.

Критерий оценки адаптированности иностранного студента к учебной деятельности в российском вузе (академический), должен быть связан с объективными показателями учебной деятельности. В качестве критериальных основ оценки результата адаптации может быть предложен уровень развития познавательной

самостоятельности, продуктивность коммуникаций и общения, наличие ценностных ориентаций на профессию и успешность в учебной деятельности. Используя перечисленные позиции в качестве показателей оценки, сформируем обобщенный критерий как продуктивность учебной деятельности.

В отношении адаптации иностранных студентов к образовательной среде российского вуза, критерий обычно касается параметров социального взаимодействия. Предполагается, что результат данного процесса следует оценивать через социальную компетентность, толерантность, психологическое здоровье студента, принятие им себя, других и социального окружения. Соответствие результата адаптации перечисленным критериям, как считает автор, является ассимиляцией – т.е. полным совпадением системы ценностей личности и ведущих ценностей социальной среды. На наш взгляд, перечисленные позиции объединяет такой критерий, как продуктивность социального взаимодействия в образовательной среде российского вуза.

Наконец, оценка результата адаптации в социокультурном пространстве может быть с таким критерием, как социальное самочувствие иностранного студента [23] и раскрываться через такие показатели, как:

- стратегия межкультурного взаимодействия;
- организация жизнедеятельности в системе российских социокультурных и правовых норм;
- возможность придерживаться своих культурных особенностей там, где они не противоречат российским культурным нормам.

Анализ теорий по проблеме позволяет нам сделать вывод о том, что на основе личностно-деятельностного подхода и концепции социально-психологической адаптации к настоящему моменту сложилась прочная теоретическая база, позволяющая проектировать процесс педагогической поддержки адаптации иностранных студентов к обучению в российском техническом вузе.

Библиографический список

1. Асриев А.Ю., Маврина И.А., Маврин С.А. Транснациональные образовательные модели в современном мире: наиболее общие тенденции развития и сравнительный анализ. *В мире научных открытий. (Социально-гуманитарные науки)*. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2015; 1.2 (61).
2. Маркарян Э.С. *Вопросы системного исследования общества*. Москва: Знание, 1972.
3. Андреева Д.А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учёбы в вузе. *Человек и общество*. Ленинград, 1973; Вып. XI-II.
4. Битянова М.Р. *Организация психологической работы в школе*. Москва: Совершенство, 1997.
5. Годник С.М., Листенгартен В.С. *Трудности первокурсников: что о них полезно знать педагогам высшей и средней школы*. Воронеж, 1997.
6. Мудрик А.В. *Социализация человека*. Москва: Академия, 2004.
7. Виничук Н.В. *Психологическое сопровождение межкультурной адаптации иностранных студентов в полиэтничном образовательном пространстве ДВФУ: групповые формы работы*: монография. Владивосток: Издательство ДФУ, 2013.
8. Иванова О.А. *Формирование учебно-профессиональной Я-концепции иностранных студентов с разным уровнем межкультурной адаптации*: монография. Воронеж: ЦНТИ, 2014.
9. Бауэр Е.А. *Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации подростков-мигрантов*. Диссертация доктора психологических наук. Нижний Новгород, 2012.
10. Сухова А.Н. *Социальная, академическая и культурная адаптация иностранных студентов*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Нижний Новгород, 2013.
11. Моднов С.И., Ухова Л.В. *Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете*. Ярославский педагогический вестник. 2013. № 2. Том I.
12. Варламова И.А. *Адаптация студентов младших курсов к профессиональному образованию в технических вузах*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Магнитогорск, 2006.
13. Кручинина Г.А., Дарьенкова Н.Н. *Адаптация студентов первого курса к обучению в техническом вузе в условиях информатизации образования*: монография. Нижний Новгород: ННГАСУ, 2016.
14. Пьянкова Л.А. *Адаптация студентов к условиям обучения в техническом университете*: монография. Новокузнецк: Издательство КузГТУ, 2011.
15. Попцов А.Н., Хаматнурова Е.Н. Решение проблемы учебной адаптации студентов первого курса к обучению в филиале технического вуза. *Интернет-журнал «Наукоедение»*. 2015; Том 7; №5.. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/246PVN515.pdf>
16. Кадырова Х.Р. *Педагогические условия профессиональной адаптации студента технического вуза в образовательно-производственном комплексе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ульяновск, 2005.
17. Дрожжина Д.С. Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссия о методологии. *Центр внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ*. Available at: [https://universitas.hse.ru/2013--3%20\(%D0%A2%D0%BE%D0%BC%201\)/108603645.html](https://universitas.hse.ru/2013--3%20(%D0%A2%D0%BE%D0%BC%201)/108603645.html)
18. Албитова Е.П. *Актуальные проблемы социальной адаптации студентов вуза*: монография. Чита: Изд-во Забайкальского государственного университета, 2015.
19. Кормилицин А.П. *Социально-педагогическая адаптация иностранных студентов в процессе профессиональной подготовки: на примере авиационного технического колледжа*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1997.
20. Мушарапова И.Л. *Психологические факторы адаптации иностранных студентов к обучению на подготовительном факультете российского вуза*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Тула, 2000.
21. Кривцова И.О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко). *Фундаментальные исследования*. 2011; 8 (часть 2).
22. Лебедева О.А., Скопина Ю.И. Проблемы и трудности адаптации иностранных студентов-первокурсников к условиям жизни и обучения в России. *Психология и педагогика*. 2014; 35.
23. Анисимова Т.Г. *Социальная адаптация студенческой молодежи в условиях современного российского общества*. Автореферат диссертации ... доктора социологических наук. Краснодар, 2016.

References

1. Asriev A.Yu., Mavrina I.A., Mavrin S.A. Transnacional'nye obrazovatel'nye modeli v sovremennom mire: naibolee obschie tendencii razvitiya i sravnitel'nyj analiz. *V mire nauchnykh otkrytij. (Social'no-gumanitarnye nauki)*. Krasnoyarsk: Nauchno-innovacionnyj centr, 2015; 1.2 (61).
2. Markaryan E.S. *Voprosy sistemnogo issledovaniya obschestva*. Moskva: Znanie, 1972.
3. Andreeva D.A. O ponyatii adaptacii. Issledovanie adaptacii studentov k usloviyam ucheby v vuze. *Chelovek i obschestvo*. Leningrad, 1973; Vyp. XI-II.
4. Bityanova M.R. *Organizaciya psihologicheskoy raboty v shkole*. Moskva: Sovershenstvo, 1997.
5. Godnik S.M., Listengarten V.S. *Trudnosti pervokursnikov: chto o nih polezno znat' pedagogam vysshej i srednej shkoly*. Voronezh, 1997.
6. Mudrik A.V. *Socializaciya cheloveka*. Moskva: Akademiya, 2004.
7. Vinichuk N.V. *Psihologicheskoe soprovozhdenie mezhekul'turnoj adaptacii inostrannykh studentov v poli'etnicheskom obrazovatel'nom prostranstve DVFU: gruppovye formy raboty*: monografiya. Vladivostok: Izdatel'stvo DFU, 2013.
8. Ivanova O.A. *Formirovaniye uchebno-professional'noj Ya-koncepcii inostrannykh studentov s raznym urovnem mezhekul'turnoj adaptacii*: monografiya. Voronezh: CNTI, 2014.
9. Bau'er E.A. *Nauchno-prakticheskie osnovy psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya social'no-psihologicheskoy adaptacii podrostkov-migrantov*. Dissertaciya doktora psihologicheskikh nauk. Nizhnyj Novgorod, 2012.
10. Suhova A.N. *Social'naya, akademicheskaya i kul'turnaya adaptaciya inostrannykh studentov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskikh nauk. Nizhnyj Novgorod, 2013.
11. Modnov S.I., Uhova L.V. *Problemy adaptacii inostrannykh studentov, obuchayuschihся v tehničeskom universitete*. Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2013. № 2. Tom I.
12. Varlamova I.A. *Adaptaciya studentov mladshih kursov k professional'nomu obrazovaniyu v tehničeskikh vuzah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Magnitogorsk, 2006.
13. Kruchinina G.A., Dar'enkova N.N. *Adaptaciya studentov pervogo kursa k obucheniyu v tehničeskom vuze v usloviyah informatizacii obrazovaniya*: monografiya. Nizhnyj Novgorod: NNGASU, 2016.
14. P'yankova L.A. *Adaptaciya studentov k usloviyam obucheniya v tehničeskom universitete*: monografiya. Novokuzneck: Izdatel'stvo KuzGTU, 2011.
15. Popcov A.N., Hamaturova E.N. Reshenie problemy uchebnoj adaptacii studentov pervogo kursa k obucheniyu v filiale tehničeskogo vuza. *Internet-zhurnal «Naukovedenie»*. 2015; Tom 7; №5. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/246PVN515.pdf>
16. Kadyrova H.R. *Pedagogicheskie usloviya professional'noj adaptacii studenta tehničeskogo vuza v obrazovatel'no-proizvodstvennom komplekse*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ul'yanskiy, 2005.
17. Drozhzhina D.S. Izuchenie adaptacii inostrannykh studentov: diskussiya o metodologii. *Centr vnutrennego monitoringa NIU VSh'E*. Available at: [https://universitas.hse.ru/2013--3%20\(%D0%A2%D0%BE%D0%BC%201\)/108603645.html](https://universitas.hse.ru/2013--3%20(%D0%A2%D0%BE%D0%BC%201)/108603645.html)
18. Albitova E.P. *Aktual'nye problemy social'noj adaptacii studentov vuza*: monografiya. Chita: Izd-vo Zabajkalskogo gosudarstvennogo universiteta, 2015.
19. Kormilicyn A.P. *Social'no-pedagogicheskaya adaptaciya inostrannykh studentov v processe professional'noj podgotovki: na primere aviacionnogo tehničeskogo kolledzha*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1997.
20. Musharapova I.L. *Psihologicheskie faktory adaptacii inostrannykh studentov k obucheniyu na podgotovitel'nom fakul'tete rossijskogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Tula, 2000.
21. Krivcova I.O. Sociokul'turnaya adaptaciya inostrannykh studentov k obrazovatel'noj srede rossijskogo vuza (na primere Voronezhskoj gosudarstvennoj medicinskoj akademii im. N.N. Burdenko). *Fundamental'nye issledovaniya*. 2011; 8 (chast' 2).
22. Lebedeva O.A., Skopina Yu.I. Problemy i trudnosti adaptacii inostrannykh studentov-pervokursnikov k usloviyam zhizni i obucheniya v Rossii. *Psihologiya i pedagogika*. 2014; 35.
23. Anisimova T.G. *Social'naya adaptaciya studencheskoj molodezhi v usloviyah sovremennogo rossijskogo obschestva*. Avtoreferat dissertacii ... doktora sociologicheskikh nauk. Krasnodar, 2016.

Статья поступила в редакцию 17.09.18

УДК 377

Saenko L.A., Doctor of Sciences (Sociology), Senior Lecturer, Professor, Department of Social and Humanitarian Disciplines, North-Caucasian Social Institute (Stavropol, Russia), E-mail: la-saenko@yandex.ru
Khimich Zh.G., teacher, Mozdok Mechanical and Technological College (Mozdok, Russia), E-mail: jannakrav@mail.ru

CONDITIONS FOR FORMING PROFESSIONAL PATRIOTISM IN STUDENTS. The article defines basic conditions for that are necessary to form professional patriotism: high-quality career guidance at school, modern material and technical base of professional educational institutions, students' participation in competitions of professional skills, social partnership of educational institutions and production, realization of dual training, family support in professional choice. The contents of each condition for the formation of professional patriotism are revealed. A parallel is drawn between the general idea of patriotism and professional patriotism. The means for the formation of professional patriotism have been singled out. The authors conclude that the professional formation of patriotism is a continuous process that begins with a career among schoolchildren and will continue throughout the educational process in the professional educational organizations.

Key words: patriotism, dual training, vocational guidance, professional patriotism, social partnership, young people in education.

Л.А. Саенко, д-р социол. наук, доц., проф. каф. социально-гуманитарных дисциплин, АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт», г. Ставрополь, E-mail: la-saenko@yandex.ru
Ж.Г. Химич, преп. ГБ ПОУ «Моздокский механико-технологический техникум», г. Моздок, E-mail: jannakrav@mail.ru

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА У ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ

В статье определены основные условия формирования профессионального патриотизма: качественная профориентационная работа в школе, современная материально-техническая база профессионального образовательного учреждения, участие студентов в конкурсах профессионального мастерства, социальное партнёрство образовательного учреждения и производства, реализация дуального обучения, поддержка семьи в профессиональном выборе. Раскрыто содержание каждого условия формирования профессионального патриотизма. Проведена параллель между общим представлением о патриотизме и профессиональным патриотизмом. Выделены средства формирования профессионального патриотизма.

Ключевые слова: патриотизм, дуальное обучение, профориентация, профессиональный патриотизм, социальное партнёрство, обучающаяся молодёжь.

В настоящее время множество специалистов всерьез задумываются над профессиями будущего. Одни исследователи утверждают, что будущее за робототехникой, другие видят будущее в биоинженерии. Но все едины в том, что необходимо осваивать компетенции, которые связаны с личностным ростом и развитием специалиста, его способностью очень быстро отвечать на вызовы, в том числе технологические. Современное общество ставит перед образованием задачу подготовить выпускника с достаточно широким мировоззрением и видением мира, способностью к профессиональному поиску.

Сегодня невозможно заниматься социальными или гуманитарными сферами, не имея представления о естественнонаучной картине мира. И, наоборот, отсутствие знаний в области социальных наук может быть серьезной проблемой и для традиционно «физически точных» областей деятельности [1].

Постепенное распространение и усовершенствование технологий автоматизации приведет к кардинальному изменению рабочего процесса. По различным статистическим исследованиям в ближайшее время в развитых странах около 45% рабочих мест заменят роботы и компьютерные программы. Люди же будут вовлечены в творческий процесс, требующий развитого эстетического вкуса и определенных способностей. Но при этом нужны будут специалисты для организации работы роботов и систем искусственного интеллекта под определенные задачи, следовательно, каждый сотрудник должен владеть навыками работы на компьютере, а также программированием.

На основе анализа трудоустройства выпускников техникума по специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» можно увидеть, что 45% уходят служить в Вооруженные силы, 15% продолжают обучение в высших учебных заведениях, 15% сразу по окончании выходят на работу, 25% не хотят работать по выбранной специальности.

И основная задача образовательного учреждения в современной действительности, чтобы не допускать этих 25% выпускников, отказавшихся или разочаровавшихся в выбранной специальности. Эта задача может быть реализована посредством формирования профессионального патриотизма у студентов с момента поступления и до выпуска.

Профессиональный патриотизм – это сформированное чувство гордости, любви к выбранному роду деятельности. У студента должно быть сформировано желание постоянно совершенствовать свои профессиональные знания, достигать успеха в профессиональных конкурсах. Проводя аналогию с термином «патриотизм» можно сделать вывод, что, проявляя себя патриотом, человек не ждет для себя каких-либо материальных выгод, он просто получает духовное удовлетворение от того, чем он занят, он наслаждается результатом своей деятельности. Студент при избрании своей будущей профессии должен руководствоваться не размером будущей заработной платы, а возможностью своей успешной реализацией, качественной результативностью.

Формирование профессионального патриотизма – это сложный систематизированный процесс, в результате которого у выпускников сложится четкое представление о выбранной профессии и желание успешной реализации в своем деле.

Выделим основные условия формирования профессионального патриотизма: *качественная профориентационная работа в школе, современная материально-техническая база профессионального образовательного учреждения, участие студентов в конкурсах профессионального мастерства, социальное партнерство образовательного учреждения и производства, реализация дуального обучения, поддержка семьи в профессиональном выборе.*

Раскроем каждое из обозначенных условий. Прежде всего, необходимо начинать данную работу с проведения профориентационной работы среди школьников. Профессиональное самоопределение предполагает конкретную деятельность, определяемую специфическим предметом, условиями, средствами труда, а также спецификой межличностных отношений и ответственности за данную работу. Подготовка старшеклассников к самоопределению должна быть основана не только на учете индивидуальных особенностей человека и особенностях профессии, но и на учёте возможных изменений качеств человека и требований профессии, а также изменений в самом обществе. Сущность профориентации состоит в том, чтобы помочь учащемуся сделать первоначально правильный выбор, необходимый для профессионального самоопределения личности старшеклассника [2]. В последнее время разработано множество профориентационных тестов, но они не позволяют в полном объеме

понять какая специальность будет «любимой». Это возможно только посредством «живого контакта». На первых встречах в школах, в рамках дня открытых дверей в профессиональных организациях необходимо рассказать о плюсах и минусах каждой специальности, привлечь не только студентов, но и выпускников, работодателей, которые успешно реализуют себя к той или иной деятельности. Как правило, образовательные учреждения допускают ошибку при проведении профориентационной работы, а именно, акцент делают на инфраструктуру образовательного учреждения, на возможности досуга студентов, мало времени уделяется специальностям и профессиям. Профориентация не должна заключаться только в экскурсиях по образовательному учреждению, но и в проведении круглых столов, привлечение будущих студентов к профессиональным конкурсам. Данная работа должна иметь свое отражение в средствах массовой информации.

Следующим условием является наличие современной материально-технической базы, которая позволит на начальных этапах обучения влиться студенту в производственный процесс. Уже с первых шагов в профессии позволит осознать, правильный ли выбор сделан, каких успехов он может достичь в будущем. Кроме того, для того чтобы студенты были увлечены своей будущей специальностью, преподавателям необходимо постоянно совершенствовать свои знания, чаще проходить стажировки на предприятиях реального сектора экономики. Использовать в своей работе новые педагогические технологии, которые могут быть освоены при условии постоянного совершенствования.

Но не только современная материальная база, но и благоприятные социальные условия способствуют формированию любви к выбранной специальности. Данные условия могут быть созданы по средствам участия в конкурсах профессионального мастерства. Так в настоящее время, чаще проводятся следующие конкурсы: WorldSkills, Арт-профи и т. д.

Мировой чемпионат по профессиональному мастерству по стандартам «Ворлдскиллс» проходит каждые два года и собирает более 1 300 участников из более чем 70 стран. Молодые профессионалы со всего мира собираются на чемпионате, чтобы побороться за шанс выиграть медаль в выбранной компетенции. Соревнования по более чем 50 компетенциям в различных сферах производства представлены на чемпионате: от столярного дела до флористики, от парикмахерского искусства до электроники, от кузовного ремонта до хлебопечения. Участники чемпионата проходят отбор на национальных соревнованиях по стандартам «Ворлдскиллс» и являются лучшими из лучших в своей стране. Чемпионат также дает возможность лидерам отраслей, правительствам и образовательным учреждениям возможность обменяться информацией и передовыми методами работы в отрасли и в сфере профессионального образования [3].

Немаловажную роль в формировании профессионального патриотизма играет такой институт как социальное партнерство. Социальное партнерство в образовании призвано повышать качество и эффективность образования [4]. Основная задача – подготовка будущих работников, владеющих необходимыми знаниями и начальным опытом в соответствующих профессиях, которые будут востребованы на рынке труда. Социальное партнерство может проявляться в таких формах как совместная разработка образовательных программ, стажировка преподавателей и студентов, мониторинг рынка труда, проведение производственных практики, переподготовка специалистов, реализация совместных проектов, привлечение средств партнеров к финансированию реформирования процесса обучения, государственные дотации или налоговые льготы для предприятий, участвующих в процессе подготовки специалистов.

В современном образовательном пространстве остро стоит проблема реализации дуального обучения. В широком смысле под дуальным образованием понимается инфраструктурная региональная модель. Она обеспечивает взаимодействие таких систем как система прогнозирования потребностей в кадрах, система профессионального образования, система профессионального самораспределения, система подготовки, повышения и квалификации педагогических кадров. Все эти элементы взаимосвязаны, кроме того дуальное обучение подразумевает формирование новой единицы в образовании – наставник.

В узком смысле дуальное обучение можно рассматривать как форму организации и реализации образования, подразумевающую теоретическое обучение в образовательном учреждении, а практическое – у работодателя в организации. Перспективы дуального обучения заключаются в том, что квалификация

будущих специалистов соответствует действующим на производстве стандартам, студент прямо на рабочем месте приобретает профессиональные навыки, умения, компетенции – он подготовлен к работе на производстве и мотивирован на производственную деятельность, студент знакомится и усваивает нормы корпоративной культуры на практике. Дуальное обучение способствует успешной социальной адаптации выпускника.

Немаловажную роль в формировании профессионального патриотизма играет поддержка семьи в профессиональном выборе [5; 6]. Каждому родителю небезразлично какую профессию выберут его дети. Одни активно принимают участие в выборе ребенка, а другие ограничиваются советом. Родители могут во многом помочь детям при выборе профессии. В одних случаях родители прямо советуют детям, какую конкретную специальность им следует выбрать, в других – указывают лишь определенную область, в которой их дети могут применить свои силы, в третьих – рассказывают о своей непосредственной работе и работе друзей, знакомых, в четвертых – предоставляют юноше или девушке право самим, самостоятельно, решать этот вопрос и лишь контролируют то, как это право используется. Особую роль в выборе профессии имеют «профессиональ-

ные династии». Согласно современным данным, наибольшее количество профессиональных династий сформировалось в сфере энергетики, транспорта, научной деятельности. В рамках семейной культуры присутствует корреляция между ценностями и нормами, являющимися составным элементом культурных традиций семьи и формирующимися в рамках первичной социализации, с одной стороны, и последующим выбором профессиональной деятельности, с другой, содержание и характер которой не нашел комплексного освещения в научной литературе и требует специального изучения, что обуславливает актуальность исследований в данной сфере взаимодействия культуры и социума.

Таким образом, профессиональный патриотизм – это неравнодушное отношение к своему роду деятельности, желание профессионального расти, постоянно совершенствоваться и добиваться новых успехов, прославляя свою профессию, специальность. Формирование профессионального патриотизма – это непрерывный процесс, который начинается с проведения профориентационной работы среди школьников и продолжается на протяжении всего учебного процесса в профессиональных образовательных организациях.

Библиографический список

1. Мороз Н. *Профессии будущего: прогнозы экспертов*. Available at: <http://newsrab.ru>
2. Болдина М.А., Деева Е.В. *Понятие и сущность профориентационной работы в образовательном учреждении*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-suschnost-proforientatsionnoy-raboty-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii>
3. *Официальный сайт мирового чемпионата по профессиональному мастерству по стандартам «Ворлдскиллс» в 2019 году в г. Казани*. Available at: <https://worldskills2019.com/ru/event/competition>
4. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Анализ факторов, приводящих к деградации профессиональной социализации обучающихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 3 (70): 70 – 71.
5. Саенко Л.А., Кулаева З.Т. О формировании нравственных ценностей студенческой молодежи. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2018; 1: 93 – 97.
6. Саенко Л.А. Аксиологическое содержание образования в условиях трансдисциплинарности. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 6 (67): 136 – 137.

References

1. Moroz N. *Professii buduschego: prognozy `ekspertov*. Available at: <http://newsrab.ru>
2. Boldina M.A., Deeva E.V. *Ponyatie i suschnost' proforientatsionnoy raboty v obrazovatel'nom uchrezhdenii*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-suschnost-proforientatsionnoy-raboty-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii>
3. *Oficial'nyj sayt mirovogo chempionata po professional'nomu masterstvu po standartam «Vorldskills» v 2019 godu v g. Kazani*. Available at: <https://worldskills2019.com/ru/event/competition>
4. Saenko L.A., Zritneva E.I. Analiz faktorov, privodyaschih k destrukcii professional'noj socializacii obuchayuschihся. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 3 (70): 70 – 71.
5. Saenko L.A., Kulaeva Z.T. O formirovani npravstvennyh cennostej studencheskoj molodezhi. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2018; 1: 93 – 97.
6. Saenko L.A. Aksiologicheskoe sodержanie obrazovaniya v usloviyah transdisciplinarnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 6 (67): 136 – 137.

Статья поступила в редакцию 28.08.18

УДК 37.062.3 / 378.14.014.13

Teplukhin E.I., Head of Department, Siberian State University of Geosystems and Technologies (Novosibirsk, Russia),
E-mail: tepluxin73@mail.ru

Kryzhanovskaya O.O., senior teacher, Siberian State University of Geosystems and Technologies (Novosibirsk, Russia),
E-mail: k.o.o@ngs.ru

Mitrokhin E.A., postgraduate, Institute of Physical Culture and Sport, Altai State Pedagogical University (Barnaul);
senior teacher, Siberian State University of Geosystems and Technologies (Novosibirsk, Russia),
E-mail: chekhnataly@yandex.ru

Samsonova E.A., senior lecturer, Department of Physical Education and Sport, Siberian Institute of Management
(branch of Ranepa) (Novosibirsk, Russia), E-mail: zheka-lyzhi@mail.ru

TRENDS IN THE POPULARITY OF PHYSICAL CULTURE AS A CULTURAL SOCIAL PHENOMENON. The article substantiates an idea that the most important component of our lives is motor activity, which is formed and developed with the help of physical education. Physical education is usually attributed to a special kind of social culture, which has one of the key values in the life of society. Many people consider physical education only from its improving and strengthening aspects, some authors do not consider this approach absolutely correct. In their opinion, physical education determines not only physical qualities, but also a high cultural component, a deep society, work capacity and discipline of a person. This view will be of interest to specialists in the field of pedagogy, psychology, sociology and physical education. Physical education teachers and forms a fully developed personality. Going through volitional tests, a person develops such qualities that define him as a defender of his motherland, who is ready to sacrifice, first of all, his efforts, not only for his own needs, but also for the benefit of his country. The work is interdisciplinary in nature, and the study considers physical education as a socially significant phenomenon. The article analyzes views of researchers on the trend of popularity of physical education in 2017-2018. As a result of the research the authors' own assessment concerning the investigated question and generalization of the results of the carried out analysis is formed.

Key words: will, social and value environment, youth, attitude to sport, students, popularity of physical education.

Е.И. Теплухин, зав. каф. физической культуры, Сибирский государственный университет геосистем и технологий, г. Новосибирск, E-mail: tepluxin73@mail.ru

О.О. Крыжановская, ст. преп., Сибирский государственный университет геосистем и технологий, г. Новосибирск, E-mail: k.o.o@ngs.ru

Е.А. Митрохин, аспирант института физической культуры и спорта, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул; ст. преп., Сибирский государственный университет геосистем и технологий, г. Новосибирск, E-mail: chekhnaty@yandex.ru

Е.А. Самсонова, доц. каф. физического воспитания и спорта, Сибирский институт управления – филиала РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: zheka-lyzhi@mail.ru

ТЕНДЕНЦИИ ПОПУЛЯРНОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК КУЛЬТУРНОГО СОЦИАЛЬНОГО ЯВЛЕНИЯ

В данной статье обосновывается идея о том, что важнейшая составляющая часть нашей жизни – это двигательная активность, которая формируется и развивается с помощью физической культуры. Физическую культуру принято относить к особому виду общественной культуры, имеющему одно из ключевых значений в жизни социума. Многие рассматривают физическую культуру только со стороны её оздоровительного и укрепляющего аспектов, авторы не считают данный подход совсем корректным. По их мнению, физическая культура определяет не только физические качества, но и высокую культурную составляющую, трудоспособность и дисциплину человека. Такой взгляд будет интересен специалистам в области педагогики, психологии, социологии и физической культуры. Физическая культура – воспитывает и формирует всесторонне развитую личность. Проходя волевые испытания, человек формирует в себе именно те качества, которые определяют его, как защитника своей Родины, готового жертвовать, в первую очередь, свои усилия, не только для своих собственных нужд, но и во благо своей страны. Работа имеет междисциплинарный характер, и данное исследование рассматривает физическую культуру, как общественное социальное значимое явление. В статье приведен анализ взглядов исследователей на тенденцию популярности физической культуры в определенный период времени (2017 – 2018 гг.). В результате исследования была сформирована собственная оценка относительно исследуемого вопроса и обобщение результатов проведенного анализа.

Ключевые слова: воля, социально-ценностная среда, молодёжь, отношение к спорту, студенты, популярность физической культуры.

Анализируя мнения специалистов в сфере статистических исследований, для того, чтобы получить наиболее точную информацию об общем положении дел в обществе, нужно использовать опросы среди людей в возрасте от 28 до 46 лет. Для оценки и прогноза будущего развития популярности физической культуры среди студентов и молодёжи необходимо провести исследования среди населения. В связи с тем, что будущее зависит от нынешней молодёжи, авторами была снижена возрастная группа до 18 – 28 лет, так как именно они будут составлять основной костяк трудоспособного населения через 15 лет.

Для того чтобы понять ситуацию относительно физической культуры в социально-ценностной среде, был проведён опрос среди студентов Сибирского Государственного Университета Геосистем и Технологий очной и заочной формы обучения в возрастной категории от 18 до 28 лет. Всего было опрошено 120 респондентов 1, 2 и 3 курсов. Опрос проходил в два этапа, в начале и в конце учебного года и включил несколько целей, а именно:

1) Анализ популярности физической культуры, как социального явления;

2) Выявление объективных и субъективных факторов, влияющих на выбор в пользу занятий физической культурой и наоборот;

3) Анализ целей человека, которые он ожидает от занятий физической культуры.

Физическая культура студентов представляет собой неразрывную составную часть высшего гуманитарного образования. Содержание физической культуры студентов, стратегия приоритетных направлений в её развитии подвержены активному влиянию социально-экономических факторов. Государственная политика в области высшего образования определяет социальный заказ на будущего специалиста и степень его физической готовности [1].

Студенчество, особенно на начальном этапе обучения, является наиболее уязвимой частью молодёжи, т. к. сталкивается с рядом трудностей, связанных с увеличением учебной нагрузки, невысокой двигательной активностью, относительной

свободой студенческой жизни, проблемами в социальном и межличностном общении [2]. Соответственно, один из ключевых вопросов в опросе был: «Занимаетесь ли вы физической культурой и придерживаетесь ли вы здорового образа жизни?» В ходе апробации данных было установлено следующее (рис. 1):

1) Занимаются физической культурой большая часть респондентов, но как видно из рисунка 1, количество занимающихся снижается.

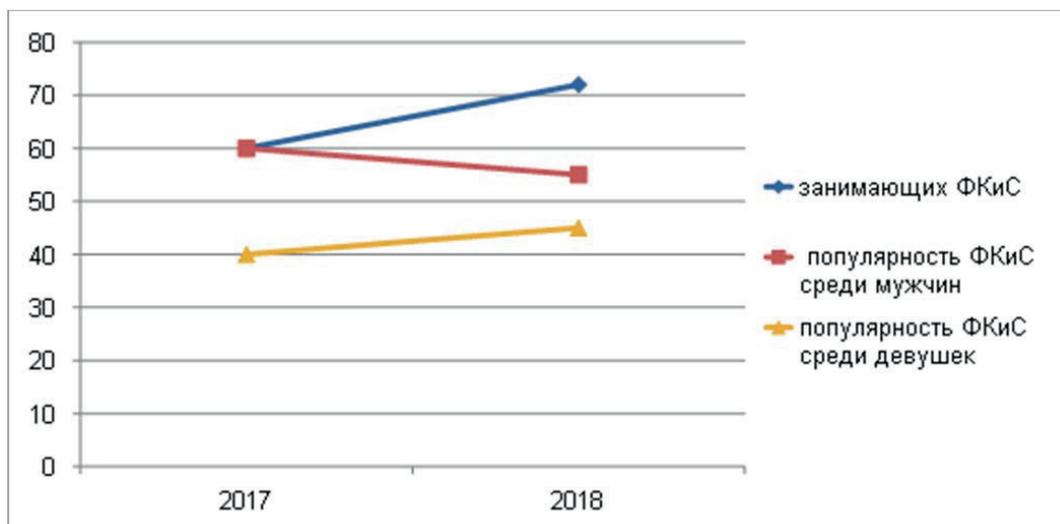


Рис. 1. Результаты опроса по вопросам популярности занятий ФКиС

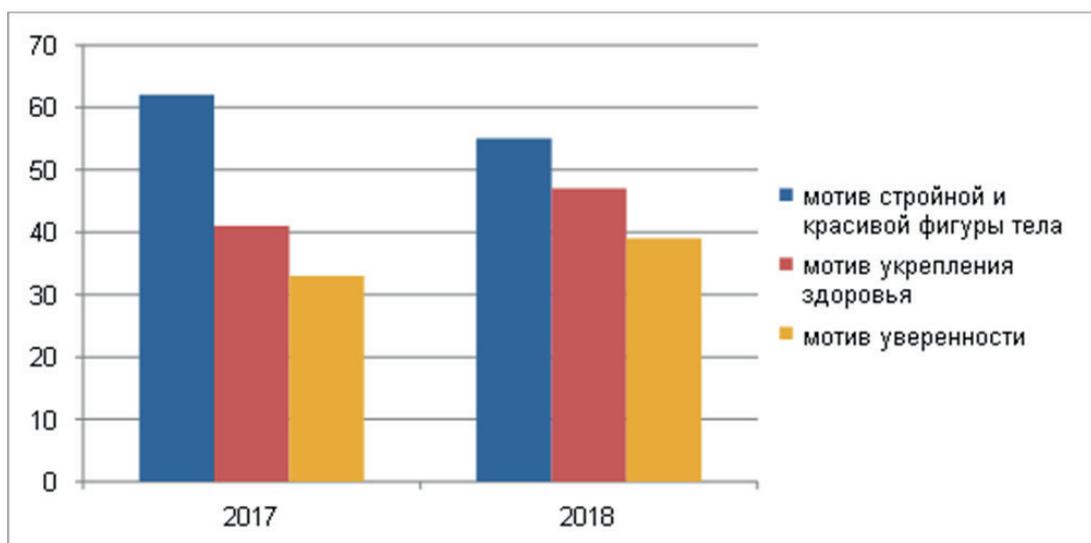


Рис. 2. Мотивы к занятиям ФКиС

2) Сравнивая показатели заинтересованности посещаемости занятий по физической культуре по половому признаку, за последние два года видно растет популярность к занятиям, в большой степени у юношей.

3) Что касается возрастного аспекта, то занятия спортом и физической культурой наиболее популярны среди респондентов в возрастной категории от 17 до 20 лет. Следует сразу отметить, что респонденты данной возрастной группы в большинстве своем студенты вузов 1 – 2 курса обучения, и они наименее подвержены влиянию вредных привычек.

Анализируя мотивы к занятиям физической культурой и спортом, было установлено, что (рис. 2):

1) Большая часть респондентов считает поддержание красивой и стройной физической формы основной мотивацией для занятий физической культурой. Данный факт показывает, что большинство опрошенных не видят корреляции физической культуры с уровнем личного здоровья, и не видят смысла заниматься таковой до того момента, пока у них не возникнут проблемы с самочувствием.

Тем не менее, часть опрошенных всё же определяет укрепление и сохранение здоровья, как основной мотивирующий фактор для занятий физической культурой и спортом.

2) Около трети опрошенных выразило мнение о том, что физическая культура придает им уверенность в себе и своих собственных силах. Это, в свою очередь доказывает тот факт, что физическая культура оказывает значительное влияние на становление личности человека.

Помимо определения мотивов и уровня популярности ФКиС среди студентов, основным моментом решения проблемы являются субъективные факторы, препятствующие популяризации физической культуры и спорта. Студенты определяют свои действия в соответствии с системой ценностных ориентаций, которые вошли в его индивидуальный опыт, так как являются субъектом процесса взаимодействия педагога [3]. В ходе опроса было выявлено следующее:

1) Около 35% в 2018 и 42% в 2017 году респондентов, не занимающихся ФКиС, объясняют отказ от занятий физической культурой и спортом недостатком средств и времени. Им не хватает финансов на покупку спортивной формы, спортивного инвентаря и оплату абонементов в спортивные учреждения. В то же время некоторые не могут заниматься физической культурой, так как совмещают учебу с работой, и у них не остается свободного времени для занятий.

2) Один из главных моментов – это мотив получения “зачетно” по дисциплинам физической культуры, так 24% в 2018 и 28% в 2017 году, опрошенных высказали мнение о том, что спорт и физическая культура для них ассоциируются лишь с обязательной дисциплиной, преподаваемой в школе и вузе, в ходе которой необходимо получить аттестацию. Это свидетельствует о том, что современное общество имеет малую осведомленность относительно понятия «спорт», путаются в понятиях «физическая культура», «спорт» и «лечебная физическая культура», и, сле-

довательно, недооценивают его основные функции и моральные ценности.

3) Около трети респондентов связывает отказ от занятий физической культурой и спортом с наличием вредных привычек, и трудностей, последствия от которых вызывают то отдышку при беге, или удручающее состояние в следствие физической нагрузки. В силу возрастающих требований к профессиональной подготовке будущих специалистов, наличия вступительных испытаний (в том числе в ряде структурных подразделений – испытания на физические показатели) и приобщение общества к участию в сдаче нормативов ВФСК ГТО, изучение дисциплин по физической культуре и спорту выходят на первый план.

В связи с этим можно сказать, что физическая культура не развита в большинстве своем, как социальное явление и понимается, в первую очередь, как учебная дисциплина, но, несмотря на это, значительная часть молодежи все-таки рассматривает физическую культуру, как фактор становления личности. Следовательно, формирование культуры учебной деятельности студентов как органическая часть целостного педагогического процесса предполагает реализацию не только образовательной, но и воспитательной, и развивающей функций обучения [4]. Занятия физической культурой для большинства людей обусловлены, в первую очередь, улучшением физической формы, для красоты, а не укрепления здоровья. У значительной части опрошенных есть желание заниматься физической культурой и спортом, но нет таковой возможности. Также следует выделить все субъективные и объективные факторы отказа от занятий физической культурой и спортом:

Субъективные факторы:

1) Молодёжь не имеет чёткого представления о физической культуре, как о виде личностного саморазвития, и недооценивает её пользу для формирования личности

2) У некоторых присутствуют личные качества, препятствующие занятию физической культурой, а именно: лень, отсутствие силы воли, крайняя неусидчивость и отсутствие терпения. Именно поэтому многие начинают заниматься спортом, и через короткий промежуток времени прекращают свои начинания.

Объективные факторы:

1) Программы развития и государственной поддержки относительно физической культуры и спорта имеют ограниченный характер. Следовательно, отчетливо виден недостаток финансирования таковых программ, а также отсутствие кампаний, в первую очередь, рекламных, направленных на популяризацию спорта.

2) Материальная контрастность общества – малообеспеченные слои населения либо не занимаются спортом вообще, либо вынуждены заниматься им частично и эпизодически. Многие из таких людей исходят из того что в сейчас быть спортсменом – удовольствие не из дешевых.

Нельзя заставить человека заниматься тем или иным видом деятельности, если он, конечно, не находится в рабстве. Нужно не заставлять людей заниматься чем-либо – нужно их

воодушевлять на то, чтобы они добровольно начали это делать. Это касается всего, что есть на свете, начиная от прививания в больницах и заканчивая военной службой, в том числе и физической культуры. Сложилось впечатление, что наше государство избрало немного неправильную политику относительно данного вопроса – курсы физической культуры в университетах и обязательные нормы ГТО не помогут нам сделать физическое воспитание, а в первую очередь самовоспитание популярным. Необходимо создать благоприятный образ физической культуре, чтобы молодёжь считала её достойным и привлекательным видом времяпровождения. Во многом этого можно добиться благодаря общественной деятельности и, в частности, общественным мероприятиям.

Достигнуть популяризации физической культуры среди молодёжи можно именно за счет проведения по-настоящему интересных и даже нестандартных мероприятий, а также прививания здорового образа жизни через лидеров мнений и кумиров молодёжи, будь то блогеры, актеры, певцы и многие другие. Необходимо показать, что заниматься физической культурой может любой, а не только спортсмены. Наилучший мотивационный способ – использовать физическую культуру как предмет единения молодёжи с их кумирами.

Наиболее успешным проектом, справляющимся с данной задачей, является Всероссийский день бега «Кросс наций», который проводится с 2004 года и каждый год под своими знамёнами объединяет всё большее количество как любителей, так и профессиональных спортсменов. Данный успех обусловлен несколькими факторами:

- 1) Широкое освещение в СМИ, а также продуманная рекламная компания с участием звезд
- 2) Неординарность самого мероприятия
- 3) Отождествление участия в мероприятии с вызовом самому себе.

В итоге можно сказать, что «Кросс наций» – идеальный пример того, что должно делать государство, для популяризации спорта, и делать это оно должно на безвозмездной и добровольной основе. Ведь главное, как мы отметили, это привитие в мышлении людей мысли о том, что спорт, это явление, не разделяющее, а наоборот, объединяющее людей в независимости от их социального класса, религии, пола и возраста.

Как было выявлено в ходе исследования, перед вопросом популяризации спорта и физической культуры в целом стоит ряд важных проблем. Одни из них касаются личностных качеств человека, вторые затрагивают вопросы образовательного характера, а третьи основываются непосредственно на политике государства.

Что касается, личностных качеств, то эта проблема решается сама по себе при решении двух остальных проблем, так или иначе связанных с политикой.

Отсюда можно сделать вывод о том, что для того, чтобы государству начать делать спорт популярным, ему, в первую очередь, нужно поменять политический курс относительно планов развития и государственной поддержки спорта и физической культуры. Например, вначале начинать с пересмотра программ финансовой поддержки спортивных учреждений, а также с соз-

дания сети спортивных мероприятий, направленных на широкую аудиторию. Также следует ввести систему поощрений относительно спортивной деятельности. Это не касается званий Кандидата или Мастера Спорта. Это касается в первую очередь мелких достижений обычных людей. Будь то особые призы от спонсоров или государственные субсидии. Следует добавить соревновательную составляющую в жизнь простых людей. Этого можно, добиться созданием интерактивного мобильного приложения, содержащего рекорды по бегу или другим иным дисциплинам, что происходит уже в социальных группах интернет сети, созданы множество групп по обучению правильной техники и способов подготовки к различным соревнованиям по бегу, группы школ бега.

Обобщая, можно сказать, что физическая культура должна восприниматься как элемент повседневной жизни, такой же обыденный, как сон или прием пищи. Исходя из этого, мы должны добиться того, чтобы она была доступна и интересна не всем, но хотя бы большинству людей молодого поколения, ведь именно они – наше будущее.

Также анализируя данные 2017 и 2018 годов, можно отметить следующие тенденции в популярности физической культуры:

- 1) Происходит ценностный переход: физическую культуру начинают рассматривать, в первую очередь, не как средство поддержания красивой фигуры, а как инструмент укрепления здоровья.
- 2) Снижается отставание женщин, повседневно занимающихся физической культурой, относительно представителей противоположного пола
- 3) Недостаточное материальное обеспечение или отсутствие времени начинают играть менее важную роль.

Подводя итоги выше сказанного, можно отметить, что физическая культура и её популярность – один из наиболее важных факторов, влияющих не только на развитие личности, но и на развитие общества в целом. Студенты ждут, что образование в вузе даст не только необходимые знания, но и практические навыки [5]. Несмотря на то, что нашему государству необходимо провести пересмотр политики, касаемо популяризации физической культуры и спорта, каждому из нас тоже нужно пересмотреть свои взгляды относительно спорта и физического воспитания, так от нашего воспитания зависим не только мы, но и последующие поколения, ведь одним из наиболее мотивирующих факторов является отношение к спорту в семье. Государство и общество нуждаются в развитии спорта и повышении уровня спортивной культуры в студенческой среде. Цель, которая при этом преследуется – воспитать психофизические способности человека и избежать негативных деформаций личности [6].

Несмотря на то, что результаты исследования показывают нам, что лишь немногим более чем половина людей в возрасте от 18 до 28 заинтересована в занятиях физической культурой, в наших силах исправить эту ситуацию за счет изменения образовательных методик на наиболее интересные и подходящие для лиц той или иной возрастной категории, а также политики в сфере физкультурно-спортивного массового развития молодёжи.

Библиографический список

1. Ветков Н.Е. Физическая культура и спорт как социальные феномены общества. *Научная электронная библиотека "Киберленка"*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/fizicheskaya-kultura-i-sport-kak-sotsialnye-fenomeny-obschestva-fizicheskaya-kultura-i-sport-kak-sotsialnye-fenomeny-obschestva>
2. Казначеев С.В., Лопатина О.В. Физическая культура в нефизкультурном вузе-подход к возможному решению её лучшего позиционирования. *Интерэкспо Гео-Сибирь*. 2015; Т. 6; № 2: 135 – 139.
3. Теплухин Е.И., Иванова Е.В., Захаров В.Г. Становление ценностных ориентаций в ходе реализации личностно-ориентированного обучения на занятиях физической культурой. *Интерэкспо Гео-Сибирь*. 2016; Т. 6; № 2: 191 – 195.
4. Крайник В.Л. Сущностные аспекты культуры учебной деятельности как педагогического феномена. *Образование и наука. Известия УрО ФАО*. 2007; 2 (44): 27 – 35.
5. Самсонова Е.А., Минченко Л.В. Трансформация высшего образования в информационном обществе. *Проблемы современной науки и образования*. 2017; 21 (103): 46 – 49.
6. Митрохин Е.А., Крыжановская О.О., Кривых А.Н. Культура спорта студентов. *Интерэкспо Гео-Сибирь*. 2017; Т. 6; № 2: 127 – 131.

References

1. Vetkov N.E. Fizicheskaya kul'tura i sport kak social'nye fenomeny obschestva. *Nauchnaya `elektronnaya biblioteka "Kiberleninka"*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/fizicheskaya-kultura-i-sport-kak-sotsialnye-fenomeny-obschestva-fizicheskaya-kultura-i-sport-kak-sotsialnye-fenomeny-obschestva>
2. Kaznacheev S.V., Lopatina O.V. Fizicheskaya kul'tura v nefizkul'turnom vuze-podhod k vozmozhnomu resheniyu ee luchshego pozicionirovaniya. *Inter`eksplo Geo-Sibir`*. 2015; Т. 6; № 2: 135 – 139.
3. Tepluhin E.I., Ivanova E.V., Zaharov V.G. Stanovlenie cennostnyh orientacij v hode realizacii lichnostno-orientirovannogo obucheniya na zanyatiyah fizicheskoy kul'turoj. *Inter`eksplo Geo-Sibir`*. 2016; Т. 6; № 2: 191 – 195.

4. Krajnik V.L. Suschnostnye aspekty kul'tury uchebnoj deyatel'nosti kak pedagogicheskogo fenomena. *Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO*. 2007; 2 (44): 27 – 35.
5. Samsonova E.A., Minchenko L.V. Transformaciya vysshego obrazovaniya v informacionnom obschestve. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2017; 21 (103): 46 – 49.
6. Mitrohin E.A., Kryzhanovskaya O.O., Krivyh A.N. Kul'tura sporta studentov. *Inter'ekspo Geo-Sibir'*. 2017; Т. 6; № 2: 127 – 131.

Статья поступила в редакцию 25.09.18

УДК 378.1

Vinogradova M.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), sensor lecturer, Department of Mathematics and Informatics, State Agrarian University of Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: vinmarvlad@yandex.ru*

Malchukova N.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), sensor lecturer, Department of Mathematics and Informatics, State Agrarian University of Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: Npescova06@yandex.ru*

AN ABILITY OF CRITICAL THINKING AS A CRITERION OF QUALITY FOR TEACHING FUTURE BACHELORS. The article reviews the technologies of teaching students at a university, based on methods and means of traditional education and upbringing, which correspond to the individual characteristics of each person. The methods of teaching have a lot of modern educational technologies, which include the system of education aimed at the formation of intellectual qualities of students. Such technologies include the technology of critical thinking development. The authors on the example of practical training show the implementation of the technology of development of critical thinking. Future bachelors need to instill critical thinking, so much so that the acquired skills helped in critical situations in professional activities.

Key words: critical thinking, game forms of learning, educational process, reflection, self-reflection, educational technology.

М.В. Виноградова, канд. пед. наук, доц. каф. математики и информатики, ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: vinmarvlad@yandex.ru

Н.Н. Мальчукова, канд. пед. наук, доц. каф. математики и информатики, ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: Npescova06@yandex.ru

СПОСОБНОСТЬ К КРИТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ КАК КРИТЕРИЙ КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ

В статье проводится обзор технологий преподавания в университете, основанных на методах и средствах традиционного образования и воспитания, которые соответствуют индивидуальным особенностям каждого человека. Рассматриваются методы обучения, современные образовательные технологии, которые включают в себя систему образования, направленную на формирование интеллектуальных качеств студентов. К таким технологиям можно отнести технологию развития критического мышления. Авторы на примере практического занятия показывают реализацию технологии развития критического мышления. Будущим бакалаврам необходимо прививать критически мыслить, да так, чтобы полученные навыки помогали в критических ситуациях в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: критическое мышление, игровые формы обучения, образовательный процесс, рефлексия, само-рефлексия, образовательная технология.

На современном этапе развития от преподавателя вуза требуется не только знать свой предмет на высоком уровне, но и обладать навыками управления и развития личности студента. Сегодня в педагогической копилке у преподавателя высшей школы должны быть доступные инструментарию методов обучения. Будущий бакалавр, магистр стремится получить знания и стремится максимально использовать свои возможности на профессиональном поприще, т. е. нужно особенно уделять внимание целостной личности студента.

Традиционные методы обучения основаны на технологии объяснения, а современные методы основаны на понимании и взаимопонимании. Основное различие между традиционными и современными методами обучения – переход от объяснения к пониманию, от монолога преподавателя к диалогу между преподавателем и студентом как равноправной личности, которую необходимо поднять до уровня знания преподавателя и зажечь в нем желание познать больше, чем ему преподнесли в вузе. Главная задача преподавателя в современной теории обучения – не обучаться дисциплине, а общаться на основе взаимопонимания педагога и студента. Творчество, поиск исследований – вот основные понятия, которые должны лежать в основе каждой лекции, или практического занятия. На этапе обучения в университете интеллектуальные способности студентов требуют дальнейшего развития и совершенствования. Таким образом, студента нужно научить справляться с профессиональными задачами и жизненными проблемами. Технологии преподавания студентов в университете основаны на методах и средствах традиционного образования и воспитания, которые соответствуют индивидуальным особенностям каждого человека.

В образовательном пространстве большую роль играют великие педагоги 20 века, такие как Я.А. Каменским, И.Г. Песталоцци,

Д. Локком, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским и др. Среди ученых 21 века внесших большой вклад российское образование, можно назвать В.П. Беспалько, М.В. Кларина, Б.Г. Матюнина, В.С. Кукушина, Г.К. Селевко и др. В основе современных педагогических технологий лежат теория психодинамики, психология, кибернетика. Они систематически и последовательно претворяют в жизнь заранее разработанный педагогический процесс [1]. В настоящее время все больше педагогов и психологов обращаются к идеям формирования критического мышления. Но для этого необходимо на научно-методической основе переосмыслить структуру и содержание дидактики обучения, педагогических технологий, содержания научно-методического сопровождения образовательного процесса и всех других аспектов подготовки студентов [2].

Разнообразные технические средства обучения помогают разнообразить процесс обучения в вузе. Современные педагогические методы преподавания в вузе фокусируются на активизации всего образовательного процесса посредством игровой деятельности.

С точки зрения теории обучения, игровая деятельность, это форма образовательной деятельности, которая имитирует определенные практические ситуации и имеет двусторонний характер: с одной стороны, игрок выполняет реальные действия, с другой – ряд аспектов этой деятельности является условным, что позволяет отвлечь от реальной ситуации с её ответственностью и нормативными обстоятельствами. Игра трактуется как любая деятельность приносящая удовольствие. Игровые формы повышают эффективность обучения, но игра не является ведущим видом деятельности, она помогает развить мышление и креативность у обучающихся, тем самым помогая им найти неординарные решения сложных на первый взгляд, но очень простых задач.

Таким образом, проблемное обучение – это процесс, в котором преподаватель создает множество проблемных ситуаций и организует деятельность студентов для решения ситуационных проблем обучения, что обеспечивает оптимальное сочетание самостоятельной поисковой деятельности студентов с усвоением готовых научных рекомендаций.

Методы обучения имеют множество современных образовательных технологий, которые не менее эффективны и хорошо зарекомендованы в теории обучения. Эти технологии включают в себя систему образования, направленную на формирование интеллектуальных качеств студентов. К таким технологиям можно отнести технологию развития критического мышления.

Дайана Халперн современный американский педагог и психолог определяет: «Критическое мышление – это использование когнитивных техник и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата» [3].

Технология развития критического мышления требует взаимодействия педагога и обучающего, причем педагог должен владеть педагогическими средствами, иметь представления о правильности выбора форм и методов организации обучения. Одним из первоочередных условий успешности внедрения технологии развития критического мышления в процесс обучения является подготовка преподавательского состава высшего учебного заведения. А именно: использование инновационных методов при работе с обучающимися, повышение раз в два года уровень квалификации, использование личного и педагогического опыта, знакомство с современными достижениями педагогической и психологической наук. Преподаватель в первую очередь обязан сам обладать умением критически мыслить, а только потом обучить этому своих студентов. Передача знаний и опыта происходит от преподавателя к студенту по схеме студент – преподаватель, преподаватель – студент, студент – студент через познавательную деятельность.

Основной целью формирования критического мышления является расширение мыслительных компетенций для эффективного решения социальных, научных и практических проблем. Базовая модель технологии критического мышления («вызов – реализация – рефлексия») задает не только определенную логику построения учебного занятия, но также последовательность и способы сочетания конкретных технологических приемов. Принципиальное достоинство этой технологии в том, что она может действовать в реально существующем педагогическом разрыве [4].

Привить навыки критически мыслить мы внедряли в рамках практических занятий у студентов первого курса ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья. Целью наших занятий стало уточнение основных компонентов содержания обучения студентов критическому мышлению, а также разработка педагогической модели реализации данного содержания в рамках отдельно взятого учебного курса.

Одно из практических занятий по теме «Основные элементарные функции, их свойства и графики» было проведено в виде математической игры – Метод «Мозаика».

Цель занятия: помочь студентам получить больше информации по разделу «Элементарные функции», повысить интерес к исследованию свойств элементарных функций.

Задача занятия: проанализировать и отработать навык применения основных свойств элементарных функций: четность (нечетность), периодичность (непериодичность), промежутки возрастания и убывания и форм графиков элементарных функций.

Подготовительный этап. Преподаватель подготавливает необходимую информацию для каждой экспертной группы: указывая конкретные страницы из учебника: Минорский В.П. Сборник задач по высшей математике: Учебное пособие для вузов. – 15-е изд. – М.: Издательство Физико-математической литературы, 2010. – 336 с.; подбирает задания из сборника за-

дач: Данко П.Е., Попов А.Г. Высшая математика в упражнениях и задачах в 2-х частях: учебное пособие для вузов / П.Е. Данко, А.Г. Попов – 5-е изд., исправленные. М.: Высшая школа, 2003. – 304 с.; изготавливает таблички разного цвета с именами для распределения студентов по группам.

Задания к игре:

1. Повторить школьный материал по элементарным функциям.

2. Принести линейку, карандаш и лист А4.

Вступление (10 мин). Объявляются цели и задачи игры, формируются группы по 2 – 6 человек.

Основная часть (70 мин). В основу занятия положена работа в малых группах – метод Мозаики. Каждый студент будет входить в две группы – «основную» и группу «экспертов». Основные группы можно обозначить номерами, например, от 1 до 5. Каждая группа состоит из 6 человек, которые будут являться экспертами по определенной теме. Экспертов каждой элементарной функции обозначают цветами: красный, синий, желтый, зеленый, белый. Таким образом, в каждой основной группе присутствуют эксперты разных цветов.

После того, как члены «основной» группы познакомились с заданием, обсудили и распределили его между собой, эксперты расходятся по «экспертным» группам, в каждой из которых собираются эксперты по одной теме (с одним цветом) и обсуждают эту тему, решают свои задачи, и группа экспертов определяет, чему каждый из «экспертов» научит свою «основную» группу. Затем «эксперты» возвращаются в свои «основные группы» и докладывают группам о проделанной работе, обучая своих товарищей. Таким образом, происходит обмен информацией между студентами, а преподаватель выступает в качестве консультанта, помощника «экспертным» группам, наблюдателем за процессом взаимодействия.

Выводы (рефлексия) (10 мин). Преподаватель подводит итоги работы экспертов и основных групп по следующим критериям:

- 1) контрольный тест;
- 2) активность и организованность групп;
- 3) доступность изложения информации экспертом.

Выставляются баллы за работу на занятии.

Выводы: Преподаватель анализирует действия каждого студента, оценивая его знания предмета, активность студента в ответах и саму группу в духе сотрудничества, взаимопонимания, доброжелательности.

Исходя из полученных результатов, мы пришли к выводу, что критически мыслить могут все, но не всегда обучающиеся могут применять этот метод, так как у них не развита саморефлексия. Будущим бакалаврам необходимо прививать умение критически мыслить, чтобы полученные навыки помогали в критических ситуациях в профессиональной деятельности. Для успешного осуществления профессиональной деятельности молодой специалист должен обладать определенным набором компетенций, характеризующих его как личность и профессионала, и позволяющие ему ориентироваться в своей профессии, быть конкурентоспособным на рынке труда, быть готовым к самообразованию [5].

Для успешности технологии развития критического мышления важно понимать, что процесс обучения должен включать в себя производственные и образовательные ситуации, которые обладают значительной степенью неопределенности, заставляющие обучающегося критически мыслить, и тем самым запускать процессы рефлексии и саморазвития, так как социально-экономические и культурные преобразования в России в последнее время привели к совершенно новым тенденциям в отношении молодежи к собственной карьере [6]. Умение студентов пользоваться своими навыками критического мышления помогает им как в становлении как личности, так и в карьерном росте в эпоху робототехники.

Библиографический список

1. Азитова Г.Ш. Современные технологии обучения студентов в вузе. *Молодой учёный*. 2015; 12.1: 5 – 7.
2. Вьюгина С.В. Критическое мышление – способ развития интеллектуального потенциала студентов. *Вестник Казанского технологического университета*. 2011; 23: 287 – 292.
3. Rashodova L.A. Developing critical thinking in students with the use of problem solving technique. *Youth science forum: Humanities: electr. collection of articles on materials of the XIXstud. Intern. correspondence-pract. Conf M.: MCNO*, 2014. No. 12 (18).
4. Мельникова Е.П. Способность к критическому мышлению как критерий качества подготовки специалистов. *Среднее профессиональное образование*. 2009; 4: 63 – 66.
5. Мальчукова Н.Н., Куликова С.В. Повышение учебной успешности студентов при изучении математики по направлению подготовки «Агроинженерия». *Агропродовольственная политика России*. 2017; 9 (69): 104 – 108.
6. Iakobiuk L.I., Vinogradova M.V., Malchukova N.N., Kryucheva Y.V. Students of agrarian university: social profile in mirror of deviations. *ESPACIOS*. 2017; 38 (№ 40): 17.

References

1. Azitova G.Sh. Sovremennyye tehnologii obucheniya studentov v vuze. *Molodoy uchenyj*. 2015; 12.1: 5 – 7.
2. V'yugina S.V. Kriticheskoe myshlenie – sposob razvitiya intellektual'nogo potentsiala studentov. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2011; 23: 287 – 292.
3. Rashodova L.A. Developing critical thinking in students with the use of problem solving technique. *Youth science forum: Humanities: electr. collection of articles on materials of the XIXstud. Intern. correspondence.-pract. Conf M.: MCNO*, 2014. No. 12 (18).
4. Mel'nikova E.P. Sposobnost' k kriticheskomu myshleniyu kak kriterij kachestva podgotovki specialistov. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2009; 4: 63 – 66.
5. Mal'chukova N.N., Kulikova S.V. Povyshenie uchebnoj uspešnosti studentov pri izuchenii matematiki po napravleniyu podgotovki «Agroinzheneriya». *Agroproduktivnaya politika Rossii*. 2017; 9 (69): 104 – 108.
6. Iakobiuk L.I., Vinogradova M.V., Malchukova N.N., Kryucheva Y.V. Students of agrarian university: social profile in mirror of deviations. *ESPACIOS*. 2017; 38 (Nº 40): 17.

Статья поступила в редакцию 10.07.18

УДК 378

Senyukova O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia),
E-mail: senyukova@bsu.edu.ru

Timofeeva N.A., senior lecturer, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia),
E-mail: nad.timofeev2011@yandex.ru

Bolshakova N.V., teaching assistant, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia),
E-mail: Bolshakovanata@inbox.ru

THE FEATURES OF TRAINING OF FOREIGN STUDENTS WHO WILL BE EXPERTS IN THE SOCIOCULTURAL SPHERE IN THE PROCESS OF CROSS-CULTURAL INTERACTION. In this article, the realization of a process of cross-cultural interaction at which experts often face a number of difficulties is considered. These difficulties concern the understanding of how a “foreign” educational system is organized, how this system is included into the cultural context, as far as it is “adapted” to conditions of other cultures, etc. the work shows that it is necessary to teach foreign students to understand and to accept sociocultural specifics of representatives of another culture, remembering at the same time that all cultures are equivalent, and each representative of this or that ethnos has a right to its own point of view.

Key words: cross-cultural interaction, cross-cultural communication, tolerance, competence-based approach, cultural-logical approach.

O.V. Сенюкова, канд. пед. наук, доц., Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород,
E-mail: senyukova@bsu.edu.ru

N.A. Тимофеева, доц., Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород,
E-mail: nad.timofeev2011@yandex.ru

N.V. Большакова, ассистент, Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород,
E-mail: Bolshakovanata@inbox.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье рассматривается реализация процесса межкультурного взаимодействия, при котором специалисты часто сталкиваются с рядом трудностей, касающихся понимания того, как организована «чужая» образовательная система, как она включена в свой культурный контекст, насколько она «адаптирована» к условиям других культур и т. д. Из этого следует, что необходимо научить иностранных учащихся-будущих специалистов различных сфер деятельности понимать и принимать социокультурную специфику представителей иных культур, помня при этом, что все культуры равноценны, и каждый представитель того или иного этноса имеет право на свою точку зрения, какой бы отличной от иной она ни была.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, межкультурное общение, толерантность, компетентностный подход, культурологический подход.

Cross-cultural contacts took place at all times, but today more than ever they have global and mass character. Expansion of the cross-cultural contacts has caused the need for the experts of various profile. These specialists should own knowledge and skills of cross-cultural interaction that assumes mastering of sociopsychological and cultural knowledge of this or that ethnos. It allows to create wide format of cross-cultural communication, to form perspective readiness for productive cross-cultural interaction which differs in the reasonable behavior corresponding to communication process in mutual understanding, ability to perceive and accept sociocultural features of partners in communication at the solution of practical tasks.

However, it should be noted that at the realization of the process of cross-cultural interaction experts often face number of the difficulties concerning understanding of how “someone else’s” educational system is organized, how this system is included in the cultural context and as far as it “is adapted” to conditions of other cultures, etc. It follows from this that it is necessary to teach foreign students to understand and to accept sociocultural specifics of representatives of the other cultures, remembering at the same time that all cultures are equivalent, and each representative of this or

that ethnos has the right to the point of view what other than own it would not be.

In our opinion, the special importance when forming experience of cross-cultural interaction at foreign students of higher education institutions of culture and arts, is gained by such qualities as:

1) the empathy – it is the ability to put itself to the place of another person, ability of the person to any emotional responsiveness on experiences of the others. The empathy promotes harmonization of the interpersonal relations, does behavior of the person socially caused;

2) ability of future expert to tolerant behavior which depends on possession of the personality of empathy. That means that future expert needs interaction with another person, and also understanding of another person at initially positive emotional attitude towards him.

K. Mur considers that the reason of the tolerant person is open for continuous interaction of various ideas, for the enrichment proceeding from variety of experience. Only at mutual tolerance, when understanding that fact that other person deserves to be heard, there can be opening of the truth or, at least, approach to it, but not kindling of passions. Tolerance assumes that all people are equal even if they have not similar views.

Various aspects of training of foreign students (who are future experts) to implementation of cross-cultural interaction are considered in the works by E.V. Bondarevskaya, E.A. Baranova, E.E. Borovikova, O.V. Gukalenko, V.P. Komarov, E.V. Lignovskaya, Z. A. Malkova, L.P. Pavlova, I.L. Pluzhnik, L.L. Suprunova, S.G. Ter-Minasova, etc.

From the point of view of E. A. Baranova, the higher education together with public institutes under the influence of integration processes becomes more and more open for cross-cultural interaction as which the author understands special type of the direct relations and communications developing between, at least, two cultures and also those influences, mutual changes which appear in these relations. Cross-cultural interaction represents the way of cultural development, means of implementation of communicative communications. Under its influence there are dynamic changes in the sphere of cultural activity of the interacting cultures, there are new elements of culture and new forms of cultural activity. Also, valuable reference points, behavior models, world picture, way of life are corrected [1, 467].

Speaking about professional training of foreign students (who will be future experts of the sociocultural sphere) in higher education institutions of culture and arts, we will allocate the following tendencies in their educational system: 1) orientation of modern educational process to universal values where one of main goals is spiritual development of the personality; 2) growth of the cross-cultural educational exchange, scientific communications with other countries, democratization of modern society, etc.; 3) increase of variability of forms of sociocultural activity; 4) involvement of collectives of art creativity in assistance to development of cross-cultural interaction between the countries.

The realization of the specified tendencies in educational process of higher education institutions can be reached as a result of revision of substantial and educational process in higher educational institutions on the basis of dialectic interrelation of culturological, personal and activity and competence-based approaches, and also the accounting of such requirements as: a) the fundamentalism; b) the education continuity; c) the introduction of innovative technologies; d) the change of approaches to the organization of professional student teaching.

Number of scientists (V.V. Slobodchikov, A.P. Tryapitsyna, G.M. Tsypin, etc.) considers that *the culturological approach* promoting transition from knowledge to development of creative activity is the cornerstone of modern educational technologies. Within culturological approach it is necessary to seek for development of individual and significant knowledge, creativity, individual abilities of foreign students, stimulation of manifestation of their personal functions, amateur performance development.

S.I. Kurgansky considers one of the results of culturology of education revision of approaches to change of the quality of education aimed at "individualization of educational process, creation in educational institution of conditions for development of various creative interests of foreign students, their free self-development; inclusion of future expert in multicultural community, orientation of content of education to variety of cultures, spheres of cultural activity, to acquaintance with different genres and the directions in art, with customs and traditions of the different people, social groups, on-stage performance groups; realization of the principles of democracy and cooperation in everyday life, educational and extracurricular activities of students and teachers [2, 76 – 77].

Personal and activity approach (I.A. Zimnyaya, A.N. Leontyev, S.L. Rubenstein, etc.) is directed to development of the foreign student as active, creative subject of educational activity at which the dominating role is played by consciousness and maintenance of need for communication. At the same time the collective forms of education promoting ability to form the positive interpersonal relations, to stand for own opinion, for the interests of collective are widely used. Also, the problem and search tasks aimed at the development of co-creation, assistance and at the ability to find common ground in various questions.

Thus, the essence of this approach consists in creation of such conditions for foreign students in which they would participate in activity while activity would be significant for them and would be carried out within real life situations.

Competence-based approach in professional education focuses on strict definition of professional competence and the special professional and general key competences making it.

In Russia the objective tendency of transition to intellectual information society has undoubtedly exerted impact on formation of the doctrine about professional competence which, according to V.A. Slastenin, expresses unity of theoretical and practical readiness

of the expert for implementation of professional activity and characterizes its professionalism.

According to the above, it is possible to draw conclusion that at the heart of the modern requirements to the training of foreign students who will be future experts (including the sociocultural sphere) formation of new ideas of the expert as the carrier of the supreme values of the world and domestic culture, as a high-spiritual and highly moral person and the creative person lies.

One of the main requirements to the organization of educational process for foreign students in the higher education institutions of culture and arts is the requirement of active development of Russian and world cultural wealth. That will allow to the expert to appreciate and preserve the history and the culture of the past and the present, to respect customs and traditions of both the native land, and the other countries in the follow-up professional activity.

Considering questions of the training of foreign students who will be future experts of the sociocultural sphere in the higher education institutions of culture and arts, it is necessary to tell that higher education institutions of this category have the specifics which are focused on training of specialists of the sociocultural sphere. Their key competences are social and communicative, cross-cultural, information, problem and search. They are directed to full realization of pedagogical functions, welfare activity. And the most important of which are considered:

- *"the cultural protection function* it is the studying, preservation, restoration and use of cultural heritage in the process of eminence of spiritual needs and interests of different groups of the population;

- *the cultural creative function* it is the creation and enrichment of cultural values of creative development of children, teenagers and adults; active participation in the organization of free time of the population;

- *sociocultural function* it is the creation of the favorable cultural environment, stimulation of innovative movements in the sociocultural sphere; development and implementation of federal, regional, municipal and other target welfare programs and technologies; the organization of activity of the centers promoting cultural development of the population; assistance to expansion and deepening of work of structures of additional education, to development of folk art; management of institutions, organizations and associations of the welfare sphere;

- *sociopedagogical function* it is the carrying out of mass information and educational work on the residence; promoting of healthy lifestyle; involvement of people in process of continuous education, welfare creativity; welfare support of people with features of physical development, participation in activities for social and sociocultural rehabilitation and adaptation of persons with deviant behavior; help in family education of children" [2, 77].

So, at the Belgorod State Institute of arts and culture the concept and the strategic program of development of educational system have been developed. It includes:

- transition from the centralized management to decentralized;
- transition from hierarchical administrative structures to network, divisional and matrix;

- transition from two opportunities (or-or) to the multiple choice (the ideas, decisions, means, development of options, etc.);

- transition from separate actions to integrated;
- transition from the strategy of survival of educational institutions to the strategy of adaptation in the educational market, including the international level;

- transition from the systems which are regulated by means of control to the systems which are based on creativity and culture of personnel;

- transition from strategic planning to strategic management;
- transition from individual independence to group forms of responsibility [3, 31].

Change of content of education needs to be carried out in several directions:

- the increase of cultural intensity of education because it is the cornerstone of all the most valuable in domestic and world culture; at the same time, not only knowledge, but also such spheres of achievement of mankind as peaceful co-existence of representatives of various faiths, traditions, experience of creative activity etc. becomes the content of education;

- the increase of role of humanitarian knowledge, as substantial "core" of the personality;

- the movement from the standard, officially approved education to variable and differentiated, and in certain cases individualized

with inclusion of original author's techniques, courses and textbooks, personal experience of the teacher.

Thus, training of the foreign student who will be future expert in the sociocultural environment is determined by all components of structure of the personality which treat: its orientation (the purposes, motives, installations, interests, prospects), character as system of

the relations (to the world around, to activity, to other people and to himself); temperament (the psychological feature expressing dynamics of mental processes); abilities (organizing, professional, art and creative), and also emotional and sensual and strong-willed components, polycultural educational space of higher education institution.

Библиографический список / References

1. Bondarevskaya E.V., Kulnevich of S.V. Pedagogics: the personality in the humanistic theories and educational systems: Tutorial for students of higher educational institutions and secondary schools. Rostov on Don: Creative center "The teacher", 1999.
2. Kurganskiy S.I. Intensification of development of educational system of higher education institution (on the example of higher education institutions of arts and culture). Belgorod: Publishing house of BELGIK, 2005.
3. The state educational standard of higher education in the field of culture and arts. Specialty 053100 socio-cultural activities. M., 2002.

Статья поступила в редакцию 21.09.18

УДК 378

Senyukova O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia),

E-mail: senyukova@bsu.edu.ru

Khabarova K.V., senior teacher, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia),

E-mail: habarova-kristina@yandex.ru

Bolshakova N.V., teaching assistant, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia),

E-mail: Bolshakovanata@inbox.ru

FEATURES OF FORMING ETHNOCULTURAL COMPETENCE AMONG FOREIGN STUDENTS IN THE PROCESS OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING. The authors of the article consider questions of how to form ethnocultural competence as the most important component of foreign students training the culture of speech communication and as the basic component of their language training. The authors of the paper study ethno-cultural component in the process of foreign students' teaching the Russian language. The authors consider this component as one of the fundamental in the training system of the highly qualified specialists, who have mastered the other cultural values and who are ready to full-fledged communication not only in the professional sphere, but in the socio-cultural sphere as well.

Key words: ethno-culture, culture of speech communication, laws of interpersonal interaction, language picture of the world, study of language and culture, cross-cultural communication.

O.V. Сенюкова, канд. пед. наук, доц., Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород,

E-mail: senyukova@bsu.edu.ru

К.В. Хабарова, ст. преп., Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород,

E-mail: habarova-kristina@yandex.ru

Н.В. Большакова, ассистент, Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород,

E-mail: Bolshakovanata@inbox.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье авторы рассматривают вопросы формирования этнокультурной компетенции, которая, с их точки зрения, является наиболее важным компонентом процесса обучения иностранных студентов культуре речевого общения и фундаментальным компонентом обучения студентов иностранному языку. В данной статье авторы исследуют этнокультурный компонент в процессе обучения иностранных учащихся русскому языку как один из основных в системе подготовки высококвалифицированных специалистов, усвоивших инокультурные ценностные ориентиры и готовых к полноценному коммуникативному взаимодействию не только в профессиональной деятельности, но и в социокультурной среде.

Ключевые слова: этнокультура, культура речевого общения, законы межличностного взаимодействия, языковая культура мира, соизучение языка и культуры, межкультурное общение.

The modern linguistics, for which the deep interest in the questions of the relationship between the language and consciousness, the way of thinking of the people, recognizes the importance of studying the language picture of the world. It is necessary for understanding of the specifics of the national concept sphere. Also, it approves the need of studying of the language with the orientation to the acquisition of linguacultural information, proves efficiency of studying of any foreign language in the parallel with the knowledge of ethno culture.

The term "ethnoculture" has appeared as a speech version of the term "ethnic culture". It was widely adopted at the end of the XXth century. It is actively used instead of the terms folklore, national culture, traditional culture, culture of the ethnos. These concepts are close, but are not identical. The folklore is the part of the ethnoculture as the set of types of the traditional folk arts including spiritual and material forms. In the term "national culture" the attention is focused on social component, but not on the ethnic. In modern folklore studies and cultural science, it is more correct to understand national culture as the culture of workers whose structure changed in the historical process. In the traditional society the structure is simpler (farmers, hunters, fishers, handicraftsmen, dealers) and in the industrial and

post-industrial society it is more complex. The national culture absorbs the traditional layer and the modern layer. Some culturologists do not distinguish concept of ethnic culture and culture of ethnos, others differentiate them. The culture of the ethnos represents wider concept in which the phenomena of actually ethnic culture and the features extended among many ethnoses or peculiar to all mankind. Its assimilation usually happens with the creative adaptation and transformation inside this ethnos. The structure of the culture of the ethnos includes the oral unrecorded traditions and the professional traditions recorded by means of different languages, also the culture of different social groups of this ethnic community in its historical development. Presently the culture of the ethnos can be identified with national culture as later phase of development of the ethnic culture.

Thus, we understand as ethnoculture "the set of the traditional values, the relations and the behavioral features embodied in material, spiritual, social activity of the ethnos (in our case of the Russian people), which have developed in the past, developing in the historical sociodynamics and constantly enriching with the ethnic specifics culture in various forms of self-realization of people" [1, c. 775].

The complex of the objective notions and knowledge of other ethnoculture allowing to choose the corresponding models of interaction with the representatives of this culture makes ethnocultural competence.

The concept "ethnocultural competence" is new to our reality therefore has no monosemantic treatment. N.M. Lebedeva defines this concept as the set of knowledge, ideas of other cultures which are implemented through skills, installations, behavior models which provide effective interaction with representatives of these cultures [2, c. 116]. T.G. Stefanenko considers that ethnocultural competence is not only positive relation to existence in society of various ethnocultural groups, but also ability to understand their representatives, to interact with the representatives from the other cultures [3, c. 103].

From the position of pedagogics L.V. Konovalova considers ethnocultural competence as the integrative professional and personal quality of the specialist and citizen which is expressed in the set of knowledge of ethnocultural reality, tolerant installations on communication with the people of different nationalities, tactful and sympathizing abilities to respond to the interests and acts of people of other ethnic cultures, readiness effectively and creatively to carry out professional activity in the conditions of polyethnic society on the basis of cross-cultural dialogue, ability to the adequate choice of decisions in concrete situations of interethnic interaction [4, c. 114].

A.B. Afanasyeva claims that ethnocultural competence is the integrated feature of the personality which is expressed in the set of total representations, knowledge about native and also about nonnative ethnocultures, experience of mastering of ethno cultural values, ability to dialogue of cultures, to culture comparison. That is shown in knowledge, abilities, skills, behavior models of a person [5, c. 41].

The researcher T.V. Poshtareva defines ethnocultural competence as the feature of the personality which is expressed in the set of objective knowledge of this or that ethnic culture, implemented through the abilities, skills and behavior models promoting effective interethnic mutual understanding and interaction. At the same time knowledge is considered as the activity bases realized for achievement of interethnic mutual understanding and interaction [6, c. 238].

So, ethnocultural competence is the feature, quality of the personality which maintenance makes not only set of ideas of specifics of nonnative culture, but also ability to apply the gained knowledge in practice of interaction with representatives of this culture, considering their features.

In our opinion one of the most important problems of training foreign students in Russian language is formation of ethnocultural competence. The internal target orientation of formation of ethnocultural competence is not only that the student has to be "holder" of actions of knowledge in the field of ethnoculture and interethnic interaction, but also their active user, that is he should not arrange his behavior under other people and circumstances, but creatively interact with them. Ethnocultural competence assumes presence of such volume of knowledge and abilities which is necessary not only to adapt to realities of the other cultural environment, but also to be active to work in it.

The process of formation of ethnocultural competence of foreign students will not be effective without the next objective and subjective moments:

- 1) the readiness of the foreign student to adhere to cultural traditions of his nation and possession of its ethno specific abilities;
- 2) the desire of the foreign student to study ethno culture of the Russian people for the purpose of establishing comfortable existence

in the nonnative sociocultural environment, expansions of purview, comprehension of interference of cultures;

3) the ability of the student to assimilation of information about ethnoculture of carriers of the learned language with the use of various databases (teaching and educational process, out-of-class cultural events, self-education, direct communication with nonnative environment, mass media, etc.), to the differentiation of this information from the point of view of the importance and reliability, to use of the gained knowledge for the solution of problems in the sphere of cross-cultural mutual understanding and interaction;

4) the readiness of the foreign student to comprehend social and related ethnocultural processes by the analysis and systematization of knowledge about ethnoculture, finding and recognition in them the general and specific. At the heart of understanding has to be the initially positive perception of the Russian ethnos, recognition and adoption of distinction between native culture and nonnative; the critical relation to the conflicts which arise in the process of cross-cultural communication; overcoming the ethnocentrist views and prejudices; preservation of own opinion and line of conduct in communicative and other forms of interaction with representatives of the Russian culture, without humiliating the dignity of the interlocutor and respecting his point of view;

5) the desire and the possibility of the foreign student to join in active coordinate cross-cultural cooperation. Success of interaction is possible if the student makes contact with Russian people, participates in socially important and cultural actions, seeks to settle the conflicts and issues, choosing at the same time the strategy of cooperation, shows ethnic, racial and religious tolerance, etc.

On the basis of the researches of various authors the analysis of the structure of ethnocultural competence was done. As a result of the analysis, it was revealed which competencies the structure should be consist of. The maintenance of these competencies was defined.

The structure of the ethnocultural competence is made by the following elements:

- knowledge competence – it is the possession of cultural-logical knowledge; idea of the strategy, mechanisms and methods necessary for successful cross-cultural dialogue; knowledge of the foreign language;
- social competence – it is the ability to cope with own negative reactions to the other culture; possession of the empathy; opportunity to join in joint activity with nonnative environment;
- self-competence – it is the ability to understand what impact on own "I" is exerted by cultural values and representations; self-reflection; openness;
- activity competence – these are skills of behavioral mobility, i.e. ability to choose the situational caused behavior model; the ability to operate of communication process; the experience of adequate, effective behavior in a situation of cross-cultural interaction and its conscious modeling.

Thus, formation of ethnocultural competence at foreign students assumes integration of knowledge gained by them from different sources in the process of studying of Russian language and ability to solve problems of cross-cultural interaction. At the same time starting point for entry into ethnoculture of carriers of the learned language, for development of ability to cross-cultural understanding and dialogue is preservation of values of own culture of the foreign student and their correlation with cultural values of the Russian people.

Библиографический список / References

1. Dictionary of the foreign words. SPb: Prod. Poligrafuslug, 2005.
2. Lebedeva N.M. *Ethnic and cross-cultural psychology: The textbook for higher educational institutions*. M.: MAX. Press, 2011.
3. Stefanenko T.G. *Ethnopsychology: Practical work*. M.: Aspect Press, 2008.
4. Konovalova L.V. *Applied ethics: innovative course for undergraduates and professors (Part one)*: monograph. Tyumen, 2011.
5. Afanasyeva A.B. *Ethno cultural education as the problem of modern pedagogical science*. SPb., 2008.
6. Poshtareva T.V. *Formation of ethno cultural competence of students of the multiethnic educational environment*: thesis. Vladikavkaz, 2009.

Статья поступила в редакцию 20.09.18

УДК 378

Khazova S.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Kuban State University (Krasnodar, Russia),
E-mail: snkhazova@gmail.com

STUDENT SPORT AS A SPHERE OF COMPETITIVENESS DEVELOPMENT FOR STUDENTS. The leading target for the development of Russian education and the purpose of its functioning is determined to ensure the formation of the competitiveness of individual trainees by forming qualities and competencies required in the new conditions of life and activity. In this regard, one of

the important scientific and practical pedagogical tasks is the definition of the whole variety of conditions, the creation of which in the university will ensure the preparation of competitive specialists. These conditions include the inclusion of students in sports and sports activities (at the level of professional or mass sports). The rationale for this provision is set forth in this paper.

Key words: competitiveness, conditions for development of competitiveness, sport as a sphere of competitiveness development.

С.А. Хазова, д-р пед. наук, доц., проф. каф. общей и социальной педагогики, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, E-mail: snkhazova@gmail.com

СТУДЕНЧЕСКИЙ СПОРТ КАК СФЕРА РАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Ведущим целевым ориентиром развития российского образования и целью его функционирования сегодня определяется обеспечение становления конкурентоспособности личности обучающихся путем формирования у них качеств и компетенций, востребованных в новых условиях жизни и деятельности. В связи с этим одной из важных научных и практических педагогических задач представляется определение всего многообразия условий, создание которых в вузе обеспечит подготовку конкурентоспособных специалистов. К числу данных условий относится включение студентов в физкультурно-спортивную деятельность (на уровне профессионального или массового спорта). Обоснование данного положения изложено в настоящей работе.

Ключевые слова: конкурентоспособность, условия развития конкурентоспособности, спорт как сфера развития конкурентоспособности.

Сущность такого личностного качества, как конкурентоспособность, не вызывает дискуссий и всеми учеными связывается с его родовыми характеристиками: это способность участвовать и побеждать в неких состязаниях (в широком смысле), достигать успеха в условиях соревновательности [1; 2; 3 и др.]. При этом, не смотря на достаточную длительность (более 20 лет) психолого-педагогических исследований феномена «конкурентоспособность», до настоящего времени в науке характерен разброс мнений относительно её структуры и содержания. Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой в структуре конкурентоспособности личности выделяются два ведущих содержательных компонента: базовый внепрофессиональный (личная, социальная, личностная конкурентоспособность и др.; формируется и развивается в течение всей жизни) и профессиональный (деловой и др.), опирающийся на базовые и развивающий его (начинает развитие в период профессионального образования) [2; 3].

Очевидно, что период профессионального образования имеет особую значимость в обеспечении профессиональной конкурентоспособности личности. Именно в данное время появляется возможность начать акцентированное развитие не только профессионально-компетентностных и мотивационных компонентов конкурентоспособности, но и, опираясь на уже сформированные личностные качества и способности, обеспечить их специфичность, соответствующую конкретным видам будущей профессиональной деятельности. При этом как раз данный – воспитательный – компонент конкуренторазвивающего образовательного процесса представляется наиболее сложным, поскольку нередко связан с необходимостью воздействовать на те или иные черты характера студентов, установки и паттерны поведения, устоявшийся образ жизни и пр. Поэтому особенно важным представляется создание в вузе условий, способствующих формированию (или, в зависимости от их актуального уровня, развитию / совершенствованию) ключевых характеристик конкурентоспособной личности, соответствующих самой сущности рассматриваемого качества.

Ключевыми конкурентными качествами личности (то есть, содержательными компонентами личной конкурентоспособности), без наличия которых невозможно либо весьма проблематично сформировать как базовую, так и профессиональную конкурентоспособность человека, являются следующие: соревновательная направленность личности, обеспечивающая установку на участие в конкуренции; готовность к соревновательному риску, как фактор эмоционально-позитивного отношения к конкуренции как норме в определенных ситуациях жизнедеятельности; мотивация достижения успеха в конкурентных взаимодействиях, «порождающая» целеустремленность и готовность к проявлению волевых усилий, к завершению начатого и т. п.; готовность к мобилизации и проявлению личностных ресурсов (знаний и умений, способности, времени и т. д.), как составляющая способности к длительному напряженному труду, к максимальной самоотдаче и т. п.; опыт результативного участия в конкурентных взаимодействиях, как условие конкурентного самосовершенствования.

Как известно, «чтобы научиться плавать, нужно плавать»; чтобы научиться быть успешным в конкуренции, необходимо

участвовать в конкурентных взаимодействиях. Данная сентенция, а также сущность вышеприведенных характеристик личности позволяют рассматривать спорт как исторически сложившуюся социокультурную сферу, в которой естественным образом развивается конкурентоспособность участников соответствующей деятельности. При этом очевидно, что конкуренторазвивающее значение имеет не столько двигательная активность (хотя и значение физкультурно-активного образа жизни в совершенствовании различных конкурентных качеств личности трудно переоценить), сколько соревновательность, как имманентная черта спорта. Важным также представляется и рекреационное значение спортивной деятельности (прежде всего, при включении в систему массового спорта), связанное с сохранением / восстановлением работоспособности, улучшением самочувствия и укреплением здоровья в целом, поддержанием и расширением социальных контактов, выступающих факторами личностной конкурентоспособности.

Спорт представляет собой составную часть физической культуры, исторически сложившуюся в форме соревновательной деятельности и специальной практики подготовки человека к соревнованиям; его содержание основано на сочетании соревновательной деятельности, подготовки к ней занимающихся с ориентацией на достижение максимального результата. В спортивной деятельности человек стремится расширить границы своих возможностей, ярко проявляет установку на победу, достижение высоких результатов, требующих мобилизации физических, психических и нравственных качеств человека, а также раскрытия резервных возможностей и выявление предельных уровней организма человека в двигательной активности. Все вышесказанное имеет непосредственное отношение к сущности и содержанию личностной конкурентоспособности. Заметим, что студенческий спорт предусматривает занятия спортом во внеурочное время и предоставляет обучающимся возможности для самовыражения, самоутверждения студентов, определяя его образ жизни и жизненные приоритеты [4 и др.].

Нормативно студенческий спорт в вузе функционирует в рамках специального (спортивно-ориентированного) направления физического воспитания, обеспечивающего формирование физических, психофизиологических, социально-психологических качеств и способностей, востребованных в спорте вообще и в конкретном виде спорта, в частности. Для развития конкурентоспособности студентов значимым является то, что спорт высших достижений содействует формированию важнейших в современном обществе морально-волевых качеств личности, а также системы ценностных ориентаций, соответствующих идеям честной конкуренции. А массовый спорт, помимо физического развития, обеспечивает активный отдых, укрепление здоровья и улучшение самочувствия, продление активного, творческого долголетия (как важного потребительского свойства с позиции конкуренции [1 и др.].

С точки зрения организационных и дидактических инструментов развития конкурентоспособности студентов в условиях спортивной деятельности ведущее значение имеют, прежде всего, учебно-тренировочные занятия, применение соревновательного метода на занятиях и спортивные соревнования (либо

массовые спортивные мероприятия). На учебно-тренировочных занятиях у обучающихся накапливается опыт творческой двигательной деятельности, развиваются умения и навыки, необходимые для достижения высоких результатов в избранном виде спорта, повышается уровень функциональных и двигательных способностей, направленно формируются качества и свойства личности [1 и др.].

Соревновательный метод является наиболее перспективным методом обучения в плане развития конкурентоспособности студентов, что вполне естественно. Кроме того, применение соревновательного метода стимулирует максимальное проявление двигательных способностей студентов и содействует формированию / совершенствованию морально-волевых качеств личности [1 и др.]. Вышеказанное справедливо и для соревнований как важнейшей составляющей спортивной деятельности. Причём конкуренторазвивающий эффект реальных соревнований (по сравнению с учебно-тренировочными) усиливается ввиду их самостоятельной высокой значимости (так сказать, «не подготовка к жизни, а жизнь»).

Выше указано, что студенты могут заниматься спортом либо на профессиональном, либо на массовом уровне. Очевидно, для двух указанных форм характерны различные режимы двигательной активности, различные целевые ориентиры, установки и пр. Следовательно, у представителей спорта высших достижений и массового спорта логично ожидать разных конкуренторазвивающих эффектов, связанных с участием в спортивной деятельности. Данное предположение было проверено путем проведения мониторинга конкурентоспособности студентов (методом самооценки конкурентных качеств личности и ряда сопряженных характеристик) с разными уровнями двигательной активности. Диагностическое исследование проводилось на базе Кубанского государственного университета в 2017 году, контингент испытуемых составили 300 обучающихся 1 – 4 курсов. Все студенты, участвующие в анкетировании, были разделены на три: профессиональные спортсмены (ПрС, 15% от общего кол-ва), представители массового спорта – студенты, систематически посещающие спортивные секции, не имеющие спортивных разрядов и не нацеленные на их получение (МсС, 30% от общего кол-ва) и студенты, чья двигательная активность ограничена обязательными занятиями по физической культуре либо, в отдельных случаях, предполагает периодическое посещение фитнес-клубов, тренажерных залов и т.п. (ФК, 55% от общего количества).

Для определения степени выраженности конкурентных качеств личности у студентов, респондентам предлагалось ознакомиться со значением этих качеств и оценить степень их развития в соответствии с предложенной качественной уровневой шкалой. Результаты самооценки дифференцировались в соответствии с принадлежностью студентов в конкретной группе двигательной активности, затем анализировались данные каждой группы. Были получены следующие результаты:

– установка на участие в конкуренции – лучшие результаты зафиксированы у студентов из групп ПрС (высокий и выше среднего уровни – 64,4%, низкий и ниже среднего уровней не обнаружено), возможно, что данную позицию спортсмены определяли в контексте спортивной борьбы; на втором месте студенты из группы МсС (высокий и выше среднего уровни – 44,4%, низкий и ниже среднего уровни – 11,1%); на последнем месте студенты из группы ФВ (высокий и выше среднего уровни – 21,2%, низкий и ниже среднего уровни – 48,5%);

– эмоционально-позитивное отношение к конкуренции как норме – достоверных различий между результатами трех групп не зафиксировано (высокий и выше среднего уровни – 46,1% ± 6,7%, низкий и ниже среднего уровни – 34,8% ± 6,3%), вероятно, указанные данные характеризуют студентов как представителей своего поколения;

– готовность к оправданному риску – студенты из групп ПрС и МсС (то есть, занимающиеся спортом на обоих уровнях) показали достаточно высокие результаты, достоверно не различающиеся между собой (высокий и выше среднего уровни – 61,4% ± 7,1%, низкий и ниже среднего уровни – 21,4% ± 4,1%); студенты группы ФК от них серьезно отстают (высокий и выше среднего уровни – 25,1% ± 3,5%, низкий и ниже среднего уровни – 48,2% ± 7,5%);

– мотивация достижения успеха в конкурентных взаимодействиях – ситуация, аналогичная предыдущему показателю: лидируют группы ПрС и МсС (высокий и выше среднего уровни – 59,9% ± 8,1%, низкий и ниже среднего уровни – 18,8% ± 3,5%); результаты группы ФК ниже (высокий и выше среднего уровни – 30,3%, низкий и ниже среднего уровни – 27,3%); хотя, нужно заметить, что разница между худшей и лучшей группами по данному показателю была и не столь ярко выражена;

– готовность к мобилизации и проявлению личностных ресурсов – первое место занимают студенты группы ПрС (высокий и выше среднего уровни – 77,8%, низкий и ниже среднего уровни – 13,3%), за ними следуют представители группы МсС (высокий и выше среднего уровни – 57,8%, низкий и ниже среднего уровни – 20%), при этом разрыв между результатами указанных групп статистически значим; худшие результаты в группе ФК (высокий и выше среднего уровни – 17,8%, низкий и ниже среднего уровни – 47,3%);

– опыт успешного участия в конкурентных взаимодействиях – студенты из группы ПрС существенно превосходят остальных (высокий и выше среднего уровни – 88,9%, низкий и ниже среднего уровни – 6,7%); респонденты из группы МсС, показав достоверно более низкие результаты, чем предыдущая группа (высокий и выше среднего уровни – 48,9%, низкий и ниже среднего уровни – 21,1%), статистически значимо превосходят студентов из группы ФК (соответственно, высокий и выше среднего уровни – 24,8%, низкий и ниже среднего уровни – 40%).

Таким образом, можно видеть, что и профессиональный, и массовый спорт оказывают положительное влияние на занимающихся в контексте совершенствования конкурентных качеств личности, что определяет целесообразность рассматривания и использования данной сферы их жизни как среды развития конкурентоспособности будущих специалистов. Однако, завершая, заметим следующее. Полагаем, что включение студентов в спортивную деятельность не обязательно обеспечивает «автоматическое» развитие их личной и, тем более, профессиональной конкурентоспособности. Для достижения конкуренторазвивающего эффекта необходимо создание специальных условий, при которых произойдет экстраполяция спортивно-конкурентных установок, ценностных ориентаций, норм поведения и т. д. То есть, необходима целенаправленная организация образовательного процесса таким образом, чтобы сформированные в условиях спортивного противоборства ключевые конкурентные качества систематически и успешно проявлялись в иных условиях конкурентного взаимодействия.

Библиографический список

1. Гелецкий В.М. *Теория физической культуры и спорта: учебное пособие*. Красноярск, 2008.
2. Курманаевский В.А. *Концепция личной конкурентоспособности лицеиста*. Available at: <http://meggatech.ru/List/46/86/>
3. Лаврентьев С.Ю. Развитие конкурентоспособности будущего специалиста: соотношение личностного и профессионального. *Современные наукоемкие технологии*. 2016; 3-1: 157 – 161.
4. Хазова С.А. и др. Развитие конкурентоспособности студентов в условиях здоровьесберегающей образовательной среды вуза как исследовательская проблема теории физической культуры. *Теория и практика физической культуры*. 2014; 11: 46 – 48.
5. Хохлова И.И. Классификация факторов конкурентоспособности работника. *Российское предпринимательство*. 2011; 11-1 (195): 52 – 56. Available at: <http://bgscience.ru/lib/7134/>

References

1. Geleckij V.M. *Teoriya fizicheskoy kul'tury i sporta: uchebnoe posobie*. Krasnoyarsk, 2008.
2. Kurmanaevskij V.A. *Koncepciya lichnoj konkurentosposobnosti liceista*. Available at: <http://meggatech.ru/List/46/86/>
3. Lavrent'ev S.Yu. Razvitiye konkurentosposobnosti buduschego specialista: sootnoshenie lichnostnogo i professional'nogo. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2016; 3-1: 157 – 161.
4. Hazova S.A. i dr. Razvitiye konkurentosposobnosti studentov v usloviyah zdorov'esberegayuschej obrazovatel'noj sredy vuza kak issledovatel'skaya problema teorii fizicheskoy kul'tury. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2014; 11: 46 – 48.
5. Hohlova I.I. Klassifikaciya faktorov konkurentosposobnosti rabotnika. *Rossiyskoe predprinimatel'stvo*. 2011; 11-1 (195): 52 – 56. Available at: <http://bgscience.ru/lib/7134/>

Статья поступила в редакцию 14.09.18

УДК 378

Hamzatova M.Sh., senior teacher, Department of Mathematical Analysis, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: rukisha@bk.ru

STRUCTURAL-COMPONENT COMPOSITION OF ORGANIZATIONAL CULTURE OF A MATHEMATICS TEACHER. The structure of organizational culture of a teacher as an possessor of components of different significance, clarification of internal relations between them and their external relations, the components of the organizational culture of a teacher of mathematics, such as cognitive-cognitive, communicatively-organizational, creative-figurative and technological-methodical, are revealed in the article. Future teacher must demonstrate interest and determination not only to penetrate deep into the essence of phenomena and their interrelationships, but choose an original method to address this issue. Future math teacher must be able to convince through clear, profound arguments in mathematical truths, formulas, theorems. Future teacher should actively own a variety of technologies and techniques, forms and methods when solving various mathematical problems and situations.

Key words: structure, components, organizational culture, teacher of mathematics.

М.Ш. Хамзатова, ст. преп. каф. математического анализа, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: rukisha@bk.ru

СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ СФОРМИРОВАННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

В статье изучена структура организационной культуры учителя как совокупность компонентов разной значимости, уточнение внутренних связей между ними и их внешних связей, выявлены компоненты сформированности организационной культуры учителя математики, такие как: познавательный-когнитивный, коммуникативно-организационный, креативно-образный и технологический-методический. Будущий учитель должен проявлять интерес и устремленность не только к тому, чтобы проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязи, но и подобрать для решения данной проблемы оригинальный метод. Будущий учитель математики должен уметь убеждать с помощью понятных, глубоких аргументов в правоте математических истин, формул, теорем. Будущий учитель должен активно владеть разнообразными технологиями и техниками, формами и методами при решении разнообразных математических задач и ситуаций.

Ключевые слова: структура, компоненты, организационная культура, учитель математики.

Классификация множества компонентов, компетенций, свойств и качеств организационной культуры личности учителя математика необходима чтобы выявить самые основные, доминантные компоненты и критерии, потому что, организационная культура учителя математика – сложное многокомпонентное образование, состоящее из множества профессиональных компетенций, личностных качеств и свойств личности. По этой причине важна структуризация всех компонентов и качеств организационной культуры личности будущего учителя математики для эффективного её формирования в рамках вуза. А.С. Малинин и В.И. Мухин отмечают, что «структуризация проблемы включает декомпозицию проблемы на подпроблемы разных рангов, выявление связей между ними, определение границы и внешних связей проблемы в целом. Под структурой проблемы будем понимать состав её подпроблем и совокупность взаимосвязей между ними» [1, с. 100]. Беря во внимание данное положение, под структуризацией проблемы выявления основных компонентов организационной культуры будущего учителя математики мы будем понимать выявление главных профессиональных компетенций и характерных качеств личности учителя и изучение их взаимного влияния друг на друга. В отдельных источниках под структуризацией проблемы понимается и формализация компонентов, их зависимостей, необходимых для решения проблемы.

В системном анализе структуризация каких-либо качеств личности является наиболее ответственной, так как её главная задача – представить организационную культуру учителя как совокупность компонентов разной значимости, уточнение внутренних связей между ними и их внешних связей. Проанализировав большой ряд, компетенций, компонентов и качеств личности учителя математики, мы пришли к заключению, что наиболее доминантными и значимыми для учителя являются следующие компоненты: *познавательный-когнитивный, коммуникативно-организационный, креативно-образный и технологический* [2; 3].

1. Познавательный-когнитивный компонент – предполагает то, что будущий учитель проявляет интерес и устремленность не только к тому, чтобы проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязи, но и подобрать для решения данной проблемы оригинальный метод; студент проявляет высокий уровень воли, упорство, настойчивость в достижении поставленной цели, познавательные интересы к математической науке. Студент проявляет устойчивый интерес к идеальному освоению мира, демонстрируют желание распознать логику математики, понять её смысл. Познание студента-математика возникает из его глубокой потребности в математическом творчестве, в интеллекту-

альной деятельности. Студент, как будущий учитель математик, пытается понять, как устроен мир, какие математические законы лежат в основе мироустройства. Будущий учитель математики должны активно проявлять и применять оригинальные приёмы передачи знаний своим ученикам, что повышает уровень заинтересованности на уроках.

2. Коммуникативно-организационный компонент предполагает умение будущего учителя математики убеждать с помощью понятных, глубоких аргументов в правоте математических истин, формул, теорем. Данный компонент отвечает за способность студента-математика работать в команде, проявлять оптимистический подход к детям, верить в успехи детей, верить в себя, без чего невозможно плодотворное общение; будущий учитель должен верить в успех дела, которым он руководит, и вселять эту веру в сердца подчиненных. Позитивная коммуникация невозможна без веры в себя, без высокой самооценки. Учитель проявляет оптимизм, чувство справедливости, демонстрирует высокую ответственность, осознание принадлежности к общему школьному коллективу, понимание учителем поставленных перед ним общих и частных задач.

3. Креативно-образный компонент. Для современного учителя математика – важным является развитие творческих способностей, поскольку только творческий педагог способен воспитать творческого ученика; креативный творческий учитель избегает шаблонные, привычные, традиционные решения и действия, для него характерны оригинальность, образность, гибкость мышления, быстрая реакция и адаптация ко всему новому. Сегодня доля творческого труда во всех профессиях постоянно растет, но более всего это необходимо на уроках математики. Креативный, творческий учитель проявляет способность к размышлению, анализу, обобщению, что важно для творческого планирования урока, для самостоятельного принятия решения и действий в необычных ситуациях. Начиная с первых курсов, студентов-математиков, будущих учителей, приучают к творческой самостоятельной работе, к самостоятельному поиску оригинальных решений задач. Развитие креативных качеств идёт постепенно, но более продуктивным может быть, если наладить систематическую работу и сделать задания более целенаправленными – и научными и прикладными.

4. Технологический-методический компонент предполагает, что будущий учитель активно владеет разнообразными технологиями и техниками, формами и методами при решении разнообразных задач и ситуаций. Учитель математики учится еще в вузе разнообразным игровым предметным технологиям, элементам проблемного обучения, формируя увлекательность и интерес к

занятиям математики. Владение игровыми технологиями в ходе урока математики позволяет им в будущем выполнять, не затрудняясь психологически, различные математические упражнения и нестандартные задачи, выполнять разнообразные арифметические действия, тренироваться в устном счете. Технологический компонент организационной культуры предполагает использование будущими учителями новые и современные информационные коммуникативные технологии, как средство обучения, что обеспечит в индивидуальном становлении и развитии индивидуальных способностей обучающихся.

Как отмечают М.В. Гамзатова и Р.Р. Алиева [4], важным критерием готовности выпускника современного вуза к педагогической деятельности выступает наличие качеств, отвечающих за самостоятельный поиск знаний, собственное преобразование педагогической действительности. В этой связи особенно актуальным становится формирование организационной культуры будущего учителя, способного к самостоятельному алгорит-

му планирования и проектирования педагогической деятельности [4].

Содержание обучения в современном вузе способствует выработке у будущих учителей в высшей школе устойчивых стереотипов ожидания того, что педагоги вуза сами поставят образовательные цели перед студентом и сами предложат план по их достижению. Как результат этого – отсутствие самостоятельного стремления к осуществлению личной самооценки и анализа собственной деятельности, невозможность сопоставления собственной самооценки и её согласования с оценкой другого, неразвитая способность к самостоятельному планированию и самоорганизации, отсутствие организационного стиля поведения, удовлетворенность учебной и т. д. [5].

Таким образом, мы пришли к выводу, что компоненты, которые входят в понятие организационной культуры – это *познавательно-когнитивный, коммуникативный-организационный, креативно-образный и технологический*.

Библиографический список

1. Малин А.С., Мухин В.И. *Исследование систем управления*: монография. Москва: РГУ, 2017.
2. Алиева Р.Р. Основные подходы к изучению проблемы формирования организационной культуры будущего учителя. *Вестник университета (ГУУ)*. 2013; 13: 170 – 173.
3. Алифанова Ф.Н., Алиева Р.Р. Структурные компоненты, критерии и показатели сформированности организационной культуры. *Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова*. Владикавказ, 2014; 1: 113 – 117.
4. Умаев А.У., Алиева Р.Р. Профессиональная деятельность преподавателя вуза. *Вестник Московского института государственного управления и права*. 2016; 14: 127 – 131.
5. Алиева Р.Р., Гамзаева М.В. Технология формирования организационной культуры будущего учителя. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 6 (67): 349.

References

1. Malin A.S., Muhin V.I. *Issledovanie sistem upravleniya*: monografiya. Moskva: RGU, 2017.
2. Alieva R.R. Osnovnye podhody k izucheniyu problemy formirovaniya organizacionnoj kul'tury buduschego uchitelya. *Vestnik universiteta (GUU)*. 2013; 13: 170 – 173.
3. Alifanova F.N., Alieva R.R. Strukturnye komponenty, kriterii i pokazateli sformirovannosti organizacionnoj kul'tury. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.L. Hetagurova*. Vladikavkaz, 2014; 1: 113 – 117.
4. Umaev A.U., Alieva R.R. Professional'naya deyatel'nost' prepodavatelya vuza. *Vestnik Moskovskogo instituta gosudarstvennogo upravleniya i prava*. 2016; 14: 127 – 131.
5. Alieva R.R., Gamzaeva M.V. Tehnologiya formirovaniya organizacionnoj kul'tury buduschego uchitelya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 6 (67): 349.

Статья поступила в редакцию 19.09.18

УДК 37

Khacharoyeva A.Kh., postgraduate, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

FORMING STUDENTS' CIVIL LEGAL COMPETENCE IN PROJECT ACTIVITIES. The article presents a theoretical and historical analysis of the concepts of "project", "project activity". The author sees the project technology as one of the means of formation of students' civil competence. The author shows the effectiveness of extracurricular project activities in the formation of civil competence of students on practical examples. Project activity provides a high level of cognitive activity, integration of theoretical knowledge with practical experience and contributes to the development of creative activity of students. The author concludes that the outcome of the project activities are characterized not so much by the substantive results, how much personal student development, formation and development of the skills of self and collective work, and awareness about the specifics of the project, research and creative activity.

Key words: project, project activity, project method, social project, civil competence.

А.Х. Хачароева, аспирант каф. педагогики, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: timop2012@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлен теоретико-исторический анализ понятия «проект», «проектная деятельность». Одним из средств формирования гражданско-правовой компетентности учащихся автор видит проектную технологию. Авторы на практических примерах показывает эффективность внеурочной проектной деятельности в формировании гражданско-правовой компетентности учащихся. Проектная деятельность обеспечивает высокий уровень познавательной активности, интеграцию теоретического знания с практическим опытом и способствует развитию творческой активности учащихся. Автор делает вывод о том, что Итоги проектной деятельности характеризуются не столько предметными результатами, сколько личностным развитием учащегося, формированием и развитием умения самостоятельной и коллективной работы, уяснением специфики проектной, исследовательской и творческой деятельности.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, метод проектов, социальный проект, гражданско-правовая компетентность.

Принятие образовательных стандартов нового поколения изменило основную цель образовательной системы, и, соответственно, произошли значительные изменения в требованиях к педагогической деятельности учителей школ. Обязанность

современного учителя заключается не только в передаче существующих знаний, но и в обучении школьников способам организовать познавательную деятельность, самостоятельно планировать учебное время, умению практически использовать

полученные знания в реальных жизненных ситуациях. Новая образовательная парадигма предполагает данный подход крайне важным. Поскольку необходимо искать новые педагогические технологии, способные реализовать задачи преобразованной образовательной системы, в настоящий момент возрождается исследовательско-проектная деятельность учащихся.

Возникновение метода проектов датируется второй половиной XIX века. Он основан на прагматических идеях Д. Дьюи, американского педагога и философа (1859 – 1952 гг.). По мнению Дьюи, обучение детей следует осуществлять на активной основе, стимулировать в учащихся личную заинтересованность приобретать знания, необходимые им в реальной жизни [1].

Метод проектной деятельности начал развиваться в отечественной педагогике в 1905 г., группой педагогов, руководителем которой стал С.Т. Шацкий. Считалось, что проектное обучение выступает одной из вариаций развития учащихся. Но дальнейшее развитие этих идей произошло в двадцатых годах XX века. В тот период проектная деятельность тесно связывалась с комплексным изучением различных явлений. В это и следующее десятилетия советские педагоги разработали комплексные программы, среди которых были «Общество», «Труд», «Природа и человек», активно используемые в образовательном процессе. Однако в тридцатых годах ЦК ВКП(б) вынесло постановление, негативно оценивающее метод проектов, после чего он был признан ошибочным и вредоносным.

В современных условиях метод проектов является одним из самых востребованных технологий образовательного процесса. Систематическое применение данного метода позволяет реализовать центральную установку современного образования: «Научить детей учиться». Включение школьников в проектную и исследовательскую деятельность – один из наиболее действенных способов повысить мотивацию и эффективность учебной деятельности в общеобразовательной школе. Теория проектного обучения основана на идеях о том, что в современном мире педагогический процесс должен быть целостным, объединяя в себе развитие, воспитание и обучение, что должны быть, созданы условия, позволяющие самостоятельно приобретать знания, обеспечивающие, по словам А.А. Вербицкого, переход от «школы воспроизведения» к «школе мышления и понимания» [2].

Задача современной общеобразовательной школы заключается в том, что необходимо не только обеспечить высокий уровень образования, но также всесторонне развить мышление учащихся, дать им умения самостоятельно приобретать нужные знания. В этом плане наиболее широкие возможности дает и школьникам, и педагогам проектная деятельность. Специфическая особенность проектной деятельности в том, что она активно развивает творческую направленность личности и обеспечивает творческий характер освоения ребёнком действительности.

Метод проектной деятельности представляет собой систему учебно-познавательных приемов, дающих возможность решения тех или иных проблем в результате самостоятельного действия или групповых действий учащихся. Данный метод стимулирует потребность школьников в творческой деятельности, в самовыражении и самореализации; благодаря ему стало возможным реализовать принцип сотрудничества учеников и педагогов, совмещать индивидуальную и групповую работу. По мнению М.П. Воюшиной, учащийся, занимаясь проектной деятельностью, находится в ситуации, когда должен самостоятельно выбирать – становиться ли ему участником проекта, какой именно проект предпочесть, в какой группе и с кем именно работать [3]. А ситуация выбора является очень важной в плане личностного развития школьника, формирование ответственности и возникновение интереса присутствуют лишь при возможности осознанного выбора.

С точки зрения учёных, целью проектного обучения является создание условий, при наличии которых для учащихся возможно: самостоятельное приобретение недостающих знаний из

различных источников; использование приобретенных знаний в решении практических и познавательных задач; приобретение коммуникативных умений при работе в разных проектных группах; развитие исследовательских умений (наблюдать, собирать информацию, выявлять проблему, анализировать, обобщать, проводить эксперименты, строить гипотезы); развитие системного мышления.

Формирование гражданско-правовой компетентности учащихся в школе будет эффективным, если использовать опыт участия школьников во внешкольных социальных проектах [4]. Например, учащиеся старших классов реализовали социальный проект: «Школьная Конституция».

Цели и задачи проекта заключаются в том, чтобы довести до сознания учащихся представления о структуре конституционного законодательства, ценности демократии, об устройстве государства; формировать навыков процессуальной и законотворческой деятельности; активизировать общественную жизнь, создать атмосферу сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательного процесса, в совместном решении школьных проблем на бесконфликтной, договорной основе; воспитать уважения к праву, гражданско-правовым ценностям, создать воспитательное пространство школы.

Этапы реализации проекта:

Первый этап – подготовительный – на этом этапе была реализована ситуация с соблюдением прав и выполнения обязанностей субъектами образовательного процесса школы. С этой целью школьники провели опрос среди учащихся на тему «Что Вы знаете о правах и обязанностях человека?», на уроках общественно-анализировались ситуации нарушения внутришкольных правил для учащихся, работали с документами правового характера; проводили беседы, классные часы, результаты представлялись на сайте школы.

Второй – основной этап – посвящён выяснению уровня знаний учащихся о Конституции РФ, проводили диагностику интереса учащихся к участию в общественной жизни, разработка проекта школьной конституции, его обсуждения с целью принятия документа, внесение поправок, изменений и дополнений, правовая экспертиза школьной конституции.

На заключительном этапе команда учащихся, участвующая в разработке и реализации проекта, определяет количественные и качественные характеристики проведенной работы, проводят анкетный опрос среди учащихся школы с такими вопросами, как: что изменилось в школе после принятия школьной конституции, соответствует ли разработанный документ реальностям школы, как изменились отношения между субъектами образовательного процесса? Реализация проекта позволила учащимся седьмых классов расширить свое представление о праве, правовых нормах, регулирующих правовые отношения между субъектами образовательного процессе, о Конституции РФ.

Практическая реализация проекта и её результаты указывают на то, что эффективнее осуществляется процесс формирования у учащихся гражданско-правовых компетенций, обеспечивающих успешность в обществе, развитие способностей к анализу правовых ситуаций, способностей строить собственное поведение в рамках имеющихся прав, свобод и обязанностей.

Участие в разработке и реализации проекта способствует воспитанию у учащихся общероссийской идентичности, гражданской ответственности, уважения к правам другого человека; приверженности гуманистическим и демократическим ценностям, закрепленным в Конституции Российской Федерации; овладению умениями познавательной, коммуникативной, практической деятельности в основных социальных ролях, характерных для подросткового возраста. Итоги проектной деятельности характеризуются не столько предметными результатами, сколько личностным развитием учащегося, формированием и развитием умения самостоятельной и коллективной работы, уяснением специфики проектной, исследовательской и творческой деятельности.

Библиографический список

1. Дьюи Д. *Школа и общество*. Москва, 1924.
2. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва, 1991.
3. Воюшина М.П. Формирование культурного поля школьника в урочной и неурочной образовательной деятельности. *Метаметодика как перспективное направление развития предметных методик обучения*. Выпуск 7. Санкт-Петербург, 2010.
4. *Федеральный государственный общеобразовательный стандарт основного общего образования*. Министерство образования и науки Российской Федерации. Москва, 2011.

References

1. D'yui D. *Shkola i obschestvo*. Moskva, 1924.
2. Verbitskiy A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*. Moskva, 1991.
3. Voyushina M.P. Formirovanie kul'turnogo polya shkol'nika v urochnoj i neurochnoj obrazovatel'noj deyatel'nosti. *Metametodika kak perspektivnoe napravlenie razvitiya predmetnyh metodik obucheniya*. Vypusk 7. Sankt-Peterburg, 2010.
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obscheobrazovatel'nyj standart osnovnogo obshego obrazovaniya*. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 24.09.18

УДК 376 +159.9

Chebotarev A.P., senior teacher, Department of Tactical and Special Training, Volgodonsk Branch of Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Volgodonsk, Russia), E-mail: aleksandr010871@yandex.ru

Karavaev E.S., senior teacher, Department of Special Disciplines, Volgodonsk Branch of Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Volgodonsk, Russia), E-mail: v28zaikin@mail.ru

Zaikin V.Yu., teacher, Department of Tactical and Special Training, Volgodonsk Branch of Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Volgodonsk, Russia), E-mail: aleksandr010871@yandex.ru

Laurenko A.V., teacher, Department of Tactical and Special Training, Volgodonsk Branch of Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Volgodonsk, Russia), E-mail: vitalana@inbox.ru

MORAL EDUCATION OF THE POLICE OFFICER AS THE BASIS OF NATIONAL SECURITY OF RUSSIA. The article reveals a problem of the necessity of purposeful and high-quality formation of stable moral guidelines of employees of Internal Affairs bodies as the basis of law enforcement activity of the state and national security of Russia at present stage. The authors point to the interrelation of moral and legal norms in the development of the state and suggest looking at the police officer as a link of these social categories. The authors conclude that for the formation of a new image of the Russian police, characterized by a high level of moral principles, it is necessary to pay close attention to the formation of the needs of each employee to the continuous personal self-development and increase the overall level of personal culture, primarily through targeted psychological and pedagogical education of law enforcement personnel.

Key words: moral education, spiritual and moral values, self-development, national security, moral and psychological support.

A.П. Чеботарев, ст. преп. каф. тактико-специальной подготовки, Волгодонский филиал ФГКОУ ВО РЮИ МВД России, подполковник полиции, г. Волгодонск, E-mail: aleksandr010871@yandex.ru

Е.С. Караваев, ст. преп. каф. специальных дисциплин, Волгодонский филиал ФГКОУ ВО РЮИ МВД России, майор полиции, г. Волгодонск, E-mail: evgkaravaev@yandex.ru

В.Ю. Заикин, преп. каф. тактико-специальной подготовки, Волгодонский филиал ФГКОУ ВО РЮИ МВД России, майор полиции, г. Волгодонск, E-mail: v28zaikin@mail.ru

А.В. Лауренко, преп. каф. тактико-специальной подготовки, Волгодонский филиал ФГКОУ ВО РЮИ МВД России, капитан полиции, г. Волгодонск, E-mail: vitalana@inbox.ru

МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СОТРУДНИКА ПОЛИЦИИ КАК ОСНОВА НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИИ

В статье раскрывается проблема необходимости целенаправленного и качественного формирования устойчивых морально-нравственных ориентиров сотрудников органов внутренних дел как основы правоохранительной деятельности государства и национальной безопасности России на современном этапе. Авторы указывают на взаимосвязь моральных и правовых норм в развитии государства и предлагают взглянуть на сотрудника полиции как связующее звено этих социальных категорий. Авторы делают вывод о том, что для формирования нового облика российской полиции, отличающейся высоким уровнем морально-нравственных принципов, необходимо уделять пристальное внимание формированию потребности каждого сотрудника к непрерывному личностному саморазвитию и повышению общего уровня личной культуры, в первую очередь через целенаправленное психолого-педагогическое просвещение личного состава правоохранительных органов.

Ключевые слова: морально-нравственное воспитание, духовно-нравственные ценности, саморазвитие, национальная безопасность, морально-психологическое обеспечение.

Современную Россию начала третьего тысячелетия в социальном аспекте характеризует утрата духовно-нравственных ценностей, которые всегда выступали фундаментом российского государства. Рост насилия и корысти, духовная опустошенность российского народа являются основным источником нравственного разложения общества и высокого уровня преступности. Поэтому первоочередной задачей с точки зрения жизнеспособности Российского государства должно выступать возрождение духовных традиций и нравственных идеалов. Так, согласно стратегии национальной безопасности Российской Федерации, одной из стратегических целей обеспечения национальной безопасности России является «сохранение и приумножение традиционных российских духовно-нравственных ценностей как основы российского общества» [1]. В связи с этим очевидно, что в настоящее время в нашей стране стоит вопрос поиска и формулирования нравственных ориентиров, удовлетворяющих новым требованиям жизни и способных объединить общество.

Несмотря на то, что отношение поколений к тем или иным нравственным ценностям меняется, все же остаются неизмен-

ными приоритеты, такие как здоровье, жизнь и свобода, стремление к идеалу, честь, долг, совесть, мужество и героизм, и другие. И образец такого духовно-нравственного воспитания граждан накоплен в отечественной педагогике – это национальные идеалы и традиции, священная любовь к Родине, мужество и патриотизм, которые, во второй половине 20 века еще являлись высшей моральной ценностью для подрастающего поколения, и были проявлены во время Великой Отечественной войны. Поэтому сохранение традиционных для нашего народа духовных, в том числе, воинских ценностей, сформированных генетически, имеющих историческое значение и нравственный смысл, является, на наш взгляд, первоочередной государственной задачей.

Для решения указанной задачи необходимо направить усилия всего аппарата государственной власти Российской Федерации на создание обновленной системы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. В этой связи нельзя не упомянуть об общности морально-нравственных норм с нормами права, поскольку и те и другие входят в содержание культуры любого общества и определяют ценностно-нормативную ориен-

тацию людей. К сожалению, для нашей страны на протяжении последних десятилетий стал характерным низкий уровень правовой культуры, пренебрежение к закону, криминализация общества. Причем, под криминализацией следует понимать не только рост преступности, но и проникновение идеологии криминальной среды в общество, а особенно в молодежную среду. Указанные процессы ведут к культурной деградации и духовно-нравственному кризису общества в целом.

Возрождение нравственных устоев должно начинаться с закрепления в обществе важнейших государственных приоритетов. В связи с этим, главными вопросами, которые необходимо поднять в сознании общественности, выступают следующие:

- осознание того, что уровень духовно-нравственного развития общества находится в прямой корреляции с состоянием правопорядка в целом;

- наличие стойких морально-нравственных качеств должностных лиц органов власти, а в частности, сотрудников органов внутренних дел, выступает непосредственной частью процесса противодействия преступности и осуществления правопорядка;

- с укреплением морально-нравственной стороны личности полицейского достигается должный уровень служения обществу, эффективное обеспечение прав, свобод и безопасности личности, общества и государства.

В нашей стране большое значение придается вопросам возрождения среди населения уважения и доверия к правоохранительным органам, восстановлению утраченного ими авторитета, особенно в нынешних условиях резко обостряющихся мировых политических взаимоотношений, когда «глобализационные процессы, проходящие в мировом сообществе, сопровождаются стремительным развитием транснациональной (международной) организованной преступности» [2, с. 66], тем самым актуализируя роль представительной правоохранительной системы в жизни российского социума.

Важно отметить, что специфика деятельности полицейского такова, что он ежедневно вынужден находиться в социально неблагоприятной, нравственно-негативной среде, регулярно контактируя с аморальным, циничным контингентом, преступившим закон, воздействуя, с одной стороны, на сознание и поведение правонарушителей, а с другой стороны, подвергаясь их обратному влиянию. Постоянные стрессовые и конфликтные ситуации, участником которых сотрудник полиции становится в ходе своей профессиональной деятельности, способствуют развитию психического перенапряжения, подавлению эмоций, зарождению внутренних конфликтов. И если у сотрудника не достаточно внутренних психологических ресурсов, стойкого морального сознания и сформированного арсенала способов работы со своим состоянием, то постепенно это приводит к формированию устойчивых негативных качеств личности, снижающих эффективность служебной деятельности, способствует деморализации и даже деградации личности сотрудника ОВД. Поэтому сотруднику полиции необходимо иметь собственные стойкие морально-нравственные принципы и ориентиры.

В этой связи, несомненно, руководством МВД уделено должное внимание морально-психологической стороне служебной деятельности в органах внутренних дел и предусмотрена планомерная работа с личным составом в указанном направлении. Так, в соответствии с Руководством по морально-психологическому обеспечению оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел Российской Федерации (далее – Руководство) [3], предписана централизация управления этим направлением деятельности в системе МВД РФ, и предоставлена возможность выбора способов выполнения указанных задач.

В соответствии с Руководством, морально-психологическое обеспечение оперативно-служебной деятельности включает:

- Воспитательную работу, которая проводится в направлениях патриотического, профессионально-нравственного и правового воспитания. Акцент смещен на формирование качеств гражданина-патриота, представлений о нравственных основах службы, правовых знаний и правового поведения.

- Психологическую работу, которая направлена в первую очередь на изучение индивидуально-психологических особенностей личности кандидатов на службу, а в отношении действующих сотрудников зачастую ограничивается работой с той категорией, которая нуждается в повышенном психолого-педагогическом внимании (находящихся в неудовлетворительном морально-психологическом состоянии; склонных к аддитивному поведению; и др.).

- Социальную работу, которая направлена на обеспечение реализации государственных гарантий социальной защиты сотрудников, членов их семей, служащих и работников.

- Культурно-просветительскую работу, которая предусматривает проведение культурно-досуговых мероприятий, и включает содействие формированию позитивных служебных традиций и ритуалов в учреждениях ОВД.

- Работу по укреплению служебной дисциплины и законности, направленную на формирование правосознания, профессиональной этики и сознательного отношения к служебному долгу.

Однако, фактическая реализация морально-психологического обеспечения деятельности ОВД на местах в большинстве своем сводится к доведению до личного состава теоретических положений тех или иных нормативных правовых актов и необходимой информации, связанной с указанными выше направлениями работы, что, по мнению авторов, не является достаточно эффективным, особенно в силу недостаточной моральной зрелости молодых сотрудников правоохранительной системы.

Невозможно обойти вниманием и тот факт, что, не смотря на проводимую в системе органов внутренних дел планомерную работу по морально-психологическому обеспечению, многие сотрудники полиции обесценивают предназначение указанного направления, считают изучение ряда вопросов излишним формализмом. Причина видится в психолого-педагогическом невежестве, а также в отсутствии преемственности образовательного процесса, поскольку в настоящее время психологическое образование опрощено не включено в перечень обязательных учебных дисциплин общеобразовательных учреждений в России. Хотя именно общеобразовательная школа должна выступать ведущим звеном интегрирующего и непрерывного духовно-нравственного становления личности гражданина своей страны.

Важность психологического просвещения заключается в том, что знания в области психологии позволяют ускорить процесс становления личности, ее созревания, личностного роста, самосовершенствования на любом возрастном этапе. Сознательная психологическая работа над собой позволяет находить ответы на главные вопросы в жизни любого человека, выступать залогом эмоциональной устойчивости личности, преодолевать сложности и противоречия, как в повседневной жизни, так и в служебной деятельности сотрудника полиции, уверенно осуществлять моральный выбор. Психологическая и моральная устойчивость личности не является врожденным признаком, она создается, прежде всего, в процессе самовоспитания личности. Поэтому важной задачей в этом направлении должно выступать формирование у сотрудника полиции потребности к постоянному личностному росту, самосовершенствованию, осознанному развитию личностных качеств, что предполагает получение значительной психолого-педагогической просвещенности.

Ряд исследователей, занимающихся изучением профессиональных компетенций сотрудников правоохранительных органов, придерживаются мнения о том, что для сотрудника органов внутренних дел крайне важна «развитая потребность к самосовершенствованию», а уровень «развития, динамика жизни и сложные проблемы современного общества требуют от каждого сотрудника ОВД учиться и совершенствоваться непрерывно» [4, с. 338].

Достижению тех же целей, по мнению авторов, будет способствовать реальное внедрение в практику повседневной служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел мероприятий, направленных на повышение общего уровня культуры личности сотрудника, его всестороннего развития, способствующих решению первоочередной задачи личностного роста. При этом, авторы солидарны с позицией А.С. Петрова о том, что «чем выше уровень общей культуры сотрудника, тем более психологически зрелой личностью выступает человек, тем шире его набор альтернативных моделей поведения, позволяющих остаться в общесоциальных рамках при любом обострении обстановки» [5, с. 16].

Действительно, многовековая историческая практика показывает, что высокий уровень культуры – это действенный фундамент самосохранения, а подчас, и физического выживания в любых сложных условиях. Разумеется, речь идет не о напускной «культурности», а о стойком внутреннем устремлении человека овладевать культурой, опытом и знаниями для собственного саморазвития.

Таким образом, в рамках работы с личным составом по морально-психологическому обеспечению оперативно-служебной деятельности, целесообразно продолжать развивать указанное направление, акцентируя внимание на следующих положениях:

- установка на приоритет духовно-нравственных основ в жизни общества и в деятельности сотрудников полиции, как предпосылка к дальнейшему развитию индивидуальной ответственности;

- создание в коллективе здорового психологического климата, атмосферы одобрения нравственно-этического поведения и нетерпимости к любым нарушениям духовно-нравственных принципов и служебной дисциплины;

- создание условий для более глубокого психолого-педагогического и духовного просвещения сотрудников полиции, направленного на формирование стойкой потребности к непрерывному процессу личностного саморазвития;

- поддержание здорового образа жизни, как основы укрепления духа и моральной стойкости сотрудника полиции;

- использование воспитательной силы личного примера в служебной деятельности и повседневной жизни.

Обобщая изложенное, авторы полагают целесообразным уделять более целенаправленное и пристальное внимание внедрению эффективных форм работы по формированию духовно-нравственных ценностей, психолого-педагогического просвещения и повышения уровня общей культуры личности сотрудника полиции. При этом фундаментом развития профессионального мастерства сотрудников органов внутренних дел должна стать регулярная работа по личностному самосовершенствованию, формированию нравственно – психологических качеств, морального сознания, совершенствованию профессиональных компетенций, укреплению осознания исключительной важности собственной профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации. Указ Президента Российской Федерации от 31.12.2015 № 683.
2. Зубенко В.В., Тишкин Д.Н., Шувалов А.П. Транснациональная организованная преступность как инструментарий геополитического противостояния. *Философия права*, 2018, 2 (85): 66 – 73.
3. Руководство по морально-психологическому обеспечению оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел Российской Федерации. Приказ МВД России от 11.02.2010 № 80.
4. Солдатов Н.Ф., Ложниченко Е.Н., Пирогова Е.Н. Формирование профессиональной направленности личности у будущих сотрудников ОВД. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 3 (70): 337 – 339.
5. Петров А.С. Проблема профессиональной деформации личности сотрудника органов внутренних дел. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2000; 2 (14): 15 – 19.

References

1. O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 31.12.2015 № 683.
2. Zubenko V.V., Tishkin D.N., Shuvalov A.P. Transnacional'naya organizovannaya prestupnost' kak instrumentarij geopoliticheskogo protivostoyaniya. *Filosofiya prava*, 2018, 2 (85): 66 – 73.
3. *Rukovodstvo po moral'no-psihologicheskomu obespecheniyu operativno-sluzebnoj deyatel'nosti organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii*. Prikaz MVD Rossii ot 11.02.2010 № 80.
4. Soldatov N.F., Lozhnichenko E.N., Pirogova E.N. Formirovaniye professional'noj napravlenosti lichnosti u buduschih sotrudnikov OVD. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 3 (70): 337 – 339.
5. Petrov A.S. Problema professional'noj deformacii lichnosti sotrudnika organov vnutrennih del. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2000; 2 (14): 15 – 19.

Статья поступила в редакцию 14.09.18

УДК 37.015.4

УДК 37.015.3

Cherepanova E.S., Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Ural Federal University n.a. the first President of Russia B.N. Yeltsin (Yekaterinburg, Russia), E-mail: e.s.cherepanova@urfu.ru

Melnik N.B., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Ural Federal University n.a. the first President of Russia B.N. Yeltsin Yekaterinburg, Russia, E-mail: eco_nataly@mail.ru

TOPICAL ISSUES OF SCHOOL CONFLICTS ANALYSIS IN THE CONTEXT OF THE MODERN FORMATS OF COMMUNICATION. The article examines the transformation of communicative practices which the conflicting subjects in the educational context are involved. A concept of network interaction is being considered as a new communicative form of the school conflict. The article provides an overview of scientific research in the field of school conflicts and detects changes in their framework and in the readiness of the participants to discuss conflict situations in the out-of-school settings. The authors refer to Habermas' theory about communicative rationality and search of the mutual life-world by the participants of communication, as well as Bahtin's concept of a dialogue. The article presents a content analysis of network communication concerning school conflicts and notes on the interviews with teachers from Yekaterinburg and Sverdlovsk region. The performed analysis allows the authors to claim that discussions of school conflicts in the Network are as follows: often perfunctory, irrational and lack argumentation; excessively emotional and extend the level of conflict; are aimed at conflict resolution and emotional release, psychological support, as well as attracting like-minded people; practically lack moral reasoning; display parents' competences of consumers; promote relocation of conflicts to the field of law. The research finds out that the problem of school conflicts in the Network is multifaceted and demands further exploration.

Key words: school conflict, network communication, morality, conflict management.

E.S. Cherepanova, д-р филос. наук, проф., Уральский федеральный университет им. Первого президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, E-mail: e.s.cherepanova@urfu.ru

N.B. Melnik, канд. филос. наук, доц., Уральский федеральный университет им. Первого президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, E-mail: eco_nataly@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ АНАЛИЗА ШКОЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ФОРМАТОВ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена изучению трансформации конфликтного поведения субъектов образования в условиях изменения коммуникативных практик. В статье дан обзор научных изысканий, посвященных школьным конфликтам. Авторы обращаются к новому коммуникативному формату существования школьного конфликта – формату сетевого взаимодействия. Сравнивая свои наблюдения с результатами социологического исследования 2012 года, авторы обнаруживают изменение в формате протекания школьных конфликтов и готовности участников образовательного процесса к обсуждению конфликтных ситуаций во внешкольной среде. Опираясь на представление Ю. Хабермаса о коммуникативной рациональности и о поиске общности жизненного мира участниками коммуникации, а также концепцию диалога М.М. Бахтина, авторы анализируют сетевые

коммуникации по поводу школьных конфликтов, а также интервью с учителями Екатеринбург и Свердловской области. Контент-анализ текстов обсуждений конфликтов в сети и ответов учителей на вопросы анкеты позволяет утверждать, что обсуждения школьных конфликтов в сети: часто носят формальный характер, недостаточно аргументированы и рациональны, имеют повышенную эмотивность и способствуют расширению поля конфликта, имеют целью не только разрешить конфликт, но и осуществить эмоциональную разрядку, психологическую поддержку, рекрутировать единомышленников, практически не имеют моральных аргументов, проявляют у родителей-участников обсуждений компетенции потребителя, способствуют переводу школьных конфликтов в сферу права. Статья обнаруживает, что проблема существования школьных конфликтов в сетевом формате является многоаспектной и требует дальнейших исследований.

Ключевые слова: конфликт в школе, сетевые форматы коммуникации, мораль, управление конфликтами.

Школьные конфликты как самостоятельная проблема исследований до некоторого времени рассматривались редко и в большинстве случаев выступали как частный вариант при изучении конфликта вообще или вовсе не принимались во внимание. С конца 1990-х годов различные специалисты наконец обратились к проблеме конфликта в школе как одного из возможных вариантов взаимоотношений в педагогическом процессе, создав целое научное направление – педагогическую конфликтологию [1; 2; 3; 4; 5].

В современной литературе можно видеть исследования, выявляющие особенности конфликтов в образовательном процессе, касающиеся историко-педагогического аспекта проблемы конфликта в педагогике [6; 7] и посвященные типологии конфликтов в школе [8; 9; 10].

Для изучения конфликтов в школьной среде в конце 1990-х – начале 2000-х годов были проведены социологические исследования, выявлявшие степень социальной напряженности в образовательном пространстве, роль различных субъектов образовательного пространства в возникновении и разрешении конфликтов [11; 12]. В ряде работ предметом изучения стали правовые аспекты школьных конфликтов, проблемы перехода педагогического конфликта в юридическое поле [13; 14].

Наибольший интерес исследователей вызывают психологические аспекты школьного конфликта. Так, проводятся психологические исследования конфликтности в детском возрасте [15], учеными-психологами определяются возможность и психологические механизмы профилактики школьных конфликтов [16; 17], а педагоги-практики делятся своими приемами профессиональной деятельности в этой области [18]. Кроме того разрабатываются конкретные психологические рекомендации для психологической поддержки участников конфликтного взаимодействия в образовательном процессе, создаются тренинги для ненасильственного разрешения конфликтов [19; 20].

Важнейшим фактором в управлении школьным конфликтом исследователи признают конфликтологическую подготовку учителя, его способность сделать неизбежный конфликт в образовании человека ситуацией развития, организовать ненасильственное разрешение конфликта. Именно этой проблеме с начала 2000-х посвящены многочисленные работы исследователей [21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28].

Особый интерес для нас представляют работы, посвященные коммуникативным аспектам конфликтов в сфере образования [29; 30; 31; 32]. Однако, ни в одной из работ мы не нашли исследования школьных конфликтов, разворачивающихся в социальных сетях.

Социологическое исследование «Уровень напряженности в образовательных средах Свердловской области и иных факторов экстремистской направленности», проведенное в 2012 г. [33], в том числе включало изучение готовности субъектов образовательного процесса к взаимодействию при разрешении школьных конфликтов. Оказалось, что «учителя в ситуации конфликта с учащимися предпочли бы обратиться к классному руководителю (42,2%), директору или завучу (29%), школьному психологу (22%). Институт коллегиального взаимодействия здесь не работает: только 3% учителей обратятся к своим друзьям, коллегам, еще 2% – к родителям других детей. Минимальное число респондентов заявили, что обратятся в органы управления образованием (1,4%)» [33, с. 186].

Анкетирование родителей в этом исследовании показало, что «родители в ситуации конфликта их ребенка с другими школьниками выбрали в первую очередь классного руководителя как арбитра (69,8%), на втором месте – директор или завуч, школьный психолог (9,5–9,9%), далее по доле выбравших тот или иной вариант ответа идут родители других детей (7,2%). В органы управления образованием обратились бы только 1,7% респондентов» [33, с. 186 – 187]. Согласно тому же исследованию «школьники в ситуации конфликта с учителями обратятся в первую очередь также к директору, завучу (33%), к родителям

(23,3%), к своему классному руководителю (17,2%). Значительно чаще учащиеся выбирают как арбитра органы управления образованием (9,8%), хотя вряд ли они имеют подобный реальный опыт. К школьному психологу обратились бы 2,9%, в СМИ – 3,7%, к своим друзьям – 5,2%» [33, с. 187].

Исключением являются ситуации конфликтов учащихся с одноклассниками. Только в этих случаях готовность самих школьников к обсуждению была достаточно высока. Так, «...школьники в ситуации конфликта с одноклассниками обратятся за помощью к своим друзьям (38,7%). На втором месте по числу ответов – классный руководитель (15,1%) и школьный психолог (14,7%), на третьем – директор, завуч (11,1%) и родители других детей (11,1%). По сравнению с учителями, дети выбирают также СМИ (4,4%). Органы управления образованием значимы как арбитр в ситуации конфликта с одноклассниками для 2% опрошенных школьников. В органы правопорядка обратились бы 1,6%» [33, с. 186].

Таким образом, проведенное в 2012 г. социологическое исследование показало, что только небольшая часть опрошенных педагогов (5%), учителей (7,2%) и учащихся (5,2% + 3,7%) была готова к обсуждению конфликтных ситуаций вне школьной среды и даже в непрофессиональной среде. Авторы исследования приходят к выводу, что «за исключением конфликта с администрацией поиски разрешения конфликтов локализованы в школьной среде» [33, с. 187]. В случае же конфликта с администрацией все респонденты предпочитают обращаться в вышестоящую инстанцию – органы управления образованием.

Но сегодня социальные сети переполнены обсуждениями школьных конфликтов. Очевидно, за прошедшее с момента указанного социологического исследования время произошли изменения в готовности субъектов к открытому взаимодействию по поводу школьных конфликтов.

Современные форматы коммуникации – социальные сети и мессенджеры – существенно влияют на ход педагогического процесса в школе. Как правило, эта тема поднимается в связи с тем, что обучающиеся оказываются в сфере влияния, неконтролируемого со стороны родителей и школы. Как справедливо отмечается, интернет-ресурсы существенно воздействуют на конфликты между детьми, формируя определенные образцы поведения в сложных ситуациях, да и сам факт агрессии или насилия часто оценивается подростком с точки зрения медийной презентации этого события в сети.

При всей значимости этой проблемы, не менее важным является изучение трансформации конфликтного поведения родителей в условиях изменения коммуникативных практик. Очевидно, что конфликты, которые происходят между педагогами и родителями по поводу обучения детей не всегда являются следствием сложной педагогической ситуации или связаны с личностными психологическими особенностями конкретных людей. Напряженность современной жизни, социальные проблемы могут быть действительными основаниями этих конфликтов, однако не меньшее значение имеет и сетевое общение. Анализ развития конфликтов родителей и учителей показывает существенное влияние современных форматов коммуникации, трансформацию рефлексивных практик оценивания оснований конфликта его участниками и способов его урегулирования.

Коммуникация предполагает, что участники коммуникативного акта вступают во взаимодействие претендуя на то, чтобы быть понятыми, что их аргументы будут услышаны, и восприняты как правдивые. Это Ю. Хабермас называет коммуникативной рациональностью. Целью коммуникации является достижение согласия-консенсуса. Иначе говоря, вступая в коммуникативный процесс, человек хотел бы убедить другого в правильности собственного понимания проблемы и способов ее решения, или, по крайней мере, человек обращается некоей неопределенной аудитории, предполагая, что его точка зрения может быть поддержана. Именно поэтому важно, чтобы участники коммуникации находились в одном смысловом пространстве, где большая

часть норм и ценностей даны как самоочевидные для людей этой культуры. И в ситуации морального оценивания поведения или поступка именно эта общность жизненного мира позволяет выносить суждения о том, что «так можно», а «так нельзя», или «так не пойдет».

В современном обществе интересубъективные условия коммуникации не являются очевидными для участников коммуникативного процесса. Сегодня человек, конструируя собственную идентичность, использует глобальное информационное пространство сети, и таким образом выбирает убеждения так же, как одежду и машину. Теперь, чтобы вынести суждения морального порядка надо убедиться, что «публика», к которой обращается человек, находится с ним в одном смысловом пространстве, что называется – говорит на одном языке. Еще недавно фраза: «Разве так можно говорить с учителем!» была критикой, замечанием, и именно так и воспринималась, сегодня может оказаться, что это суждение лишь начало дискуссии о том, как можно говорить с учителем, что означает статус учителя, и чем он отличается от статуса ученика. То, что было самоочевидным для школьной коммуникативной культуры прошлого века уже «не работает» в ситуации современного общения.

«Исходное состояние модерна характеризуется появлением мировоззренческого плюрализма. В этой ситуации члены моральных сообществ приходят к дилемме: в конфликтных случаях они должны как и прежде разбирать свое поведение посредством моральных оснований, хотя способствующий установлению консенсуса контекст мировоззренчески-религиозного встраивания этих оснований распался» [34, с. 85]. Однако цель коммуникации осталась прежней и есть необходимость, как и ранее, достигать согласия. Тогда единственное, что остается «сыновьям и дочерям «бездомных» предшественников модерна» [34, с. 85], как отмечает Ю. Хабермас, воспроизводить ситуацию морального спора, опираясь лишь на формальную сторону указанного дискурса. По-другому говоря, участники обсуждения используют некие значимые в прошлом, привычные морализаторские речевые обороты, прежде всего для того, чтобы создать или поддержать иллюзию контекстуальной общности.

В условиях сетевой коммуникации, которая носит «примыкающий» характер, когда участники коммуникативного процесса в чатах присоединяются к переписке / просмотру от скуки, иногда обозначая своё присутствие лайками, формальность дискурсивной практики обсуждения вопросов морали становится еще более очевидной. Скорость информационного потока не позволяет обдумать собственную нравственную позицию. Нет времени на рефлексию. Необходимость немедленного реагирования в чате приводит к тому, что пишут в лучшем случае безличные, банальные фразы, междометия. Участники обсуждения знают, что ход обсуждения моментально устаревает с точки зрения событийной, и поэтому достаточно обозначить свою позицию формально. Однако, так как на форумах информация открыта и хранится долго, пользователи обращаются к имеющимся дискуссиям вновь и вновь через поисковые системы, что приводит к воспроизводству такого рода коммуникативной культуры.

Современные формы коммуникации существенно изменили практики обсуждения вопросов обучения и воспитания в школе. Теперь вопросы учителю можно задать в чате, там же обсудить проблемы с родителями одноклассников ребёнка, и далее в публичном пространстве интернета репрезентировать результаты своих обсуждений, переведя тем самым дискуссию на новый уровень публичности.

Для изучения характера современной коммуникации были исследованы обсуждения школьных конфликтов в условиях сетевой коммуникации.

Для этого проведён контент-анализ следующих материалов:

- тексты обсуждения различных конфликтов, возникающих между детьми, между учащимися и учителями, между учителями и родителями, размещенные на Уральском портале для родителей [35] в разделе «Форумы»;
- переписка учителей с родителями на личных страницах педагогов на Всероссийской цифровой образовательной платформе Дневник.ру [36], предоставленные педагогами г. Екатеринбурга и Свердловской области;
- обсуждения в группах родителей в ВКонтакте и в WhatsApp, предоставленные родителями;
- интервью с учителями Екатеринбурга и Свердловской области по поводу обсуждения школьных конфликтов в сети (из 54 опрашиваемых – учителя гуманитарных и естественнонаучных

предметов со стажем до 5 лет, от 5 до 15, от 16 до 30 лет, работающие в школах Екатеринбурга и Свердловской области).

Все тексты, приведённые в статье, заимствованы из указанных источников без изменения написания, но с заменой имён и других конкретных указаний на время, место, участников.

Кажется очевидным, что участники форума Уральского портала для родителей (по запросу «Конфликты в школе») и закрытых групп в ВКонтакте используют сетевое пространство как источник информации, как возможность получить совет от людей с разным жизненным опытом, разной профессиональной компетентностью, разными взглядами. Иногда вопросы обращены к конкретной категории людей, например, к родителям подростков, родителям учащихся музыкальных школ, родителям мальчиков.

Но чаще, посылая запрос в виртуальное пространство, инициаторы обсуждения (авторы темы) обращаются ко всем без исключения.

А: *поделитесь опытом можно отказаться от посещения предмета, и сдать все темы в конце четверти?*

Б: *Всех приветствую! Предыстория кратко. ... (далее идет краткое описание ситуации)... Как бы поступили вы?*

В: *Всё, терпение мое личное кончилось! Прошу совета. Дано: школьник 15 лет (9 класс), вообще не ангел. С поведением – отлично, с прилежанием – ужасно.*

Цель обращения в виртуальное пространство с запросами можно обнаружить и в завершающих высказываниях при обсуждении в темах. Казалось, они ищут решение проблемы и потому должны благодарить за найденное решение. Но далеко не всегда авторы темы решают действовать согласно тем многочисленным советам, которые получают в группе. К тому же эти советы не всегда конкретны, да к тому же порой противоречивы и разнонаправлены. Но некоторое успокоение авторы тем все-таки получают. И сами предполагают решать, как поступить.

Г (автор темы): *Всем мамам спасибо за советы и мнения. Почитала, подумала выслушала ребёнка поговорила с одноклассниками ребёнка, с учителем, успокоилась.*

Д (автор темы): *Спасибо всем за отклики! Внимательно все прочтала! Сегодня в школе посмотрю по ситуации, как лучше действовать.*

Зачем же тогда авторы обращаются в виртуальное пространство со своими проблемами? Несмотря на сложные и острые конфликты, возникающие при обучении их детей в школе, родители-пользователи Интернет не обращаются в сети к специалистам-педагогам, психологам, учителям. В обсуждении часто возникает мнение какого-либо респондента о том, что решать конфликт надо в школе с педагогом, а не в виртуальном пространстве. Вот лишь несколько высказываний с Уральского портала для родителей:

Е (автор темы): *Мне кажется, что я со своей стороны сделала всё, что бы решить конфликт, но может ещё что-то нужно?*

Ж: *Очевидно, что нужно. Поехать и пообщаться. Не надо воевать.*

З (автор темы): *как у ребёнка с успехами по фортепиано и поющего в сводном хоре может быть «2» по музыке.*

И: *А что говорит учитель по музыке? классный руководитель? Вы сами разговаривали с учителем?*

К: *А почему вы сами лично до сих пор не поговорили с учителем по музыке? чтобы из первых рук узнать, в чем у ребёнка проблема.*

Л: *Автор, сейчас Вас так заклюют, что оправдываться замучаетесь перед анонимами! Оно Вам нужно? Ситуацию разругивайте не здесь, а в школе с родителями участников конфликта и администрацией.*

М: *В школе есть психолог, думаю к нему можно обратиться за медиацией конфликта.*

В одной из групп в WhatsApp обсуждалась бурная реакция мамы на то, что её сына побили одноклассники. Мама, по словам других родителей, грубо поговорила с обидчиками, чем вызвала осуждение со стороны родителей и бурное обсуждение в сети. Впоследствии она пыталась перенести обсуждение на родительское собрание, приглашала к личной встрече, но обсуждение продолжало разворачиваться в виртуальном пространстве и эмоциональность его возрастала.

Н: *Уважаемые родители! Не надо эту тему разворачивать в ватцапе.*

О: *Сейчас тут ругань будет. Дождется собрания и все выйдем, а пока с детьми поговорим.*

П: (мать обиженного ребёнка): ... Жизнь покажет результаты нашего воспитания. Я детей одна поднимаю. Пишу, а давление 160 после этих событий. И заметьте не кинулась сюда писать, жаловаться и искать сторонников. Звоните мне, приходите, пишите – как удобно, отвечу.

Из диалога ясно, что участники обсуждения пишут в сети, чтобы «жаловаться и искать сторонников». Они как будто не замечают приглашения к личному обсуждению, предложенный обратный к педагогам, а продолжают обсуждение с незнакомыми людьми, различными только по жизненному опыту, психолого-педагогической компетентности, но и своим мировоззренческим позициям, моральным установкам, ценностным основаниям. Из этого следует, что у авторов тем, авторов обращений в сеть есть не только потребность найти решение проблемы, но и собрать сторонников своей точки зрения, создать своеобразную группу, пусть и в виртуальном пространстве, уточнив свою позицию и определив себя в общении с этой группой.

Именно об этом говорил М.М. Бахтин в своей концепции диалога. По мнению философа, диалогические отношения людей – это универсальное явление, пронизывающее речь, сознание, все отношения и проявления человеческой жизни. Для Бахтина быть, значит общаться диалогически. Ключевым в философской концепции Бахтина является понятие «Другой», т. е. собеседник, противник самого себя. В диалоге Другой, по мнению Бахтина, существует до всякого Я. И только в контексте Другого разворачивается целостность человеческой жизни: «Целое моей жизни не имеет значимости в ценностном контексте моей жизни. События моего рождения, ценностного пребывания в мире и, наконец, моей смерти совершаются не во мне и не для меня. Эмоциональный вес моей жизни в ее целом не существует для меня самого» [37, с. 93].

Человеку важно мнение Другого. Именно через него он определяет себя. Именно диалог с Другим – основа его самоидентификации. Только в общении с другими людьми, в соотносении с Другим индивид становится и познает себя. Вот как об этом пишет Бахтин: «... Не я смотрю *изнутри* своими глазами на мир, а я смотрю на себя глазами мира, чужими глазами; я одержим другим. ... Из моих глаз глядят чужие глаза» [38, с. 240]. И еще: «... подлинная жизнь личности совершается как бы в точке этого несовпадения человека с самим собою, в точке выхода его за пределы всего, что он есть как вещное бытие, которое можно посмотреть, определить и предсказать помимо его воли, «заочно» [39, с. 99].

Анализ содержания сетевых взаимодействий по поводу школьных конфликтов иллюстрирует эту позицию Бахтина. Диалог в сети придает авторам тем и инициаторам обсуждений уверенности, позволяет определить свою позицию в конфликте. А это привносит спокойствие, позволяет чувствовать себя в некотором сообществе и укрепляет решимость вступать в конфликт с образовательной системой, со школой как организацией, с учителем как представителем организации и целой системы. Родительские сообщества в сети открыты и дают возможность анонимно высказывать любые оценки и мнения. Там легко находят поддержку и совет, но самое главное – легко находят некое условное большинство, которое окажется на стороне конфликтующего. Именно поэтому очень часто оказывается, что обсуждение конфликта в сети приводит к его развитию, расширению поля конфликта, а конфронтация сторон возрастает. И даже когда конфликт в реальной жизни исчерпан, участники полилога продолжали обсуждение в сети.

П: (мать обиженного ребёнка): Больше всего я хочу чтобы мой сын не был изгоем, запуганным и забытым, и у него были друзья. Дети пожалы друг другу руки и конфликт для них был исчерпан, но я смотрю для родителей все только начинается

А вот что думают по поводу цели участников обсуждения школьных конфликтов в сети учителя. Ниже приведены выдержки из интервью с учителями (вопросы и ответы учителей).

Из-за чего чаще всего спорят, чем недовольны, и об этом пишут в сетях?

- Чаще уточняют проблемы с ребёнком, домашние задания. ... Ещё амбициозные родители активно «качают права» в сети.

- Молодые родители недовольны всем. На пустом месте, не владея информацией, строят свои домыслы, возмущения... И все это вываливают в сети. Вроде, во благо детей. А на самом деле – никто не пытается выяснить причины конфликта,

просто паникуют, жалуются. через головы шагают. И часто это на пустом месте.

- Чаще устраивают обсуждения из-за страха за своего ребёнка. когда не понимают, что происходит.

- Большинству участников этих форумов лишь бы покриковать, показать себя, сказать: «Вы все плохие, а мы хорошие!».

- Просто поднимают свою самооценку.

Интервью с учителями показывают, что все без исключения опрошенные считают сетевые обсуждения конфликтов бесполезными, используя сетевое общение исключительно как способ быстрой передачи информации. Учителя воспринимают общение в сети как некоторую угрозу, поэтому стараются избежать их, пресечь, перевести диалог в формат личных встреч с привлечением не только заинтересованных сторон, но и специалистов. Одна из причин игнорирования учителями обсуждения конфликтов в сети – ощущение незащищенности. Вступая в конфликт с конкретным учеником и/или его родителями, учитель ощущает себя беззащитным. Сегодняшний учитель уже понимает, что видео его урока может быть выложено в сети, а переписка с родителем представлена для публичного обсуждения. Это подтверждается следующими ответами из интервью учителей:

Часто ли вы общаетесь в сети с родителями и учениками?

- Среди учителей есть негласная договоренность в Дневник.ру не отвечать родителям, т. к. это может быть использовано против учителя.

- Не часто. Для нас, вообще, это новая практика. Мы должны сопротивляться переводу личного общения в сеть.

- Конфликты возникают, но теперь я их решаю по-другому. Во-первых, перевожу общение из сети в личное. Стараюсь в сложных ситуациях не разговаривать один на один, обязательно в присутствии коллег или администрации или психолога.

Кто является инициатором таких дебатов?

- Конечно, родители!

- Вступающие в дебаты в сети родители... это особые люди. Они ничего не понимают. Не хотят слышать. Стойкая эгоцентрическая позиция. ... Такие всегда были. Но раньше была буферная защита. Государство и общественность относились к учителю с уважением, а сейчас этого нет. Учитель не защищен. Администрация боится защищать, боится, что тогда на администрацию напишут. Может это сознательная политика унижения взрослости? И родителя поставили на грань авторитета, и учителя. Это гибельная политика.

Бывает ли, что родители при личных беседах с вами ссылаются на мнения, услышанные в сети, цитируют участников виртуальных обсуждений?

- Часто ссылаются

- Достаточно часто. Причём это для них очень весомый аргумент. Они готовы обращаться к мнениям из сети, а не прислушиваться к профессионалам. Часто стоит больших трудов объяснить, что мы решаем конкретную ситуацию с конкретным ребёнком или семьёй, поэтому мы не учитываем мнения кого-то там из сети.

- Бывает, но редко. Говорят: «Там же написано». А кто это написал, чье это мнение, специалист ли он? Их это не волнует. От этой лжи в сети много бед.

Обсуждения в виртуальном пространстве проблемных ситуаций обучения бывают очень эмоциональны, что свидетельствует о том, что обсуждаемые проблемы затрагивают ценностные основания личности, вызывают глубокие переживания, касаются серьезных жизненных оснований и мировоззренческих позиций. Это проявляется в использовании эмотивной лексики (Я в шоке! Я кое-как жива! Устала я воевать и с сыном и с учителем!); аффективов (Бред! Чёрт знает что!); юмора и даже сарказма.

Р: (автор темы): Причина в поведении (оно на грани между примерными и хулиганами). Только другие учителя или находят метод охладить пыл, а эта...

С: т.е. ребёнок никак не может научиться вести себя на уроке? 5 класс? Виноват как обычно учитель 😊

Т: Воспитывать не предлагать, я так понимаю?

У: нет, естественно. Это же ребёнок. Он просто такой... неординарный. А учитель зараза не может подстроиться и найти подход.

Ф: Маму не волнует, что ребёнок учится все хуже и хуже с каждым годом. Волнует учитель музыки.

Х: Это же ребёнок. Он же не виноват.

В целом можно видеть, что обращение к группе родителей не всегда оказывается рационально выстроенной аргументацией. Напротив пунктуация и общий смысл того, что пишут участники обсуждения свидетельствуют о том, что многие хотели бы максимально достоверно отразить в тексте свое возмущение.

Ц: *Сегодня произошел конфликт у детей. Одна мама пришла, начала орать... оскорблять... угрожать детям. Ждем ее с объяснениями и извинениями.*

Ч: *Уважаемые родители. У наших детей иногда бывают конфликты. Все можно решить цивилизованным мирным путем. Но ни в коем случае нельзя кричать! Обзывать! Угрожать чужим детям!!! И вообще выяснять что-либо!!! Без присутствия их родителей!!! будьте вежливы к детям! Если мы сами, взрослые люди!!! родители!!! не можем вести себя адекватно, спокойно, без оскорблений, дак каких тогда детей мы воспитаем?????*

По сути они «кричат» по всей видимости значительно больше, чем это было бы в непосредственном общении. В этом можно видеть влияние общение в мессенджерах, в которых информационный сервис создает все условия для передачи любых эмоциональных состояний как вербальными средствами, так и символами, картинками и т. п. Более того сама практика «безмолвной» переписки сформировала культуру избыточной эмоциональной реакции. Например, вместо развернутого предложения с похвалой в чате могут написать кратко – «Супер!!!». Указание на эмоцию позволяя сокращать время написания. То есть там, где в обычном разговоре человек скорее всего использовал бы интонации, но не повысил голос, не стал бы излишне громким, в быстрой переписке чаще «повышают» голос с использованием восклицательных знаков, возгласов и т. п.

Эмоциональность обсуждения проявляется также в частоте оценочных суждений. Это неизбежно, поскольку чаще всего темой обсуждения становятся моральные вопросы, решаются проблемы моральных оснований поведения. Участникам полилога важно выяснить, можно ли так поступать, нравственно ли такое поведение, что такое хорошо и что такое плохо. Конфликт становится поводом для определения и уточнения собственной моральной позиции, для самоопределения, для выявления границ и норм поведения, для прояснения диспозиции «свои – чужие».

Очень показательна переписка в группе в ВКонтакте родителей одного класса по поводу конфликта между детьми:

Ш: *Уважаемые родители! То что вы пишете друг другу вашим детям это не понять! Лучше поговорите со своими детьми и объясните, что хорошо – что плохо и не будет всего этого.*

Щ: *Чтобы не было такого, не надо ругаться между собой. Надо грамотно подойти к этому конфликту. не то время, чтобы ссоры выяснять кулаком..*

Э: *Надо и детям объяснить.*

Ю: *Время всегда было не то. Всегда надо уметь объяснять словами.*

Я: *Вот вы и объясните своему сыну, что самоутверждаться на слабых плохо. Жизнь покажет результаты нашего воспитания. ...*

Ы: *Мой сын тоже не ангел, я ему объясняю, как можно делать, а как нет. Но постоянно с ним находиться не могу. Так что родители, если он себя плохо ведет, прошу мне сообщать об этом.*

Анализ переписки показывает, что участники коммуникативного процесса не используют в качестве моральных аргументов никаких указаний на регион, страну, национальность, веру и т. п. То есть не пишут к примеру: «Так не принято в России!» или «Это не по-христиански». Это указывает на тот факт, что в вопросах морали родители испытывают определённые сложности и используют формальные аргументы. То есть участники обсуждения полагают, что «все» знают и разделяют их представления о должном, хотя содержание беседы свидетельствует о неубедительности и не общеобязательности некоторых суждений.

Вот ещё один пример переписки в группе в ВКонтакте родителей (Р) одного класса по поводу конфликта между детьми:

А: *Уважаемые родители! Дети берут пример от родителей!*

Б: *Или у вас стадный рефлекс? Кто первый пожаловался тот и прав? Вы сами сейчас почему себя так ведете начиная мою травлю?*

В: *Кричите на своего сына, брата. На чужих детей вам никто не давал права кричать*

226

Г: *Любой детский конфликт можно отрегулировать... грамотно. Без вспышек эмоций*

Д: *В школе есть психолог, думаю к нему можно обратиться за медиацией конфликта*

Е: *Другие дети смотрят на такие отношения в школе ... и скажут родителям, не хочу в школу*

Сложности в выборе ценностных ориентиров приводят к тому, что вместо оценки конфликтного поведения с позиций нравственности, происходит переход в сферу правовой аргументации. Это подтверждается многими примерами. Вот, например, выдержка из обсуждения темы на Уральском родительском портале:

Ж: *(автор темы): Всех приветствую! Предыстория кратко. В нашем ... классе есть неадекватный мальчик. Весь первый класс он по очереди доставал всех детей: дрался, кусался, обзывал. Это боль нашего класса и нашего учителя (к слову, она у нас отличный педагог). ... С моим сыном у них постоянно были стычки, пока он не врезал в ответ. И я сына тогда поддержала, потому что ну достало! Стычки прекратились. И вот сегодня по новой. ... Завтра собираюсь в школу пораньше. Во-первых, сообщить учителю. Во-вторых, надоело это. Дитяток, смотрю, стало фантазию проявлять. Хочу на этот раз либо добраться до родителей либо поговорить с самим дитяткой. Как бы поступили вы?*

З: *Формально отвечает за все школа. Претензии свои вы предъявляете школе – заявление на имя директора в 2 экз. с описанием ситуации, просьбой принять меры, возместить ущерб. Можно там же попросить организовать встречу с родителями, но пока не обязательно. Именно просьба возместить ущерб. И если отказ – предупреждение что обратитесь в прокуратуру и УО. Ответ письменный требуйте. Только так можно заставить их что то делать, выходить на родителей...*

Испытывая сложности в оценке конфликтного поведения с позиций нравственности, участники обсуждения часто пишут об учителе не как о воспитателе, носителе определенной культуры, который должен быть нравственным человеком, любить и уважать детей и их родителей. В вопросах, где родители могли бы использовать такого рода аргументы, они ссылаются исключительно на профессиональные качества и ставят вопрос о том, имеет ли учитель право так поступать, не с точки зрения морали, а с точки зрения профессиональных обязанностей. То есть, может ли человек, который работает учителем так себя вести. Зачастую уже на этом этапе обсуждения возникают предложения обращаться в правовые инстанции, в суд, для чего предлагается собирать документы, фиксировать жалобы. Вот пример обращения родителей к учителям на личных страничках педагогов на портале Дневник.ру:

И: *Добрый день, М.Е.! Очень прошу Вас не пересаживать В. на последнюю парту, даже, если Вам этого очень хочется. Дело в том, что он не слышит. У нас есть заключение медиков и справка в школе, классный руководитель в курсе. Если это ещё раз повторится, я буду вынуждена обратиться в Районо. Директор школы знает о том, что по медицинским показаниям В. сидит на первой парте. Вы не имеете права пересаживать его. Надеюсь на понимание.*

К: *Посмотрев оценки ... , я не увидела оценки за домашнее задание... Не очень понятно, поясните пожалуйста, где оценки...? Придется, видимо, обращаться в вышестоящие инстанции.*

Л: *Ваши замечания мне непонятны. Прошу прояснить ситуацию... (далее идет описание проблем ребёнка в обучении)... У детей начинается переходный возраст, гормональные и психологические изменения, и кто, если не педагоги, должны это понимать и учитывать это при работе с детьми.*

Эта же тенденция прослеживается в переписке в группе ВКонтакте родителей одного класса по поводу нового учителя:

М: *Принят новый педагог. Стаж 23 года. С детьми даже не здороваются.*

Н: *На контакт никак. Не общается.*

О: *С классного часа – лидер проводил тренинг – ушла – ни здрасте, ни до свидания. Словом, ооочень странный кадр.*

П: *Снова идти к директору с вопросами... Мол, то не делает, там не объясняет – решат, что дети жалуются и т.п.*

Р: *Вообще, есть ведь общие правила и принципы поведения для учителя?*

С: *Соответственно, ссылаясь на их невыполнение и игнор – мы можем отказаться от учителя?*

Т: *Понимаю, что снова на баррикады...*

Переход в правовое поле часто происходит и при обсуждении темы на Уральском родительском портале:

У (автор темы): ... Прошу совета. Дано: школьник ... лет (... класс), вообще не ангел. С поведением – отлично, с прилежанием – ужасно. В течении четверти уроки делает через раз, копит долги, потом в последнюю неделю все сдает, получает свои тройки и счастлив этим. Парень не глупый, все может, но лень – просто несусветная. С другой стороны учитель, педагог с 40 летним стажем. ... И вот начиная с субботы она перестала принимать его работы (долговые и текущие домашние) и выгоняет его из класса со словами «ты на моих уроках присутствовать не будешь».

Ф: А она имеет на это право? Насколько я помню даже таких оболтусов нельзя выгонять. Ехать и разбираться в любом случае.

У (автор темы): Мне кажется, что я со своей стороны сделала все, что бы решить конфликт, но может еще что-то нужно?

Х: Очевидно, что нужно. Поехать и пообщаться. Не надо воевать.

У (автор темы): Как? Жалобы писать на учителя? не хочется, потому что вина сына в ситуации 90%.

Ц: Ну хотя бы в одном имеете. Вообще-то учитель во время урока отвечает за жизнь и здоровье ученика. Он не имеет права никого выставлять за дверь без охраны, мало ли что. И об этом все педагоги так-то в курсе.

Компетенции потребителя, которые очень развиты у современного человека, работают в данном случае как ключевой навык, что приводит к тому, что действия учителя в ситуации конфликта оцениваются с точки зрения качества услуги, как действия официанта, парикмахера или туроператора. Отсюда ясное понимание того, что решение конфликтного вопроса может быть осуществлено через старшего менеджера – директора и органы управления образованием, которым можно адресовать жалобу.

При этом сетевые сообщества ориентируют участников обсуждения на то, чтобы они обращались в возможно более высокие инстанции. Хочется напомнить некоторые высказывания участников обсуждений в сети, уже приводимые выше:

К: ... Придется, видимо, обращаться в вышестоящие инстанции.

П: Снова идти к директору с вопросами... Мол, то не делает, там не объясняет

З: Формально отвечает за все школа. Претензии свои вы предъявляете школе – заявление на имя директора в 2 экз. с описанием ситуации, просьбой принять меры, возместить ущерб. ... И если отказ – предупреждение что обратитесь в прокуратуру и УО. Ответ письменный требуйте. Только так можно заставить их что то делать, выходить на родителей...

Таким образом, подводя итоги сказанному, можно ещё раз подчеркнуть, что сегодня общение в сети становится одной из ведущих форм взаимодействия участников образовательного процесса вне самого образовательного процесса. Целью обсуждения школьных конфликтов в сети является не только поиск стратегии выхода из конфликта, но, главным образом, потребность эмоционального выплеска, психологической поддержки, рекрутинга единомышленников. Испытывая сложности в оценке конфликтного поведения с позиций нравственности, участники обсуждения часто используют формальные аргументы. Обсуждения в сети демонстрируют, что образование воспринимается большинством участников обсуждений как сфера услуг. Поэтому и решение конфликтных ситуаций участники обсуждений в сети предполагают найти у вышестоящих менеджеров и зачастую предлагают перевести решение конфликта в правовое русло. Безусловно, указанные проблемы должны стать предметом дальнейшего анализа как в контексте исследования современных форм коммуникации, так и с точки зрения изучения педагогических конфликтов.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. *Размышления о гуманной педагогике*. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996.
2. Козырев Г.И. Конфликтология. Конфликты в социально-педагогическом процессе. *Социально-гуманитарное издание*. 2000; 2: 52 – 79.
3. Борисова Л.Г. Учитель-ученик: конфликт или сотрудничество? *Управление качеством образования*. Новосибирск, НГПУ, 2003: 121 – 137.
4. Баныкина С.В., Степанов Е.И. *Конфликты в современной школе: изучение и управление*. Москва: КомКнига, 2006.
5. Беляева О.С. Субъект и объект образования: способы взаимодействия в решении образовательных задач. *Вестник Пермского университета*. 2011. Философия. Психология. Социология. Выпуск 3 (7): 49 – 59.
6. Врачинская Т.В. Методология историко-педагогического исследования проблемы конфликта в педагогике. *Казанский педагогический журнал*. 2010; 4: 77 – 85.
7. Буткус Е.А., Самсонова Н.В., Врачинская Т.В. Школьные конфликты как предмет историко-педагогического исследования. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2016; № 4: 67 – 72.
8. Митюк В.И. *Типология конфликтов между учителем и учеником и система работы по их предупреждению и разрешению в школе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Краснодар, 1998.
9. Врачинская Т.В. Теоретические основания типологизации конфликтов в педагогическом взаимодействии. *Высшее образование сегодня*. Москва. 2010, 5: 59 – 62.
10. Бережная Г.С. Функциональный подход к типологии конфликтов в школе. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2012; Вып. 11: 28 – 32.
11. Воронин Г.Л. Конфликты в школе. *Социологические исследования*. 1994; 3: 94 – 98.
12. Шалагина Е.В. Социальная напряженность в образовательном пространстве: по материалам социологического исследования. *Педагогическое образование в России*. 2014; 1: 184 – 188.
13. Боженко В.А. Определение понятия «конфликт». *Вестник РУДН. Серия: Юридические науки*. 2000; 2: 143 – 147.
14. Давлетшина А.М., Мельник Н.Б. Педагогический конфликт: философско-правовой анализ. *Известия Уральского федерального университета*. Сер. 3, Общественные науки. 2016, № 2 (152): 20 – 31.
15. Сорокина А.И. *Психологическое исследование конфликтности в детском возрасте*. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008.
16. Анцупов А.Я. *Профилактика конфликтов в школьном коллективе*. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
17. Фатхуллина Л.З., Ярцева Д.С. Теоретико-методологические методы предупреждения конфликтов в школьной среде. *Вестник Казанского технологического университета*. 2013; Т. 16, 15: 270 – 276.
18. Процкая М.А. Профилактика школьных конфликтов между детьми. *Международный научный журнал «Символ науки»*. 2017; № 04-2: 179 – 181.
19. Валкер Дж. *Тренинг разрешения конфликтов (для начальной школы): Как нам договориться? Практическое руководство по ненасильственному разрешению конфликтов*. Пер. с нем. Р.С. Эйвадаса. Санкт-Петербург: Светлячок: Речь, 2001.
20. Лямина Л.В., Минияров В.М. Психологическая поддержка младших школьников в преодолении конфликтных взаимоотношений. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2011; Т. 13, № 2 (2): 375 – 379.
21. Самсонова Н.В. *Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования*. Калининград: Издательство Калининградского государственного университета. 2002.
22. Белинская А. Подготовка педагога в работе с конфликтами. *Высшее образование в России*. 2004; 11: 120 – 125.
23. Ярчев Н.У. Конфликтологическая культура учителя как предмет теоретического анализа. *Сибирский педагогический журнал*. 2011; 3: 121 – 129.
24. Мельник Н.Б. Коррекция профессиональных деформаций педагогов технологией фасилитации. *Управление качеством образования: проблемы эффективности. Материалы IV Всероссийской конференции: доклады, тезисы, статьи*. Екатеринбург; Изд-во Дома Учителя, 2004: 214 – 221.
25. Гребёнкин Е.В. Психолого-педагогические факторы проявления конфликтности в профессиональной деятельности школьного учителя. *Сибирский педагогический журнал*. 2010; 5: 395 – 402.
26. Бережная Г.С., Брызгалова С.И. Технология дифференцированной конфликтологической подготовки педагогов средней школы. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2012; Вып. 5: 31 – 38.
27. Бершедова Л.И., Рычихина Э.Н. Конфликтологическая компетентность в структуре профессиональной компетентности учителя и классного руководителя. *Вестник ТГУ*. 2013; Выпуск 7 (123): 116 – 121.

28. Корнеева Н.Ю., Шаталова Е.И. Подготовка будущих педагогов к разрешению педагогических конфликтов в образовательной организации. *Поволжский педагогический вестник*. 2015; 4 (9): 142 – 148.
29. Лобанов А.А. *Педагогика общения*. Владимир: Владим. гос. пед. ун-т., 1995.
30. Певнева И.В. Особенности реализации коммуникативных стратегий в конфликтных ситуациях педагогического общения. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2009; 321: 30 – 31.
31. Кокконен Е.И. Вербальные характеристики педагогического конфликта. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2007. Серия Педагогика. Психология. № 42: 4.
32. Железковская Г.И., Абрамова Н.В., Гудкова Е.Н. Методы управления конфликтным речевым поведением участников образовательного процесса. *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2014; 4 (60): 270 – 272.
33. Шалагина Е.В. Социальная напряженность в образовательном пространстве: по материалам социологического исследования. *Педагогическое образование в России*. 2014; 1: 184 – 188.
34. Хабермас Ю.К. архитектонике дифференциации дискурсов. *Между национализмом и религией*. Москва: Весь мир. 2011; Ч. 1, Гл. 3: 76 – 97.
35. *Уральский портал для родителей*. Available at: <https://www.u-mama.ru> <https://www.u-mama.ru/forum/search/?phrase=школьный+конфликт>
36. *Всероссийская цифровая образовательная платформа Дневник.ру*. Available at: <https://dnevnik.ru/>
37. Бахтин М.М. Временное целое героя (проблема внутреннего человека – души). *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1979: 88 – 121.
38. Бахтин М.М. «Человек у зеркала». *Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук*. Санкт-Петербург: Азбука, 2000: 240.
39. Бахтин М.М. *Проблемы поэтики Достоевского*. Москва: Художественная литература, 1972.

References

1. Amonashvili Sh.A. *Razmyshleniya o gumannoj pedagogike*. Moskva: Izdatel'skij Dom Shalvy Amonashvili, 1996.
2. Kozyrev G.I. Konfliktologiya. Konflikty v social'no-pedagogicheskom processe. *Social'no-gumanitarnoe izdanie*. 2000; 2: 52 – 79.
3. Borisova L.G. Uchitel'-uchenik: konflikt ili sotrudnichestvo? *Upravlenie kachestvom obrazovaniya*. Novosibirsk, NGPU, 2003: 121 – 137.
4. Banykina S.V., Stepanov E.I. *Konflikty v sovremennoj shkole: izuchenie i upravlenie*. Moskva: KomKniga, 2006.
5. Belyaeva O.S. Sub'ekt i ob'ekt obrazovaniya: sposoby vzaimodejstviya v reshenii obrazovatel'nyh zadach. *Vestnik Permskogo universiteta*. 2011. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya. Vypusk 3 (7): 49 – 59.
6. Vrachinskaya T.V. Metodologiya istoriko-pedagogicheskogo issledovaniya problemy konflikta v pedagogike. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2010; 4: 77 – 85.
7. Butkus E.A., Samsonova N.V., Vrachinskaya T.V. Shkol'nye konflikty kak predmet istoriko-pedagogicheskogo issledovaniya. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. Ser.: Filologiya, pedagogika, psihologiya. 2016; № 4: 67 – 72.
8. Mityuk V.I. *Tipologiya konfliktov mezhdou uchitelem i uchениkom i sistema raboty po ih preduprezhdeniyu i razresheniyu v shkole*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Krasnodar, 1998.
9. Vrachinskaya T.V. Teoreticheskie osnovaniya tipologizacii konfliktov v pedagogicheskom vzaimodejstvii. *Vysshee obrazovanie segodnya*. Moskva. 2010, 5: 59 – 62.
10. Berezhnaya G.S. Funkcional'nyj podhod k tipologii konfliktov v shkole. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. 2012; Vyp. 11: 28 – 32.
11. Voronin G.L. Konflikty v shkole. *Sociologicheskie issledovaniya*. 1994; 3: 94 – 98.
12. Shalagina E.V. Social'naya napryazhennost' v obrazovatel'nom prostranstve: po materialam sociologicheskogo issledovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014; 1: 184 – 188.
13. Bozhenko V.A. Opredelenie ponyatiya «konflikt». *Vestnik RUDN*. Seriya: Yuridicheskie nauki. 2000; 2: 143 – 147.
14. Davletshina A.M., Mel'nik N.B. Pedagogicheskij konflikt: filosofsko-pravovoj analiz. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta*. Ser. 3, Obschestvennye nauki. 2016, № 2 (152): 20 – 31.
15. Sorokina A.I. *Psihologicheskoe issledovanie konfliktnosti v detskom vozraste*. Moskva: Gumanitar. izd. centr VLADOS, 2008.
16. Ancupov A.Ya. *Profilaktika konfliktov v shkol'nom kollektive*. Moskva: Gumanitar. izd. centr VLADOS, 2003.
17. Fathullina L.Z., Yarceva D.S. Teoretiko-metodologicheskie metody preduprezhdeniya konfliktov v shkol'noj srede. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2013; T. 16, 15: 270 – 276.
18. Prockaya M.A. Profilaktika shkol'nyh konfliktov mezhdou det'mi. *Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal «Simvol nauki»*. 2017; № 04-2: 179 – 181.
19. Valker Dzh. *Trening razresheniya konfliktov (dlya nachal'noj shkoly): Kak nam dogovorit'sya? Prakticheskoe rukovodstvo po nenasil'stvennomu razresheniyu konfliktov*. Per. s nem. R.S. 'Ejvadis. Sankt-Peterburg: Svetlyachok: Rech', 2001.
20. Lyamina L.V., Miniyarov V.M. Psihologicheskaya podderzhka mladshih shkol'nikov v preodolenii konfliktnyh vzaimootnoshenij. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. 2011; T. 13, № 2 (2): 375 – 379.
21. Samsonova N.V. *Konfliktologicheskaya kul'tura specialista i tehnologiya ee formirovaniya v sisteme vuzovskogo obrazovaniya*. Kaliningrad: Izdatel'stvo Kaliningradskogo gosudarstvennogo universiteta. 2002.
22. Belinskaya A. Podgotovka pedagoga v rabote s konfliktami. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2004; 11: 120 – 125.
23. Yarychev N.U. Konfliktologicheskaya kul'tura uchitelya kak predmet teoreticheskogo analiza. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2011; 3: 121 – 129.
24. Mel'nik N.B. Korrekciya professional'nyh deformacij pedagogov tehnologiej fasilitacii. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya: problemy `effektivnosti. Materialy IV Vserossijskoj konferencii: doklady, tezisy, stat'i*. Ekaterinburg; Izd-vo Doma Uchitelya, 2004: 214 – 221.
25. Grebenkin E.V. Psihologo-pedagogicheskie faktory proyavleniya konfliktnosti v professional'noj deyatel'nosti shkol'nogo uchitelya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2010; 5: 395 – 402.
26. Berezhnaya G.S., Bryzgalova S.I. Tehnologiya differencirovannoj konfliktologicheskoy podgotovki pedagogov srednej shkoly. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. 2012; Vyp. 5: 31 – 38.
27. Bershedova L.I., Rychihina E.N. Konfliktologicheskaya kompetentnost' v strukture professional'noj kompetentnosti uchitelya i klassnogo rukovoditelya. *Vestnik TGU*. 2013; Vypusk 7 (123): 116 – 121.
28. Korneeva N.Yu., Shatalova E.I. Podgotovka buduschih pedagogov k razresheniyu pedagogicheskikh konfliktov v obrazovatel'noj organizacii. *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik*. 2015; 4 (9): 142 – 148.
29. Лобанов А.А. *Педагогика obscheniya*. Vladimir: Vladim. gos. ped. un-t., 1995.
30. Pevneva I.V. Osobennosti realizacii kommunikativnyh strategij v konfrontacionnyh situacijah pedagogicheskogo obscheniya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; 321: 30 – 31.
31. Kокkonen E.I. Verbal'nye harakteristiki pedagogicheskogo konflikta. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2007. Seriya Pedagogika. Psihologiya. № 42: 4.
32. Zhelezovskaya G.I., Abramova N.V., Gudkova E.N. Metody upravleniya konfliktnym rechevym povedeniem uchastnikov obrazovatel'nogo processa. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; 4 (60): 270 – 272.
33. Shalagina E.V. Social'naya napryazhennost' v obrazovatel'nom prostranstve: po materialam sociologicheskogo issledovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014; 1: 184 – 188.
34. Habermas Yu.K. arhitektonike differenciacii diskursov. *Mezhdou nacionalizmom i religiej*. Moskva: Ves' mir. 2011; Ch. 1, Gl. 3: 76 – 97.
35. *Ural'skij portal dlya roditelej*. Available at: <https://www.u-mama.ru> <https://www.u-mama.ru/forum/search/?phrase=shkol'nyj+konflikt>
36. *Vserossijskaya cifrovaya obrazovatel'naya platforma Dnevnik.ru*. Available at: <https://dnevnik.ru/>
37. Bahtin M.M. Vremennoe celoe geroya (problema vnutrennego cheloveka – души). *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskusstvo, 1979: 88 – 121.
38. Bahtin M.M. «Chelovek u zerkala». *Avtor i geroy. K filosofskim osnovam gumanitarnykh nauk*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2000: 240.
39. Bahtin M.M. *Problemy po `etiki Dostoevskogo*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1972.

Статья поступила в редакцию 29.08.18

УДК 7.091.3:378.14:008(571.150)

Cherkasheninov L.F., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Event Direction Department, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: cherkash-den@mail.ru*

DOCUMENTAL MATERIALS AND EXPRESSIVE LANGUAGE OF THE ART IN TEACHING THE “DIRECTING OF THEATRICAL EVENTS AND CELEBRATIONS”, THE ACADEMIC DISCIPLINE. The paper considers specific variety of documental and publicistic materials that can be involved into elaborating of script writing and stage direction of a today’s theatrical performance in relation of its inclusion as pedagogically valuable component into the system of training of future directors of theatrical events and celebrations which is executed in a contemporary Russian educational organization of higher education of creative directionality. Documents, letters, memoirs reflect, as a rule, stream of a day-to-day individual or collective life that, on the first regarding, cannot attract a profound and sustainable public interest to itself. However, the same object if it characterizes with peculiar expressive means of dramatic art language (a metaphor, a hyperbole, a symbol, an allegory) becomes a canvas for an artist who paint a portrait of the epoch. The article is devoted to understanding of an artistic and philosophical potential of a relation between document basis of a stage narration and language of the stage art.

Key words: theatrical event, documental materials, opinion journalism, expressive language of art, symbol, hyperbola, metaphor, allegory, director’s script writing.

Л.Ф. Черкашенинов, канд. пед. наук, доц. каф. режиссуры праздников, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: cherkash-den@mail.ru

ДОКУМЕНТАЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ И ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЙ ЯЗЫК ИСКУССТВА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РЕЖИССУРЫ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПРАЗДНИКОВ

В статье рассматривается содержательное и видовое разнообразие документально-публицистического материала, привлекаемого для разработки сценарно-режиссёрской основы современного театрализованного представления, с точки зрения его включения в качестве педагогически ценного компонента в систему организации процесса подготовки режиссёров театрализованных представлений и праздников, осуществляемого в условиях современной российской образовательной организации высшего образования творческой направленности.

Документы, письма, воспоминания отражают, как правило, течение обыденной индивидуальной, групповой или коллективной жизни, которая, на первый взгляд, не может вызвать к себе глубокого и устойчивого общественного интереса. Однако, тот же предмет, охарактеризованный специфическими выразительными средствами художественного языка театрального искусства – метафорой, гиперболой, символикой, аллегорией, – становится холстом, на котором художник пишет достоверный портрет эпохи. Собственно, публикуемый материал посвящён осмыслению художественно-философского потенциала взаимосвязи документной основы сценического повествования и художественного языка искусства.

Ключевые слова: театрализованное представление, документальный материал, публицистика, выразительный язык искусства, символ, гипербола, метафора, аллегория, сценарно-режиссёрская разработка.

В данной статье подробно рассматривается содержание и многообразие документально-публицистического материала как основы сценарно-режиссёрской разработки театрализованного представления с точки зрения педагогического процесса и подготовки режиссёров театрализованных представлений и праздников. Обыденная жизнь простых людей, не представляющая, казалось бы, по своему содержанию общественного интереса, переданная выразительным языком искусства, через метафору, символику, аллерегию и гиперболу, поднимается до уровня типичного и характерного для конкретного времени. И вот эта творческая связь документальной основы театрализованного представления и высокого языка искусства рассматривается в представленной работе педагога и режиссёра.

Вопросы использования выразительного языка искусства в режиссуре театрализованных представлений, кажется, достаточно рассмотрены в теории и практике многих крупных специалистов нашего направления. В частности, в прекрасной работе Э. Вершковского «Режиссура театрализованных представлений» дан подробный анализ содержания выразительного языка: что такое метафора, символ, аллегория, гипербола.

Но, вероятно, любой преподаватель творческой кафедры вуза искусств и культуры подтвердит, что формирование мышления языком искусства у студентов – это, пожалуй, самое, самое сложное. В работах Э. Вершковского, И. Туманова, Б. Петрова, А. Силина мы найдем, как и в какие моменты наиболее точно (с точки зрения эмоционально-чувственного воздействия) обращаться именно к этому многообразному языку искусства. Но, где-то за рамками данного исследования, остаются вопросы: почему мы акцентируем именно необходимость данного языка искусства в своем творчестве? Почему он (язык искусства во всем своем многообразии) – **единственный инструмент, позволяющий театрализованному представлению, основанному на документальном материале, подняться до уровня именно искусства** и встать в один ряд с театром. И, наконец, почему целостность художественного образа в театрализованном пред-

ставлении – это результат осознанного использования выразительного языка искусства?

Данная работа ориентирована на определённый анализ ряда поставленных выше вопросов, что, думается, поможет студентам и педагогам в конкретном учебном процессе.

Кажется, ответ на вопрос: в чём основа драматургии театрализованного представления, её «достоинства и недостатки», – ясен и очевиден. Это, конечно, документальный материал во всем его многообразии: хроники, письма, воспоминания, биографии и автобиографии, деловые документы и пр. и пр. Наша профессия носит ярко выраженный документально-публицистический характер. Это обусловлено тем, что драматургией для нее служит не пьеса, как род литературы, написанная драматургом, а сама суть жизни, с ее бытовыми деталями и реальными лицами. Можно сказать, **что драматургию театрализованного представления пишет сама жизнь, а наша – сценаристов-режиссёров – задача обработать и поставить эту драматургию жизни по законам сценического искусства.**

Да, все начинается с документа. И в процессе изучения объемного архива документального материала конкретного времени и конкретных людей, нам думается, надо, в первую очередь, тщательно подойти к его отбору. Т. е. среди множества материалов одной эпохи и одной событийной линии (например, эпоха Великой Отечественной войны с ее потоком трагических и великих событий) найти тот материал и те документы, в которых наиболее ярко выявлены типичные черты времени и характеры его людей. Жизнь каждого человека наполнена бытовым и возвышенным, обыденно-неинтересным и «экслюзивно-ярким» – событийным. Но, отбирая документы по заданной заказчиком теме для своего будущего сценария, мы стремимся словно заглянуть между строк, почувствовать нерв времени, насколько эти личные строки являются типичными для того времени и есть ли в них эмоциональное начало. Например, вспоминается письмо одного лейтенанта с фронта Великой Отечественной войны – своей жене, где он наказывает ей, чтобы она объяснила маленькому сыну и дочке, что деньги, которые она откладывала ему на паль-

тишко и дочери на ботинки, необходимо сдать в фонд обороны на строительство танка или самолета. Мне это письмо показали дети этого лейтенанта, погибшего в 1942 году под Ленинградом. Его дети уже имеют своих внуков, но все они бережно хранят несколько писем отца и деда с фронта. Берусь утверждать, что это очень типичное письмо из конкретной эпохи, аналогичное многим письмам абсолютно конкретных людей того времени. И, если вслушаться, то между строк письма звучит непреклонная вера, что война закончится победой. В письме этого лейтенанта, написанном незадолго до своей гибели, нет пафоса, но... Он там есть! Это пафос времени, когда все личное и суетное отошло на второй план, когда проблемы тела и физической стороны жизни уступили место иному – душе и вере солдата своего Отечества. Это, в последующем, и стало темой представления, в основу разработки которого легли подобные письма солдат с фронта и полученные ими письма из дома.

Далее, на что необходимо обращать внимание при работе над документальным материалом будущего театрализованного представления – это детальное изучение и проработка «портрета времени и его людей». Необходимо, как нам кажется, по своему окунуться в то время, изучить его и все, что относится к жизни реальных людей того времени. Попробовать персонализироваться (соотнести себя) с людьми той эпохи, нарисовать некую линию их жизни (своей жизни) в соответствии со своим идейно-тематическим замыслом, наполненной событиями в контексте того времени, в окружении музыки времени, пластики времени, ритмов времени, поэтической и речевой стилистики времени. Здесь, думается, интересно обратить внимание студентов на роль «предлагаемых обстоятельств Системы» К.С. Станиславского, и как они продуцируются в нашей профессии. Все, что сказано выше – это и есть погружение в предлагаемые обстоятельства времени и их детальная проработка. Но возвращаясь к документу, заметим, что он – документальный материал – может быть художественно обработан и переведен на язык прямой речи, лечь в основу диалогов, а может только послужить основой художественно-публицистического осмысления для режиссера-сценариста. Например, в последнее время специалисты театрализованных представлений все активнее и активнее обращаются к историческим хроникам, к художественно-публицистической реконструкции значимых исторических событий. Но есть определенные вопросы к самому понятию – «исторические реконструкции». Заметим, что правду жизни во всем её временном, психологическом, физическом и физиологическом смысле восстановить просто нельзя. Это понимают все. Следовательно, обращаясь в реконструкции исторического события, мы, хотим этого или нет, запускаем в этот процесс свое видение, свою душу, свое историческое образование и свои материальные и человеческие возможности. Мы, и это органично, начинаем творчески внедряться в прошедшее некогда событие, выстраивая свое – временное, пространственное, материальное его видение. Главным здесь становится – сохранить великий пафос того времени, постараться простроенным «историческим действием» организовать эмоционально-чувственное воздействие на души современных молодых людей.

Мы убеждены, в работе над документальным материалом автор имеет право на фантазию, домысливание, игру воображения и художественного вымысла. Главное, чтобы твоя игра воображения была в рамках правды жизни того времени. Как подчеркивал Д. М. Генкин «именно сочетание этих двух линий – документальной публицистичности и художественной образности – придает сценарию массового действия большую масштабность, выразительность и глубину...» [1].

Но человек в праздничной ситуации стремится к обобщенности, к приподнятости над бытом, к стремлению увидеть самого себя в контексте общественного сознания и общественной значимости. Все это возможно, если происходит осмысление обыденного и привычного, мелочного и бытового нашей жизни языком поэтики, и образности. Это позволяет, с одной стороны, поднять статус простой жизни отдельного обыкновенного человека до уровня общественного признания, а с другой – как бы увеличить её в объёме восприятия и придать ей характер типичного, и неразрывно-целостного, как части общенародного. И здесь есть только один путь – обратиться к выразительному языку искусства. Язык образа и поэзии поднимает обыденное человеческой жизни до очень высокого уровня её значимости. **Язык искусства и только он способен показать и передать обыденное необычными гранями, спрятанными в нем и стать интересным широкому общественному сознанию.**

Из выразительных средств искусства необходимо отобрать, как отмечал И. Туманов, «самое важное, самое интересное и живое, чтобы придать ему черты подлинной художественности» [2, с. 8]. Подробный пересказ биографии негероического человека с бытовыми деталями и ежедневными заботами, мало, чем отличными от деталей и забот других людей и вряд ли будет интересен на празднике. Но перевод всего этого на эмоциональный язык образа и поэтики, своей обобщенностью, заставляет окружающих людей, пришедших на этот праздник, взглянуть иными глазами на свою жизнь и на жизнь близких им людей.

Выразительный язык искусства.

Повторимся, использование символа, метафоры, гиперболы или аллегории при осмыслении жизненного документального материала позволяет придать ему обобщенный характер, из частного – поднять до уровня социально-значимого и узнаваемого. Любая из этих четырех категорий искусства подразумевает узнаваемость и обобщенность, т.е. опирается на конкретную культуру той общности людей, в которой они используются. Мы подчеркиваем, что и символ, и метафора, и гипербола, и аллегория по содержанию своему – это «порождение» нашего родного языка и его прекрасная органическая – поэтическая составляющая. Все эти категории вызрели в самом языке, в культуре народа, в том числе, а возможно, в первую очередь – в бытовой культуре. Речь самого простого русского человека насыщена иносказанием. «Во, пошел индюк надутый!» «Это не баба, а лошадь ломовая!» «Что ты кипишь, как самовар?» «В душе, как струны натянутые – звенит!» Это все из нашей обыденной речи! А язык русской поэзии? «Как жену родную, обнимал березку...», – С. Есенин. «Раздирает рот зевота шире мексиканского залива...», – В. Маяковский. «Я зарастаю памятью, как лесом зарастает пустошь...», – Д. Самойлов. «Его зарыли в шар земной, а был он лишь солдат...», – Л. Орлов и т. д., и т. д., цитировать можно бесконечно.

Но есть, наверное, какая-то загадка в том, что с легкостью используя в жизни, в бытовой речи эти категории искусства, в учебном процессе многие студенты теряются, не всегда понимая, что от них требует педагог. Думается, надо начинать с детального анализа понятия «знака» и его отличия от указанных дефиниций искусства, в первую очередь, – символа. Здесь мы отправляем студентов к прекрасной работе Э.В. Вершковского «Режиссура театрализованных представлений», которую выделяли выше.

Но хотелось бы отметить, что существует позиция, что **Знак** всегда однозначен и не терпит иного толкования, чем-то, что заложено в нем. Но не все так просто. Возьмем на себя смелость утверждать, что знак «имеет свои хитрости» и свои ценности, особенно для площадного действия. За плечами прожитой человеком жизни остаются не только символы, наполненные определенным содержанием и очень важными эмоциями, но остается огромное количество знаков прошедшего времени. И эти знаки, как дорожные указатели, очень часто точно отсылают нас и ко времени, и к месту действия. Вспомним, как мы, рассматривая старые фотографии, обращая внимание на определенные знаки на них, точно говорим, когда этот или тот снимки были сделаны. Так и в нашей культуре: на площади, под марш духового оркестра, выходят босые подростки в шароварах, майках и с палками в руках. Они начинают маршировать и делать гимнастические упражнения, а наша память подсказывает нам, что это, скорее всего, подростки довоенных или военных лет. Или вспоминается одно площадное действие, когда на сценическом пространстве была воссоздана легкая беседка (ротонда), к которой выходил музыкант с трубой и в старой блестящей каске пожарника. Он начинал играть вальсовую тему и вокруг него, в вальсовой дорожке, появлялись дамы с ажурными белыми зонтиками в руках. Эти знаки: и каска пожарного на трубаче, и ажурные зонты в руках девушек, – точно относили нас в определенную эпоху, а ротонда указывала на пространство старого парка, где разворачивалось действие. Мы обращаемся к системе знаков, подчас не придавая этому большого значения, но точно отобранные знаки способны вводить нас в предлагаемые обстоятельства времени и места действия. Так А. Силин подчеркивает, что «...банальный патефон... становится символом своего времени. В массовом представлении могут «заговорить» камни, здания, стен» [3].

Творческое осмысление символа, метафоры, аллегории и гиперболы в понимании значительно сложнее, и именно поэтому мы обращаемся к отмеченной выше работе прекрасного педагога и режиссера театра поэзии Эльмира Викторовича Вершковского. **«Символ»,** – пишет он, – многозначная форма, которая, кроме собственного первоначального значения, исторически

стала означать и иные явления. – И далее он подчеркивает, – ... закрепленность устанавливала единство смыслового восприятия у зрителей, так как сами символы не имели никакого строго и постоянно зафиксированного значения. В зависимости от эпохи, исторической обстановки и условий общения смысл символа может измениться» [4, с. 21].

Позволим здесь обратить внимание на следующее: если в знаке, в контексте нашего разговора, интересует только внешняя его информативность, т.е. указание на что-либо, на место времени и пространства, то в символе важен исторический аспект его накопления содержания и чувства! **Символика – это художественно-чувственное отражение памяти людей!** Она – память – часто теряет в годах своей жизни фамилии, даты, какие-то факты... Но память сохраняет в себе точные символы времени, заставляющие людей обращаться не к хронологии времени, а к его эмоционально-чувственному наполнению. Вспоминается, как в «перестроечные годы» ветераны Великой Отечественной войны были категорически против использования Российского «триколора» на День Победы. И они же очень эмоционально отстаивали право на Знамя с портретами Сталина-Ленина. Это Знамя для ветеранов – великий символ их жизни и самых главных ценностей, за которые они готовы были умереть, а многие и многие их друзья погибли! Можно привести такой исторический случай: когда в конце Великой Отечественной войны советские солдаты освободили узников лагеря смерти «Саласпилс», то выяснилось, что там в отдельных бараках содержались дети, над которыми проводились безжалостные опыты, ведущие к смерти. И среди горы детской одежды, обуви, тряпичных кукол (ведь это же были дети!), оставшихся от тысяч погибших маленьких узников, солдаты нашли звезду, согнутую из куска колючей проволоки! Для ребёнка, который это сделал, звезда была символом Красной армии и, следовательно, освобождения от мук! В понимании ребёнка – символом жизни! У ребёнка рядом не было другого «строительного материала», кроме колючей проволоки, чтобы передать свои надежды и ожидания, и он воспользовался тем, что было под рукой – колючей проволокой! И без исторического контекста понять это просто невозможно.

Что здесь для нас кажется очень важным: а/ символика имеет исторический путь накопления своего содержания и в первую очередь – эмоционально-чувственного содержания; б/ символика имеет ценность для конкретных людей, групп, общностей, она не носит отвлеченный характер, а всегда персонифицирована содержащим в ней временем и общественными эмоциями; в/ символика, в своей содержательной части, может поддаваться изменениям и переоценкам времени.

Метафора. Возвращаемся к работе Э.В. Вершковского, где мы находим: «В основе построения метафоры лежит принцип сравнения предмета с каким-либо другим предметом на основе общего для них признака. – И далее для нас важно то, что он выделяет, – В художественном творчестве метафора активна. Она содействует творческому воображению, ведет его путем образного мышления» [4, с. 29]. Можно обратиться к стихам прекрасного поэта Давида Самойлова, посвященные к его друзьям:

...Я говорю про Павла, Мишу,
Илью, Бориса, Николая,
Я сам теперь от них завишу,
Того порою не желая.
Они шумели буйным лесом,
В них были вера и доверье,
А их повыбило железом
И леса нет – одни деревья...

Библиографический список

1. Генкин Д.М. *Массовые праздники*. Москва, 1975.
2. Туманов И. *Режиссура массового праздника и театрализованного концерта*: учебное пособие. Москва, Просвещение, 1978.
3. Силин А. *Площади – наши палитры* Москва: Советская Россия, 1982.
4. Вершковский Э.В. *Режиссура театрализованных представлений*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2017.
5. Квятковский А. *Поэтический словарь*. Москва, 1966.

References

1. Genkin D.M. *Massovye prazdniki*. Moskva, 1975.
2. Tumanov I. *Rezhissura massovogo prazdnika i teatralizovannogo koncerta*: uchebnoe posobie. Moskva, Prosveschenie, 1978.
3. Silin A. *Ploschadi – nashi palitry* Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1982.
4. Vershkovskij E.V. *Rezhissura teatralizovannyh predstavlenij*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2017.
5. Kvyatkovskij A. *Po`eticheskij slovar`*. Moskva, 1966.

Друзья поэта сравниваются с живым лесом, который буйно шумел. Они – живые, как и лес, были полны энергии и звуков, но погибшие напоминают деревья, только мертвую материю, лишённую движения и роста.

В одном театрализованном представлении Барнаула, посвященном Дню Победы в Великой Отечественной войне, в эпизоде «Возьми наше детство, Победа!» на площадное сценическое пространство вкатывались большие объемные и полые внутри красные звезды. И дети, которые только что прыгали, пели, танцевали, окрашенные мирным временем, входили в эти звезды, чтобы тут же выйти из них с другой стороны, но уже в ватниках и со снарядами большими гильзами в руках. Это была поэтическая метафора известной фразы: в эти годы дети выросли стремительно, перешагивая через свой возраст.

Аллегория. Рассматривая аллегорию и ее значения для искусства поэтического театра, театрализованного представления Э. В. Вершковский рекомендует обратиться к определению, данным А. Квятковским, что аллегория это «...иносказание, изображение отвлеченной идеи посредством конкретного отчётливо представляемого образа. Жизнь, смерть, надежда, злоба, совесть, дружба, Азия, Европа, Мир, – любое из этих понятий, – замечает Вершковский, – может быть передано с помощью аллегории» [5, с. 16].

Откроем альбом репродукций Пабло Пикассо и посмотрим на картину «Герника» – вот она аллегория смерти и ужаса, которые несет война! А картины Франсиско Гойя последнего периода его творчества? Они – почти все аллегории уродливого старости, страха перед инквизицией и перед адом, угловатым грешником.

Естественно, на начальном этапе обучения (на первом курсе) мы не будем подробно рассматривать всю содержательную сложность этих художественных понятий, их влияние на поэтический, и условный язык театра и театрализованного представления в частности. Здесь нам важно понимание студентами, что на сцене нет места бытовому сознанию, что у театра есть свой язык выражения содержания и формы.

Очень часто студенты пытаются доказать, что в их работах введенный знак – это символ того, что он хотел сказать. Например, рушник, висящий на сцене – это принадлежность народной культуры, его знак. Но, если в процессе действия, рушником в танце повязывают девушку и парня, как жениха и невесту, а далее – он уходит в армию, а она протягивает ему рушник, чтобы он взял его собой, а далее из солдатских мешков достанут рушники, и на них налагается проекция хроники Великой Отечественной войны – это уже не знак, а символ, наполненный эмоционально-чувственной памятью людей. Мы привели в пример отрывок из театрализованного представления «Домик у дороги» по поэме А. Твардовского, который поставили студенты и педагоги кафедры режиссуры праздников Санкт-Петербургского института культуры.

Необходимо отметить, что понятия «символ», «метафора», «аллегория» очень сложны в постижении их сути и значения. И уже поэтому, с первых шагов работы над сценическим этюдом на первом курсе студенты должны делать попытки мыслить данными дефинициями высокого поэтического искусства. Именно на этом стоит высокое искусство режиссёров-сценаристов театрализованных представлений, **понимающих профессиональную ценность художественного образа, способного поднять содержание документального материала до эмоционально-чувственного обобщения и восприятия.**

УДК 792:7.01:7.071.2Гончаров(45+47)

Belsky E.V., senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: belskaya-elen@mail.ru
Permyakov O.R., senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: olegpermyak@mail.ru
Shangina E.F., professor, Head of Department, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: efshangina@mail.ru

THEATRE-PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF A.A. GONCHAROV, PEOPLE'S ARTIST OF THE USSR. The article is based on long-term scientific research, transcripts and practical work in the creative workshop (1981 – 1986, 1987, 1991 – 1992), under the leadership of Andrey Aleksandrovich Goncharov, the People's artist of the USSR, Professor of the Russian Institute of theater art (GITIS). The authors formulated the basic theatrical and pedagogical principles of individual methods of the master for the first time. His theatrical and pedagogical principles correspond to the best traditions of the Russian theater school, the basic precepts of K.S. Stanislavsky and V.I. Nemirovich-Danchenko, so research materials, reflections of colleagues, including elements of generalization of the fifty-year experience of one of the leading theater teachers of the country, can be a teaching tool for future actors and directors, be useful for young teachers and theater workers.

Key words: theatre pedagogy, perception, effect of personal presence, education of future actors and directors, live by theme, bowl of compliance, telegram to auditorium, right to risk, director's plan, zone of actor's contagion, etc.

Е.В. Бельская, ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: belskaya-elen@mail.ru
О.Р. Пермяков, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: olegpermyak@mail.ru
Е.Ф. Шангина, канд. искусств., проф., заслуженный работник культуры РФ, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: efshangina@mail.ru

ТЕАТРАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ НАРОДНОГО АРТИСТА СССР А.А. ГОНЧАРОВА (К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

В статье на основе многолетних научных исследований, стенограмм и практической работы в творческой мастерской (1981 – 1986, 1987, 1991 – 1992 гг.), под руководством Народного артиста СССР, профессора Российского института театрального искусства /ГИТИСа/ Андрея Александровича Гончарова, авторами впервые формулируются основные театральные-педагогические принципы индивидуальной методики мастера. Его театральные-педагогические принципы соответствуют лучшим традициям русской театральной школы, основным заветам К.С. Станиславского и В.И. Немировича-Данченко, поэтому исследовательские материалы, включающие элементы обобщения пятидесятилетнего опыта одного из ведущих театральных педагогов страны, могут явиться учебно-методическим ориентиром для будущих актёров и режиссёров, оказаться полезным для молодых преподавателей и деятелей театра.

Ключевые слова: театральная педагогика, восприятие, эффект личного присутствия, воспитание будущих актёров и режиссёров, опалённость темой, чаша соответствия, телеграмма в зрительный зал, право на риск, режиссёрский замысел, зона актёрской заразительности.

Повышенный интерес современного зрителя к раскрытию внутреннего мира человека на сценических подмостках обязывает искать новые, более эффективные пути в процессе воспитания будущих актёров и режиссёров, отыскивать ещё неиспользованные возможности для вскрытия и активизации творческой природы студента, яркого и самобытного выражения её.

Воспитание будущего актёра и режиссёра в театральной школе – процесс многообразный, многоступенчатый, чрезвычайно сложный. По какому пути будет развиваться молодое дарование? Кто станет его наставником в нравственном, гражданском, профессиональном становлении? Какими средствами, какими методами выявлять и совершенствовать творческую индивидуальность? Как и при помощи какого инструментария способствовать формированию подлинного Художника? Эти важнейшие вопросы с каждым годом всё более остро становятся перед театральной педагогией.

Цели и задачи воспитания будущего Художника в разных театральных школах одни, но способы и средства различаются и это обусловлено не только разностью школ и направлений, но и различием индивидуальных учебно-творческих методик, даже в пределах одного вуза.

Педагогический почерк Народного артиста СССР, профессора РАТИ / ГИТИСа Андрея Александровича Гончарова рельефно выделяется среди множества своеобразных, индивидуальных методик и имеет свои неповторимые особенности, большую популярность, благодарное признание учеников и последователей.

Эпицентром постоянных и многолетних творческих исканий, выработки собственных педагогических приёмов и принципов на базе лучших традиций русской театральной школы всегда были для А.А. Гончарова – нестандартная диагностика и поиск всевозможных новых средств для открытия уникальной неповторимости творческой природы студента, его самобытных художественных проявлений. На особенности постоянно обновляющегося построения этого тончайшего процесса в воспитании будущих актёров и режиссёров была направлена вся энергия педагога-мастера.

В учебно-творческой мастерской профессора А.А. Гончарова осуществлялся комплексный подход к постижению будущей профессии, он определялся единством: трудового, нравственно-творческого, этического, мировоззренческого аспектов воспитания. Вёл поэтапный, не всегда простой процесс выявления самобытности и художественной неповторимости каждой индивидуальности и одновременно велось воспитание гражданской позиции в будущем художнике. Мастер часто напоминал студентам о неразрывности личного и творческого в освоении профессии.

Анализируя многолетний опыт работы А.А. Гончарова в качестве режиссёра и педагога, явно просматриваются ведущие театральные-педагогические принципы в воспитании творческой молодёжи, воплощённые в конкретные методические ходы, средства, приёмы, которые сформулированы нами от «кодовых», «махровых» [1] слов и выражений самого Гончарова:

- «научиться наполнять «чашу соответствия» проблем на сцене – с сегодняшними проблемами в зрительном зале» [1];

- «воспитать творческую и личную потребность «телеграфировать в зрительный зал» [4] образно и художественно убедительно о самом важном, волнующем, злободневном;

- заботиться о наибольшей «плотности и новизне художественной информации, поступающей в зрительный зал со сцены в единицу сценического времени» [1], найди для этого единственно точные, предельно выразительные средства и соответствующие краски для последовательного воплощения режиссёрского замысла;

- находить разнообразные способы воздействия на исполнителя для возникновения «эффекта личного присутствия», для «донного» [1] использования личных, уникальных качеств и красок исполнителя, добиваясь полной затраты его организма при создании сценического образа;

- необходима «опалённость главной темой» [4] всех тех, кто участвует в рождении режиссёрского замысла и его художественного воплощения, где должно проявляться личное, гражданское и творческое соучастие в том, ЧТО сказать сегодня со сцены и КАК это сказать;

- «под прессингом предлагаемых обстоятельств пьесы и роли» [4] в русле событийного ряда учиться обострять и максимально углублять акт восприятия и оценки происходящего. Не только суметь присвоить себе все предлагаемые обстоятельства роли, но научиться думать от лица персонажа;

- уметь добиваться желаемого художественного результата – «воспитанием творческой воли» [1] – стержня художественного дарования, гарантии профессионального развития и долголетия. Активно развивать педагогические и организационные способности, качества лидера;

- разнообразно и постоянно развивать «способность образного мышления» – главного и определяющего в профессии «режиссёр»;

- определять и направлять «эмоциональную возбужденность, мгновенную и непосредственную реакцию на любое событие» [4] – главного и определяющего в профессии «актёр»;

- «добывать антрацит» сценической правды и выразительности на большой глубине» [1]. Заботиться не об эффектном наборе внешних приёмов режиссёрского построения и актёрского исполнения, а о «глубинности», тонкости и сиюминутности психо-физического процесса выявления содержания драматургического материала;

- «беспокоить себя творчески и лично» [1], постоянно воспитывая в себе творческую, социальную, гражданскую и нравственную ответственность за создаваемое на сцене. Только чистота художественной совести, предельная честность художника рождает подлинные ценности;

- центром всех тренажей в театральной школе должно стать умение «мыслить и действовать на сцене конфликтно и событийно» [1];

- следовать традиции русского психологического театра в жизнеутверждении и социальном оптимизме: «Как художник, я всю жизнь старался внушить людям веру в добро, вселить в их душу надежду, отстоять любовь...» [1];

- «Объявить непримиримую войну любым нарушениям театральной этики» [1]. Этика – основа школы, непримиримое условие творческого труда и развития;

- развивать способность к импровизации. Поиски живого, подлинного, неповторимого на сцене, что всегда приводит к импровизационности актёрского самочувствия, которая в основе своей гнездится именно в тех зонах спектакля, где существуют акты восприятия на «гребне событий» [1];

- «Научиться тратиться полностью, без остатка» [1] – творчески «гореть» и не остывать. (Вся жизнь творческая, педагогическая, личная А.А. Гончарова и многих его учеников тому подтверждение.);

- воспитать в себе подлинный интерес к процессу, а не его сценическим знакам и обозначениям;

- надо постоянно искать «отмычки» для «распахивания на сцене тайников человеческой души» [4] – не жалеть сил и средств на обогащение личности, духовных, жизненных, творческих накоплений;

- самосовершенствование, самовоспитание, инициативность и постоянная творческая готовность, мобильность и последовательность во всём учебно-творческом процессе обучения;

- не поддаваться постановочным эффектам, идти к постижению внутреннего мира человека. «Формализм – это не нечто запретное, бессмысленное. Увлечённость формой в ущерб содержанию возникает из-за невозможности ответить на главные вопросы жизни и психологического театра» [5].

- «Определение зоны артистической заразительности» [4] – путь к расширению творческого диапазона будущего артиста. Обнаружение «октавы выразительного звучания» (4), то, чем артист активно воздействует на зрительный зал, даёт возможность направлять творческое дарование в нужном направлении, совершенствовать художественную индивидуальность, её рост.

Андрея Александровича Гончарова всегда отличало от других педагогов предельная ясность основных позиций, последовательность в своих художественных пристрастиях, педагогических принципах, постоянное развитие и обогащение творческих и педагогических традиций своих учителей: А.М. Лобанова, Н.М. Горчакова, А.Д. Попова, преданность им.

Его диалоги со студентами о смысле профессии необычайно свежи, современны, разнообразны по форме, исповедальные по содержанию. Искромётный юмор, тонкая ирония, неутомимая творческая энергия, полная и постоянная готовность к профессиональной и человеческой затрате, одержимость в желании отдать всего себя без остатка, раскрыть все свои художественные

секреты тем, кого воспитываешь, жёсткость и непреклонность к проявлениям инертности в творчестве, нарушениям этики, глупая вера в силу системы Станиславского, подлинная преданность основам русской театральной школы, бескорыстная любовь к своей профессии, предельная художественная честность, масштабность личности – всё это свидетельствует об уникальности педагогического почерка и наличия школы А.А. Гончарова.

Современный театр не часто радует крупными художественными достижениями, открытиями, яркими индивидуальностями среди творческой молодёжи. Это повышает ответственность тех, кто закладывает основы будущей профессии актёра и режиссёра. В этом отношении школа А.А. Гончарова имеет свои бесспорные достоинства, проявляющиеся в театральной практике и высокие профессиональные достижения, отразившиеся в учениках и последователях мастера. Сегодняшний театр требует наличия богатой человеческой личности, её яркого сценического выражения в создаваемом образе, психологической тонкости, внутреннего изящества, образной выразительности, подлинного перевоплощения. Современная театральная школа и её ведущие педагоги сегодня ищут такой эффективный инструмент, чтобы полнее и многообразнее выявлять и воспитывать в соответствии с временем творческую индивидуальность будущего творца. И именно в этом, театрально-педагогические принципы педагога-новатора, развивающие лучшие традиции русской театральной школы могут оказаться в современной театральной педагогике крайне значимыми и методологически полезными.

«ЧАША СООТВЕТСТВИЯ»

Меняется время. Меняется поэтика театра. Изменяется и эстетика школы. Острым ощущением времени пронизаны все спектакли А.А. Гончарова на профессиональной сцене, этого же ощущения современности, он ждёт и от своих учеников-студентов, начиная с первых шагов. Самостоятельные работы будущих актёров и режиссёров рассматриваются мастером с позиций соответствия с сегодняшним днём, актуальными проблемами и явлениями окружающей жизни, волнующей создателей творчески и лично. А.А. Гончаров любил повторять фразу А. Герцена, ставшую своеобразным девизом всей его театрально-педагогической деятельности: «если в партуре нет мыслей, которые вы собираетесь выразить своим спектаклем, если нет их в зрительном зале, то, сколько бы вы не старались, ничего из этого не выйдет, надо опрокинуть чашу соответствия тому, что существует и живёт в вопросах и требованиях зрительного зала». Будущим режиссёрам А.А. Гончаров советовал проявлять зоркость к жизни, слышать и чувствовать на себе её излучения, только тогда «идея вашего сценического произведения будет начинена подлинной жизнью» [1], а не умозрительном представлении о ней. Рассказать о сегодняшнем человеке, его внутреннем мире сложно, но без этого нет искусства. Отсутствие соотнесения себя, как художника, с проблемами постоянно ускользающего времени отчаянно за себя мстит и любое актёрско-режиссёрское творение превращает во вчерашний день, зрительскую невостребованность.

При выборе материала этюда, отрывка, спектакля, осуществлении своего режиссёрского замысла, студенты на практике учились понимать, что любые художественные усилия могут оказаться бесполезными, если они не «кобужены» событиями современности, не несут в себе заряда социальных и нравственных явлений, если они не опираются на собственное мировоззрение творца, на «болевые», «горячие» точки времени. «Чаша соответствия» времени должна с первых этюдных зарисовок студентов заполняться режиссёрскими и актёрскими идеями «кричащими» в сценическом образе. Соответствие времени возникнет лишь при условии сегодняшних средств выразительности, сегодняшнего театрального языка, сегодняшнего ощущения жизни.

Жанр как угол зрения на тему произведения является способом соотнесения этой «чаши». Обнаружение жанра – индивидуальное режиссёрское ощущение главной темы спектакля и ощущений тех «воспалённых зон» в зрительном зале, для которых данная интонация изложения окажется понятной, современной, единственно правильной.

«Чашу соответствия» первым заполняет актёр. Он, актёр – «парламентёр» от зрительного зала, его полномочный представитель» [1].

«ТЕЛЕГРАММА В ЗРИТЕЛЬНЫЙ ЗАЛ»

Этим образным термином Андрей Александрович называл сверхзадачу спектакля. С самых первых творческих занятий и репетиций внимание студентов обращается на воспитание личной и творческой потребности «телеграфировать» в зрительный

зал о том важном, что необходимо сказать сегодня зрителю. Телеграмма – это срочное, экстремальное сообщение по какому-то важному поводу для человека.

Сделан этюд, а для чего? Поставлен спектакль – хорошо. Но во имя чего? Зачем? Что ты хочешь сказать, о чем предупредить, над чем задуматься?

Каждый из студентов в выбранном им драматургическом материале «нащупывает» свои собственные болевые точки, но будет ли это необходимо другим? Сможет ли сформулированная тобой главная мысль «пронзить» зрителя? Каждый из студентов свободен в выборе материала, имеет право на поиск, на творческий риск, собственную трактовку пьесы, но при этом всегда должно быть движение к главной сути авторского произведения. Не против автора, а вместе с автором необходимо обнаружить, открыть значимую, современную, «обжигающую» идею и последовательно её осуществлять, искать и выявлять её в каждом звене спектакля.

Сегодня вне оригинального режиссёрского замысла, вне точно и современно сформулированной сверхзадачи – подлинного искусства не родится. Спектакль это всегда режиссёрское сочинение, а не иллюстрация авторского материала. Проиллюстрировать написанное автором, наверное, не представляет труда, но станет ли это фактом искусства? Вероятно, нет. Эти суждения А.А. Гончаров не только высказывал постоянно студентам, но и следовал им практически в своём режиссёрском и педагогическом творчестве.

А.А. Гончаров настаивает на том, что текст «телеграммы» составляется в соответствии с сегодняшней, экстремальной ситуацией и значим он своей оперативностью сообщения. Не изучая социальную среду, слабо зная явления окружающей жизни, «телеграмма» может опоздать или оказаться невостребованной.

Для Андрея Александровича очень важно, чтобы студенты воспитывали в себе исследователя, умели бы художественно отражать сложности социума, вычленив главное, умели бы образно и современно формулировать идею. Глубинное проникновение в автора, мир его героев, рождает в будущем режиссёре энергию поиска, кристаллизует собственный замысел, оформляется и созревает то главное, то волнующее, ради чего необходимо «отбить телеграмму» в зрительный зал.

«ПРАВО НА РИСК»

В искусстве театра принципиально новые явления, несомненно возникают на стыках логических и образных структур, на почве неповторимого и оригинального творческого замысла. Привычное, знакомое, не однажды отработанное в творчестве иных мастеров театра, никого не взволнует в зрительном зале. Только целенаправленный поиск новых выразительных средств, идентичных авторским, только право на собственный риск, дерзкий эксперимент, ставший потребностью, может обеспечить художественный эффект в контакте со зрительным залом. Это право надо воспитывать в студентах с первого курса.

Нестереотипность, новизна, неожиданность и оригинальность, но без ущерба живому и подлинному – важный принцип в учебном процессе воспитания творческой молодёжи. Одной из важнейших задач воспитания будущих режиссёров становится забота о «наибольшей плотности новой художественной информации в единицу сценического времени» [1], найдя для этого единственно точные, предельно выразительные средства и соответствующие краски для последовательного воплощения режиссёрского замысла. «Увидеть в известном материале своё, ни на что не похожее, только тобою открытое, только этот путь, предполагающий поиск и риск, плодотворен и интересен в искусстве, только это рождает на сцене заразительное, исповедальное.» [1]. Именно по такому пути вел А. А. Гончаров своих учеников. Спрессованность сценического времени, драгоценные минуты общения со зрительным залом обязывают даже в первых, самых небольших творческих работах удивлять, радовать, восхищать подлинно новым, художественным, современным. Именно это и происходит в учебном процессе, где изначально предполагается поиск, риск, эксперимент, истинная заинтересованность КАК и про ЧТО поделиться сегодня со зрителями.

«ОПАЛЁННОСТЬ ТЕМОЙ»

На занятиях Андрея Александровича часто можно было слышать «вы не в теме спектакля», «тема автора не стала вашей собственной», «вы лично, ваша человеческая суть не задета, не пронизана темой» и т. д. ««Зажить» темой, сделав её собственной, быть «опалённым» ею – важный момент проникновения в образ, проникновения в смысл произведения. Если тема произведения не близка студенту-режиссёру, если она не стала его

личной, не явилась близкой для студента-актёра – то спектакль (этиод, отрывок) не случится [1].

Необходима «опалённость» главной темой всех тех, кто участвует в рождении режиссёрского замысла и его художественно-воплощения, где должно выявляться личное, гражданское и творческое соучастие в том, ЧТО сказать сегодня со сцены и КАК это донести до зрителя.

В понятие «тема» А.А. Гончаров вкладывал многогранный смысл, объединяющий форму и содержание авторского материала, реализованного в сценическое действие. Уже на начальном этапе, в своих первых творческих пробах, студенты начинают осознавать, что современный человек без личной темы не интересен. Лишь при совпадении личной темы с тем, что показано на сцене возникает жизненный объём, современность звучания, подлинный зрительский интерес. Умение определить тему произведения, найти её точное звучание в потоке сценической жизни – один из стержневых моментов рождения спектакля в школе А.А. Гончарова. Через ощущение темы происходит художественный анализ и синтез, поиск главных событий и конфликтов, определяется действенная природа материала. Начиная с 1 курса, студенты учатся определять и образно формулировать тему, лично присваивать её себе. Выявление творческой индивидуальности актёра формируется наличием полного гражданского участия в теме, соотнесённым со жгучими проблемами окружающей жизни. Мастер считал, что именно в театральной школе должна быть забота о накоплении и вызревании собственной темы у будущего актёра. Своей педагогической практикой он подтверждает значительность этого момента воспитания, ибо для современного театра, актёр со своей темой – явление редкое. Наличие собственной темы, боли художника, остроты его собственного восприятия мира и отношения к нему, порождает крупные творческие индивидуальности. Масштаб темы, её социальная значимость должна беспокоить и будущего режиссёра, так как для него тема рождающегося спектакля – это диалог художника с окружающей его жизнью, диалог рождающийся из внутренней потребности души, диалог, взволнованными свидетелями которого становятся зрители.

А.А. Гончаров всегда образно и ярко формулировал тему спектакля, которая, как правило, рождает эмоциональное зерно произведения. Например: «Бунт», «Бег», «Зелёный шум», «Разгром», «Выбор» и другие. Он настойчиво вводит в учебно-творческую практику решение такой методической проблемы, как «тема роли». Поиск темы не только в каждом звене спектакля, но и в каждом звене роли – обогащает работу над спектаклем и вносит новый методический аспект в подготовку творческой молодёжи для современного театра.

«СТЕРЖЕНЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДАРОВАНИЯ»

Ученикам Андрея Александровича свойственна творческая воля, и умение добиваться желаемого художественного результата. Воспитание творческой воли – стержень художественного дарования, гарантия профессионального развития и долголетия. В его учебно-творческой мастерской не было места позиции «меня учат», а есть совсем иная установка – «я сам учусь и не только в стенах вуза». Это принципиальная позиция мастера была очень важна, так как организующая воля – залог будущих творческих удач. От отсутствия творческой воли нередко погибают таланты, деградируют способные. Мастер постоянно предупреждал своих учеников «ваша дорога будет трудной, в шипах и терниях» [1], и только профессиональная воля, неустанное стремление продолжать творческое и человеческое движение к поставленной цели, даст возможность выйти победителем из любой даже очень сложной ситуации. Чтобы стать стойким, выносливым, сильным в творческих поединках профессиональной жизни в театре, логично, что уже здесь в театральной школе молодой художник ставит перед собой совсем не лёгкие, а очень трудные задачи и высокие барьеры. Отсутствие творческой инициативы и волевого начала в годы учёбы в вузе может сделать студентов инертными, не интересными, не обязательными на курсе, и, следовательно, потом, в театре. Только самоосуществление в непрерывной работе и беспрестанном поиске, высота требований к самому себе, настойчивые преодоления себя, своих недостатков творческих и человеческих – важнейший принцип воспитания индивидуальности, раскрытия всех её фаз, художественного обогащения.

«ВЫСОТА НРАВСТВЕННОЙ ИНСТАНЦИИ»

Все функции режиссёра профессионального театра – лидерские. Сам Андрей Александрович Гончаров, как и его учителя, являл пример режиссёра – лидера. Он убеждён, что начиная

со студенческих лет, необходимо развивать у будущих режиссёров педагогические и организаторские качества, способность к лидерству во всех многосложных вопросах жизни и искусства. Лидерство в сфере театрального искусства – проблема серьёзная. Быть на высоте этой нравственной инстанции, значит уже в стенах театральной школы выработать в себе те качества, те стороны личности, которые станут надеждой и опорой в правильном и оперативном решении самых насущных, самых глубоких современных проблем. Уметь быть впереди коллектива, вести его к новым художественным горизонтам, обладать принципами

альностью, честностью, порядочностью, высокой эрудицией и интеллектом, суметь завоевать авторитет огромного коллектива, своим высоким профессионализмом, моральными, педагогическими и организаторскими качествами – таким должен быть режиссёр-лидер. Такими представлял мастер своих учеников в будущем, к этому стремился приучить их ежедневно, не уставая напоминать, что только «в результате собственных творческих и человеческих побед над самим собой можно прийти к победам большим» [1].

(Продолжение следует)

Библиографический список

1. Гончаров А.А. *Авторские стенограммы занятий со студентами ГИТИСа 1981 – 1986, 1987, 1991 – 1992.*
2. Гончаров А. *Учитель и создатель.* Под редакцией К.Л. Мелик-Пашаевой, А.В. Ахреева. Москва: ГИТИС, 2018.
3. Гончаров А. *Мои театральные пристрастия. Книга первая и вторая. Поиски выразительности.* Москва: Искусство, 1997.
4. *Стенограммы заседаний кафедры режиссуры драмы 1981–2000 гг.*
5. Фейгин М.Л. Отец. *Театр. Живопись. Кино. Музыка.* 2017; 4: 23 – 33.
6. Яшин С. И. Противоречивая цельность. К 100-летию Андрея Гончарова. *Страстной бульвар.* 2018; 10; 5: 26 – 36.

References

1. Goncharov A.A. *Avtorskie stenogrammy zanyatij so studentami GITISa 1981 – 1986, 1987, 1991 – 1992.*
2. Goncharov A. *Uchitel' i sozidatel'.* Pod redakciej K.L. Melik-Pashaevoj, A.V. Ahreeva. Moskva: GITIS, 2018.
3. Goncharov A. *Moi teatral'nye pristrastiya. Kniga pervaya i vtoraya. Poiski vyrazitel'nosti.* Moskva: Iskusstvo, 1997.
4. *Stenogrammy zasedanij kafedry rezhissury dramy 1981–2000 gg.*
5. Fejgin M.L. Otec. *Teatr. Zhivopis'. Kino. Muzyka.* 2017; 4: 23 – 33.
6. Yashin S. I. Protivorechivaya cel'nost'. K 100-letiyu Andreya Goncharova. *Strastnoj bul'var.* 2018; 10; 5: 26 – 36.

Статья поступила в редакцию 10.08.18

УДК 783.8-057.875:378.1:008(571.150)

Scherbakova O.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),*

E-mail: olga-uzorie@mail.ru

Klokov S.N., *senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: Klokova22@mail.ru*

FORMING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF LEADERS OF THE FOLK SINGING COLLECTIVES DURING THE MASTERING IN SPACIALIZATION OF “PEOPLES INSTRUMENTS OF THE FOLK TRADITION”. The article discusses one of the most significant challenges for managers of folk-singing groups, determined by the syncretic nature of musical performance and teaching – the specifics of the study of folklore tradition instruments. The paper reveals methodical foundations of studying the discipline “Folk instruments of folklore tradition” that are based on the experience of the organization of the educational process and practical work with the folk singing groups. The work contains a set of actual teaching principles, consisting of general pedagogical, ethno-pedagogical and musical-pedagogical groups, interpenetrating which occurs in practical training; the types of educational work and their fillability, the requirements for student’s knowledge checking and the results of education are disclosed. In conclusion, the interdisciplinary connections of special disciplines, aimed at the active use of folklore instruments in the concert-performing practice of folk singing groups are underlined.

Key words: folklore, folklore instruments, tradition, syncretism, head of folk and singing collective, academic discipline, principles of teaching.

О.С. Щербакова, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,

E-mail: olga-uzorie@mail.ru

С.Н. Клоков, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, *E-mail: Klokova22@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ НАРОДНО-ПЕВЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «НАРОДНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ФОЛЬКЛОРНОЙ ТРАДИЦИИ»

В статье рассматривается одна из значимых проблем подготовки руководителей народно-певческих коллективов, определяющаяся характером синкретичной музыкально-исполнительской и педагогической деятельности – специфика изучения инструментов фольклорной традиции. Исходя из опыта организации учебного процесса и практической работы с народно-певческими коллективами, раскрываются методические основы изучения дисциплины «Народные инструменты фольклорной традиции». В работе приведён комплекс принципов обучения, состоящий из общепедагогических, этнопедагогических и музыкально-педагогических групп, взаимопроникновение которых происходит в практическом обучении; раскрыты виды учебных работ и их наполняемость, требования к проверке знаний обучающихся и результаты образования. В заключении подчёркивается роль межпредметных связей специальных дисциплин, направленных на активное применение фольклорных инструментов в концертно-исполнительской практике народно-певческих коллективов.

Ключевые слова: фольклор, фольклорные инструменты, традиция, синкретизм, руководитель народно-певческого коллектива, учебная дисциплина, принципы обучения.

Значимость заявленной темы обусловлена социальными-культурными задачами сохранения русского национального культурного наследия. В русской этномузыкологии последней трети XIX – начала XXI вв. проявляется устойчивый интерес к изучению традиций песенно-инструментального

фольклорного исполнительства. В репертуаре народно-певческих коллективов появляется все большее число произведений с музыкальным сопровождением инструментов устной традиции, что обусловлено синкретизмом народно-певческой культуры.

Анализ имеющихся публикаций показал, что в области фольклорного инструментария накоплен достаточный фактологический материал исторического, этнографического, археологического и фольклористического характера. Достаточно полно изучены исторические вопросы возникновения и развития русских фольклорных инструментов, региональные особенности их бытования, технические и художественно-выразительные характеристики инструментов. Так, А.А. Банин в монографии «Русская инструментальная музыка фольклорной традиции» системно обобщая данные по искусству русских музыкантов-инструменталистов бесписьменной традиции, опирается «на фольклористический анализ данных как о самих инструментах, так и об исполняемых на них наигрышах» [1]. В работе М.И. Имханицкого представлен опыт «развития отечественного искусства игры на баяне, балалайке, домре, гусях, гитаре, а также в русских народных ансамблях и оркестрах» [2]. В учебно-методическом пособии Е.А. Каминской [3] раскрыта методика обучения игре на ложках. Однако системные работы, раскрывающие методические пути освоения инструментов устной традиции и специфику музыкально-инструментального сопровождения фольклорно-песенных жанров отсутствуют, что подчеркивает своевременность заявленной темы. Одной из причин этого являются недостаточные знания руководителей народно-певческих коллективов о региональной специфике фольклорно-инструментального исполнительства, что объясняется слабой теоретико-методической базой, обеспечивающей динамику освоения песенно-инструментального фольклора и его трансляции. В связи с этим, проблема подготовки руководителей и участников народно-певческих коллективов, владеющих игрой на фольклорных инструментах, является актуальной. Цель настоящей работы – на основе опыта педагогической деятельности в Алтайском государственном институте культуры раскрыть особенности формирования профессиональных компетенций будущих руководителей народно-певческих коллективов в процессе изучения дисциплины «Народные инструменты фольклорной традиции».

Среди специальных музыкальных дисциплин, изучаемых обучающимися направления подготовки 53.03.04 «Искусство народного пения», профиля подготовки «Хоровое народное пение», особое место занимает учебная дисциплина «Народные инструменты фольклорной традиции», которая входит в вариативный блок базовой части Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Важность изучения данной дисциплины определяется характером музыкально-исполнительской и педагогической деятельности будущих руководителей народно-певческих коллективов. Частое обращение руководителей самостоятельных, учебных и профессиональных народно-певческих коллективов и их участников к разнообразным инструментам фольклорной традиции обусловлено, во-первых, синкретизмом народно-песенного творчества, во-вторых, спецификой художественного воздействия народного инструментария на слушателей, в-третьих, гибкостью использования народных инструментов устной традиции в музыкальном сопровождении фольклорных произведений, и, в-четвертых, доступностью освоения инструментов участниками народно-певческих коллективов.

Таким образом, практическая творческая деятельность фольклорных и вокальных ансамблей, народных хоров предопределила цель изучения дисциплины «Народные инструменты фольклорной традиции» в учреждении высшего образования: овладение обучающимися основами традиционного инструментального исполнительства и основами применения инструментов в репетиционной и концертно-исполнительской работе с народно-певческими коллективами (хорами, ансамблями). В задачи учебной дисциплины входит приобретение обучающимися необходимых теоретических знаний по истории и традициям русских фольклорных инструментов, изучение основных способов и приемов игры на них, освоение репертуарно-методической литературы по инструментально-песенному фольклору, знакомство с основными принципами применения инструментов в народно-хоровом исполнительстве, воспитание музыкально-художественного вкуса в процессе изучения учебно-творческого репертуара.

Для успешного освоения учебной дисциплины у обучающихся должна быть сформирована значимая для творческо-исполнительской личности руководителя народно-певческого коллектива компетенция – «готовность к постоянной и систематической

работе, направленной на совершенствование своего профессионального мастерства» [4]. В результате освоения дисциплины обучающийся должен демонстрировать следующие результаты образования:

- знать: историю возникновения и развития русских фольклорных инструментов, технические и художественно-выразительные возможности инструментов;
- уметь: ориентироваться в региональном разнообразии традиций инструментальной музыки, работать с репертуарно-методической литературой по инструментальному и песенному фольклору, осуществлять работу по подбору инструментов для музыкального сопровождения;
- владеть: методами изучения и практического освоения народных инструментов фольклорной традиции, элементарными навыками практической игры на инструментах фольклорной традиции и применения фольклорных инструментов в народно-хоровой и ансамблевой практике.

Согласно учебному плану, дисциплина «Народные инструменты фольклорной традиции» изучается на втором этапе формирования компетенций: в 6-7 семестрах по очной форме обучения, в 8-9 семестрах – по заочной, общая трудоемкость дисциплины – 4 зачётных единицы (144 часа), в том числе контактная работа по очной форме – 36 часов, по заочной – 10. Перспективностью и положительную динамику изучения дисциплины определяет грамотное применение специфической методики, базирующейся на основополагающих принципах обучения – требованиях к практической организации учебного процесса.

Для эффективности музыкальных занятий многие педагоги советуют ориентироваться на две группы принципов: основные принципы дидактики и принципы музыкальной педагогики. На наш взгляд, в процессе изучения дисциплины «Народные инструменты фольклорной традиции» используется комплекс принципов, разработанный и используемый О.С. Щербаковой в этнокультурном воспитании детей [5], и адаптированный нами применительно к учебному процессу дисциплины «Народные инструменты фольклорной традиции», а именно: общепедагогические принципы (гуманизма, принципы дидактики с учётом возраста обучающихся, системности и последовательности, доступности, научности и мировоззренческого характера обучения, использования музыкально-слуховой и визуальной наглядности, формирования творческой активности, сознательности, а также личностно-ориентированный принцип и принцип индивидуального подхода в практическом освоении фольклорных инструментов); этнопедагогические принципы (синкретизма, традиционности, региональности, вариативности, устности освоения приёмов игры), принципы музыкального воспитания (комплексное развитие музыкального слуха и певческого голоса, последовательного развития исполнительской техники, эмоциональности, ансамблирования). Данные принципы разделены достаточно условно и на практике происходит их взаимопроникновение.

В процессе изучения дисциплины используются традиционные и инновационные (интерактивные) образовательные технологии: интерактивные лекции, занятия с применением затрудняющих условий. На лекционных занятиях обучающиеся знакомятся с историей зарождения и применения народного музыкального инструментария устной традиции, являющегося неотъемлемой частью национальной музыкальной культуры России, региональной спецификой бытования инструментов фольклорной традиции, традициями использования инструментов устной народной традиции в исполнительских коллективах России и методикой введения инструментов в современное профессиональное и любительское народно-певческое исполнительство.

Наиболее важные темы для последующей практической деятельности руководителя народно-певческого коллектива связаны с изучением традиций игры на инструментах: духовых амбушюрных и язычковых (кукилы, свирели, жалейки, брелки, окарины, владимирский рожок, охотничьи манки), ударных самозвучащих и мембранных (трещотка, ложки, рубель, пастушья барабанка), струнных щипковых фрикционных (смык, перегудка, гудок, балалайка, скрипка). Специально рассматриваются также предметы домашней утвари, используемые в музыкальном сопровождении песен регионов России (печная заслонка, ухват с колокольчиками, чугушки, крышки и др.).

Значимой формой учебного процесса являются индивидуальные занятия, где обучающимся в качестве основных ин-

струментов предлагаются балалайка и гармоника. Их выбор не случаен, поскольку именно они наиболее тесно связаны с большинством фольклорно-песенных жанров (плясовые песни, игровые, шуточные, поздние лирические, народные романсы) в современном сценическом самодостойном, учебном и профессиональном народно-певческом исполнительстве.

Контролируемая самостоятельная работа предполагает анализ приемов игры на инструментах, самостоятельное освоение практических навыков владения народными инструментами фольклорной традиции. Результатом самостоятельной работы обучающихся является срез знаний, где демонстрируются практические навыки владения народными инструментами фольклорной традиции:

- балалайкой: посадка исполнителя и постановка рук, регулировка подставки (кобылки) балалайки, настройка инструмента в «гитарном» строе, исполнение одноголосных мелодий на пиццикато, исполнение аккордов S-T-D-T в положениях прима, терция, квинта (B dur), исполнение гитарного «бряцающего» аккомпанеента при музыкальном сопровождении баяна или гармоны, исполнение сложного аккомпанеента с отклонениями и модуляциями;

- гармонью: посадка исполнителя и постановка рук при игре сидя, постановка инструмента и рук при игре стоя, регулировка плечевого ремня и ремня для левой половины корпуса, ведение меха, игра по цифровой системе и по нотам, исполнение лирических «баянных» мелодий, исполнение простых плясовых мелодий, исполнение специфических региональных гармошечных наигрышей.

В конце каждого семестра мы осуществляем открытые прослушивания, которые позволяют проследить профессиональный и культурный уровень роста обучающихся. На первом этапе обучения (6 семестр очной формы обучения, 8 семестр – заочной) обучающиеся должны продемонстрировать знания конкретного инструмента (принципы звукообразования и звукоизвлечения, основы постановки, возможности применения в качестве аккомпанирующего или солирующего), а также показать практическое умение игры на инструменте – исполнить две простейшие мелодии песен). Итогом второго этапа обучения (7 семестр – очной формы обучения, 9 семестр – заочной) является, помимо теоретических знаний, показ владе-

ния инструментом в процессе исполнения двух произведений вариационной формы и подбора мелодии из вокального репертуара. Таким образом, обучающиеся, владеющие основными навыками музыкального сопровождения на народных инструментах фольклорной традиции, развивают свою творческо-исполнительскую деятельность, которая может включать: разнообразные варианты аккомпанеента к песням в процессе концертно-творческой деятельности, спонтанный аккомпанеент к известным и любимым популярным народным песням, музыкальное сопровождение исполнительским коллективом.

В структуру занятий дисциплины «Народные инструменты фольклорной традиции» входит концертно-творческая деятельность в составе вокального ансамбля или народного хора Алтайского государственного института культуры, являющаяся важным аспектом профессионального становления руководителя коллектива. В концертный репертуар народно-певческих коллективов АГИК входят лучшие фольклорные произведения алтайского региона и регионов России. Например, в программе «Зелёные святки» пение семицко-троицкого календарного фольклора украшало звучание духовых инструментов устной традиции, в программе «Песни восточных славян» обучающиеся поддерживали хоровое звучание песен южнорусских переселенцев Алтая инструментальным ансамблем «кугикальниц», плясовые песни старожильской традиции – гармонным аккомпанементом и т. п. Благодаря концертной практике очевидны не только межпредметные связи специальных дисциплин, подчёркивающие «внутреннее единство образовательной программы» 53.03.04 «Искусство народного пения», но и её результаты, формирующие круг профессиональных компетенций будущих руководителей народно-певческих коллективов.

Таким образом, в процессе изучения дисциплины «Народные инструменты фольклорной традиции» будущие руководители народно-певческих коллективов получают знания технических и художественно-выразительных возможностей русских фольклорных инструментов; умения ориентироваться в их региональном разнообразии и подборе инструментов для музыкального сопровождения, навыки практической игры и применения фольклорных инструментов в народно-хоровой и ансамблевой практике.

Библиографический список

1. Банин А.А. *Русская инструментальная музыка фольклорной традиции*. Москва: Музыка, 1997.
2. Имханицкий М. *История исполнительства на русских народных инструментах*. Москва: РАМ им. Гнесиных, 2002.
3. Каминская Е.А. *Игра на ложках: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2016.
4. ФГОС ВО по направлению подготовки 53.03.04 Искусство народного пения. Available at: <http://fgosvo.ru/news/21/1912>
5. Щербакова О.С. *Этнокультурное воспитание детей и подростков на региональных народно-певческих традициях в условиях досуга*. Барнаул: АГИК, 2013.

References

1. Banin A.A. *Russkaya instrumental'naya muzyka fol'klornoj tradicii*. Moskva: Muzyka, 1997.
2. Imhanickij M. *Istoriya ispolnitel'stva na russkikh narodnyh instrumentah*. Moskva: RAM im. Gnesinyh, 2002.
3. Kaminskaya E.A. *Igra na lozhkah: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Lan': Planeta muzyki, 2016.
4. FGOS VO po napravleniyu podgotovki 53.03.04 *Iskusstvo narodnogo peniya*. Available at: <http://fgosvo.ru/news/21/1912>
5. Scherbakova O.S. *Etnokul'turnoe vospitanie detej i podrostkov na regional'nyh narodno-pevcheskikh tradiciyah v usloviyah dosuga*. Barnaul: AGIK, 2013.

Статья поступила в редакцию 09.08.18

УДК 371:792.5

Churashov A.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: churashovag@cspu.ru

Yunusova E.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: izadora74@mail.ru

THE INFLUENCE OF SOCIAL GAMING TECHNOLOGY ON THE FORMATION OF SOCIO-COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN BY MEANS OF CHOREOGRAPHY. Social communicative development, being an urgent problem of education of younger generation, stimulates the use of such innovative technology in choreographic activities as a social game. The article defines the conceptual apparatus of the problem, the main objectives, principles and conditions of application of socio-gaming technology in choreographic training, the author's choreographic games, including the basic socio-gaming techniques are developed. The work shows that the use of socio-game technology in choreographic training contributes to the realization of children's needs in movement (choreographic activity), the preservation of their psychological health, the formation of their social and communicative competence.

Key words: social communicative development, social gaming technology, choreographic activity, game.

А.Г. Чурашов, канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: churashovag@cspu.ru

Е.Б. Юнусова, канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: izadora74@mail.ru

ВЛИЯНИЕ СОЦИОИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ХОРЕОГРАФИИ

Социально-коммуникативное развитие, являясь актуальной проблемой воспитания подрастающего поколения, стимулирует применение такой инновационной технологии в хореографической деятельности как социоиговая. В статье определен понятийный аппарат проблемы, основные задачи, принципы и условия применения социоиговой технологии в хореографическом обучении, разработаны авторские хореографические игры, включающие основные социоиговые приемы. Установлено, что применение социоиговой технологии в хореографическом обучении способствует реализации потребности детей в движении (хореографическая деятельность), сохранению их психологического здоровья, формированию их социально-коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, социоиговая технология, хореографическая деятельность, игра.

Главной задачей современного образования Российской Федерации является формирование нового поколения, обладающего знаниями, умениями и компетенциями, которые отвечают требованиям XXI века.

Стратегическим ориентиром воспитания является формирование гармоничной личности, воспитание гражданина России есть воспитание зрелого, ответственного человека, в котором сочетается любовь к большой и малой родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре, традициям людей, которые живут рядом (Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года) [1].

Актуальность проблемы социально-коммуникативного развития и воспитания ребенка продиктована процессами, происходящими в обществе. С одной стороны, наблюдается снижение уровня культуры общения (с книгой, со сверстниками, взрослыми, с социумом), с другой стороны – общество идет вперед, предъявляя новые требования к личности ребенка как субъекта педагогического процесса, к наличию у педагога нового взгляда на ребенка как на партнера по совместной деятельности.

Понятие «социальные коммуникации» является междисциплинарным и имеет философское, социологическое и психологическое толкование. Социальные коммуникации – это множество социальных контактов, которые сопровождают его в течение всей жизни (в межличностных отношениях в различных видах деятельности), выступают средством удовлетворения важной потребности человека-социогенной, то есть потребности в другом человеке (М.С. Каган, Ю. Хабер). В зарубежных исследованиях проблема социально-коммуникативного развития детей рассматривается в контексте формирования социальных навыков, то есть навыков межличностного общения для взаимодействия со сверстниками и педагогом, способности к регуляции эмоций, поведения (Р. Самуэльсон, Е. Синкер, Дункан, М. Бурхаузер).

Социально-коммуникативное развитие ребенка определяется как процесс развития у него способностей к социальным коммуникациям, которые удовлетворяют потребность ребенка в другом и обеспечивают его успешное взаимодействие с социумом. В ходе этого процесса воспитанник овладевает способами познания элементов и систем поведения других людей, приобретает положительную мотивацию и практические навыки взаимодействия с ними, развивает способность к решению внутригрупповых и внешних социально-коммуникативных ситуаций, к адекватной оценке собственного эмоционального состояния и состояния партнеров по общению [2].

Социально-коммуникативное развитие детей реализуется сегодня и в пространстве учреждений дополнительного образования, которые способствуют развитию индивидуальности, самостоятельности детей на основе мотивационно-ценностной значимости и повышения познавательного интереса ребенка к деятельности, обеспечивают его успешную социализацию и адаптацию (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалева, В.П. Голованов, В.И. Павнов, М.И. Рожков, И.И. Фришман и др.).

Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные, нравственные, этические ценности; развитие общения

и взаимодействия ребенка со сверстниками, взрослыми, социумом; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками и взрослыми, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, сообществу детей, взрослых, социуму; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Образовательная деятельность, являясь первоосновой социокультурного становления личности, обеспечивает разностороннее развитие детей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Базовым компонентом образовательного процесса в системе дополнительного образования, направленным на социально-коммуникативное развитие ребенка является формирование художественно-эстетической культуры. Эффективным средством становления художественно-эстетической культуры выступает хореографическая деятельность. Образовательная деятельность в области хореографии стимулирует социально-коммуникативное развитие детей, используя инновационные технологии, в том числе игровые.

«С самого раннего возраста через игровую деятельность ребенок приобщается к познанию окружающего мира, через подражание овладевает элементами культуры действий и общения с людьми» [3].

Во время игры дети имеют возможность получить новые впечатления, происходит социальное, эмоциональное и психическое становление ребенка. Игра дает детям возможность воспроизвести взрослый мир и участвовать в воображаемой социальной жизни [4]. Дети учатся разрешать конфликты, выражать эмоции и адекватно взаимодействовать с окружающими. Чем старше ребенок, тем полнее его наблюдения окружающего мира, тем богаче его игра.

Л.С. Рубинштейн утверждал, что в процессе игры ребенок не просто перевоплощается в чужую личность, но, входя в роль, расширяет, обогащает, углубляет собственную [5].

В настоящее время в учреждениях дополнительного образования особую актуальность приобретает социоиговый подход. Авторы социоиговых технологий, разработанных в конце прошлого века (Е.Е. Шулешко, А.П. Ершова, В.М. Букатов), видят их сущность в усвоении детьми активных форм жизнедеятельности с целью познания и утверждения собственной личности, что, безусловно, соответствует образовательным стандартам нового поколения. По мнению Е.Е. Шулешко – социоиговая технология подразумевает свободу действий, свободу выбора, свободу мыслей ребенка [6].

Сопоставив элементы социально-коммуникативного развития и социоиговой технологии, было выявлено, что компоненты, которые входят в социоиговую технологию соответствуют компонентам социально-коммуникативных навыков.

К элементам социально-коммуникативного развития относится включение ребенка в общество (малые и большие группы ровесников и взрослых).

В социоигровой технологии используется работа малыми группами («группами ровесников»).

Социально-коммуникативное развитие подразумевает эмоционально позитивное (интересное, игровое, нестандартное) усвоение общественных норм и ценностей.

В социоигровой технологии обучение сочетается с двигательной активностью, сменой мизансцен, сменой темпа и ритма, интеграцией всех видов деятельности, принципом полифонии.

Важным элементом социально-коммуникативного развития является формирование активной жизненной позиции личности.

Социоигровая технология поддерживает это развитие «сменной лидерства» как формой игры.

Социоигровую технологию в хореографической деятельности можно определить как развитие ребёнка в игровом общении со сверстниками в процессе танцевальной деятельности. Социоигровая технология ориентирует педагога-хореографа на поиск способов такого общения с детьми в процессе хореографической деятельности, при котором принудительность уступает место увлеченности. Подобное происходит, когда на занятии педагог использует работу малыми группами и когда обучение сочетается с творческой активностью детей.

Социоигровая технология предполагает интеграцию всех видов творческой деятельности, что в современных учреждениях дополнительного образования наиболее ценно. Эта технология наиболее интенсивно развивает коммуникативные и интеллектуальные способности детей по сравнению с традиционными методами обучения хореографии, способствует познавательному, социальному, художественно-эстетическому, физическому развитию детей, даёт положительные результаты в области эмоционально-волевой сферы.

Социоигровая педагогика в области хореографического образования – это группо-игровая педагогика. Игру следует осуществлять в атмосфере взаимопонимания, договоренности о «праве» на ошибку и «обязанностях» слышать и видеть окружающих детей и взрослых. Педагог должен помнить, что взрослый и ребёнок имеют одинаковое право на ошибку.

Социоигровая педагогика, или социоигровой стиль обучения в хореографическом образовании, или педагогика настроения основана на принципе организации занятий как игры – жизни между микрогруппами детей (малыми социумами). В микрогруппах дети либо уже связаны совместной хореографической деятельностью, общим опытом выступлений, либо эти связи самостоятельно быстро устанавливаются. А всё это является плодотворной почвой для того, чтобы знания в области хореографии можно было передавать друг другу, помогать и поддерживать друзей и коллег. Педагог должен создавать условия для самопознания ребёнка, гармоничного его взаимодействия с миром, правильного эмоционального развития, пробуждения в нём добрых чувств, стремления к сотрудничеству и положительному самоутверждению в хореографической деятельности.

Не менее важным в социоигровой технологии является договор, правило. Дезорганизация, хаос, беспорядок не должны быть неосознанными, дети спорят, оживлённо обсуждают, общаются в рабочей обстановке хореографического занятия.

Основными задачами социоигровой технологии в области хореографического образования являются:

- повышение качества образования детей в области хореографии;
- снятие страха перед хореографической деятельностью;
- развитие индивидуальности, эрудированности и сообразительности детей в хореографической деятельности;
- развитие детей умений элементарного самоконтроля и саморегуляции в хореографической деятельности, взаимоотношений с окружающими детьми и педагогом;
- формирование у детей навыков слаженной работы в хореографическом коллективе;
- развитие взаимодействия «ребёнок – ребёнок», «ребёнок – родитель», «ребёнок – педагог» для обеспечения душевного благополучия на занятиях хореографией.

Основе элементов социоигровой технологии нами разработаны авторские игры для детей младшего школьного возраста на занятиях хореографией, которые помогут воспитанников находить контакт друг с другом, строить диалоги, взаимодействовать, распределять обязанности, решать спорные ситуации.

Для себя мы определили темы: «Вежливость», «Доброта», «Дружба танцоров», «Я и мир хореографии», «Моя хореографи-

ческая группа», «Моя семья», «Этикет». В соответствии с данными темами разработаны авторские хореографические коммуникативные игры.

Авторская хореографическая коммуникативная игра «Этикет».

Цель игры: способствовать гендерной самоидентификации и развитию навыков взаимодействия, соблюдения этикета в танцевальной деятельности.

В игре могут участвовать до 16 человек. Педагог предлагает детям переместиться на бал и вести себя как подобает дамам и кавалерам. Дети делятся на пары (мальчик, девочка) и вытягивают картинку с названием танца, который нужно изобразить. Воспитанники входят в бальный зал и представляют свой танцевальный этюд. Все остальные отгадывают танец.

Например, этот танец медленный и грациозный, он показывается как уважительно относятся кавалеры к своим дамам и т. д.

Социоигровой прием организации представления детей: а сейчас показывают самые высокие; у кого имя начинается на звук «а»; у кого есть домашнее животное; у кого две кошечки и т. д.

Авторская хореографическая коммуникативная игра «Дружба танцоров».

Цель игры: формирование навыков слаженной работы в хореографическом коллективе.

Дети делятся на группы в соответствии с разрезными картинками: по 4-8 человека в зависимости от того, на сколько частей разрезана картинка. С одной стороны картинка одноцветная (красная, синяя, зеленая, желтая, розовая, оранжевая), с другой стороны изображен предмет, необходимый детям в хореографической деятельности. Дети собираются в компании по цветам. Компании находят удобное место в группе и собирают картинку (предмет), не называя вслух данный предмет. В компаниях дети придумывают: 1- пластический этюд, отражающий для чего или как используется данный предмет; 2 – пластический этюд с данным предметом. Потом каждая компания представляет 1 пластический этюд, а если компании не угадывают предмет, то дети представляют 2 пластический этюд с данным предметом.

Например, этот предмет очень полезен в танцах, он помогает нам выполнять все движения, чтобы мы не травмировались.

Социоигровые приемы организации ответов детей: первой покажет пластический этюд компания, у которой предмет начинается на звук «щ»; а сейчас покажет пластический этюд компания, у которой предмет символизирует победу; покажет пластический этюд компания, у которой предмет очень хрупкий, мягкий и т. д.

Примеры данных игр наглядно показывают преимущества социоигровой технологии в социально-коммуникативном развитии ребёнка, занимающегося хореографической деятельностью, «раскрывает их творческий потенциал, способствует формированию умений находить новые выразительные движения и использовать знакомые в новой интерпретации, составлять новые танцевальные этюды и композиции» [7]. Это дает возможность робким, неуверенным детям преодолеть свои комплексы, нерешимость, застенчивость. Проявляется самостоятельность, инициативность, коммуникативное общение в процессе образовательной деятельности.

Такой подход способствует организации особой общности детей, в которой каждый ребёнок чувствует себя умелым, знающим, способным вместе с другими работать в коллективе, а разные мнения по любым вопросам не приводят к конфликтам. Происходит сближение педагога и ребёнка [8]. Что особенно важно на этапе решения задач, предъявляемых современным обществом к дополнительному образованию в области хореографии.

Основные принципы социоигровой технологии позволяют организовать такую культурно-образовательную среду, которая необходима современным детям для полноценного личностного развития и здоровой социальной активности в будущем. Применение социоигровой технологии способствует реализации потребности детей в движении (хореографическая деятельность), сохранению их психологического здоровья, формированию социально-коммуникативной компетенции, самоорганизации, а также позволяет повысить уровень познавательных и творческих способностей подрастающего человека.

Библиографический список

1. *Стратегии развития воспитания Российской Федерации*. Москва, 2015.
2. Журавлева С.С. Исследование социально-коммуникативного развития старших дошкольников в различных образовательных средах. *Дошкольное воспитание*. 2015; 2: 118 – 122.
3. Клыкова Л.А., Чурашов А.Г. Художественно-эстетическое развитие старших дошкольников в дополнительном образовании средствами хореографии как актуальная проблема теории и методики дополнительного образования. *Инновационные тренды в современной образовательной деятельности: коллективная монография*. Москва: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2013: 159 – 183.
4. Загуменная Л.А. *Социально-личностное развитие дошкольников: программа, планирование, занятие, дидактические материалы. Старшая группа*. Волгоград: Учитель, 2012.
5. Рубинштейн Л.С. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
6. Шулешко Е.Е. *Социогровые подходы в педагогике*. Красноярск: Краевой институт усовершенствования учителей, 1990.
7. Юнусова Е.Б. Хореографическое образование как источник формирования художественного «Я» ребенка. *Дополнительное образование детей в изменяющемся мире: перспективы развития востребованности, привлекательности, результативности: материалы II Международной научно-практической конференции*. Челябинск: ЧИППКРО, 2015: 506 – 510.
8. Фришман И.И. *Игровое взаимодействие в детских объединениях: монография*. Ярославль: Медиум-пресс, 2000.

References

1. *Strategii razvitiya vospitaniya Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2015.
2. Zhuravleva S.S. Issledovanie social'no-kommunikativnogo razvitiya starshih doshkol'nikov v razlichnyh obrazovatel'nyh sredah. *Doshkol'noe vospitanie*. 2015; 2: 118 – 122.
3. Klykova L.A., Churashov A.G. Hudozhestvenno-esteticheskoe razvitie starshih doshkol'nikov v dopolnitel'nom obrazovanii sredstvami horeografii kak aktual'naya problema teorii i metodiki dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Innovacionnye trendy v sovremennoj obrazovatel'noj deyatel'nosti: kollektivnaya monografiya*. Moskva: Gumanitarnyj izd. centr VLADOS, 2013: 159 – 183.
4. Zagumennaya L.A. *Social'no-lichnostnoe razvitie doshkol'nikov: programma, planirovanie, zanyatie, didakticheskie materialy. Starshaya grupa*. Volgograd: Uchitel', 2012.
5. Rubinshtejn L.S. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
6. Shuleshko E.E. *Socioigrovye podhody v pedagogike*. Krasnoyarsk: Kraevoy institut usovershenstvovaniya uchitelej, 1990.
7. Yunusova E.B. Horeograficheskoe obrazovanie kak istochnik formirovaniyaхудожественного «Я» rebenka. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej v izmenyayuschemsya mire: perspektivy razvitiya vostrebovanosti, privlekatel'nosti, rezul'tativnosti: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Chelyabinsk: ChIPPkro, 2015: 506 – 510.
8. Frishman I.I. *Igrovoe vzaimodejstvie v detskih ob'edineniyah: monografiya*. Yaroslavl': Medium-press, 2000.

Статья поступила в редакцию 10.08.18

УДК 398.8(571.15)=(161.1):378.14:008(571.150)

Yagovets N.A., senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: yagovetsna@mail.ru

BASES OF PROCESSING OF THE SONG FOLKLORE OF ALTAI TERRITORY IN THE CLASS OF CHORAL ARRANGEMENT.

The article studies how to solve modern pedagogical problems of studying and reproducing the folk song heritage of the Altai Krai in the context of practical activities for the creative renewal of the folklore source through the choral arrangement. Based on the experience of working with the students specialising in “The Art of Folk Singing” of the Altai State Institute of Culture, methodical aspects of studying, transforming and practical mastering of regional song folklore in lecture, practical and individual classes in the class of choral arrangement are revealed. The article outlines possible methods and techniques for the musical and poetic processing of folk songs. The author comes to a conclusion that the educational and creative activity of the students is quite productive, when performed arrangements of regional folklore are actively used in the concert-creative activity of the folk-singing groups in the region, which is a good impulse to creative activity.

Key words: choral arrangement, folklore source, development of regional song folklore, musical analysis of work.

Н.А. Яговец, ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: yagovetsna@mail.ru

ОСНОВЫ ПЕРЕРАБОТКИ ПЕСЕННОГО ФОЛЬКЛОРА АЛТАЙСКОГО КРАЯ В КЛАССЕ ХОРОВОЙ АРАНЖИРОВКИ

Статья посвящена решению современных педагогических задач изучения и репродуцирования песенного фольклорного наследия Алтайского края в контексте практической деятельности по творческому обновлению фольклорного первоисточника путем хоровой аранжировки. Исходя из опыта работы с обучающимися направления подготовки «Искусство народного пения» Алтайского государственного института культуры, раскрываются методические аспекты изучения, преобразования и практического освоения регионального песенного фольклора на лекционных, практических и индивидуальных занятиях в классе хоровой аранжировки. В статье обозначены возможные методы, способы и приемы музыкально-поэтической переработки песенного фольклорного материала. Автор приходит к выводу, что учебно-творческая деятельность обучающихся достаточно продуктивна, поскольку выполненные аранжировки регионального фольклора активно используются в концертно-творческой деятельности народно-певческих коллективов региона, что является хорошим импульсом к творческой активности.

Ключевые слова: хоровая аранжировка, фольклорный первоисточник, освоение регионального песенного фольклора, музыкальный анализ произведения.

Одним из перспективных путей освоения, сохранения и передачи национальной культуры новому поколению считается творческий подход к работе с народно-песенным материалом, выраженный в переработке фольклорных произведений для народно-певческих коллективов. Одним из способов преобразования или обновления фольклорного песенного материала является хоровая аранжировка. Как вид творческой деятельности, хоровая аранжировка достаточно сложный процесс работы с произведением, требующий от автора специальных знаний, навыков и умений. В современном народно-певческом исполнительстве нередко можно наблюдать,

как певческие коллективы поют русские народные песни в сценической интерпретации, порой очень далекой от фольклорного оригинала, а зачастую, и в «карикатурном» виде. Несмотря на смелость авторских решений, возможных в свободной аранжировке фольклорного первоисточника, случается так, что произведение теряет свою не только региональную стилистическую направленность, но и жанровую принадлежность, из-за чего становится практически неузнаваемым. В связи с этим, актуализируется острая необходимость в изучении и практическом освоении руководителями народно-певческих коллективов методических основ хоровой аранжировки фоль-

клорно-песенных произведений, что подчёркивает актуальность заявленной темы.

К различным методическим аспектам аранжировки народных песен для народно-певческого коллектива обращались А.С. Абрамский, С.Л. Браз, М.В. Медведева. Теоретические и методические основы аранжировки фольклорных образов раскрыты в коллективном учебно-методическом пособии О.С. Щербаковой, Н.А. Яговец, С.В. Леонидова «Аранжировка и обработка как творческий процесс обновления фольклорного первоисточника», в котором на примере народных песен Алтайского края раскрыты методические подходы к творческому обновлению произведений.

Цель настоящей работы – раскрыть методические основы переработки песенного фольклора Алтайского края в классе хоровой аранжировки на примере учебного процесса Алтайского государственного института культуры.

Учебная дисциплина «Хоровая аранжировка» входит в вариативную часть дисциплин Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 53.03.04 «Искусство народного пения» (профиля) подготовки «Хоровое народное пение» [1]. Её изучение направлено на усвоение обучающимися старших курсов дневного и заочного обучения основных правил творческой работы с партитурой народно-песенного произведения, а именно: теоретическое изучение возможных способов творческого вмешательства в оригинал народной песни и практическое освоение приемов обогащения и творческого обновления вокального произведения. На занятиях по хоровой аранжировке практически осваиваются особенности редактирования, аранжировки (переложения) и обработки фольклорного песенного материала на основе изучения стиливых традиций народного многоголосия, выявленных с помощью музыкально-стилистического анализа локально-региональных певческих традиций. Продуктивность и грамотность творческой работы над произведениями в классе хоровой аранжировки зависит также от владения обучающимися знаниями круга специальных дисциплин, изучаемых на ранних и параллельных курсах, таких, как «Анализ русской народной песни», «Региональные певческие стили», «Методика собирания и расшифровка записей народных песен», «Сценическое воплощение песенно-хореографического материала». Успешное освоение учебной дисциплины способствует формированию компетентного руководителя народно-певческого коллектива, способного записывать, нотировать, аранжировать подлинный народно-песенный материал, и имеющего потребность в творческой работе над музыкальным произведением.

Опыт работы с обучающимися на практических и индивидуальных занятиях, анализ трудностей в освоении ими теоретического материала; проблем и вопросов, возникающих в решении практических заданий позволил выявить наиболее эффективные методические пути обучения, способствующие стимулированию учебной деятельности и лучшему усвоению знаний.

Учитывая практическую направленность дисциплины, обучающимся предлагается самостоятельный выбор произведений для творческой работы. В первый год изучения предмета студенты, как правило, ориентируются на произведения местного регионального песенного фольклора. Следует отметить, что на кафедре народного хорового пения Алтайского государственного института культуры приоритетное место в репертуаре учебных дисциплин отводится песенному фольклору Алтайского края. Обучающиеся образовательной программы имеют возможность получить знания об этномызыкальной стилистике песен и особенностях их исполнения на практических и лекционных занятиях. В процессе самостоятельной работы большую методическую помощь им оказывают региональные репертуарные и методические издания, например, учебно-методическое пособие преподавателя кафедры О.С. Щербаковой, раскрывающие фольклорно-этнографические и песенные традиции русских Алтай [2]. Поэтому, обучающиеся, приступая к творческой работе с произведением, уже имеют представление об особенностях бытования местных локальных певческих традиций.

В классе хоровой аранжировки, согласно учебным требованиям дисциплины, первыми творческими работами являются аранжировки русских народных песен Алтайского края. Такая работа предполагает целый ряд предметных действий, направленных на творческий процесс обновления локально-регионального фольклорного первоисточника. К основным этапам переработки фольклорного образца относятся: «прослушивание и отбор песенного материала, анализ выбранного произведения, создание

удобной и интересной для исполнения партитуры, авторедактирование созданной партитуры» [3, с. 8]. На каждом из представленных этапов происходит творческая работа с песенным материалом путем его изучения и преобразования в процессе практической деятельности.

Целью первого этапа является определение необходимости аранжировки произведения и выбор состава исполнителей. На данном этапе аранжировщик знакомится с произведением через прочтение нотного и поэтического текста. Наилучшим вариантом подготовки является прослушивание песенного первоисточника и других произведений данной песенной традиции с целью накопления слуховых впечатлений, необходимых для дальнейшей работы. Прекрасным материалом являются экспедиционные аудиозаписи архива кафедры и расшифровки фольклорного материала.

Следующий этап деятельности аранжировщика – анализ выбранного произведения, выявляющий стилистические особенности произведения, которые необходимо сохранить при его переработке. Музыкально-поэтический анализ предполагает: изучение формы песни и соотношения формы напева с текстом; выявление особенностей ладовой организации напева, мелодико-гармонической основы, многоголосия, функций каждого из голосов; также анализируются особенности мелодического движения основного напева и его подголосков, характер мелодического распева. При творческом вмешательстве в фольклорный первоисточник, в частности приспособлении партитуры к определенному исполнительскому составу, важно определить метроритм и размер произведения, диапазон хоровых партий и их тесситурные условия. Не менее важно изучение поэтического текста песни. Как отмечает М.В. Медведева: «Оценка конкретного произведения музыкального фольклора осуществляется в процессе познания и анализа его художественного текста; подлинные шедевры народного песенного искусства настолько глубоки по своему содержанию, что при их трактовке возникает целое «поле» значений, содержащихся в определенных знаках текста» [4, с. 98 – 99]. В процессе анализа поэтического текста выявляются средства поэтической выразительности, особенности композиционного строения поэтического текста, диалектные особенности песни. В результате музыкально-поэтического разбора песни выявленные стилистические особенности произведения позволяют преобразовать музыкальный и поэтический материал без нарушения конкретной стилистики песни.

Последующие действия аранжировщика связаны с работой по приспособлению произведения к исполнительскому составу, что предполагает творческое преобразование первоисточника. На этом этапе обучающиеся осваивают технику редактирования песенного материала, учатся создавать партитуры для детского хора и малых исполнительских форм, выполняют переложение песенного материала с одного исполнительского состава на другой. По завершении творческой работы с произведением выполняется авторедактирование, связанное с апробированием созданной партитуры в ходе ее исполнения; такая работа проводится коллективно и под руководством преподавателя.

Самым сложным видом творческой работы по переработке песенного фольклора в классе хоровой аранжировки является распев песни «на голоса». М.В. Медведева отмечает: «Одним из важных средств развития у студентов заинтересованности процессом и результатами своей исполнительской деятельности служит импровизационное освоение произведений русского народного песенного искусства» [5, с. 20]. При распеве (разведении) песни «на голоса» обучающиеся преследуют цель – создать многоголосную партитуру заданной одноголосной песни. Здесь «важно научить певцов самостоятельному ведению своей партии с ощущением соотношения голосов по вертикали и ладовой окраски песни в целом» [6, с. 75]. Такая форма работы над произведениями способствует развитию творческого потенциала, более легкому и скорому усвоению материала, развитию певческих навыков.

Результатом практической деятельности обучающихся являются ежегодные творческие работы, подготовленные выпускниками для концертной программы государственного экзамена. Например, в программе «Вспомните, добрые русские люди...» 2018 года ярко и выразительно прозвучали редакции и аранжировки лирических, хороводных и плясовых песен Петропавловского района Алтайского края, имевшие большой успех у зрителей.

В заключение отметим, что последовательное изучение специальных дисциплин в течение всего периода обучения позволяет обучающимся полноценно подойти к освоению регио-

нального песенного фольклора Алтайского края посредством его теоретического изучения и практической творческой работы с фольклорным первоисточником, требующей постоянного поиска эффективных методов и форм для качественного транслирования произведений. Опыт работы в классе хоровой аранжировки показывает, что учебно-творческая деятельность обучающихся достаточно продуктивна, поскольку выполненные аранжировки регионального фольклора активно используются в концер-

тно-творческой деятельности учебного народного хора и вокальных ансамблей, что пробуждает интерес к учебному процессу и является хорошим импульсом к творческой активности. Именно такой подход в профессиональной подготовке будущих руководителей народно-певческих коллективов, ориентирует выпускников на дальнейшую профессиональную работу в своем регионе и, как правило, на материале местного народно-песенного творчества.

Библиографический список

1. ФГОС ВО по направлению подготовки 53.03.04 «Искусство народного пения» (уровень бакалавриата). Available at: <http://fgosvo.ru/news/7/1912>
2. ЩербакOVA O.C. *Фольклорно-этнографические и песенные традиции русских Алтая*. Учебное пособие для студентов вузов искусств и культуры по специальности «Народное художественное творчество» в 2-х частях. Часть 1. Барнаул: АлтГАКИ, 2005.
3. ЩербакOVA O.C., Яговец H.A., Леонидов C.B. *Аранжировка и обработка как творческий процесс обновления фольклорного первоисточника: учебно-методическое пособие*. Барнаул: АлтГАКИ, 2005.
4. Медведева M.B. К проблеме художественной оценки народного певческого исполнительства (в условиях обучения). *Народно-певческое образование в России: проблемы и пути развития: материалы Всероссийских научно-практических конференций 1992, 1995 годов и педагогического семинара 1997 года*. Москва: РАО им. Гнесиных, 1998: 97 – 103.
5. Медведева M.B. Творческое освоение произведений фольклора в учебной практике народно-певческого отделения ВУЗА. *Музыкальное образование в контексте культуры: народно-певческое образование на пороге XXI века: материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Москва: РАО им. Гнесиных, 1999: 15 – 25.
6. Никитенко O.G. Освоение казачьей Волгоградской певческой традиции. *Народно-певческое образование в России: проблемы и пути развития: материалы Всероссийских научно-практических конференций 1992, 1995 годов и педагогического семинара 1997 г*. Москва: РАО им. Гнесиных, 1998: 72 – 76.

References

1. GOS VO po napravleniyu podgotovki 53.03.04 «Iskusstvo narodnogo peniya» (uroven' bakalavriata). Available at: <http://fgosvo.ru/news/7/1912>
2. Scherbakova O.S. *Fol'klorno-`etnograficheskie i pesennye tradicii russkikh Altaya*. Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov iskusstv i kul'tury po special'nosti «Narodnoe hudozhestvennoe tvorchestvo» v 2-h chastyah. Chast' 1. Barnaul: AltGAKI, 2005.
3. Scherbakova O.S., Yagovec N.A., Leonidov S.V. *Aranzhirovka i obrabotka kak tvorcheskij process obnovleniya fol'klornogo pervoistochnika: uchebno-metodicheskoe posobie*. Barnaul: AltGAKI, 2005.
4. Medvedeva M.V. K probleme hudozhestvennoj ocenki narodnogo pevcheskogo ispolnitel'stva (v usloviyah obucheniya). *Narodno-pevcheskoe obrazovanie v Rossii: problemy i puti razvitiya: materialy Vserossijskikh nauchno-prakticheskikh konferencij 1992, 1995 godov i pedagogicheskogo seminar 1997 goda*. Moskva: RAM im. Gnesinyh, 1998: 97 – 103.
5. Medvedeva M.V. Tvorcheskoe osvoenie proizvedenij fol'klora v uchebnoj praktike narodno-pevcheskogo otdeleniya VUZA. *Muzikal'noe obrazovanie v kontekste kul'tury: narodno-pevcheskoe obrazovanie na poroge XXI veka: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Moskva: RAM im. Gnesinyh, 1999: 15 – 25.
6. Nikitenko O.G. Osvoenie kazach'ej Volgogradskoj pevcheskoj tradicii. *Narodno-pevcheskoe obrazovanie v Rossii: problemy i puti razvitiya: materialy Vserossijskikh nauchno-prakticheskikh konferencij 1992, 1995 godov i pedagogicheskogo seminar 1997 g*. Moskva: RAM im. Gnesinyh, 1998: 72 – 76.

Статья поступила в редакцию 10.08.18

УДК 378.1

Iakobiuk L.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia),
E-mail: Lyakobuk@yandex.ru

Vinogradova M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia),
E-mail: vinmarvlad@yandex.ru

THE USE OF ELEMENTS OF TECHNOLOGY OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT IN THE CLASSROOM FOR THE MATH STUDENTS OF ENGINEERING PROFILE. The article reveals experience of using technology of development of critical thinking in education of competitive specialists of agricultural profile. The authors' approach of application of this technology in the study of the discipline of Mathematics is given. An example of using techniques of critical thinking development is considered. The purpose of the use of such techniques is activation of cognitive activity of students in the process of training. The necessity of using the technology elements in the training of competitive specialists is determined, its training value is shown. The technology of development of critical thinking involves the use of different methods and techniques. The authors focus on the most effective reception in conducting classes in mathematics, it is a cluster. The use of this technique provides a positive motivation for students to study mathematics. This technique has caused students high intellectual and emotional activity. This significantly increases the level of specialist's readiness for competitive activity.

Key words: thinking, competitiveness, student, methods, development of critical thinking, pedagogical technologies, cluster.

Л.И. Якобюк, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО Государственный аграрный университет Северного Зауралья,
г. Тюмень, E-mail: Lyakobuk@yandex.ru

М.В. Виноградова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО Государственный аграрный университет Северного Зауралья,
г. Тюмень, E-mail: vinmarvlad@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ

В данной статье раскрывается опыт использования технологии развития критического мышления при подготовке конкурентоспособных специалистов аграрного профиля. Приведен авторский подход применения данной технологии при изучении дисциплины «Математика». Рассмотрен пример использования приемов технологии развития критического мышления.

Цель использования – активизация познавательной активности студентов в процессе профессиональной подготовки. Определена необходимость использования элементов технологии при подготовке конкурентоспособных специалистов, показана ее обучающая ценность. Технология развития критического мышления предполагает использование разных методов и приемов. Авторы сосредоточились на наиболее эффективном приеме при проведении занятий по математике, это составление кластера. Использование такого приема обеспечивает положительную мотивацию обучающихся к изучению математики. Данный прием вызвал у студентов высокую интеллектуальную и эмоциональную активность. Сказанное значительно повышает уровень готовности специалиста к конкурентной деятельности.

Ключевые слова: мышление, конкурентоспособность, студент, приемы и методы, развитие критического мышления, педагогические технологии, кластер.

Изменив все сферы человеческой жизни в современных условиях, у работодателя появляются более высокие требования к будущему специалисту, его интеллектуальному, нравственному, профессиональному совершенствованию. В том числе и сельскохозяйственное производство не может быть организовано без грамотных специалистов, поскольку неподготовленные кадры не могут осваивать современные технологии и обеспечивать высокоэффективное производство. Поэтому, процесс модернизации российского образования предполагает научное переосмысление и оценку достигнутого уровня, выделение недостатков и выявление порождающих причин, разработку новых стратегических направлений и концептуальных теорий, обоснование содержательно-процессуальной основы проектирования и построения инновационных образовательных систем, обеспечивающих полноценное компетентностное развитие личности [1, с. 59].

Особое место на селе занимает инженер аграрного профиля. На сегодняшний день требования к их компетенции формируются на основе технических знаний, профессионального гибкого мышления, а также на уровне современного научно-технического прогресса, и применения эти знания, они могут самостоятельно решать задачи научно-исследовательской, производственной деятельности в различных секторах народного хозяйства. Им требуется достаточно сложная подготовка, так как инженеры – бакалавры аграрного профиля будут работать в сельскохозяйственной отрасли, которой характерны специфические особенности производства и труда.

Базой для подготовки инженерных кадров, является вуз. В вузе одной из главных задач на современном этапе является получение не только знаний, умений и навыков, но и выявление способностей каждого студента, который всегда будет сознательно развиваться и будет конкурентоспособным на рынке труда. Вуз является социальным институтом, где каждый студент должен проявить себя как уникальная, неповторимая индивидуальность. Успех профессионального образования – это определенная «готовность» к той или иной деятельности [2, с. 30].

Неотъемлемой частью подготовки инженера является математическая подготовка, позволяющая проводить теоретические исследования в технических науках, давать математическое описание и получать численное решение для различных режимов функционирования технического устройства. Кроме того, математическое образование – это не только освоение способов, норм математической деятельности и профессиональных ценностей, но и приобщение к математической культуре как части общечеловеческой, развитие интеллекта, формирование духовно-нравственных идеалов и ценностно-смысловых ориентиров [3, с. 28].

Но, к сожалению, изменившееся отношение молодых людей к математике и знанию в целом заставляет преподавателей и исследователей искать новые подходы к обучению. Возникает необходимость создать условия для развития критического мышления студентов вуза, что является неотъемлемой частью их профессиональной компетентности [4, с. 107]. При условии формирования критического мышления студентов на высоком уровне происходит рост их дальнейшей профессиональной деятельности, что требует от выпускника самостоятельности, владения навыками делового взаимодействия и сотрудничества, решение сложных производственных задач. Студенты ВУЗа должны быть хорошо подготовлены к дальнейшему саморазвитию, стремиться к целому ряду способов достижения целей, к самореализации, быть активным и гибким.

Многие педагоги стремятся к поиску оптимальных форм и методов обучения критическому мышлению, поэтому целесообразно исследовать критическое мышление, опираясь на общие принципы и закономерности. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что многие исследователи занимаются развитием теоретических аспектов проблем критического мышления и дают методические рекомендации непосредствен-

но преподавателю. Это зарубежные и отечественные авторы: Э. де Боно, Д. Дьюи, Р.Х. Джонсон, Д. Клустер, М. Липман, К. Меридит, Д. Спиро, Дж. Стил, Ч. Темпл, Д. Халперн, П. Фрейре., В.А. Болотот, А.В. Бутенко, А.В. Коржув, В.А. Попков, Г.Б. Сорина, Д.М. Шакирова, Л.И. Шрагина и др. [5, с. 5].

Для того чтобы сформировать способность мыслить критически, необходимо прежде всего, определить понятие «критического мышления». Сегодня нет единого понятия критического мышления, но с множеством определений критического мышления они всегда будут близки по смыслу.

Современный американский психолог и педагог Дайана Халперн дает следующее понятие критического мышления: «Критическое мышление — это использование когнитивных техник и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата» [6, с. 15]. Другой американский исследователь, педагог Роберт Х. Эннис рассматривает критическое мышление как «разумное рефлексивное мышление, сосредоточенное на принятии решения, во что верить или как поступить» [7, с. 166]. Д.М. Шакирова предлагает следующую формулировку критического мышления. «Критическое мышление – это способности и потребности человека: а) видеть несоответствие высказывания (мысли) или поведения другого человека общепринятому мнению или нормам поведения или собственному представлению о них; б) сознавать истинность или ложность теории, положения, алогичность высказывания и реагировать на них; в) уметь отделять ложное, неверное от правильного, верного; критически анализировать, доказывать или опровергать, оценивать предмет, задачу, вносить коррективы, показывать образец мысли, высказывания, поведения; это выражение собственного ценностного отношения, ценностной ориентации; г) это умение доказывать и опровергать, правильно оценивать предмет, задачу, поведение, процесс, результат и т. д.» [8, с. 52].

С помощью развития критического мышления, можно формировать такие качества обучающихся как: настойчивость (должны достигать поставленной цели), гибкость (принимать идеи других), поиск компромиссных решений, готовность к планированию (кто ясно мыслит, тот ясно излагает), должны быть готовы исправлять свои ошибки и для продолжения обучения принимать их к сведению.

Одним из способов формирования критического мышления является решение групповых задач в условиях взаимодействия педагога и студента с помощью специальной подготовки, и при правильном выборе средств и форм обучения, то есть при правильном выборе технологии обучения. При изучении математики в аграрном вузе необходимо сместить акцент в методике преподавания с теоретической составляющей, которая так тяготит студентов, на практическое применение знаний [9, с. 11].

Проектирование технологии отдельной дисциплины должно использовать наиболее рациональный и эффективный способ для получения учебного процесса заданного качества и оптимизированного по основным параметрам. Исходя из задачи обеспечения необходимого качества учебного процесса, учитывая опыт и результаты экспериментальных исследований, важно правильно отобрать организационные формы: лекции, практические занятия, организация самостоятельной работы студентов. Каждая способствует достижению определенного уровня усвоения учебного материала, а их оптимальное сочетание поможет достичь запланированного и тем самым гарантированного результата.

Схему такого проектирования технологии обучения мы представляем на рис. 1.

Разработанная нами технология предполагает в себе следующие компоненты (блоки): 1) целевой и задачный блоки технологии; 2) содержательный блок технологии (чему учить); 3) технологический блок, включающий описание форм реализаций методов предусмотренной технологией (как учить); 4) последовательность этапов реализации технологии; 5) диагностико-коррекционный блок, включающий комплекс диагности-



Рис. 1. Структура педагогического процесса

ческих средств, направленных на оценку развивающих эффектов технологии.

Остановимся на характеристике технологического блока технологии. Наше исследование, было проведено на базе ФГБОУ ВО Государственный аграрный университет Северного Зауралья в 2017 – 18 учебном году. Для проведения эксперимента были определены группы студентов направления подготовки «Агроинженерия». Количество студентов, участвующих в эксперименте составило 80 человек. Эксперимент проходил на занятиях по математике. В качестве методов исследования были использованы: анализ психолого-педагогической и методической литературы, а также и обобщение содержания понятий и категорий; качественный и количественный анализ полученных данных; методы статистической обработки данных.

Отобранные нами организационные формы освоения дисциплины «Математика классифицируются следующим образом: 1) в зависимости от дидактических целей: по постановке проблемы, новому материалу, закреплению изученного материала, проверке уровня усвоения и др.; 2) в зависимости от места проведения обучения: аудиторные и внеаудиторные; 3) в зависимости от способа организации учебного процесса: фронтальные и нефронтальные (индивидуальные, парные, групповые, коллективные и др.); 4) в зависимости от характера взаимоотношений участников педагогического процесса: стандартные (инвариантные) и нестандартные (вариативные).

В нашей технологии организационные аудиторные формы обучения представлены следующим образом: 1) лекции: стандартные (информационные) лекции, лекции-визуализации, лекции проблемного характера, лекции-пресс-конференции; лекции-кластер; 2) практические занятия: занятия по лекционному материалу, занятия проблемного характера, занятия исследовательского характера; 3) информационно-коммуникативный практикум.

Внеаудиторные формы освоения дисциплин «Математика» в зависимости от дидактических целей подразделяются на а) консультации (вводные, текущие и заключительные) и б) самостоятельную работу студентов перцептивного, репродуктивного, эвристического, проблемного и исследовательского характера.

Средства технологии позволяют работать с информацией в любой области знания, а это значит, что ознакомление с ней можно организовать на любом предметном материале.

В технологии развития критического мышления выделяют такие принципы:

- активность обучающихся в образовательном процессе;
- организация групповой работы на занятии;
- преподаватель воспринимает все идеи обучающихся как одинаково значимые;

- соотнесение содержания учебного процесса с профессиональными задачами, выявлением и решением проблем, с которыми студенты сталкиваются в реальной жизни;

- использование графических приёмов организации материала. Для развития мышления они являются эффективными. Схемы, рисунки, таблицы и т.п. показывают ход мыслей. Материал становится наглядным, и процесс усвоения происходит быстрее.

Технология развития критического мышления предполагает использование разных методов и приемов. Мы сосредоточимся на наиболее эффективном приеме при проведении занятий по математике, это составление кластера.

Понятие «кластер» переводится как «связка, гроздь». В технологии критического мышления эта техника используется как графическая систематизация материала по конкретной проблеме.

В центр вписывается ключевое понятие. Ключевые понятия записываются рядом друг с другом. Ключевое понятие связано линиями или стрелками со всеми понятиями «второго уровня».

Кластер используется, когда преподаватель хочет собрать у обучающихся все идеи или ассоциации, связанные с каким-либо понятием, например, с темой занятия.

Кластер – универсальный приём. Он отлично подходит для любой стадии занятия.

Пример. Тема занятия «Линейные однородные дифференциальные уравнения второго порядка».

Цель: развить логическое мышление при решении линейных однородных дифференциальных уравнений второго порядка и закрепить знания по решению дифференциальных уравнений.

Задачи:

- Сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при решении линейных однородных дифференциальных уравнений второго порядка.

- Применить школьные знания о решении квадратных уравнений.

Подготовительный этап. В центре доски пишется ключевое слово или словосочетание, которое является «сердцем» темы. Студенты записывают все то, что вспомнилось им по поводу данной темы. В результате вокруг «разбрасываются» слова или словосочетания, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы. Записывается все, что называют студенты, ничего не отсеивается. Хаотичные записи слов-ассоциаций объединяются в группы, в зависимости от того, какую сторону содержания отражает то или иное записанное понятие, факт. Ненужное, ошибочное зачеркивается. По мере записи появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием. У каждого из «спутников» в свою очередь тоже появляются

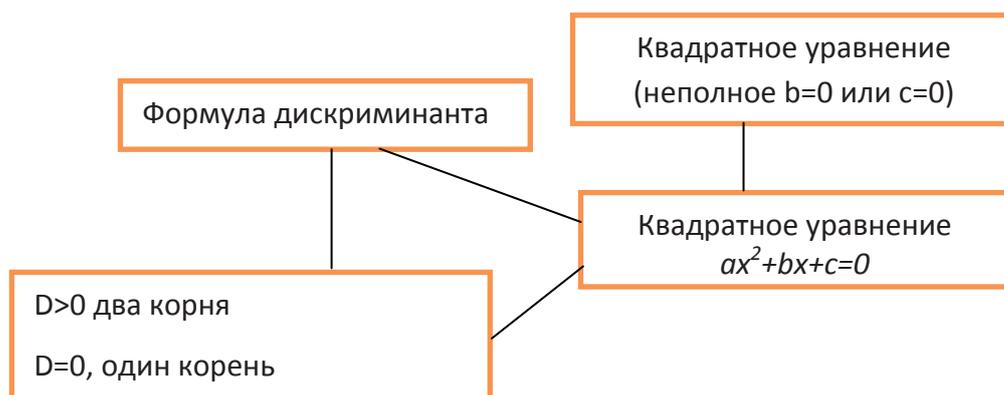


Рис. 2. Кластер «Квадратное уравнение»

ся «спутники», устанавливаются новые логические связи. В итоге получается структура, которая графически отображает наши размышления, определяет информационное поле данной темы.

Вступление (10 мин). Объявлена цель, задачи, методика проведения практического занятия. Для решения ЛОДУ 2 порядка, необходимо вспомнить квадратное уравнение и его все возможные решения.

Основная часть (65 мин). Студентам дано задание: Составить кластер с ключевыми словами «Квадратное уравнение». (5-7 мин)

На рисунке 2 представлен примерный кластер, который хотелось бы увидеть преподавателю от студентов при повторении квадратных уравнений.

При составлении кластера акцентировать внимание на ключевых моментах решения квадратных уравнений.

Затем такой же кластер составляется для решения линейных однородных дифференциальных уравнений второго порядка.

На рисунке 3 представлен примерный кластер, который хотелось бы увидеть преподавателю от студентов при повторении лекционного материала по теме «Линейные однородные дифференциальные уравнения второго порядка».

После чего студенты получают список заданий с линейными однородными дифференциальными уравнениями второго порядка, которые необходимо решить. В ходе изучения данной темы студенты используют повторенный, восстановленный в памяти материал, устанавливают связь между квадратными уравнениями и ЛОДУ₂.

Выводы (рефлексия) (10 мин). Преподаватель подводит итоги: определяет верность установления причинно-следственных связей и дает оценочное суждение полученных ответов, выставляет баллы за работу на занятии.

Данный прием вызвал у студентов высокую интеллектуальную и эмоциональную активность. Студенты были заинтересованы в составлении кластера. Всё это создавала своего рода азарт и активизировала психологическую деятельность слушателя [11]. Усвоение студентами лекционного материала, проведенного с помощью элементов технологии развития критического мышления прошло на 100% (студенты, получившие оценку «отлично» – 60%; «хорошо» – 35%; «удовлетворительно» – 5%.

Таким образом, на наш взгляд, использование такого приема как составление кластера обеспечивает положительную мотивацию обучающихся к изучению математики, способствует формированию устойчивого познавательного интереса к предмету, повышению качества знаний, создает педагогические условия для развития способностей обучающихся, и как следствие, формированию критического мышления. Сказанное значительно повышает уровень готовности специалиста к конкурентной деятельности [10, с. 79].

Организация образовательного процесса с использованием элементов представленной технологии обучения способствует значительному повышению эффективности процесса обучения студентов на занятиях по математике, повышению мотивации студентов к учебно-профессиональной деятельности, и их собственной активности.

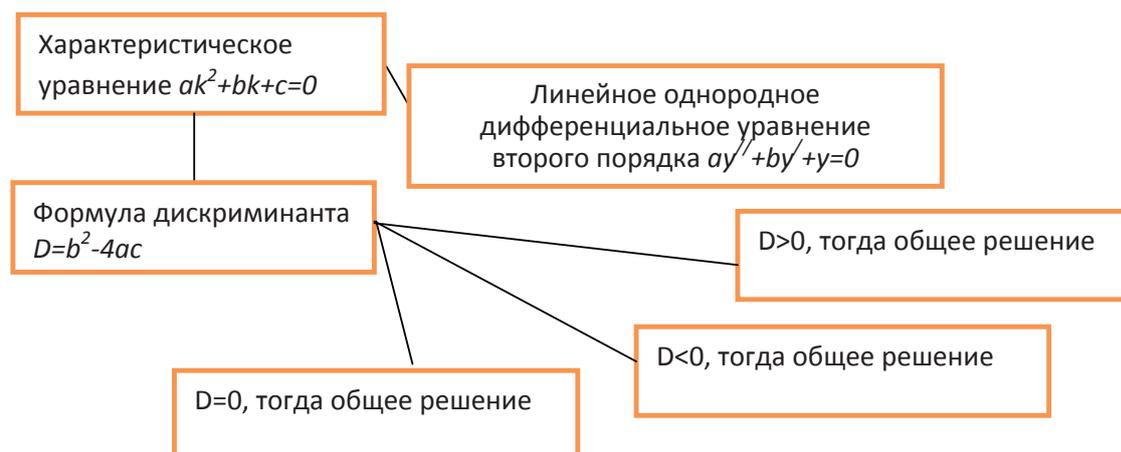


Рис. 3. Кластер «Линейные однородные дифференциальные уравнения второго порядка»

Библиографический список

1. Якобюк Л.И. Педагогическое проектирование в образовательном процессе как стратегическое направление модернизации российского образования. *Развитие современного образования: от теории к практике*: сборник материалов Международной научно-практической конференции. 2017: 58 – 61.
2. Брякова И.Е. *Формирование креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза*: монография. Оренбург: Издательство ОГПУ, 2010.
3. Балл Г.А. *Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект*. Москва: Педагогика, 1990.
4. Мальчукова Н.Н., Куликова С.В. Повышение учебной успешности студентов при изучении математики по направлению подготовки «Агроинженерия». *Агропродовольственная политика России*. 2017: 9 (69): 14108.

5. Плотникова Н.Ф. *Формирование критического мышления студентов вуза в условиях командной формы организации обучения*: монография. Казань: Издательство Казан. ун-та, 2015.
6. Халперн Д. *Психология критического мышления*. Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000.
7. Минкина Ф.Ф. *Критическое мышление учащихся и педагогические способы его формирования: На материале обществоведческого курса*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Казань. 2000.
8. Robert H. Ennis Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic Vol. 18*, Nos. 2&3(1996): 165 – 182.
9. Шакирова Д.М. *Мышление, интеллект, одаренность: вопросы теории и технологий*. Д.М. Шакирова, И.Ф. Сибгатуллина, Д.Ш. Сулейманов; под ред. М.И. Махмутова. Казань: Центр инновационных технологий, 2006.
10. Виноградова М.В. Внедрение мотивационного модуля на занятиях по математике со студентами аграрного вуза. *Агропродовольственная политика России*. 2017; 4 (64): 76 – 79.

References

1. Yakobyuk L.I. Pedagogicheskoe proektirovanie v obrazovatel'nom processe kak strategicheskoe napravlenie modernizacii rossijskogo obrazovaniya. *Razvitie sovremennogo obrazovaniya: ot teorii k praktike: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. 2017: 58 – 61.
2. Bryakova I.E. *Formirovanie kreativnoj kompetentnosti studentov-filologov pedagogicheskogo vuza: monografiya*. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2010.
3. Ball G.A. *Teoriya uchebnyh zadach: psihologo-pedagogicheskij aspekt*. Moskva: Pedagogika, 1990.
4. Mal'chukova N.N., Kulikova S.V. Povyshenie uchebnoj uspešnosti studentov pri izuchenii matematiki po napravleniyu podgotovki «Agroinzhenieriya». *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2017: 9 (69): 14108.
5. Plotnikova N.F. *Formirovanie kriticheskogo myshleniya studentov vuza v usloviyah komandnoj formy organizacii obucheniya: monografiya*. Kazan': Izdatel'stvo Kazan. un-ta, 2015.
6. Halpern D. *Psihologiya kriticheskogo myshleniya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Piter», 2000.
7. Minkina F.F. *Kriticheskoe myshlenie uchashchih'sya i pedagogicheskie sposoby ego formirovaniya: Na materiale obščestvovedčeskogo kursa*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogičeskikh nauk. Kazan'. 2000.
8. Robert H. Ennis Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic Vol. 18*, Nos. 2&3(1996): 165 – 182.
9. Shakirova D.M. *Myshlenie, intellekt, odarennost': voprosy teorii i tehnologii*. D.M. Shakirova, I.F. Sibgatulina, D.Sh. Sulejmanov; pod red. M.I. Mahmutova. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologii, 2006.
10. Vinogradova M.V. Vnedrenie motivacionnogo modulya na zanyatiyah po matematike so studentami agrarnogo vuza. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2017; 4 (64): 76 – 79.

Статья поступила в редакцию 24.09.18

УДК 378

Hashegulgova Zh.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, English Language Department, Ingush State University (Nazran, Russia), E-mail: janna.hash@yandex.ru

MODELING OF THE PROCESS OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A FUTURE ENGLISH TEACHER.

In the article a model of forming the communicative competence of a future English language teacher by means of effective forms and technologies of interaction of the subjects of the educational process is developed, including the following blocks: the state order for the teacher of the English language; requirements for graduates of the employer; provisions outlined in the new GEF; target setting block; various forms of pedagogical interaction; communicative technologies; a complex of organizational and psychological-pedagogical conditions.

Key words: communication, communicative competence, model, modeling, future teacher, English.

Ж.А. Хашегульгова, канд. пед. наук, доц. каф. английского языка, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Назрань, E-mail: janna.hash@yandex.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье представлена модель формирования коммуникативной компетентности будущего учителя английского языка средствами эффективных форм и технологий взаимодействия субъектов образовательного процесса, включающая следующие блоки: государственный заказ на учителя английского языка; требования, предъявляемые к выпускникам работодателем; положения, изложенные в новых ФГОС; блок целеполагания; различные формы педагогического взаимодействия; коммуникативные технологии; комплекс организационных и психолого-педагогических условий.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная компетентность, модель, моделирование, будущий учитель, английский язык.

Залогом успешного формирования коммуникативной компетентности будущего учителя английского языка является поиск и внедрение в данный процесс эффективных технологий взаимодействия субъектов образовательного процесса. Налаживание коммуникаций между субъектами образовательного процесса возможно через четкое информирование всех подразделений как о генеральной концепции и цели образовательного учреждения, так и их информирование о поставленных профессиональных целях, задачах в рамках профессиональной подготовки студентов всех подразделений факультета, кафедр их взаимодействия с администрацией вуза. Для решения поставленной задачи мы воспользовались методом моделирования.

«Метод моделирования является виртуальной, мысленно представленной или материально преобразованной системой, сила которой в том, что моделирование процесса всегда адекватно представляет предмет исследования, а также делает возможным подменить его таким образом, чтобы получить новое сообщение об объекте исследования» [1, с. 34].

Модель – это определенная гипотеза, предположение, которое представляет предельно наглядную схему, форму или рисунок [2, с. 21].

Педагогическое общение, коммуникация педагогов и студентов – это особая форма общения, которая имеет свою специфику, подчиняется общим психологическим закономерностям, присущим общению, как форме взаимодействия между людьми, включающая интерактивный и перцептивный компоненты.

Многочисленные исследования в области педагогической психологии свидетельствуют, что преимущественная часть возникающих педагогических трудностей объясняется не столько слабой научно-методической и практической подготовки педагогов вуза, сколько отсутствием понимания того, как нужно строить коммуникации с молодежной аудиторией, как строить с группой юношеского возраста профессиональное общение.

Молодые педагоги, придя в вуз, начав свою педагогическую деятельность, демонстрируют такое явление как импринтинг, первое впечатление, которое запоминается крепче всего и долго,

десятилетиями держится в памяти. Первоначальная коммуникация, и самые первые контакты со студентами, определяют стиль и характер, которые в дальнейшем будут определять развитие педагогической коммуникации. При этом, развитие коммуникации «педагог – студент» может проходить от простой инертно-информационной манеры, к авторитарно-монологическому и, в дальнейшем, к доверительно-диалогическому общению. Коммуникативная деятельность может быть представлена как процесс активности человека, направленный на другого человека (на его чувства, мотивы, поступки), выражаемый с помощью различных коммуникативных средств (слов, жестов, мимики) и побуждаемый соответствующими мотивами (познать другого человека как личность) для реализации коммуникативной потребности.

На сегодняшний день коммуникативная компетентность понимается как:

- способность человека осуществлять коммуникативную деятельность (Н.А. Морева, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя и др.);

- владение коммуникативными умениями и навыками (О.С. Овчинникова В.Б. Кашкин, Г.О. Чанышева и др.);

- готовность и способность осуществлять общение (И.Л. Бим, Д.А. Иванов и др.) [3].

Модель формирования коммуникативной компетентности будущего учителя английского языка средствами эффективных технологий взаимодействия субъектов образовательного процесса представляет собой процесс последовательного создания составляющих содержательных её блоков и пути достижения поставленной цели исследования – поиск и нахождение эффективных технологий взаимодействия субъектов образовательного процесса. Она содержит следующие блоки (рис. 1).

Первым блоком в модели, призванной решать задачу формирования коммуникативной компетентности будущих учителей английского языка, должен стать государственный заказ на современного учителя английского языка, требования, которые предъявляют к выпускникам учителям английского языка со стороны работодателя.

Второй блок – требования ФГОС к современному учителю английского языка.

Третий блок модели, который непосредственно связан и взаимообусловлен первыми двумя блоками – государственным заказом и требованиями работодателя – это положения, изложенные в новых ФГОС. Роль коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности учителя английского языка часто является настолько значимой, что в отдельных случаях

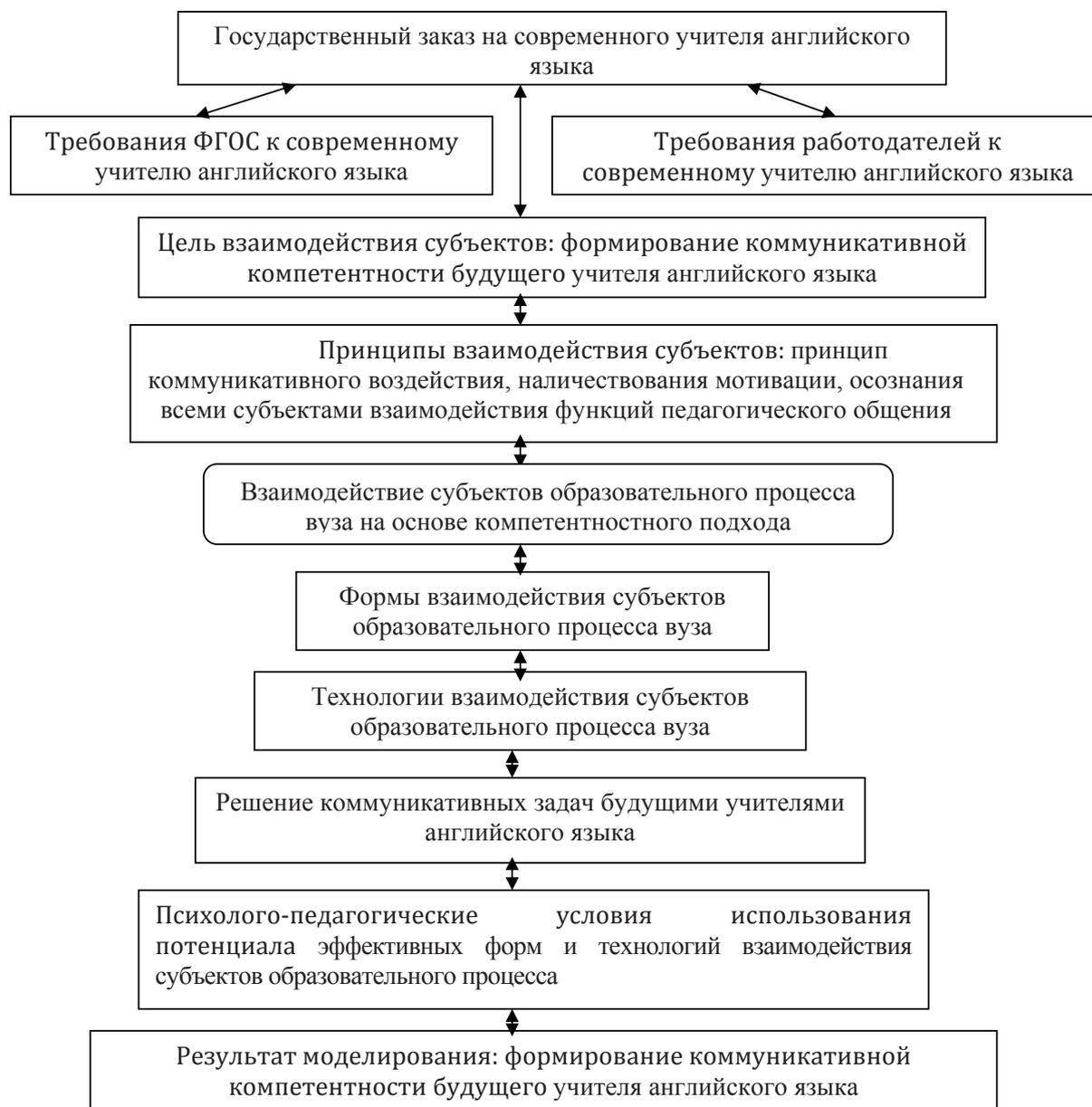


Рис. 1. Модель формирования коммуникативной компетентности будущего учителя английского языка

может играть просто главенствующую роль, на что указывает и Федеральный государственный образовательный стандарт профиля 45.03.01 «Английский язык и литература».

Одно из главных требований ФГОС ВО, предъявляемых современному учителю английского языка (45.03.01 профиля «Английский язык и литература» в рамках преодоления влияния стереотипов в межкультурной профессиональной коммуникации – это формирование его иноязычной коммуникативной компетенции как залога успеха в условиях глобализации. Иноязычная коммуникативная компетенция позволит активно общаться бакалавру-филологу с представителями иных культур, использовать базовый лексикон, профессиональные, разговорные слова и выражения, которые дают представление об иной культуре, обычаях, традициях и поведении других народов и наций [4].

Первые блоки модели освящают ряд задач, поставленных перед вузом, который готовит учителей иностранного языка.

Следующий блок – 4-ый – посвящён целеполаганию. Он призван ответить на вопрос – какую цель должен поставить перед собой вуз, чтобы эффективно и качественно сформировать у будущих учителей английского языка коммуникативную профессиональную компетентность и компетенции, чтобы стать конкурентноспособным на рынке профессиональных услуг.

Основная цель формирования коммуникативной компетентности – это эффективное взаимодействие субъектов образовательного процесса, разработка и выявление этапов постановки коммуникативных задач субъектами образовательного процесса и определенных психолого-педагогических условий.

В рамках моделирования процесса формирования коммуникативной компетентности учителя английского языка нами был выявлен блок, характеризующий различные формы педагогического взаимодействия. Педагогическая коммуникация типа «педагог – студент» представляет субъект-объектную форму взаимодействия, которая направлена, прежде всего, на студен-

та, поэтому предметом коммуникативной деятельности является студент – он же партнер по общению. Студента притягивает к себе или отталкивает от себя не просто какой-то абстрактный человек с педагогическим образованием, а конкретная личность. В процессе коммуникации «педагог – студент» мотивом коммуникативной активности студента может стать высокая эрудированность преподавателя в определенной области науки.

Важный блок в разработанной модели предполагает использование всеми субъектами взаимодействия в вузе эффективных коммуникативных технологий. В частности, в качестве эффективных можно выделить следующие технологии: технология обучения через взаимодействие студента с образовательными ресурсами; индивидуальное диалоговое обучение, мастер-классы и др.

Важное значение играет системный блок, определяющий создание в вузе собственной системы взаимодействия между администраторами и преподавателями, между администраторами и студентами, а также взаимодействие администраторов различных структурных подразделений, что можно усилить через внедрение информационных технологий.

Затем в модели следует комплекс психолого-педагогических условий для эффективного формирования коммуникативной компетентности учителя английского языка. Данный комплекс условий предполагает создание определенных административно-управленческих, организационно-педагогических и дидактико-методических условий.

Заключает процесс моделирования коммуникативной компетентности учителей английского языка результативный блок, предполагающий формирование коммуникативной компетентности учителя английского языка как процесс достижения коммуникантами максимального понимания ситуации, способствующий решению поставленных задач, обеспечивающие достижение целей с оптимальным привлечением коммуникативных ресурсов – техник и технологий эффективного взаимодействия.

Библиографический список

1. Кушнер Ю.З. *Методология и методы педагогического исследования*. Воронеж, 2013.
2. Богатырев А.И., Устинова И.М. *Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность*. Москва, 2012.
3. Овчинникова О.С. Профессиональная коммуникативная компетентность учителя иностранного языка. *Омский научный вестник*. 2009; 2 (76): 170 – 172.
4. Гантемирова З.Э. *Моделирование процесса формирования коммуникативной компетентности юристов*. Available at: <http://www.rusnauka.com/40.doc.htm>

References

1. Kushner Yu.Z. *Metodologiya i metody pedagogicheskogo issledovaniya*. Voronezh, 2013.
2. Bogatyrev A.I., Ustinova I.M. *Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo modelirovaniya: suschnost' i effektivnost'*. Moskva, 2012.
3. Ovchinnikova O.S. Professional'naya kommunikativnaya kompetentnost' uchityelya inostrannogo yazyka. *Omskij nauchnyy vestnik*. 2009; 2 (76): 170 – 172.
4. Gantemirova Z.E. *Modelirovanie processa formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti yuristov*. Available at: <http://www.rusnauka.com/40.doc.htm>

Статья поступила в редакцию 15.08.18

УДК 614.23:140.8

Abdulgalimov R.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru

Abdulgalimov G.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru

ACTUALIZATION OF ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL OUTLOOK OF A FUTURE DOCTOR. The article describes the anthropological approach to the integrity of human description, which allows presenting a patient, disease, training as a complex and open system. The components are: organic focus on each patient as a person, which is of great value, having inalienable rights and obligations; value attitude to the patient as an object and subject of formation of professional worldview; deep awareness of humanistic goals of education; signs of anthropological values (life, physical and mental health, respect for his rights and freedoms, etc.) as a priority; installation on education, interaction, communication, relationship and mutual understanding of the object and the subject; recognition of the fact that the successful formation of a professional worldview is possible only with the coincidence of the object and the subject about an illness and about a person.

Key words: anthropological approach, formation of professional outlook, future doctor, people, disease.

R.M. Абдулгалимов, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru

Г.Н. Абдулгалимова, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПРОЦЕССУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО ВРАЧА

В статье описан антропологический подход к целостности описания человека, позволяющий представить пациента, болезнь, подготовку специалиста как сложную и открытую систему. Выделены составляющие: органичная ориентированность на каждого пациента как на человека, представляющего собой большую ценность, имеющего неотъемлемые права и обязанности; ценностное отношение к пациенту как объекту и субъекту формирования профессионального мировоззрения; глубокое осознание гуманистических целей воспитания; признаки антропологических ценностей (жизнь, физическое и психическое здоровье, соблюдение его прав и свобод и др.) в качестве приоритетных; установка на воспитание, на взаимодействие, коммуникацию, взаимоотношение и взаимопонимание объекта и субъекта; признание того факта, что успешное формирование профессионального мировоззрения возможно только при совпадении представлений объекта и субъекта о болезни, о человеке.

Ключевые слова: антропологический подход, формирование, профессиональное мировоззрение, будущий врач, человек, болезнь.

Современная медицина представляет собой сложную систему дисциплин, развивающуюся во взаимодействии с естественными, техническими, гуманитарными и философскими науками. В центре ее внимания находится человек – как целостная сложная и открытая система, а это значит, что исходными объектами медицины являются социально-биологическая, философско-нравственная и морально-этическая сферы человеческой жизни.

Основополагающая цель антропологического подхода к процессу формирования профессионального мировоззрения будущего врача, на наш взгляд, заключается в развитии индивидуальности как процесса самосозидания личности на основе внутренней активности.

Анализируя антропологический подход к процессу формирования профессионального мировоззрения будущего врача, мы выделили следующие составляющие: органичная ориентированность на каждого пациента как на человека, представляющего собой большую ценность, имеющего неотъемлемые права и обязанности; ценностное отношение к пациенту как объекту и субъекту формирования профессионального мировоззрения; глубокое осознание гуманистических целей воспитания; признаки антропологических ценностей (жизнь, физическое, духовное, психическое здоровье, соблюдение его прав и свобод и др.) в качестве приоритетных; установка на воспитание, на интеракцию, коммуникация, взаимоотношение и взаимопонимание объекта и субъекта; признание факта, что успешное формирование профессионального мировоззрения возможно только при совпадении представлений объекта и субъекта о болезни, о человеке.

Антропология как специализированное учение о человеке, ее место в составе философских знаний, ее культурное значение, ее мировоззрение изменяются и не остаются навсегда определенными.

Известно, что в становлении наук о человеке значимая роль в медузе отводится биологии и медицине. М. Фуко подчеркивает, что «медицина – это старшая сестра гуманитарных наук», она совершенно особым образом *связана с антропологическими структурами*, а в свою очередь гуманитарные науки признаны формировать профессиональное мировоззрение будущего врача. Именно в процессе овладения гуманитарной информацией достигаются интегрированные знания о человеке, о его природе, о болезни, о закономерностях его развития. Высокий профессионализм современного врача предполагает его отношение к миру, культуре, людям, пациентам, высокий уровень самоанализа, исследовательскую, технологическую культуру и обусловливается этими качествами.

Исходя из этих соображений, в своих исследованиях особое внимание мы обратили на гуманитарную составляющую актуализации антропологического подхода к процессу формирования профессионального мировоззрения будущего врача, где главная характеристика проявляется во всем многообразии связей и отношений врача с окружающим миром, миром пациента. И.А. Колесникова подчеркнула, что по мере стремления человечества в ходе воспитания и обучения проникнуть в глубины субъективного мира и формировалась гуманитарная парадигма, где основной профессиональной ценностью становится определенный человек – его внутреннее пространство, специфика индивидуального процесса познания. Таким образом, дальнейшие наши исследования по данному вопросу проходили в рамках гуманитарной парадигмы, поскольку в ней раскрываются идеи данного подхода

в полном объеме. «Именно гуманитарная методология, т. е. целостная познавательная-рефлексивная парадигма, определяющая отношение человека к миру, понимание его смысла и своего места в смысловом пространстве культуры, может дать тот инструментарий, который обеспечит плодотворную самоактуализацию и самореализацию» [1]. Именно гуманитарная парадигма человека рассматривает свойства как носителя субъектности и субъективности. «Субъектность – способность владеть деятельностью, присваивать явления бытия, превращая их в многообразии форм собственной жизнедеятельности. Субъективность выступает как внутреннее начало, организующее контекст субъективной реальности, содержание которой определяют характер и направленность избирательной активности человека» [2, с. 50]. Субъекта в данном контексте возможно изучать только лишь через личность и индивидуальность.

Как показывает практика, антропологическая деятельность человека привела к введению в медицину таких видов нозологии как «болезни цивилизации». Все это актуализирует мировоззренческую составляющую в профессиональной подготовке будущего врача, отвечающую современным требованиям. По мнению А. Клеймана, заболевание как нарушение функционирования биологических и/или психологических процессов относится к патологическим состояниям, независимо от того, опознаются они культурой как таковые или нет. «Оно предполагает объективную реальность, содержание которой определяют страдания, страдающего отделены от его лечения. Например, такое заболевание как туберкулез диагностируется на основании универсальных симптомов (кашель, потеря веса, ночная испарина) и лечится в соответствии со стандартными способами, принятыми в медицине. С точки зрения медицины симптомы и способы лечения туберкулеза одинаковы, независимо от того, где и у какого индивида возникли эти симптомы. Получается, что у заболевания есть собственная сущность, состоящая из отдельных признаков и симптомов, по которым оно распознается. Заболевание может присутствовать в организме человека, не испытывающего никаких специфических и беспокоящих симптомов, не догадывающегося о своем объективном состоянии. Врач, таким образом, придает большое значение физическим и химическим изменениям, с его точки зрения являющимися симптомами заболевания, но пренебрегает культурными и психологическими аспектами состояния индивида, такими как влиянием религиозных убеждений и личных особенностей. В тех случаях, когда у человека нет установленного заболевания, но он чувствует себя плохо, обращаются к понятию «болезнь». Клейман определяет болезнь как «психосоциальный опыт болезни», переживание пациентом субъективного опыта телесных и психических расстройств и его интерпретация этого состояния. Способ, которым это осуществляется, связан с основополагающими принципами мировоззрения, религиозными представлениями и концепцией здоровья, следовательно, понимание болезни культурно сконструировано» [3].

В свою очередь мы солидарны с мнениями А. Клеймана и земских врачей, что болезнь – психосоциальный опыт, но нельзя забывать и то, что нарушения информационных процессов в организме – это дорога к болезням. Для решения главной задачи медицины – **предупреждения болезни** – врач еще в ходе подготовки к профессиональной деятельности должен быть готов к комплексному подходу решения проблемы, сочетающему психоэмоциональные и телесно-духовные составляющие человека.

К сожалению, в ФГОС и в учебных планах подготовки врачей обращено недостаточно внимания этим вопросам.

Проблема духовности и духовного является главной проблемой гуманитарных дисциплин, актуализации антропологического подхода к процессу формирования профессионального мировоззрения современного врача. «Если медицина акцентирует внимание на телесной стороне, то гуманитарные дисциплины занимаются духовной составляющей. По преданию, у бога Аполлона один из сыновей, Эскулап, врачевал тело человека, а второй – Платон – возвышал дух человека. Отсюда и определяется главный приоритет гуманитарных дисциплин: способность к формированию широкого мировоззренческого кругозора у студентов, вооружать их методологией системного, антидогматического подхода к изучению человека, его здоровья и болезней» [4]. Понимание здоровья как всего лишь физиологического состояния организма человека вне боли и страданий является односторонним. Это привело к тому, что биологическое и антропологическое здоровье (нездоровье) разграничено. Биологическое здоровье (болезнь) – это объективное состояние организма человека, которое фиксируется соответствующими физико-химическими анализами. Здоровье как объект мировоззрения есть ценность и не может быть определено посредством приборов, полностью индифферентным ценностям.

Таким образом, «здоровье человека представляет собой значительно более сложный феномен, проблема которого выходит за рамки собственно медицинского подхода. Современная отечественная медицина рассматривает симптомы заболевания человека, поскольку она своими средствами не может определить деформации человека на социальном и духовном уровнях. Получается, что статусом существования обладает только реальность телесности, в которой формируется и болезнь, и здоровье обследуемого, и к которой пытаются свести все заболевания, в том числе психиатрические» [4].

В своих исследованиях многие ученые допускают возможность вмешательства в генетический код человека. Изменения его приведут к позитивным результатам лечения многих наследственных заболеваний, но также и будут способствовать открытию опасных перспектив перестройки самих основ человеческой телесности, сопряженных с не менее опасными перспективами манипуляций над психикой человека путем воздействия на его мозг. Возникает соблазн «планомерного» генетического совершенствования «антропологического материала», приспособления его к новым социальным нагрузкам [5; 6].

По мнению В.А. Рыбина, существует реальная угроза того, что человек как «человек естественный» вскоре может исчезнуть совсем, «ибо человек встает на путь не просто самопорождения, но и на путь самосотворения» [6]. Данная проблема становится особенно актуальной в области медицинского познания, в которой трансформация природного субстрата человека порой необратима, реализуется практически [7].

В силу специфики антропологического подхода к процессу формирования профессионального мировоззрения будущего врача особый интерес представляет рассмотрение акмеологических аспектов самосовершенствования личности врача, выражающих успешность в самопроявлении и самоутверждении в работе, в обществе как профессионала. Отсюда главные свойства «акме» врача – профессионализм и способность к творчеству, а через творчество врач осуществляет себя как личность, изменяя себя, мир и свое место в мире, как следствие, формируется мастерство.

Для того чтобы врач относился к своей медицинской практике с рефлексией, а к пациенту – с эмпатией и заслуженным доверием, он должен обладать как профессиональными способностями, так и нарративной компетентностью (способностью вести беседу, слушать пациента, улавливать и понять значение его проблемы, быть отзывчивым, чтобы действовать в целях его защиты). Беседа врача с больным – это уже настоящий, серьезный лечебный процесс. В.М. Бехтерев подчеркнул, что «если больному после беседы с врачом не становится легче – это не врач. Профессионально необходимые врачу умения – это умения воодушевлять людей». Таким образом, врач, не пользующийся доверием больного, не стремящийся к моральному облегчению страданий больного, игнорирующий психопрофилактику и психотерапию, лечить не может. Например, эмоции, реализуясь через эндокринную и вегетативную нервную систему, могут вызывать различные изменения в функции сердца, желудка, печени, почек, органов дыхания и т. д. Задача врача не только устранить источник отрицательных эмоций, но и «переключить» психику

большого человека на положительные эмоции, создать условия, чтобы они могли возникнуть, индуцировать их появление, пролонгировать их действие.

Проявлять добрые чувства к людям для врача с высоким профессиональным мировоззрением должно стать потребностью. Следовательно, внимательное отношение к личности больного, целенаправленное воздействие на его психику может значительно улучшить результаты труда любого врача. С другой стороны, небрежное, формальное отношение к личности больного может создать весьма сложные препятствия в организации лечебного процесса, а порой и ухудшить течение заболевания. Врач должен сделать все от него зависящее, чтобы понравиться больному, расположить к себе больного, быть искренним без заискивания, с соответствующим достоинством. Не зря Ибн-Сине приписывает изречение: «Врач должен обладать глазом сокола, руками девушки, мудростью змеи и сердцем льва». Мудрость, которая, как отметил И. Кант, – это «иметь собственное мнение; мыслить самого себя как человека; всегда мыслить в согласии с самим собой» – дорога к мировоззрению.

Для характеристики изучения проблемы человека в современной науке весьма важны также изменения, происходящие в структуре гуманитарного и естественнонаучного знания. Возникают новые научные медицинские направления, дополняющие существующие науки. Следовательно, становятся актуальными исследования междисциплинарных подходов к процессу формирования профессионального мировоззрения будущего врача. Часто антропологи работают над проектами вместе с клиницистами, эпидемиологами, нутрицевтами и генетиками. Ярким примером этого являются исследования о происхождении и распространении определенных моделей «болезни – здоровье», в основе которых лежит междисциплинарный принцип, обеспечивающий анализ, интерпретацию и интеграцию знаний из разных областей конкретных наук. С позиций данного подхода психосоматика рассматривается как междисциплинарное научное направление, которое служит лечению заболеваний и, следовательно, находится в рамках медицины; исследует влияние эмоций на физиологические процессы; она является предметом исследования физиологии; как отрасль психологии исследует поведенческие реакции, связанные с заболеваниями, психологические механизмы, воздействующие на физиологические функции; как раздел психотерапии ищет способы изменения деструктивных для организма способов эмоционального реагирования и поведения; как социальная наука она исследует распространенность психосоматических расстройств, их связь с культурными традициями и условиями жизни. Это определяет многообразие подходов к определению психосоматических расстройств, методам их диагностики и профилактики [7, с. 5].

Особенность междисциплинарного подхода состоит в том, что он допускает прямой перенос методов исследования из одной научной дисциплины в другую, а перенос методов при этом обусловлен выявлением сходств изучаемых предметных областей. Например, кровеносная система организма схожа с системой трубопроводов технического объекта. Это обстоятельство позволяет биологу исследовать кровеносную систему организма методом, который применяется в физике для описания движения жидкости по трубам. В результате появляется «междисциплинарная наука» – биофизика, использующая междисциплинарный подход, который лежит в основе подготовки будущих врачей. По такому принципу организованы и другие бинарные (двойные) междисциплинарные науки в профессиональной подготовке будущего врача. Продолжая пример с биологией, можно продолжить список междисциплинарных наук – биохимия, биофизика, биомеханика, биоэтика, бионика, биоинформатика, нейроинформатика и др. Однако использование «чужой» дисциплинарной методологии редко приводит к изменению дисциплинарного образа предмета исследования. Иными словами, несмотря на то, что работа кровеносной системы была хорошо описана при помощи методов физики, для биолога человек так и остался одним из биологических видов, состоящим из клеток, тканей и органов.

Исследования показывают, что идеи антропоцентризма имеют глубокие корни, они развивались, уточнялись, «технологизировались», хотя кардинального изменения с ними не произошло. Идея самоценности, уникальности и неповторимости каждого человека, каждого специалиста осталась и останется неизменной и в настоящее время.

Обобщая исследование, антропологического подхода к процессу формирования профессионального мировоззрения буду-

щего врача можно утверждать, что практика, в том числе врачебная, нуждается в целостности описании человека, которая позволит представить пациента, болезнь как целостную сложную и открытую систему. Для системы медицинского образования это означает, что такой подход *является наиболее продуктивным способом концептуализации социально-гуманитарного знания и создания новой теории образования которая основывается*

на психосоматической целостности человека и развивается как объединяющий философские, культурологические, психологические, естественнонаучные представления о мире человека и его бытия. В связи с этим возникает необходимость разработки и актуализации данного подхода к процессу формирования профессионального мировоззрения будущего врача в образовательной среде медицинского вуза.

Библиографический список

1. Фирсова А.Е. Индикаторы антропологического подхода в педагогической теории и образовательной практике. *Фундаментальные исследования*. 2014; 9; Ч. 4.
2. Колесникова И.А., Титова Е.В. *Педагогическая праксиология*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2005.
3. Ожиганова А. Антропология и медицина: перспективы взаимодействия (дискуссия 1980-х – 2000-х гг.). *Этнографическое обозрение*. 2011; 3: 35.
4. Кафаров Т.Э. О роли гуманитарной составляющей в подготовке современного специалиста. *От студенческого самоуправления к качественному образованию*. Сборник статей 1-й Всероссийской учебно-методической конференции Махачкала, 2015.
5. Панова Е.Л. *Теоретико-познавательные тенденции эволюции понятий здоровья и болезни в системе знания о человеке*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2013.
6. Рыбин В.А. *Эвтаназия. Медицина. Культура: Философские основания современного социокультурного кризиса в медико-антропологическом аспекте*. Москва, 2014.
7. Слюсарева Е.С., Евмененко Е.В., Тинькова Е.Л. *Антропологический подход в профилактике психосоматических расстройств*: учебно-методическое пособие. Ставрополь, 2011.

References

1. Firsova A.E. Indikatory antropologicheskogo podhoda v pedagogicheskoy teorii i obrazovatel'noj praktike. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014; 9; Ch. 4.
2. Kolesnikova I.A., Titova E.V. *Pedagogicheskaya praksiologiya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005.
3. Ozhiganova A. Antropologiya i medicina: perspektivy vzaimodejstviya (diskussiya 1980-h – 2000-h gg.). *Etnograficheskoe obozrenie*. 2011; 3: 35.
4. Kafarov T.E. O roli gumanitarnoj sostavlyayushej v podgotovke sovremennogo specialista. *Ot studencheskogo samoupravleniya k kachestvennomu obrazovaniyu*. Sbornik statej 1-j Vserossijskoj uchebno-metodicheskoy konferencii Mahachkala, 2015.
5. Panova E.L. *Teoretiko-poznavatel'nye tendencii 'evolyucii ponyatij zdorov'ya i bolezni v sisteme znaniya o cheloveke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2013.
6. Rybin V.A. *Evtanaziya. Medicina. Kul'tura: Filosofskie osnovaniya sovremennogo sociokul'turnogo krizisa v mediko-antropologicheskom aspekte*. Moskva, 2014.
7. Slyusareva E.S., Evmenenko E.V., Tin'kova E.L. *Antropologicheskij podhod v profilaktike psihosomaticheskikh rasstrojstv*: uchebno-metodicheskoe posobie. Stavropol', 2011.

Статья поступила в редакцию 05.04.18

УДК 796

Ivanova M.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: aribnagleb17@rambler.ru

Mihaleva I.E., swimming instructor, "Miracle Island" Center for Development and Rehabilitation (Barnaul, Russia),
E-mail: mikhaleva_irochka@inbox.ru

A STUDY OF THE INFLUENCE OF AQUA AEROBICS ON THE PROCESS OF WEIGHT LOSS IN WOMEN OF MATURE AGE.

The article presents results of a study on a problem of weight correction in middle-aged women by means of water aerobics. The authors analyze the state of the problem of overweight and obesity among the population in Russia and in the Altai Krai, in particular. The paper presents a developed and tested program for weight correction for women 36-55 on the basis of "Olympic" Pool at Altai State Technical University. To identify the effectiveness of the worked out program, a qualitative and quantitative analysis of the results of experimental work is carried out. The presented material allows concluding a specially organized training process in water aerobics, developed taking into account the psychological characteristics of this age period, can improve the effectiveness of weight correction in trainees.

Key words: study, aerobics, physiological characteristics of mature age, training process, training program, fitness.

М.М. Иванова, канд. пед. наук, доц. каф. ТОФВ, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: aribnagleb17@rambler.ru

И.Е. Михалева, инструктор по плаванию Центра развития и оздоровления «Чудо остров», г. Барнаул,
E-mail: mikhaleva_irochka@inbox.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ АКВААЭРОБИКИ НА ПРОЦЕСС КОРРЕКЦИИ ВЕСА У ЖЕНЩИН ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

В статье представлены результаты исследования по проблеме коррекции у веса женщин среднего возраста средствами аквааэробики. Авторами анализируется состояние проблемы лишнего веса и ожирения среди жителей России и Алтайском крае, в частности. В работе представлена разработанная и прошедшая апробацию программа по коррекции веса для женщин 36 – 55 лет на базе бассейна «Олимпийский» Алтайского государственного технического университета. Для выявления эффективности разработанной программы, был проведен качественный и количественный анализ результатов опытно-экспериментальной работы. Представленный материал позволяет сделать вывод, о том, что специально организованный тренировочный процесс по аквааэробике, разработанный с учетом психофизиологических особенностей данного возрастного периода, позволяет повысить результативность коррекции веса у испытуемых.

Ключевые слова: исследование, аквааэробика, психофизиологические особенности зрелого возраста, тренировочный процесс, программа тренировок, фитнес.

Актуальность нашего исследования обусловлена сложившейся в современном обществе ситуацией. В настоящее время, по оценкам Всемирной организации здравоохранения, проблемы, связанные с лишним весом, имеют около двух миллиардов человек во всем мире. Ежегодно количество таких людей увеличивается. По оценкам национального исследовательского центра «Здоровое питание», в России 59% женщин и 54% мужчин старше 20 лет имеют избыточный вес, а 15–28% страдают ожирением. То есть, у каждого третьего россиянина трудоспособного возраста имеется избыточный вес или ожирение. По данным Роспотребнадзора, Алтайский край является одним из самых проблемных регионов в России по ожирению. Он занимает второе место – лишний вес есть у 976 человек из 100000 населения. На первом месте Ненецкий автономный округ (1032 человека на 100000 населения), на третьем – Пензенская область (678 человек на 100000 населения) [1].

Лишний вес снижает продолжительность жизни на 3 – 5 лет, в некоторых случаях приводит к инвалидности, в связи с развитием тяжелых сопутствующих заболеваний, таких как: сахарный диабет второго типа, ишемические болезни сердца, артериальная гипертония, болезни опорно-двигательного аппарата, падагра, варикозное расширение вен, астма, головные боли, депрессии, а также некоторые виды рака (В.С. Дмитриев, М.Г. Колосницина, Е.А. Разумовский, М.Т. Ситдикова, Н.А. Соколов и др.) Более чем у двух миллионов российских женщин бесплодие обусловлено избыточной массой тела или ожирением (Е.Е. Ачкасов, А.О. Разина, С.Д. Руденко и др.). Поскольку проблема лишнего веса в большей степени распространена у женской части населения, свое исследование мы будем проводить на примере женщин зрелого возраста.

Возрастные периоды в жизни женщин характеризуются рядом морфологических и функциональных особенностей. Исследователи выделяют ряд периодов: зрелый (первый период – 21 – 35 лет, второй – 36 – 55 лет); пожилой – 56 – 74 года; старческий 75 – 90 лет; период долгожителей – 90 лет и старше. В периоде второго зрелого возраста (35 – 55 лет) активизируются инволюционные процессы в организме, наступают выраженные возрастные изменения. Особенности данного возраста являются: снижение объема потребления кислорода на 1 кг веса и теплопродукции на 1 см поверхности тела; уменьшение гормональной функции; ухудшение эластичности тканей; атрофия мышц и снижение содержания в них энергетических веществ; ухудшение сократительной способности миокарда; замедление кровотока, снижение возбудимости дыхательного центра; нарушение жирового и углеводного обмена, затруднение образования белковых соединений. Для этого периода характерны изменения в опорно-двигательном аппарате, ограничение подвижности суставов и грудной клетки. Во втором зрелом возрасте наблюдаются изменения в деятельности нервной системы (снижение подвижности нервных процессов, затруднение образования новых рефлекторных связей, удлинение реакций ухудшающих ориентировку, нарушение регуляции, изменения психики) (Н.А. Белоусова, В.Р. Кучма, Н.В. Мамылина, О.А. Овсягик, В.И. Скворцова и др.). В эти годы увеличивается профилактическая роль физических упражнений, однако, для женщин зрелого возраста, особенно II периода, занятия в зале становятся затруднительными в связи с закономерными морфологическими и функциональными изменениями опорно-двигательного аппарата, избыточным весом, ухудшением координационных способностей.

В настоящее время фитнес-индустрия предоставляет широкий спектр возможностей для осуществления систематических занятий физической культурой и спортом, в том числе для коррекции веса у людей разного возраста, пола, уровня подготовленности и состояния здоровья. Помимо традиционных, появляются и новые в массовом физкультурном движении виды двигательной активности для женщин, такие как аэробика, скандинавская ходьба, пилатес, бодифлекс, шейпинг, калланетика, аквааэробика, аквамоушн, акваданс и др. Одним из популярных средств для коррекции веса в России и в Алтайском крае в частности, является аквааэробика.

Водная среда, благодаря своим гидродинамическим особенностям, создает безопасные и оптимальные условия для занятий с людьми разного возраста, физической подготовки, состояния здоровья. По мнению ряда российских авторов, движения, выполняемые в условиях водной среды, в наибольшей мере соответствуют особенностям женского организма (И.В. Богданов, Н.Ж. Булгакова, И.А. Васильева, Д. Лоуренс и др.).

Аквааэробика – это выполнение комплекса танцевальных и спортивных упражнений, находясь при этом в воде, под ритмы музыки. Ретроспективный анализ данного направления свидетельствует о его зарождении в древнем Китае. Монахи из китайских провинций практиковали водные упражнения, оттачивали силу и ловкость, они были одной из частей системы восточных единоборств. Знания о водной гимнастике представлены в китайских манускриптах, но как отдельное течение фитнеса аквааэробики выделилась намного позднее (И.Д. Адамова, В.В. Быков, Е.А. Яных и др.).

В начале XX века было распространено хороводное плавание, или фигурная маршировка в воде, под музыкальное сопровождение, как правило, это был духовой оркестр. Эти занятия и выступления не имели спортивной направленности, а служили средством популяризации плавания. История непосредственно аквааэробики начинается с 1950-х годов, она появилась в США. Впервые организованные занятия были показаны по телевидению в шоу о здоровом образе жизни Джеком Лалэйном, специалистом в области фитнеса. По его мнению, все 640 мышц могут быть тренированы с помощью самого естественного средства – воды. Развитию популярности аквааэробики способствовало и то, что водные упражнения начали применяться для реабилитации и тренировок профессиональных спортсменов, получивших различные травмы [2; 3].

В России история аквааэробики началась с пропаганды занятий плаванием, примерно, с середины XX века как компонента здорового образа жизни советского гражданина, водная гимнастика использовалась с медицинскими и оздоровительными целями. С 90-х годов аквааэробика начинает активное распространение сначала в Москве, а потом и в других городах начали открываться фитнес-клубы западного образца, которые использовали в своих программах аквааэробику. В настоящее время этот вид фитнеса доступен всем желающим скорректировать свою фигуру и укрепить здоровье.

Выполняя упражнения, помимо основной нагрузки человеку приходится преодолевать при этом сопротивление воды в бассейне. За один час занятий сжигается минимум 700 килокалорий, подобного результата невозможно достичь при других физических нагрузках. Во время тренировки используются такие приспособления, как: аквагантели, аквапояс, палки из пенопласта, специальные сапоги, ласты.

Однако, несмотря на распространение данного явления, аквааэробика для женщин зрелого возраста еще не стала предметом специального исследования. Разработанные программы рассчитаны либо на смешанную по возрастной составу группу, либо на женщин более юного возраста. Сложившееся противоречие обусловило выбор направления нашего исследования. Целью нашей опытно-экспериментальной работы явилась разработка и обоснование программы по аквааэробике, направленной на коррекцию веса у женщин зрелого возраста.

Существуют различные способы коррекции веса у женщин: коррекция режима питания, различные косметические процедуры, использование физических упражнений. Коррекция телосложения средствами физической культуры подразумевает регулирование массы тела. При занятиях физической культурой излишки жировой ткани расходуются для выработки необходимого количества энергии для выполнения упражнений. Как следствие – уменьшение избыточного веса. Увеличение массы тела также может привести к улучшению типа телосложения, но только лишь в том случае, когда это происходит за счет роста мышечной ткани. При подборе средств аквааэробики необходимо учитывать педагогические, психологические факторы, анатомо-физиологические особенности женщин зрелого возраста: меньшую мышечную силу, меньшие функциональные возможности дыхательно-циркуляторного аппарата, большую возбудимость и реактивность, психические особенности, периодичность эндокринных процессов, сниженную способность к освоению новых сложных движений и навыков, высокую обучаемость, более медленную вработываемость, более длительный период восстановления [4; 5].

Приблизительно нормальным весом принято считать вес, вычисленный по формуле Брока: рост (в см.) – 100. Допустимо отклонение в сторону увеличения: у мужчин на 10%, у женщин на 15% от веса тела. Однако в последнее время, на основании широких исследований состояния здоровья при различной массе тела, предложено в формулу Брока при некоторых показателях длины тела внести поправку, то есть из роста вычитать не 100, а 110.

Окружность талии (косвенный показатель количества висцерального жира): у женщин – не более 88 см, у мужчин – не более 102 см.

Индекс массы тела (ИМТ) наиболее точно характеризует нормальный вес и его отклонение в ту или иную сторону. Вычисляется по формуле: вес тела в килограммах разделить на рост в метрах, возведенный в квадрат.

$ИМТ = \text{масса тела в кг} / (\text{рост в м})^2$

Таким образом, ИМТ меньше 19 имеет место у людей худых, истощенных; ИМТ = 20-25 – при нормальном весе; ИМТ = 26-30 – при избыточном весе; ИМТ = 31-40 – при умеренном ожирении; ИМТ более 41 – показатель патологического ожирения.

Опытно-экспериментальная работа по коррекции веса у женщин зрелого возраста проводилась нами с сентября 2017 по май 2018 гг. в три этапа: подготовительный, основной и обобщающий.

Занятия осуществлялись 2 раза в неделю, продолжительностью 45 минут, с учетом 5-ти минутной растяжки. На занятии мы учитывали пульс испытуемых и оптимальную зону жиросжигания для них (по формуле $220 - \text{возраст} = A$) * максимальная ЧСС. Нижняя граница диапазона: $V = A \times 0,65$. Верхняя граница диапазона: $C = A \times 0,85$.

Таким образом, зона жиросжигания для женщин зрелого возраста, находится в промежутке между 125 – 145 ударов в минуту. Пульсометрия осуществлялась в начале и середине тренировочного процесса на протяжении всего эксперимента. Через каждые 10 занятий по окончании тренировочного процесса, испытуемым предлагалась выполнить контрольное задание (20 приседаний за 30 секунд). Показатели пульсометрии являлись основанием для увеличения нагрузки. Упражнения были направлены на мышцы ног, ягодиц, пресса и верхнего плечевого пояса. При разработке программы мы учитывали особенности второго зрелого возраста у женщин (36 – 55 лет).

Наиболее широко применяемыми в тренировочном процессе являются такие методические подходы как равномерный, переменный, повторный, круговой и интервальный. В разработанной нами программе был использован равномерный подход. Основным методический подход, используемый в занятиях аквааэробикой. Он характеризуется непрерывной работой с относительно постоянной интенсивностью. Нагрузка под музыку с таким темпом в пределах 125 – 145 ударов в минуту частоты сердечных сокращений считаются оптимальной.

Помимо комплекса упражнений, нами были даны рекомендации по питанию для женщин. В течение дня необходимо было питаться не менее трех раз, приемы пищи стараться организовывать так, чтобы они проходили в одно и то же время. Кроме этого, последний прием пищи, испытуемые организовывали за 3 часа до сна. Это способствовало ускорению обмена веществ. Занимающимся было рекомендовано пересмотреть потребляемые продукты с точки зрения энергетического состава.

Завершающий этап опытно-экспериментальной работы объединил обработку полученных данных, сопоставление результа-

тов с поставленной целью, их качественный и количественный анализ, корректировку гипотезы, описание хода исследования и результатов опытно-экспериментальной работы.

Для выявления эффективности разработанной нами программы упражнений был проведен качественный и количественный анализ результатов опытно-экспериментальной работы. Используя методы математической статистики, мы вычислили ИМТ у группы женщин в количестве 16 человек в сентябре 2017 года на момент начала тренировочного процесса по аквааэробике на базе бассейна «Олимпийский».

За основу результативности показателей мы брали рекомендации Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ): дефицит массы тела, недостаточная масса тела, норма, избыточная масса тела, ожирение первой степени, ожирение второй степени, ожирение третьей степени.

Для того что бы измерить индекс массы тела у занимающихся, необходимо знать массу и рост, является ли масса недостаточной, нормальной или избыточной. Обхватные размеры тела, такие как (талия, предплечье, бедра) являются наиболее простым антропометрическим показателем. Производя измерения, через какой либо промежуток времени, можно эффективно контролировать изменения (увеличение или уменьшение) мышц в объеме. Данный метод позволяет отследить, как меняется форма тела по мере того, как занимающиеся становятся более стройными. Когда сжигается жир и увеличивается мышечная масса, может случиться так, что занимающийся будет весить немного больше, несмотря на то, что тело становится все тоньше и подтянутее. В настоящее время в любой фитнес индустрии, прежде чем будет начат процесс коррекции веса, обязательно производятся замеры и занимающийся должен регулярно отслеживать массу своего тела. Только таким образом можно отслеживать динамику.

Полученные на констатирующем этапе исследования данные свидетельствовали о том, что из 16 испытуемых нормальную массу тела имели 1 человек; избыточную массу тела – 10 человек; ожирение первой степени – 3 человека; ожирение второй степени – 2 человека. Это позволило нам осуществить формирующий эксперимент, заключающийся во внедрении разработанной нами программы по аквааэробике в данной группе.

На начало занятий наблюдался спад энергии, ухудшение самочувствия, затруднение дыхания и бессилие, так как уровень физической подготовки был недостаточным. Мы старались создать благоприятную атмосферу проходящих занятий по аквааэробике, помочь исправить ошибки, поддержать эмоциональный фон женщин. Уже на восьмом занятии был виден результат. У занимающихся аквааэробикой наблюдалось настроение, эмоциональный фон стабилизировался, самочувствие улучшилось.

После осуществления формирующего эксперимента исследования в апреле 2018 года, мы провели повторные замеры и вычислили ИМТ у группы испытуемых.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в процессе занятий испытуемым удалось избавиться от ожирений 1 и 2 степени. Женщины, страдающие избыточной массой тела, «перешли» в норму. Так же, нам удалось значительно укрепить мышцы и улучшить состояние кожи. Наблюдалось заметно меньше жалоб на головную и суставную боль. Мы считаем, что нам удалось добиться поставленной цели коррекции веса и сформировать у занимающихся желание и мотивацию ходить на данный вид плавания дальше.

В таблице 1 мы представили сравнительную характеристику индекса массы тела у испытуемых на констатирующем и контрольном этапах.

Таблица 1

Итоговый результат ИМТ у женщин на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Этап	Норма	Избыточная масса тела	Ожирение первой степени	Ожирение второй степени
	Количество человек			
Констатирующий этап	1	10	3	2
Контрольный этап	9	7	0	0
χ^2 эксперим.				15
χ^2 критич.				7,8

тов с поставленной целью, их качественный и количественный анализ, корректировку гипотезы, описание хода исследования и результатов опытно-экспериментальной работы.

Для выявления эффективности разработанной нами программы упражнений был проведен качественный и количественный анализ результатов опытно-экспериментальной работы. Используя методы математической статистики, мы вычислили ИМТ у группы женщин в количестве 16 человек в сентябре 2017 года на момент начала тренировочного процесса по аквааэробике на базе бассейна «Олимпийский».

Для выявления эффективности экспериментальной программы, мы использовали метод критерий

$$\chi^2, \chi^2 = \frac{1}{N_1 \cdot N_2} \sum \frac{(N_{1.02i} - N_{2.01i})^2}{01i + 02i}$$

При расчете по данной формуле мы не брали во внимание показатели: «дефицит массы тела», «недостаточная масса тела» и «ожирение третьей степени», поскольку количество в данном показателе равно нулю. Как видно из таблицы 3, в контрольной

группе количество человек с нормальной массой тела увеличилось на 8 человек (50%); количество испытуемых с избыточной массой тела уменьшилось на 3 человека (19%); количество женщин с ожирением первой степени уменьшилось на 3 человека (19%), а количество женщин со второй степенью ожирения уменьшилось на 2 человека (13%). Расчеты значения χ^2 по результатам методики определения ИМТ показали статистически значимую разницу для экспериментальной

группы, так как $\chi^2_{\text{эксперим.}} > \chi^2_{\text{критич.}}$. На уровне $P=0,05$ и $v=4-1=3$, $\chi^2_{\text{критич.}}=7,8$ ($\chi^2_{\text{эксперим.}}=15$).

Итоги опытно-экспериментальной работы позволяют сделать вывод об успешной динамике процесса коррекции веса в экспериментальной группе. Достижение позитивных результатов мы связываем с тем, что была внедрена программа по аквааэробике, а также соблюдение испытуемыми рекомендаций тренера относительно питания, режима организации дня и пр.

Библиографический список

1. Национальный исследовательский центр «Здоровое питание». Available at: www.edamark.ru
2. Полухина Т.Г. *Классификация и типология упражнений в аквааэробике как основа для разработки технологии обучения*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
3. Дерлято Е. А. *Аквааэробик. Вода и тело*. Москва, 2001; 4: 16 – 23.
4. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Смысл; Эксмо, 2005.
5. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Под редакцией Д.А. Леонтьева. Москва: Смысл; Академия, 2004.

References

1. Nacional'nyj issledovatel'skij centr «Zdorovoe pitanie». Available at: www.edamark.ru
2. Poluhina T.G. *Klassifikaciya i tipologiya uprazhnenij v akvaaerobike kak osnova dlya razrabotki tehnologii obucheniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskij nauk. Moskva, 2003.
3. Derlyatko E. A. *Akvaaerobik. Voda i telo*. Moskva, 2001; 4: 16 – 23.
4. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka*. Moskva: Smysl; `Eksmo, 2005.
5. Leont'ev A.N. *Deyatelnost'. Soznanie. Lichnost'*. Pod redakciej D.A. Leont'eva. Moskva: Smysl; Akademiya, 2004.

Статья поступила в редакцию 21.09.18

УДК 378.637+37013.42

Bogutskaya T.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia),
E-mail: bogutskaya71@mail.ru

TEACHING FUTURE TEACHERS TO SOCIAL EDUCATION OF YOUNG SCHOOLCHILDREN. The article defines importance of social education of younger generations and social-educational activity of teachers in modern social realities. The author reveals the importance of orientation of vocational training of future teachers to form certain competencies related to social upbringing of pupils, in particular, younger schoolchildren. An approach is determined for the training of future teachers for social education of junior schoolchildren from the point of view of forming a personal sense of professional and pedagogical activity of students. The article contains a brief description of experience of forming the motivational, theoretical and technological readiness of future teachers for the social education of junior schoolchildren through the use of a training program in the context of motivational program-target management.

Key words: social education, junior schoolchildren, vocational training.

T.V. Богущая, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,
E-mail: bogutskaya71@mail.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К СОЦИАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье определяется значимость социального воспитания подрастающих поколений и социально-воспитательной деятельности педагогов в современных общественных реалиях. Автором раскрывается значение направленности профессиональной подготовки будущих педагогов на формирование у них определенных компетенций, связанных с социальным воспитанием учеников, в частности, младших школьников. Определяется личностно-ориентированный подход к подготовке будущих учителей начальных классов к социальному воспитанию младших школьников с точки зрения формирования личностного смысла профессионально-педагогической деятельности студентов. Статья содержит краткое описание опыта формирования мотивационной, теоретической и технологической готовности будущих учителей начальной школы к социальному воспитанию младших школьников через реализацию обучающей программы в контексте преподавания педагогических дисциплин.

Ключевые слова: социальное воспитание, младший школьник, профессиональная подготовка.

В современных социокультурных условиях социальное воспитание является особенно актуальным, призванным обеспечить духовно-нравственное развитие, гражданское становление, благоприятное личностно-средовое взаимодействие, формирование социальной компетентности человека, его потребности изменять не только себя, но и окружающий социум. Сегодня состояние общества характеризуется как кризисное: отсутствует нравственный идеал, имеется глубокое социальное расхождение, социальная несправедливость, пренебрежение к культурным ценностям, разрыв с традициями национальной культуры, разрушение положительных идеалов, культивирование СМИ насилия, индивидуализма, вседозволенности, – всё это приводит к деформации личности молодого человека (воспитанника). Именно в этих условиях происходит социальное становление, социализация молодежи.

Очевидно, что преодоление негативных тенденций в духовном развитии общества, проблема воспитания детей и молодежи

сегодня – это проблема национальной безопасности России. Будущее зависит от того, какова будет социокультурная политика, ориентированная на смысл, ценности, традиции России, каким будет содержание социального воспитания. В настоящее время тезис о том, что воспитание – это неотъемлемая часть образования, возвращается на своих законных правах в теорию и практику российской системы образования.

В результате анализа научной литературы по проблеме подготовки будущих учителей к социальному воспитанию школьников можно сделать вывод, что в отечественной педагогике накоплен серьезный теоретический и эмпирический материал в контексте подготовки специалистов для социально-педагогической сферы (М.А. Галагузова, И.А. Зимняя, М.Н. Костикова, И.А. Маврина, С.А. Маврин, В.А. Слостенин Т.В. Горбунова); в области профессиональной социально-педагогической деятельности в системе социальных институтов коррекционно-компенсаторной направленности (Л.И. Аксенова, Н.М. Назарова) [1].

Но в данных исследованиях не уделяется достаточного внимания подготовке будущих учителей начальных классов к социальному воспитанию младших школьников. Чтобы соответствовать требованиям времени, подготовка будущего педагога должна носить опережающий характер.

Анализ социально-педагогической литературы, нормативной документации начального общего образования показал, что все возрастающие требования к работе школ вызывают необходимость повышения уровня готовности будущих педагогов к реализации целей социального воспитания. В современных условиях усиливается значимость социально-педагогической деятельности школы и учителя, что, в свою очередь, определяет необходимость соответствующей профессиональной подготовки будущих педагогов, формирования у них умений организовывать такую деятельность, оказывать эффективную социально-педагогическую помощь детям и их семьям [2].

Мы согласны с мнением ученых, что сегодня в вузе нужна такая технология обучения, которая отвечает целому ряду требований: быть подвижной, демократичной, гуманистической в своих принципах и организации учебного процесса; обеспечивать реализацию образовательных учебных программ в зависимости от индивидуально-личностных качеств студента; учитывать их мотивационно-потребностную сферу, а также должна повышать педагогическую культуру преподавателя, развивать его творческий потенциал. Крайне важно изменить позицию студентов из обучаемых в обучающихся, то есть ведущих и образующих собственную подготовку [3].

В Алтайском государственном педагогическом университете в рамках преподавания педагогических дисциплин нами реализуется программа подготовки будущих учителей начальных классов к социальному воспитанию младших школьников [4].

Измерение готовности студентов, будущих учителей начальных классов, к социальному воспитанию школьников осуществлялось нами по нескольким параметрам, выделенным в соответствии с квалификационными характеристиками учителя и социального педагога, а также с учетом требований, предъявляемых к осуществлению воспитательной деятельности классным руководителем, педагогом-воспитателем. Параметры охватывали три блока: личностная готовность, теоретическая готовность, операционно-деятельностная (технологическая) готовность. В качестве измерительных диагностических материалов были использованы: анкеты для студентов, мини-сочинения, индивидуальные беседы, наблюдения за деятельностью студентов во время прохождения ими практики.

В результате анализа полученных данных мы установили основные препятствующие факторы формирования оптимального уровня готовности студентов к осуществлению социального воспитания: автономность знаний по дисциплинам психолого-педагогического блока, социологии, философии, методике воспитательной работы; незнание совокупности профессионально-личностных качеств, требующихся для осуществления социального воспитания, социально-педагогической деятельности; отсутствие теоретико-технологической готовности к осуществлению этого вида деятельности; отсутствие социальной зрелости у подавляющего большинства студентов.

С целью устранения и ослабления этих факторов нами была разработана программа подготовки будущих учителей начальных классов к социальному воспитанию младших школьников, которая реализуется в рамках преподавания педагогических дисциплин и прохождения педагогической практики.

Программа состоит из трех разделов, соотнесенных с блоками выявленных у студентов параметров: раздел № 1. «Развитие мотивационной готовности студентов – «хочу». Данный раздел программы помогает будущим педагогам понять необходимость социального воспитания младших школьников, мотивировать их к работе в данном направлении.

Раздел № 2. «Развитие теоретической готовности – «знаю» предполагает работу по овладению знаниями основ педагогики, социологии воспитания, психологии, общей теории воспитания, современных концепций воспитания; формирование знаний о работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, детьми с отклоняющимся поведением, знаний нормативно-правовой документации в области образования.

Раздел № 3. «Развитие технологической готовности – «умею». Этот раздел направлен на формирование умения реализовывать социально-профилактическую функцию, умение взаимодействовать с родителями школьников; на овладение

диагностической, организаторской, коммуникативной компетенциями.

В процессе реализации программы целесообразно применение комплекса заданий проективного, аналитического характера; форм и методов активного и интерактивного обучения; обязательной отработки умения разрабатывать программы взаимодействия с детьми и их родителями; практикоориентированные задания по изучению социальной ситуации развития ребенка, диагностики семьи и семейного воспитания [5].

Представим вариант содержательного наполнения программы. В рамках раздела мотивационной готовности к социальному воспитанию студенты начинали с написания мини-сочинения «Социальное воспитание в наше время – это...». Эта работа была направлена на осознание сущности социального воспитания, его места и роли в общей системе воспитания. Для написания сочинения было отведено время на семинарском занятии по теме: «Понятие и сущность социального воспитания» (дисциплина «Педагогика», модуль «Социальная педагогика»). Обязательным условием выступала беседа по результатам выполнения этой работы.

В процессе обсуждения сочинений затрагивались вопросы, касающиеся определения студентами собственной позиции и понимания результатов деятельности по социальному воспитанию:

- *Какие задачи, по Вашему мнению, решаются в процессе социального воспитания?*
- *Что составляет содержание социального воспитания?*
- *Какую роль педагога вы видите в процессе социального воспитания?*
- *Какие результаты, на Ваш взгляд, должны лежать в основе характеристики качества социально-педагогической деятельности педагога?*

Также на лекционных и семинарских занятиях ими выполнялись задания аналитического и информационного характера. В процессе подготовки к семинарскому занятию по теме «Социальное воспитание в условиях образовательной организации», например, необходимо было индивидуально подготовить реферат или сообщение по теме занятия, что способствовало более глубокому изучению вопроса и, соответственно, выработке собственной позиции относительно исследуемой тематики.

На лекционных занятиях в практику работы вошло выполнение группового задания «Быстрый ответ». На него отводилось не более 10 минут. За это время студенты в микрогруппах методом «мозгового штурма» находили ответ на поставленный вопрос или решали воспитательную ситуацию. Так, на лекции по теме «Социализация как социально-педагогическое явление» в качестве задания необходимо было ответить на вопрос: «Почему социализация рассматривается с точки зрения педагогического явления?». На лекции по теме «Сущность и содержание социального воспитания»: «В чем состоит сущность социального воспитания как социального института?».

Такой подход способствовал повышению познавательного интереса студентов к предмету в целом, и к проблеме социального воспитания, в частности.

В рамках второго раздела программы, направленного на повышение теоретического уровня готовности к социальному воспитанию, рассматривались такие темы, как: «Субъекты социального воспитания», «Средства социального воспитания в начальной школе», «Социально-педагогическая деятельность учителя начальных классов», «Опыт социального воспитания в образовательных организациях» и т.п.

Изучая указанные темы, студенты не ограничивались вопросами лекции или семинара, а выполняли задания для работы с педагогическими источниками и их интерпретации. Приведем примеры таких заданий:

- *составьте таблицу «Компоненты процесса социализации» и дайте характеристику каждому из выделенных компонентов;*
- *на примере одного из этапов социализации покажите, какие ее механизмы влияют на развитие человека;*
- *представьте свой вариант информационной схемы по теме семинарского занятия;*
- *раскройте понятие социального опыта, индивидуальной помощи и образования как составляющих социального воспитания;*
- *дайте характеристику следующим принципам социального воспитания: принцип центрации социального воспитания на развитии личности и принцип диалогичности социального воспитания;*

- прочтите и дайте анализ статье Ш.А. Амонашвили «Что такое детство?» из книги «В школу – с шести лет»;
- изучите законодательные документы, касающиеся защиты детства и вычленили основные права детей;
- дайте краткую характеристику следующим социально-педагогическим идеям и концепциям: свободное воспитание, педагогика среды, воспитание личности в коллективе, педагогика ненасилия.

В качестве изучения динамики теоретического уровня подготовки студентов к реализации социального воспитания, им предлагалось выполнение контрольной работы, содержащей задания аналитического характера, требующих размышления, формулировки собственной позиции, проявления творческого подхода к работе с научно-педагогической литературой:

1. В чем, по Вашему мнению, заключается принципиально новый взгляд на проблему социального воспитания, изложенный в программе М.М. Плоткина?

2. В чем, по мнению Н.Е. Щурковой заключается специфика детства?

3. Актуальны ли социально-педагогические идеи воспитания подрастающего поколения, изложенные в «Поучении Владимира Мономаха»?

4. Раскройте современную трактовку принципов культуросообразности и коллективности социального воспитания.

Третий, технологический раздел программы, включал в себя задания исследовательского и проектировочного характера, которые выполнялись студентами как при подготовке к занятиям, так и во время прохождения педагогической практики:

- спроектируйте ситуации оказания индивидуальной помощи в жизнедеятельности школы, учреждения дополнительного образования;
- проведите диагностику социальной ситуации развития младшего школьника;
- составьте социально-педагогический паспорт семьи;
- разработайте программу взаимодействия с семьями младших школьников, испытывающих трудности социализации;

Библиографический список

1. Агронина Н.И. Формирование в вузе профессионально-этической культуры специалиста по социальной работе. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2010.
2. Воронина Г.А. Мотивационное программно-целевое обеспечение подготовки будущих учителей к социальному воспитанию школьников. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2002.
3. Никитина Л.А. Портфолио – образовательный ресурс формирования субъектной позиции будущего педагога начальной школы. Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2016, 28: 96 – 100.
4. Богущкая Т.В. Модель формирования и развития профессионально-педагогической готовности будущих учителей начальных классов к эффективной профессиональной деятельности. Материалы всероссийской научно-практической конференции, 8 – 9 апреля, Барнаул: АлтГПУ, 2005: 19 – 24.
5. Богущкая Т.В. Моделирование профессиональной подготовки студентов к работе с детьми с ОВЗ. Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2016, 4 (29): 56 – 58.

References

1. Agronina N.I. *Formirovanie v vuzе professional'no-`eticheskoy kul'tury specialista po social'noj rabote*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2010.
2. Voronina G.A. *Motivacionnoe programmno-celevoe obespechenie podgotovki buduschih uchitelej k social'nomu vospitaniju shkol'nikov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2002.
3. Nikitina L.A. Portfolio – obrazovatel'nyj resurs formirovaniya sub'ektnoj pozicii buduschego pedagoga nachal'noj shkoly. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016, 28: 96 – 100.
4. Boguckaya T.V. Model' formirovaniya i razvitiya professional'no-pedagogicheskoy gotovnosti buduschih uchitelej nachal'nyh klassov k `effektivnoj professional'noj deyatel'nosti. *Materialy vsероссийской nauchno-prakticheskoy konferencii*, 8 – 9 aprelya, Barnaul: AltGPU, 2005: 19 – 24.
5. Boguckaya T.V. Modelirovanie professional'noj podgotovki studentov k rabote s det'mi s OVZ. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016, 4 (29): 56 – 58.

Статья поступила в редакцию 21.09.18

УДК 378

Popova N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Bases of Physical Culture, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: natalie-barnaul77@bk.ru

Bayankin O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Bases of Physical Culture, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bayankin_ov@mail.ru

Kispayev T.A., Cand. of Sciences (Medical), Professor, Department of Theory and technique of Physical Culture and Sports Medicine, Karaganda State University of E.A. Buketov (Karaganda, Kazakhstan), E-mail: Kispayev_t@mail.ru

SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF REALIZATION OF DISTANT TRAINING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF AN INSTITUTE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT. The material presented in the article is a theoretical analysis and practical experience of the use of innovative and technical educational technologies in the course of training of students of an institute of physical culture and sport. Effective influence of information and technical technologies on formation of motivation of students to

occupation is analyzed by physical education. The work reveals ways of using methods and means of distance learning depending on goals and tasks, readiness of the trained. Social and pedagogical conditions of formation of motivation of students to occupation by physical education on the basis of distance learning are opened. Fundamental difference of the authors' approach is that the information and technical educational environment is a new reality for development of an institute of physical culture and sport in the course of formation of the motivational and valuable attitude of students towards physical education.

Key words: educational environment, competence-based focused training, innovative and technical educational technologies, motivation, distance learning.

Н.В. Полова, канд. пед. наук, доц. каф. теоретических основ физического воспитания, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: natalie-barnaul77@bk.ru

О.В. Баянкин, канд. пед. наук, доц. каф. теоретических основ физического воспитания, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: bayankin_ov@mail.ru

Т.А. Киспаев, канд. мед. наук, проф. каф. теории и методики физической культуры и спортивной медицины, Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова, г. Караганда, Казахстан, E-mail: Kispayev_t@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Представленный в статье материал – это теоретический анализ и практический опыт использования инновационно-технологических образовательных технологий в процессе обучения студентов института физической культуры и спорта. Анализируется эффективное влияние информационно-технических технологий на формирование мотивации студентов к занятию физической культурой. Раскрываются варианты применения методов и средств дистанционного обучения в зависимости от поставленных целей и задач, подготовленности обучающихся. Раскрыты социально-педагогические условия формирования мотивации студентов к занятию физической культурой на основе дистанционного обучения. Принципиальным отличием авторского подхода является то, что информационно-техническая образовательная среда является новой реальностью для развития института физической культуры и спорта в процессе формирования мотивационно-ценностного отношения студентов к дисциплине «Физическая культура».

Ключевые слова: образовательная среда, компетентностно-ориентированное обучение, инновационно-технические образовательные технологии, мотивация, дистанционное обучение.

За последнее время система образования многих стран претерпела ряд существенных изменений. В большей степени они связаны с необходимостью разрешить серьезное противоречие – между традиционным темпом обучения и тенденцией постоянно увеличивающегося объема новых знаний. С целью разрешения этого противоречия стали появляться формы организации обучения, основанные на применении новых информационных технологий.

Совокупность всех сфер общественной жизни нашего общества переживает сложный переходный период. Это и сказывается на системе образования, на становления новой философии образования, разработки соответствующей стратегии, политики и практики. Сегодня стали общепризнанными гуманистическая парадигма образования, новые основополагающие принципы, соотвествующие развивающемуся образованию.

Исходя из того, что развитие доминирующей тенденции в системе современного образования – переход от знаниевой (технократической) к личностной (гуманитарной) парадигме, в основе которой лежит человеко-центристский подход, основополагающую роль в системе образования играет принцип взаимодействия. В результате того, что сегодняшняя образовательная система находится в специфичной социокультурной ситуации, которая характеризуется отсутствием четко определенных норм и правил, определяющих и задающих способы организации жизнедеятельности, у человека, входящего в систему социальных отношений, возникают проблемы и социальной адаптации, и сохранения личностных установок в условиях отсутствия общественных культурных образцов как определенных сравнительных ориентиров.

В современный период, в мире новейших технологий, инновационных программ в системе образования, предъявляются повышенные требования к личности педагога, в том числе и к студентам, обучающимся в институте физической культуры и спорта. Существенно и многократно возросли повышенные требования к формированию самой личности студента в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении института физической культуры и спорта. Большой акцент ставится в раскрытии вопросов о формировании и развитии личности студента, который будет в себе сочетать профессионально-психологическую подготовку, устойчивые умения и навыки практической работы в педагогической деятельности, определенные психологические черты и свойства личности. Будущий специалист в сфере физической культуры и спорта должен сочетать в себе

художественную одаренность, творческую активность, инициативность и ответственность, потребность в постоянном обновлении своих знаний [1].

Особую значимость для педагогической практики имеют проблемы совершенствования информационно-технической образовательной среды как новой реальности развития института физической культуры и спорта. В образовательном пространстве института физической культуры и спорта важное место занимает физическое образование студентов. Физическое образование направленно на формирование специальных знаний, умений, а также на развитие разносторонних физических способностей человека. Его конкретное содержание и направленность определяются потребностями общества в физически подготовленных людях и воплощаются в образовательной деятельности.

Это обостряет проблему совершенствования информационно-технической образовательной среды как новой реальности развития института физической культуры и спорта.

В этой связи тема научной статьи является актуальной и своевременной.

Научная новизна и теоретическая значимость статьи состоит в том, что раскрыты теоретические и практические предпосылки совершенствования информационно-технической образовательной среды как новой реальности развития института физической культуры и спорта, использования инновационных технологий в компетентностно-ориентированном обучении студентов.

В данной статье мы анализируем разнообразные варианты применения методов и средств дистанционного обучения в зависимости от поставленных целей и задач, подготовленности обучающихся. Использование активных методов обучения в процессе формирования мотивационно-ценностного отношения студентов к учебной дисциплине «Физическая культура», одна из самых актуальных задач в сфере образовательной среды института физической культуры и спорта.

В раскрытии основной проблемы попытались модернизировать и включить инновации в образовательное пространство института физической культуры и спорта. Уточнены основные понятия проблемы: «образовательная среда», «образовательное пространство», «инновационные образовательные технологии», «компетентность», «обучение в сотрудничестве», «дистанционное обучение», «активные методы обучения».

Теоретический анализ и практический опыт работы в сфере высшего учебного образования показал, что возможность обеспечения в развитии института физической культуры и

спорта, возможности раскрытия и реализации творчества и положительных сторон поведения обучающихся, позволит реализовать современные тенденции информационно-технической образовательной среды как новой инновационной реальности [2].

Включения инноваций в образовательное пространство института физической культуры и спорта и его обновление позволит повысить эффективность работы. Результатом ее деятельности является: более высокая физическая подготовленность и степень совершенства двигательных умений и навыков, высокий уровень развития жизненных сил, спортивные достижения, нравственное, эстетическое, интеллектуальное развитие, толерантное отношение к окружающим, культура межличностного общения, повышения уровня воспитанности

Применения методов и средств эффективности формирования общей культуры человека, совокупности его социальных ценностей, знаний, норм и двигательных способностей специально созданной образовательной средой, пронизанной соревновательностью и чувством ответственности за совершенные дела и поступки.

Практическая значимость статьи заключается в том, что авторами представлено методическое обеспечение, направленное на повышение эффективности процесса формирования мотивации студентов к занятиям физической культурой через влияния инновационно-технических технологий.

В своей работе мы отмечаем, что эффективность совершенствования образовательной среды института физической культуры и спорта обусловлена многообразием и целесообразностью методов, приемов и средств, с помощью которых создаются специальные условия их становления.

Анализируя современные научные тенденции, наши выводы соответствуют современным научным концепциям совершенствования образовательной среды института физической культуры и спорта [3].

Любой акт непосредственного общения – это не только воздействие одного человека на другого, но и взаимодействие, являющееся двусторонней формой связи с развитой обратной связью, которая является контролем достижения поставленных целей. Педагогическое общение – акт действия, который, как и многие другие, ставит перед собой определенную цель и стремится ее достигнуть.

В этих условиях возникает эмоциональное отношение к делу, людям. Взаимодействие выступает сущностной характеристикой детерминирующей роли деятельности и общения в развитии единства мыслей, чувств, поведения, мотивирующих нравственные потребности личности студентов обучающихся в институте физической культуры и спорта.

Алтайский государственный педагогический университет – цельный организм, жизнедеятельность которого зависит от взаимодействия его как преподавательского состава, так и обучающихся будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта. В современных социокультурных условиях наблюдается тенденция к гуманизации образования а, следовательно, и при взаимодействии преподавателей и студентов, обучающихся в институте физической культуры и спорта определяющее место должно отводиться его гуманному характеру.

Сущностной характеристикой взаимодействия является обмен отношениями, что обуславливает взаимовлияние, ведущее нравственному взаимодействию его участников. Так понятие взаимодействие позволяет считать его главным условием развития субъектности личности студентов института физической культуры и спорта, как высшего проявления ее нравственных потребностей.

Основание возникновения и развития субъектности становится способностью студентов института физической культуры и спорта в процессе взаимодействия и общения с преподавателями осмыслить, пережить свои действия, непосредственно в процессе профессионально-педагогической деятельности связать способность сравнивать, сопоставлять, оценивать себя через оценку других. При таком подходе надо учитывать не только саму деятельность студентов института физической культуры и спорта, но и детерминирующие их объективные условия, несущие в себе смыслы, нормы, правила, которым студент должен подчиняться и с учетом которых осуществлять свои действия вырабатывать нормы и правила. Условия дают студентам института физической культуры и спорта возможность определенного

выбора и задают им цель его профессионально-педагогической деятельности, которая выступает как осознанный интерес, а также обеспечивают средствами учебной деятельности. На основе цели определяется программа действий по достижению определенного результата, который служит моментом дальнейшей конкретизации.

В итоге учебно-воспитательный и профессионально-педагогический процесс должен стать единым, стремиться к выполнению общей глобальной цели (выпустить сформировавшегося студента института физической культуры и спорта, высококвалифицированного профессионала), предметы будут взаимодействовать друг друга, а, следовательно, перед обучаемыми не будут стоять вопросы типа «Зачем нужен этот предмет?», «Что он даст для будущей профессии?».

В системе взаимодействия преподавателя и студента, обещающегося в институте физической культуры и спорта, возникает такое новое качество, как потребность в нравственных отношениях. Взаимодействуя между собой, студент и преподаватель воздействует на мысли, чувства, действия другого. Преподаватель, оказывая влияние на мысли, чувства, действия студентов, одновременно оказывается под их влиянием. При взаимодействии преподаватель и студент перетерпливают качественные изменения. Следовательно, взаимодействие ведет к взаимоизменению преподавателей и студентов, обучающихся в институте физической культуры и спорта.

Мы можем теоретически проанализировать и обосновать особенности взаимодействия преподавателей и студентов, обучающихся в институте физической культуры и спорта, приводящие к выводу о возникновении общего настроения мыслей и чувств, интересов и стремлений, в итоге приводящих к возникновению единства воли, поступков и действий.

Таким образом, мы полагаем что, взаимодействие и сотрудничество студентов и преподавателей института физической культуры и спорта должны быть построены на уровне смыслополагающих и целеполагающих действий. Продуктивно решая, учебно-воспитательные задачи, создается опорная база для развития высокого уровня мотивации для овладения конкретными операциями, относящимися ко всем уровням функционирования деятельности, так и для овладения способами взаимодействия и межличностных отношений преподавателей и студентов института физической культуры и спорта. Сотрудничество возможно лишь при переводе учебно-воспитательного и профессионально-педагогического процесса на уровень личностного взаимодействия студентов и преподавателей института физической культуры и спорта.

Чувства, переживаемые человеком в процессе его общения и деятельности, как правило, не безразличны для окружающих. Выраженные в поведении, конкретных поступках эти чувства становятся толчком к появлению у взаимодействующих с ними людей эмоционального отклика.

Таким образом, каждый преподаватель и студент института физической культуры и спорта должен быть ориентирован на производство и поддержание социальных отношений, в которых каждый должен уметь, прежде всего, взаимодействовать с людьми, находить и удерживать свое место в действующей системе общества.

На наш взгляд качественную профессиональную подготовку в педагогической деятельности студентов института физической культуры и спорта в высшем учебном заведении, возможно, осуществить, ставя главной задачей, акцентируя внимание на формировании профессиональной направленности личности студентов института физической культуры и спорта. Задачи, которые будут реализованы через воспитание мотивационно-ценностного отношения студентов к своей будущей педагогической деятельности. Акцент реализации поставленной цели через изменение ее профессиональной подготовки студентов института физической культуры и спорта, которая влечет за собой формирование профессиональной направленности полученным знаниям, понимание их относительности, умение вовлекаться в процесс постоянной смены знаний, готовности к выполнению своих профессионально-педагогических функций.

Обеспечить результативность этого процесса возможно путем влияния инновационно-технических технологий на формирование мотивации студентов к занятию физической культурой.

В высших учебных заведениях важное место занимает физическая культура студентов. Она одновременно является и учебным предметом, и составной частью профессиональной подготовки будущих специалистов, и (совместно со спортом) обязательным элементом распорядка повседневной жизни. Это обостряет проблему использования инновационных технологий в компетентностно-ориентированном обучении студентов института физической культуры и спорта [4].

Применяя методы обучения в зависимости от поставленных целей и задач, подготовленности обучающихся, обеспечили методической литературой, направленное на повышение эффективности процесса использования инновационных технологий в компетентностно-ориентированном обучении студентов института физической культуры и спорта.

Дистанционное образование – качественно новый прогрессивный вид обучения. Он возник на основе идеи открытого образования благодаря новым технологическим возможностям. Обучение включает очные и заочные компоненты, дистанционные и адаптационные, инновационные и интенсивные методы. В основу этого метода положена самостоятельная работа слушателей со специально разработанными учебными материалами [5].

Причем, данная форма включила в себя не столько достижения информационной революции, сколько маркетинговый подход к потребителю знаний, то есть ориентацию на нужды слушателя, а также целый комплекс новых методик в области образования. Методология дистанционного образования основана на том, что не преподаватель, а слушатель должен находиться в центре процесса обучения.

Основные отличительные особенности организации дистанционного образования в отличие от традиционного заочного следующие:

- удобство графика обучения (место и время проведения занятий);
- модульное построение курсов;
- методическое построение учебных пособий;
- направленность на практическую деятельность;
- новая роль преподавателя в процессе обучения.

Дистанционное образование характерно также уникальным комплексом методик и подходов к обучению, которые заложены в его основу. Среди них:

- антропологический подход, т.е. системный учет специфических особенностей обучения взрослых. То есть обучение строится на основе анализа рабочей ситуации слушателя, что делает методику практичной;
- образовательный подход, дающий широкий спектр знаний, направленный на создание целостной картины мира студентом; формирование интегрированных курсов;
- использование интенсивных методов обучения типа деловых игр, дискуссий, тренингов и т. д.;

- развивающий подход, т.е. ориентация не столько на запоминание, сколько на «понимание» и «умение использовать»;
- сочетание индивидуального подхода с использованием групповой работы.

Технологически дистанционное обучение базируется на «корреспондентском» и «вахтовом» методах, а также в постоянно растущем и. пользовании информационных технологий в виде учебных аудио-видеокассет, компьютерных дискет, а также средств связи для координации процесса обучения и консультаций.

Основной объем знаний слушатель получает самостоятельно, работая с учебными пособиями и над письменными заданиями, а в ходе очных занятий процесс обучения координируется и шлифуется, причем в интенсивном режиме.

С нашей точки зрения целесообразно в теоретический курс «Физическая культура» вузов, включать методы активного и проблемного обучения для формирования мотивационно-ценностного отношения студентов к данной дисциплине.

В практической деятельности нами были применены деловые и имитационно-моделирующие игры, в которых студенты совместно анализируют ход и результаты игры, соотношение игровой (имитационной) модели и реальности, а также ход учебно-игрового взаимодействия в процессе изучения теоретического курса «Физическая культура».

Для устранения противоречия между реальным отношением к учебной дисциплине «Физическая культура» нами были внедрены в учебно-воспитательный процесс элементы дистанционного обучения, которые способствовали положительной мотивацией и исключению из учебного процесса отрицательного отношения к данной дисциплине.

Важная особенность обучения по дистанционной методике заключается в том, что основной упор делается не на запоминание знаний, а на овладение общими принципами и умением применять их на практике в конкретных деловых ситуациях. В результате такого подхода слушатель не сталкивается с проблемой переизбытка информации. Курсы и учебные пособия дополняются аудио- и видеоматериалами, тексты снабжены специальными вопросами, развивающими у слушателя навыки самостоятельного аналитического мышления. Цель – научить слушателя не столько «знать», сколько «понимать» и «уметь использовать», поэтому он здесь не является пассивным потребителем предлагаемых теоретических знаний, а постоянно развивает навыки анализа собственной деятельности с применением изучаемых теоретических концепций.

На основе сочетания методов обучения, выстраиваемые в учебном процессе со студентами института физической культуры и спорта информационно-техническая образовательная среда является новой реальностью для развития института физической культуры и спорта в процессе компетентностно-ориентированного обучения студентов.

Библиографический список

1. Попова Н.В. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной направленности бакалавров в процессе компетентностно-ориентированного образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; 59-1: 290 – 293.
2. Шадрин А.Н., Баянкин О.В., Попова Н.В. Использование инновационных технологий в компетентностно-ориентированном обучении студентов института физической культуры и спорта. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 129 – 131.
3. Попова Н.В. Модульно-рейтинговая технология обучения бакалавров института физической культуры и спорта. *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*. 2018; 2: 65 – 70.
4. Наговицын Р.С. Мотивация студентов к занятиям физической культурой в вузе. *Фундаментальные исследования*. Москва. 2011; 8: 293 – 298.
5. Холкин И.Г. *Проектирование личностно ориентированного образовательного процесса по предмету «Физическая культура»*: Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 1998.

References

1. Popova N.V. Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'noj napravlenosti bakalavrov v processe kompetentnostno-orientirovannog obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; 59-1: 290 – 293.
2. Shadrin A.N., Bayankin O.V., Popova N.V. Ispol'zovanie innovacionnyh tehnologij v kompetentnostno-orientirovannom obuchenii studentov instituta fizicheskoj kul'tury i sporta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 129 – 131.
3. Popova N.V. Modul'no-rejtingovaya tehnologiya obucheniya bakalavrov instituta fizicheskoj kul'tury i sporta. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport*. 2018; 2: 65 – 70.
4. Nagovicyn R.S. Motivaciya studentov k zanyatiyam fizicheskoj kul'turoj v vuze. *Fundamental'nye issledovaniya*. Moskva. 2011; 8: 293 – 298.
5. Holkin I.G. *Proektirovanie lichnostno orientirovannogo obrazovatel'nogo processa po predmetu «Fizicheskaya kul'tura»*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskix nauk. Ekaterinburg, 1998.

Статья поступила в редакцию 27.09.18

УДК 378.1

Rybina I.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool and Additional Education, Institute of Psychology and Pedagogy, Director of Center for Social Design and Youth Initiatives, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: rybina.soz@mail.ru*

Rybin D.N., *Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, senior teacher, Psychology Department, Barnaul Law Institute, Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: pescados@inbox.ru*

APPLICATION OF THE METHOD OF PERSONAL EXAMPLE IN THE EDUCATIONAL WORK OF COURSE OFFICERS AS A GUARANTEE OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL AND MORAL SELF-REALIZATION OF STUDENTS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MIA OF RUSSIA. The article raises a question of applying the method of personal example in educational work with cadets and students of educational organizations of Ministry of Internal Affairs of Russia. An emphasis is placed on wide pedagogical possibilities of this method, to which even thinkers of antiquity have applied. The psychological aspects of the "imitation" mechanism underlying the method of example are disclosed, and three stages of its development are revealed in the course of human socialization. The special importance of the method of a personal example in the process of educating cadets and listeners of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia is stressed, as a way of presenting pupils with a sample of a ready-made program of behavior, as well as a way of self-knowledge of the educator. To investigate the place currently occupied by the personal example method in educational work with cadets and students and as it is understood, the authors conducted a questioning of the course officers of the BYul Ministry of Internal Affairs of Russia. As part of the study, it is shown that the use of the example method by course officers makes it possible to form the personal and professional qualities of cadets and listeners who underlie their successful professional and moral self-realization.

Key words: personal example method, professional-moral self-realization, upbringing, professional self-realization, values.

И.С. Рыбина, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольного и дополнительного образования института психологии и педагогики, директор центра социального проектирования и молодежных инициатив Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: rybina.soz@mail.ru

Д.Н. Рыбин, канд. психол. наук, доц., ст. преп. каф. психологии Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул, E-mail: pescados@inbox.ru

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ЛИЧНОГО ПРИМЕРА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ КУРСОВЫХ ОФИЦЕРОВ КАК ЗАЛОГ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

В статье поднимается вопрос применения метода личного примера в воспитательной работе с курсантами и слушателями образовательных организаций МВД России. Делается акцент на широкие педагогические возможности этого метода, к которому обращались еще мыслители древности. Раскрываются психологические аспекты механизма «подражание», лежащие в основе метода примера, а также раскрываются три этапа его развития при социализации человека. Подчеркивается особое значение метода личного примера в процессе воспитания курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России, где он выступает как способ предъявления воспитанникам образца готовой программы поведения, так и способом самопознания воспитателя. С целью исследования того, какое место в настоящее время занимает метод личного примера в воспитательной работе с курсантами и слушателями и как он понимается, нами было проведено анкетирование курсовых офицеров БЮИ МВД России. В рамках проведенного исследования показано, что применение курсовыми офицерами метода примера позволяет формировать личностные и профессиональные качества курсантов и слушателей, которые лежат в основе их успешной профессионально-нравственной самореализации.

Ключевые слова: метод личного примера, профессионально-нравственная самореализация, воспитание, профессиональная самореализация, ценности.

*«Благородство манер воспитывается на примерах»,
А. Франс*

В наш век цифровых технологий, динамичности и одновременной рутинности становится все актуальнее вопросы: «Что должен знать и уметь преподаватель, чтобы привлечь внимание и вызвать подлинный интерес к познанию мира у современных воспитанников?», «Какой инструмент педагогического мастерства позволит максимально раскрыть смысл выбранной профессии, показать возможные пути самореализации?». Арсенал наработанных педагогикой технологий, методов и методик в настоящее время очень обширен, но мы, опираясь на классиков педагогической мысли, решили обратить внимание на исследование применения метода примера в современной педагогической практике.

В ранее опубликованных нами работах подчеркивалась важность активного применения метода личного примера в процессе воспитательной работы с молодыми сотрудниками, а так же с курсантами и слушателями образовательных организаций МВД России с целью формирования их готовности к профессионально-нравственной самореализации [1]. Это, по нашему мнению, будет способствовать формированию их профессиональной идентичности, принятию лучших образцов выполнения служебных обязанностей, раскрытию нравственного потенциала лично-

сти [2]. Остается с практической точки зрения не раскрытым вопрос, а как же сам современный воспитатель (курсовой офицер) понимает и применяет метод примера в своей практике.

Значение личного примера руководителя (начальника) в воспитательной работе с сотрудниками ОВД трудно переоценить. Здесь он действительно является одним из важнейших методов воспитания. «Пример руководителя имеет многоплановое значение. Это и решающее условие воспитания, и основа его служебного и нравственного авторитетов, и образец для подражания, и средство вдохновения. Личный пример в значительной степени усиливает или ослабляет действие всех других методов воспитания» [3, с. 358].

В этом смысле не теряют актуальности и слова К.Д. Ушинского: «... главнейшее всегда будет зависеть от личности воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [4, с. 150].

Следует отметить, что необходимость использования в воспитательной работе с личным составом метода примера закреплена в ведомственных нормативных документах. Например, в Приказе МВД РФ от 11 февраля 2010 года № 80 «О морально-психологическом обеспечении деятельности органов внутренних дел Российской Федерации» отмечается, что в работе с сотрудни-

ми ОВД помимо других методов воспитания должен использоваться метод примера [5]. А в «Дисциплинарном уставе органов внутренних дел Российской Федерации» подчеркивается, что «В целях поддержания служебной дисциплины руководитель (начальник) обязан...подавать личный пример дисциплинированности, образцового выполнения служебных обязанностей» [6, с. 4].

Актуальность применения метода примера в воспитательной работе обусловлена еще и тем, что, будучи основанным на механизмах подражания, он позволяет легко воздействовать на современную молодежь, находящуюся в постоянном поиске своего «кумира». При этом, подражание, являясь одним из способов усвоения социального опыта, в своем развитии проходит различные этапы, начиная с копирования ребенком родителей, старших, учителей до высокой степени сознательности и творческого отношения к выбору примера, его критической оценки, переработки и усвоения [3, с. 358]. Исследователи в механизме подражания выделяют три этапа. На первом этапе в процессе восприятия того или иного действия взрослого у воспитанника формируется субъективный образ этого действия и появляется желание поступать так же. При этом связь между примером для подражания и последующими действиями воспитанника здесь может и не возникнуть. Подобная связь образуется на втором этапе. И только на третьем этапе происходит синтез подражательных и самостоятельных действий, на который оказывают активное воздействие жизненные и специально созданные воспитывающие ситуации [7, с. 92]. Следует отметить, что подражание, базирующееся на осмысленности и осознанности, не мешает проявлять воспитаннику самостоятельность и не подавляет творческое начало личности, а как раз наоборот позволяет на основе лучших образцов поведения проявлять свой личный потенциал.

Примеры для подражания можно разделить на положительные и отрицательные, конечно, воспитывать следует, демонстрируя позитивные примеры. При этом это вовсе не означает, что воспитанников нужно полностью ограждать от негативных примеров. Очень важно формировать у них понимание пагубности отрицательных примеров поведения и желание бороться с их проявлениями.

По типу воздействия на сознание воспитанников примеры можно разделить на две большие группы: примеры непосредственного влияния и примеры опосредованного влияния (через устное слово, литературу, кинофильмы, театр и др.) [8, с. 360]. К первой группе относятся: личный пример воспитателей, пример товарищей, положительный пример людей, с которыми воспитанники находятся в постоянном контакте. Ко второй: примеры жизни и деятельности выдающихся людей; примеры из истории своего государства, трудового героизма, примеры из литературы и искусства.

В истории педагогики методу примера уже давно отводится особое место. Целый ряд мыслителей и философов считали его основным и действенным методом воспитания (Демокрит, Ксенофонт, Антисфен и др.) [9]. Великий чешский педагог-гуманист Я.А. Коменский «решающую роль в процессе воспитания отводил примеру самого учителя, а также примерам, заимствованным из истории и литературы» [9, с. 103]. Немецкий богослов и педагог А.Г. Франке «обращал внимание на значение в воспитательно-образовательной деятельности личного примера учителя, взрослых членов семьи и вообще всех тех, с кем дети входят в общение» [9, с. 109]. Общественный деятель и одна из крупнейших фигур Русского Просвещения Н.И. Новиков рассматривал положительный пример родителей как определяющее средство воспитания [9, с. 148]. Русский педагог, теоретик и пропагандист свободного воспитания К.Н. Вентцель, отмечал, что «учитель должен сводить к минимуму дурное влияние среды, создавать условия для умственной и сознательной нравственной деятельности детей, подавать личный пример» [9, с. 233].

Таким образом, с одной стороны метод примера это способ предъявления воспитанникам образца как готовой программы поведения, а с другой стороны это еще и способ самопознания воспитателя, поскольку для того чтобы положительно влиять на личность последний должен постоянно работать над собой, совершенствоваться, преодолевая свои возможные недостатки. В этом смысле нельзя не согласиться со словами В.И. Даля, что воспитатель в отношении нравственном сам должен быть тем, чем он хочет сделать воспитанника; по крайней мере, должен искренне желать быть таким и всеми силами к тому стремиться.

В последние время учеными, занимающимися вопросами профессионального становления личности, поднимается проблема ценностно-смысловых и нравственных оснований профессиональной деятельности (Пряжников Н.С., Маркова А.К., Федулов Б.А.), что обусловлено вектором личностно-ориентированного развития и реализации системы наставничества [10, с. 20]. Исследователями подчеркивается, что подлинная самореализация человека в профессии возможна при условии, когда человек понимает и принимает смысл и нравственную ценность своего труда, а также готов на ценностном уровне передать этот смысл своим последователям. По нашему мнению понятием, которое достаточно полно отражало бы эти процессы, является понятие «профессионально-нравственная самореализация» [11]. Профессионально-нравственная самореализация будущего профессионала является частью личностной самореализации, постоянно идущим процессом суверенизации личности обучающегося в образовательном процессе, за счет формирования профессионально-нравственных качеств и стремления в их саморазвитии [11, с. 79].

Великий русский полководец А.В. Суворов как то справедливо заметил, что «для духовного развития личности нужны три условия: *большие цели, большие препятствия и большие примеры*». Действительно, большое воспитательное значение в процессе формирования личностных качеств воспитанников должно отводиться положительным образцам и примерам поведения и деятельности других людей. Суть положительного примера как метода воспитательного воздействия состоит в использовании лучших образцов поведения и деятельности других людей с целью формирования у воспитанников стремления к развитию и совершенствованию своих личностных свойств и качеств и преодолению имеющихся недостатков.

Особое значение метод личного примера приобретает в процессе воспитания курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России, поскольку именно молодые люди в большей степени склонны к активному подражанию поведению старших. И здесь большое значение имеет то, какой пример подает курсовой офицер, так как по его делам и поступкам курсанты будут судить о его достоинствах и недостатках, а также определять к ним свое отношение. В этом смысле личный пример курсового офицера является основой его авторитета. И чем достойнее этот пример, тем выше его авторитет и уважение со стороны курсантов.

Без преувеличения можно сказать, что личный пример является тем условием, которое вообще дает моральное право воспитывать других. Поскольку только тот начальник, чьи требования и поведение не расходятся друг с другом, может считаться образцом поведения, на которого молодые сотрудники действительно будут равняться. Командиры, начальники обязаны заботиться о том, чтобы всегда, особенно в самые критические минуты быть ближе к людям рядом с ними, демонстрировать личный пример самообладания уверенности, понимания происходящего, расчетливости и профессионализма. Они должны вместе с подчиненными и рядом с ними переносить трудности действий в полевых условиях, демонстрируя стойкость и выносливость [12, с. 414].

С целью исследования того, какое место в настоящее время занимает метод личного примера в воспитательной работе с курсантами и слушателями и как он понимается, нами было проведено анкетирование курсовых офицеров БЮИ МВД России. В анкетировании приняло участие 19 респондентов. Анкета включала в себя шесть вопросов.

На первый вопрос анкеты «Что такое в Вашем понимании метод примера?» 15 респондентов дали развернутые ответы, в которых отразили суть данного метода. Это достаточно хорошо прослеживается в следующих ответах: «... метод воздействия, при котором приводятся различные примеры (личный и не только) для формирования *морально-нравственных качеств*», «... метод воздействия на воспитуемого путем личного и общественного примера для *формирования морально-нравственного поведения*», «... метод воздействия на воспитуемого путем показа личных поступков, истории, примера из жизни для формирования положительных качеств личности», «... метод воспитания и воздействия, при котором пример служит образцом для подражания, основой для формирования идеала, стимулом и средством самовоспитания», «делай как я», «метод, основанный на подражательности», «пример» дает нам конкретные образцы, которые позже формируют в нас сознание, чувства, убеждение и т.д.». Ответы же остальных респондентов носили формальный

характер и не раскрывали сущность данного педагогического метода, а некоторые ответы отразили деформацию представлений о сути метода, например, как «способ применения на индивиду профессиональных навыков».

Таким образом, можно заключить, что большинство курсовых офицеров достаточно хорошо понимает суть метода примера и его значение в процессе воспитания курсантов и слушателей.

На второй вопрос анкеты «Считаете ли Вы этот метод воспитания личного состава эффективным?» абсолютно все респонденты ответили утвердительно. Не имея возможности привести все ответы респондентов на вторую часть вопроса: «Почему?», ограничимся наиболее, на наш взгляд, полными. Например, «... считаю эффективным, так как личный пример наиболее простой и наглядный метод воспитания. Если он может, то и я смогу», «... формирует морально-нравственное поведение», «... способствует формированию личности, ее убеждений, идеалов, а так же качеств, способствующих ее развитию», «... поскольку пример придает людям уверенности в правильности поступка и уверенности в своих силах», «... потому, что формирует моральное поведение», «вдохновляет на лучшее», «... дает конкретные образцы для подражания, активно формируя убеждения, патриотизм, сознание», «... поскольку пример может оказывать воздействие и вызывать корректирующее поведение в какой-либо ситуации».

Данные ответы свидетельствуют о понимании курсовыми офицерами эффективности данного метода воспитания, его педагогических возможностей в процессе формирования личности курсантов и слушателей, их морально-нравственных качеств.

Однако, были ответы и такого плана: «... считаю этот метод эффективным, так как вы имеете право критиковать и делать замечания», «Да, так как наиболее оптимизирован», «Считаю. Самый простой».

На третий вопрос анкеты «Как Вы считаете, в своей профессиональной деятельности (воспитательной работе) вы уделяете достаточно внимания этому методу?» утвердительно ответили 17 респондентов, 2 ответило, что недостаточно. Полученные данные дают основание полагать, что большинство курсовых офицеров осознает важность метода примера в воспитательной работе с курсантами и слушателями и декларируют его применение.

Отвечая на четвертый вопрос анкеты («Какие три ключевые личные, профессиональные и морально-нравственные качества на ваш взгляд можно сформировать у курсантов посредством этого метода?») респонденты определили перечень качеств, которые мы обработали с помощью метода контент-анализа. В результате сложился следующий перечень качеств: ответственность (17), уважение (14), патриотизм (13), коммуникабельность (10), выдержка (10), честность (9), эмоциональная стойкость (7), дисциплинированность (5), аккуратность (5), самообладание (3), стремление развиваться (2), смелость, мужество, бескорыстие, компетентность. Эти ответы могут свидетельствовать о понимании курсовыми офицерами того, что метод примера, при условии его правильного применения, результативен и может влиять на формирование нравственных и профессиональных качеств личности курсанта и слушателя.

Ответы на пятый и шестой вопросы анкеты приведены ниже на гистограммах (см. рис.1 и рис. 2.)



Рис. 1. Распределение ответов на пятый вопрос анкеты: «Насколько часто Вы используете этот метод в своей профессиональной деятельности?»

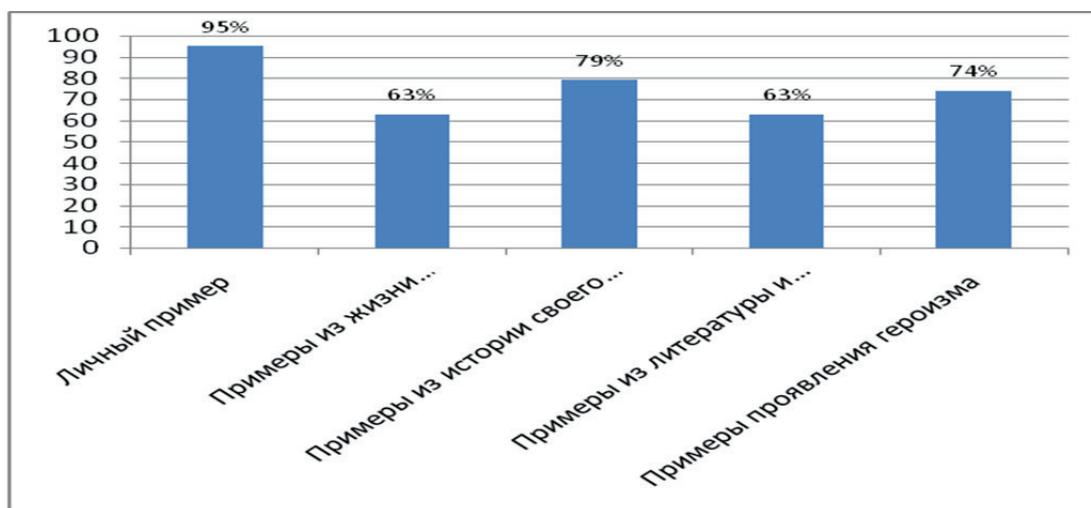


Рис. 2. Распределение ответов на шестой вопрос анкеты: «Какие формы метода примера Вы наиболее часто используете в своей профессиональной деятельности?»

Из приведенных данных следует, что все курсовые офицеры, принимавшие участие в анкетировании, в воспитательной работе с курсантами и слушателями используют метод примера, при этом 74% курсовых офицеров используют метод примера ежедневно и 26% – несколько раз в неделю. Данные результаты свидетельствуют о том, что большинство курсовых офицеров стремится использовать метод примера в своей профессиональной деятельности.

Исходя из полученных данных, следует, что на первое место по частоте применения в воспитательной работе с курсантами и слушателями курсовые офицеры ставят такую форму метода примера как личный пример (95%), что вполне логично, поскольку данная форма является наиболее действенной, доступной и апробированной. Второе место отводится таким формам как «примеры из истории своего государства» (79 %) и «примеры проявления героизма» (74%). Это в свою очередь, скорее всего, объясняется тем, что в рамках профессионально-нравственного и патриотического воспитания в системе ОВД часто обращаются к этим формам метода примера. Они в большей степени раскрывают смысл служения Родине и суть призвания выбранной профессии. Третье место делят между собой такие формы как «примеры из литературы и искусства» и «примеры из жизни выдающихся людей» (по 63% соответственно). Примеры из литературы и искусства несут наш «культурный код», который закладывает ценности бытия, а примеры из жизни раскрывают суть происходящих событий и дают возможность найти достойный выход из любой ситуации.

Подводя итог исследованию, можно сделать следующие выводы:

1. Метод примера, основанный на механизме подражания, является одним из первых в истории педагогической мысли к которому активно обращались философы и мыслители прошлого.
2. Метод личного примера приобретает особое значение в процессе воспитания курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России, поскольку его использование позволяет формировать личностные и профессиональные качества, лежащие в основе их успешной профессионально-нравственной самореализации.
3. Большинство курсовых офицеров, принимавших участие в нашем анкетировании, достаточно хорошо понимает суть метода примера, его значение, важность и эффективность в процессе формирования нравственных и профессиональных качеств личности курсанта и слушателя.
4. Почти три четверти курсовых офицеров (74%) используют метод примера в своей профессиональной деятельности ежедневно и только 26% из их числа – несколько раз в неделю.
5. Наиболее часто используемым курсовыми офицерами в воспитательной работе с курсантами и слушателями является такая форма метода примера как личный пример (95%), далее следуют такие формы как «примеры из истории своего государства» (79 %), «примеры проявления героизма» (74%), и замыкают перечень «примеры из литературы и искусства» и «примеры из жизни выдающихся людей», получившие по 63% соответственно.

Библиографический список

1. Рыбин Д.Н., Рыбина И.С. Личный пример руководителя ОВД как основа успешной профессионально-нравственной самореализации молодого сотрудника. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*. 2018; 16-2: 70 – 72.
2. Рыбин Д.Н., Рыбина И.С. Психолого-педагогические аспекты формирования готовности курсантов и слушателей вузов МВД России к профессионально-нравственной самореализации. *Вестник Барнаульского юридического института МВД России*. 2015; 1 (28): 135 – 137.
3. *Воспитательная работа с личным составом в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации*: учебник. Под общей редакцией проф. В.Я. Кикоты. Москва: ЦОКР МВД РФ, 2009.
4. Ушинский К.Д. *Избранные педагогические сочинения*. Т. 1. Вопросы воспитания. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1953.
5. *О морально-психологическом обеспечении оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел Российской Федерации. Приказ МВД РФ от 11 февраля 2010 г. № 80*. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/902252453>
6. *О Дисциплинарном уставе органов внутренних дел Российской Федерации. Указ Президента РФ от 14.10.2012 N 1377* (ред. от 07.04.2017). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_136541/
7. Сластенин В.А. и др. *Педагогика*. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.
8. Крысько В.Г. *Психология и педагогика: курс лекций*. Москва: Издательство Омега-Л, 2006.
9. *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.*: учебное пособие для педагогических учебных заведений. Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. Москва: ТЦ «Сфера», 2001.
10. Федулов В.А. Проблема смены педагогической парадигмы в новых социокультурных условиях. *Педагогический университетский вестник Алтай*, 2000; 2: 20.
11. Рыбина И.С. Результаты исследования педагогического обеспечения готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации в образовательном пространстве педагогического университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 161 – 164.
12. *Прикладная юридическая психология*: учебное пособие для вузов. Под ред. проф. А.М. Столяренко. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2001.

References

1. Rybin D.N., Rybina I.S. Lichnyj primer rukovoditelya OVD kak osnova uspešnoj professional'no-nravstvennoj samorealizacii mladogo sotrudnika. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami*. 2018; 16-2: 70 – 72.
2. Rybin D.N., Rybina I.S. Psihologo-pedagogicheskie aspekty formirovaniya gotovnosti kursantov i slushatelej vuzov MVD Rossii k professional'no-nravstvennoj samorealizacii. *Vestnik Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2015; 1 (28): 135 – 137.
3. *Vospitateľ'naya rabota s lichnym sostavom v sisteme Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii*: uchebnik. Pod obshej redakciej prof. V.Ya. Kikoty. Moskva: COKR MVD RF, 2009.
4. Ushinskij K.D. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. T. 1. Voprosy vospitaniya. Moskva: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Ministerstva prosvescheniya RSFSR, 1953.
5. *O moral'no-psihologicheskom obespechenii operativno-služebnoj deyatel'nosti organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii. Prikaz MVD RF ot 11 fevralya 2010 g. № 80*. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/902252453>
6. *O Disciplinarnom ustave organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii. Ukaz Prezidenta RF ot 14.10.2012 N 1377* (red. ot 07.04.2017). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_136541/
7. Slastenin V.A. i dr. *Pedagogika*. Moskva: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2002.
8. Krys'ko V.G. *Psihologiya i pedagogika: kurs lekciy*. Moskva: Izdatel'stvo Omega-L, 2006.
9. *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Ot zarozhdeniya vospitaniya v pervobytnom obschestve do konca XX v.*: uchebnoe posobie dlya pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. Pod red. akademika RAO A.I. Piskunova. Moskva: TC «Sfera», 2001.
10. Fedulov B.A. Problema smeny pedagogicheskoy paradigmy v novyh sociokul'turnyh usloviyah. *Pedagogicheskij universitetskij vestnik Altaya*, 2000; 2: 20.
11. Rybina I.S. Rezul'taty issledovaniya pedagogicheskogo obespecheniya gotovnosti buduschego pedagoga k professional'no-nravstvennoj samorealizacii v obrazovatel'nom prostranstve pedagogicheskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 161 – 164.
12. *Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Pod red. prof. A.M. Stolyarenko. Moskva: YUNITI-DANA, 2001.

Статья поступила в редакцию 25.09.18

УДК 378

Bedrin V.S., Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Volgograd Academy of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: bedrinv@rambler.ru

TO THE QUESTION OF PSYCHO-PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE DEFINITION OF E-LEARNING AND ITS QUALITY. The article discusses various approaches to the interpretation of e-learning, the quality of education, the quality of education. It is noted that the quality of e-learning includes such evaluation criteria as the quality of e-learning resources, the quality of education content and the quality of education results. E-learning, integrating a variety of forms and methods of learning, brings them to a qualitatively new level. The author concludes that information and computer technologies have enormous potential, and eventually radically change not only forms and methods, but also the essence of the educational process, as well as the education system as a whole.

Key words: e-learning, quality of education, quality of education, contents of education.

В.С. Бедрин, канд. юр. наук, доц., Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Волгоград, E-mail: bedrinv@rambler.ru

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДАХ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ЕГО КАЧЕСТВА

В данной статье рассматриваются различные подходы к интерпретации электронного обучения, качества обучения, качества образования. Отмечено, что качество электронного обучения включает такие критерии оценивания как качество электронных образовательных ресурсов, качество содержания образования и качество результатов образования. Автор делает вывод о том, что информационно-компьютерные технологии имеют огромный потенциал, и в перспективе кардинально изменят не только формы и методы, но и сущность образовательного процесса, а также и систему образования в целом.

Ключевые слова: электронное обучение, качество обучения, качество образования, содержание образования.

На современном этапе развития в Российской Федерации происходит внедрение новой образовательной системы, ориентированной на вступление во всемирное информационно-образовательное пространство. Благодаря этой тенденции электронные образовательные ресурсы (ЭОР), которые представляют собой не только образовательный контент в электронном формате, но также программное обеспечение, техническую и организационную поддержку учебного процесса, дистанционные образовательные технологии стали неразрывным элементом современного образовательного процесса. К общей проблеме всех образовательных организаций, обеспечивающих обучение в электронной форме, можно отнести проблему оценки качества электронного обучения.

Следует отметить, что в науке нет единого мнения относительно содержания термина «электронное обучение».

По мнению Ю.Б. Рубина, «...e-learning, будучи порождением современных телекоммуникационных систем, является эффективным в условиях, когда большие расстояния оказываются преодоленными благодаря Интернету. Фактически e-learning представляет собой обучение вне каких-либо расстояний» [1].

М.А. Сорочинский утверждает, что электронное обучение является интегрированным процессом, представленным различными моделями:

сочетанием очной и дистанционной форм обучения; сетевым обучением в виде информационно-образовательной среды как совокупности виртуальных школ, кафедр, университетов или автономных курсов);

совмещением кейс-технологий и сетевого обучения; обучением, с преобладанием видеоконференцсвязи и др.

Интеграция данного процесса, по мнению М.А. Сорочинского, предполагает синтез базовых компонентов электронного обучения, таких как:

личностные характеристики участников процесса; их взаимодействие;

организацию субъектов образовательного процесса; контроль и оценку знаний обучающихся [2].

В России определение понятия «электронное обучение» закреплено законодательно. Согласно статье 16 (п. 1) Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 (далее – ФЗ «Об образовании в РФ»), электронное обучение – это организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Дистанционные образовательные технологии – это образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опо-

средованном (на расстоянии) взаимодействии педагогических работников и обучающихся [3]. Исходя из данного определения можно заключить, что при электронном обучении применяются:

технологии и технические средства, обеспечивающие обработку учебной информации;

технологии работы с базами данных образовательного назначения;

сетевые технологии, обеспечивающие взаимодействие обучающихся и педагогических работников.

В соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 августа 2017 г. № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» устанавливаются единые правила использования электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ, порядок их применения в зависимости от формы обучения [4].

В целях наиболее полной трактовки критериев качества электронного обучения необходимо рассмотреть понятия «качество» и «качество обучения».

Категория «качество» многозначна. С точки зрения Аристотеля качество представляет собой некоторый видовой признак, отличающий «какую-либо сущность от другой сущности, принадлежащей к тому же роду» [5]. Г.В.Ф. Гегель трактует «качество» как логическую категорию и существующую определенность предмета. Он отмечает, что на данной категории базируется процесс познания мира, так как познание признаков какого-либо объекта, его качественных характеристик означает и познание его сути [6]. Таким образом, в философском аспекте категория качества в основном трактуется как сущностная определенность объекта, в силу чего он является именно таковым.

С точки зрения филологии качество понимается как «совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явление от других и придающих ему определенность» [7]. На основании данной трактовки целесообразно утверждать, что качество обучения есть что-то определенное, отличающее его от иных социальных процессов, систем и явлений. (Важно отметить, что образование, в данном случае, понимается как организованный процесс обучения, развития и социализации, цели которого направлены на познание обучаемыми социального опыта, необходимого ему в ходе реализации успешной деятельности в избранной области жизнедеятельности).

Трактовка понятия «качество образования», также неоднозначна. В научно-исследовательской литературе есть несколько подходов к пониманию данного понятия, авторы которых анализируют различные аспекты понятия «качества образования»: цели и содержание, этапы, характер и условия, влияющие на качество образования, акцентируя внимание на наиболее значи-

мом компоненте образования – его результате, проявляющемся индивидуально. Данный результат формируется из ряда обусловленных социумом показателей:

сформированности компетенций выпускников, то есть уровня их знаний, умений и навыков;

наличия сформированной ценностной картины личности; других, присущих выпускникам характеристик.

Таким образом, категории «качество образования» (его результат) и «компетентность обучающегося» (на соответствующем ему уровне образования) отождествляются. В данном случае, «качество образования», понимаемое как «образовательный продукт», должен соответствовать стандарту образования, то есть определенному установленному нормативами уровню.

Стандарт в данном случае необходимо трактовать как «нормативно-технический документ, устанавливающий комплекс норм, правил, требований к объектам стандартизации, обязательный для исполнения в определенных областях деятельности, разработанный в установленном порядке и утвержденный компетентным органом» [8]. Важно отметить, что в вузах сейчас осуществляется подготовка по Федеральным государственным образовательным стандартам третьего поколения, определяющим требования как к условиям и структуре реализации основных образовательных программ, так и к результатам образования.

Обобщая вышесказанное, качество образования следует понимать как «интегральную характеристику образовательного процесса и его результатов, выражающую меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть названный процесс и каким целям он должен служить» [9].

Таким образом, целесообразно утверждать, что качество образования – явление системное. Основными элементами данной системы являются:

качество содержания образования;
качество результатов образования;
качество технологии образования.

В данном случае, качество электронного обучения включает следующие критерии оценивания:

качество образовательных технологий (качество электронных образовательных ресурсов);
качество содержания образования;
качество результатов образования (качество образованности личности) [10].

Н.А. Селезнева в русле данной трактовки «качества высшего образования» использует термин «высшее образование» в трех значениях: в смысле результата, процесса и образовательной системы. Категория «качество высшего образования» в ее исследовании представлена в узком и широком смысле: «в узком смысле «качество высшего образования» понимается как качество подготовки специалистов с высшим образованием, а в широком смысле – как соответствие высшего образования потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам), условиям». По ее мнению «оценка качества высшего образования – это мера качества высшего образования, которая выражает соотношенность измерений свойств с базой, фиксирующей эталонный уровень, норму качества» [11].

Качество образованности рассматривается как «полиструктурный объект исследования, который включает качества вос-

питанности и качества обученности. При этом качество образованности выпускника вуза понимается как единство качеств личностного развития (духовно-нравственного, физического, интеллектуального, ценностно-мотивационного и др.) и качеств общекультурной и профессиональной подготовки (качества присвоенных структур социальной и профессиональной деятельности) и знаний (междисциплинарных, полидисциплинарных). То есть, социальные и профессиональные компетенции выпускников вуза являются интегральными характеристиками качества его образованности». Н.А. Селезнева отождествляет результаты качества образования с уровнем подготовки студентов. Можно согласиться с данной точкой зрения и использовать эти понятия как тождественные [11].

Результатом многолетних обсуждений качества образования стало заключение о невозможности однозначно определить категорию «качество образования». Однако, в практических целях, «под качеством образования решили понимать «качественные изменения» в учебном процессе и в среде, окружающей обучаемого, которые можно идентифицировать как улучшение знаний, умений и ценностей, приобретаемых обучаемым по завершении определенного этапа [12; 13; 14].

Таким образом, на сегодня, анализируя категорию «качество образования», исследователи используют три разных подхода к его интерпретации. Придерживаясь позиций первого подхода (международного), работники образования должны руководствоваться в организации и определении форм и методов управления качеством образования концепцией Всеобщего управления качеством (TQM) или международными стандартами качества (ISO серии 9000:2001).

Второй подход (педагогический) ориентирован в процессе оценки качества образования на педагогический аппарат и его достижения. В рамках данного подхода качество понимается традиционно, базируясь на его философской трактовке, при этом вне его поля остаются многие аспекты.

Третий подход (комплексный) «предполагает использование аппарата и достижений комплекса наук для раскрытия качества образования, выбора методов и форм управления им, его оценки, где верхние слои представлены общенаучными теориями, положениями, идеями (философия, системология, средние – теориями, положениями, идеями ряда наук (педагогика, психология, квалитология, теория управления), ниже – специализированными теориями (дидактика, аксиология, теория внутривузовского управления)» [11].

Целесообразно отметить, что наиболее обоснованным является комплексный подход, включающий в себя, по сути, два предыдущих подхода.

Электронное обучение, интегрируя разнообразные формы и методы учебного процесса, выводит их на качественно новый уровень. Еще несколько десятилетий назад потенциал электронных систем обучения рассматривали лишь в качестве поддержки традиционного учебного процесса, не влияющей на его методы, формы и содержание. Однако, на сегодняшний день, можно констатировать, что информационно-компьютерные технологии имеют огромный потенциал, и в перспективе кардинально изменят не только формы и методы, но и сущность образовательного процесса, а также и систему образования.

Библиографический список

1. Рубин Ю.Б. E-learning в России: от хаоса к глубокому укоренению. *Высшее образование в России*. 2006; 3.
2. Сорочинский М.А. Психолого-педагогические особенности использования электронного обучения. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017; Т. 6: 274 – 278.
3. *Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 27.06.2018)* (с изм. и доп., вступ. в силу с 08.07.2018).
4. *Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 августа 2017 г. № 816 Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71670012/#ixzz5KZg800bi>
5. Калейчик М.М. *Квалитетрия*: учебное пособие. Москва, 2003.
6. Гегель Г.В. *Наука логики*. Москва, 1970; Т. 1.
7. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*: 24-е изд., испр. Москва, 2007.
8. *Словарь-справочник по педагогике*. Авт.-сост. В.А. Мижериков. Москва, 2004.
9. Беликов В.А. *Философия образования личности: деятельностный аспект*: монография. Москва, 2004.
10. Бубнов Г.Г., Плужник Е.В., Солдаткин В.И. *Критерии оценки качества в системе электронного обучения*. Cloud of science. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otsenki-kachestva-v-sisteme-elektronnogo-obucheniya>
11. Селезнева Н.А. *Качество высшего образования как объект системного исследования*: лекция-доклад. Москва, 2003.
12. Бедрин В.С. Особенности формирования информационной компетентности в ходе преподавания дисциплины «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности». *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 3 (58): 98 – 99.

13. Чельшкова М.Б., Хлебников В.А. Методологические подходы в оценке качества подготовки школьников и студентов. *Проблемы качества образования, его нормирования и управления: сборник научных статей*. Москва, 1999: 173 – 190.
14. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Основные подходы к определению «качество образования». *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. 2014; 3 (29): 336 – 339.

References

1. Rubin Yu.B. E-learning v Rossii: ot haosa k glubokomu ukoreneniyu. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2006; 3.
2. Sorochinskij M.A. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti ispol'zovaniya `elektronno obucheniya. *Nauchno-metodicheskij `elektronny zhurnal «Koncept»*. 2017; T. 6: 274 – 278.
3. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 27.06.2018) (s izm. i dop., vstup. v silu s 08.07.2018)*.
4. *Ob utverzhdenii Poryadka primeneniya organizacijami, osuschestvlyayuschimi obrazovatel'nyu deyatel'nost', `elektronno obucheniya, distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij pri realizacii obrazovatel'nyh programm*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 23 avgusta 2017 g. № 816 Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71670012/#ixzz5KZg80obi>
5. Kalejchik M.M. *Kvalimetriya: uchebnoe posobie*. Moskva, 2003.
6. Gegel' G.V. *Nauka logiki*. Moskva, 1970; T. 1.
7. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka: 24-e izd., ispr.* Moskva, 2007.
8. *Slovar'-spravochnik po pedagogike*. Avt.-sost. V.A. Mizherikov. Moskva, 2004.
9. Belikov V.A. *Filosofiya obrazovaniya lichnosti: deyatel'nostnyj aspekt: monografiya*. Moskva, 2004.
10. Bubnov G.G., Pluzhnik E.V., Soldatkin V.I. *Kriterii ocenki kachestva v sisteme `elektronno obucheniya*. Cloud of science. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otsenki-kachestva-v-sisteme-elektronno-obucheniya>
11. Selezneva N.A. *Kachestvo vysshego obrazovaniya kak ob`ekt sistemnogo issledovaniya: lekcija-doklad*. Moskva, 2003.
12. Bedrin V.S. *Osobennosti formirovaniya informacionnoj kompetentnosti v hode prepodavaniya discipliny «Informatika i informacionnye tehnologii v professional'noj deyatel'nosti»*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 3 (58): 98 – 99.
13. Chelyshkova M.B., Hlebnikov V.A. Metodologicheskie podhody v ocenke kachestva podgotovki shkol'nikov i studentov. *Problemy kachestva obrazovaniya, ego normirovaniya i upravleniya: sbornik nauchnyh statej*. Moskva, 1999: 173 – 190.
14. Chuprova L.V., Ershova O.V., Osnovnye podhody k opredeleniyu «kachestvo obrazovaniya». *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; 3 (29): 336 – 339.

Статья поступила в редакцию 01.10.18

УДК 378.096

Burtseva E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Far Eastern law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Vladivostok, Russia), E-mail: evbur@list.ru

Zhernovoy M.V., Cand. of Sciences (Medicine), Cand. of Sciences (Law), Head of Department of Special Disciplines, Far Eastern law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Vladivostok, Russia), E-mail: artemdvgu@yandex.ru

TECHNIQUE AND TACTICS OF ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL WORKSHOP WITH STUDENTS OF THE FACULTY OF PROFESSIONAL TRAINING OF POLICE OFFICERS. The article is dedicated to a problem of psychological training of police officers. It aims at justifying the methodology and tactics of organization of a psychological workshop for police officers first recruited to the Internal Affairs. The authors propose to consider the concept of development of personal self-management of employees of the Internal Affairs as a basis to form their professional competence in future activities, as a basis of this methodology and tactics. At the same time, training is built on a technology of personal self-management development, which includes the following stages: analytical and prognostic; goal-setting; technological planning; definition of criteria and estimates; control and systematization of results; reflection and correction.

Key words: professional training, psychological workshop, personal self-management, police, professional competence, development, psychological training.

E.V. Бурцева, кан. пед. наук, ст. преп., Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Дальневосточный юридический институт министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Владивосток, E-mail: evbur@list.ru

M.V. Жерновой, канд. мед. наук, канд. юр. наук., нач. каф. специальных дисциплин, Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Дальневосточный юридический институт министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Владивосток, E-mail: artemdvgu@yandex.ru

МЕТОДИКА И ТАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРАКТИКУМА СО СЛУШАТЕЛЯМИ ФАКУЛЬТЕТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОВД

Настоящая статья посвящена проблеме психологической подготовки сотрудников полиции. Цель – обоснование методики и определение тактики организации психологического практикума для сотрудников полиции, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел. Концепция развития личностного самоуправления сотрудников органов внутренних дел представлена в качестве основы формирования их профессиональной компетентности в профессиональной деятельности – что, на базе чего и рассмотрена образовательные стратегия и тактика. Структура обучения выстраиваемого в соответствии с технологией развития личностного самоуправления, включает следующие этапы: аналитико-прогностический; целеполагания; технологического планирования; определения критериев и оценок; контроля и систематизации результатов; рефлексии и коррекции.

Ключевые слова: профессиональное обучение, психологический практикум, личностное самоуправление, органы внутренних дел, профессиональная компетентность, развитие, психологическая подготовка.

Профессиональное обучение сотрудников органов внутренних дел проходит в соответствии с Федеральными законами [1; 2], а также ведомственным приказом [3].

Исследователи, изучающие педагогические особенности проведения профессионального обучения, говорят о необходимости его интенсификации и в числе основных задач данного

вида подготовки обозначают адаптацию к служебной деятельности, психологическую подготовку [4], развитие мотивации к службе, понимания значения служебной дисциплины, а также обязательную практическую направленность занятий [5].

Слушатели, которые впервые поступают на службу в органы внутренних дел Российской Федерации и проходят профессио-

нальное обучение, изучают дисциплину «Профессионально-психологическая подготовка», большая часть в которой отводится психологическому практикуму. Согласно рабочей программе по данному предмету, сотрудник органов внутренних дел должен знать: основы профессиональной коммуникации, в том числе и в ситуации конфликта; технику ведения переговоров; основы профайлинга; основы и приемы психологической саморегуляции и т. д. Соответственно, все изученное сотрудник должен уметь применять на практике [6].

Эпоху, в которой мы живем, ученые называют эпохой глобализации и информатизации, а общество – обществом знания. Причем не все ученые расценивают информационно-знанийевые концепции развития общества позитивно. Есть опасения побочных эффектов информационной революции, глобализации и распространения новых информационных технологий. Ученых пугает перспектива девальвации человека как всесторонне развитой духовно-нравственной личности, так как «современному обществу нужны «массовые» люди с непомерно развитым чувством потребления, с множеством неутолимых желаний для того, чтобы активнее потреблялись произведенный продукт» [7]. Соответствует этому «идеал инновационного образования «человека XXI века», где у немногочисленной части населения, в образовательных учреждениях для избранных формируются качества узкоспециализированных профессионалов. А для большей части населения при этом достаточно лишь примитивного образования – для сохранения правопорядка и для выполнения несложных работ» [7]. В противовес этому предлагается формировать современного человека с системным целостным мировоззрением и творчески-созидающим, гармонично организованным сознанием [8].

Пожалуй, мы присоединимся к этим опасениям и предложениям, учитывая последние тенденции в реформе образования вообще и профессионального образования сотрудников органов внутренних дел в частности, а также имея опыт взаимодействия с сотрудниками, обучающимися на факультете профессионального обучения. Практико-ориентированный подход в профессиональном образовании оправдан, но также слушателям необходимо знание основных базовых теорий и концепций, которые лежат в основе практики. С информацией надо уметь работать, соответственно, необходимо учить сотрудников работать с информацией любого рода, анализировать ее, прогнозировать возможные результаты и последствия, корректировать действия.

Основной проблемой российской системы образования является неполучение выпускниками навыка комплексного подхода к различным практическим ситуациям. Данное упущение проявляется на всех этапах учебной деятельности, начиная от проработки целей и задач, заканчивая подведением итогов. Не является исключением и образование в ведомственных вузах системы МВД РФ. В качестве путей преодоления данной проблемы предлагается, например, «сместить акцент в технологиях обучения и принципах организации учебного процесса с процессов передачи, переработки и усвоения информации на самостоятельный поиск ее обучаемым и на моделирование способов применения ее в будущей профессиональной деятельности» [9] посредством модульного обучения.

Мы считаем, что грамотное применение компетентностного подхода, развитие способности слушателей в комплексе решать обозначенные проблемы, практическая направленность обучения – все это актуальные проблемы модернизации и реформирования образования системы органов внутренних дел.

В последнее время исследователи педагогических особенностей дополнительного образования в системе МВД опираются на развивающие подходы, так как в короткие сроки нереально обучить слушателей предмету в полной мере, но возможно возбудить к нему познавательный интерес [10], как и интерес к процессу личностного саморазвития в принципе. Безусловно, можно усилить субъектную позицию обучающихся путём специальной организации их самоопределения в целях и содержании учебного процесса с учётом личностно значимых профессиональных затруднений и карьерных ориентаций [11]. У нас также есть уверенность, что мотивировать слушателей на такое самоопределение будет значительно проще, если они смогут применять полученные знания и в профессиональных, и в учебных ситуациях, то есть в принципе овладеют алгоритмом личностного самоуправления.

Вышеизложенное определяет методику организации психологического практикума со слушателями факультета профессионального обучения. Материал выстраивается таким образом,

чтобы слушатели не просто могли получать теоретическую информацию и отрабатывать психологические приемы психологической регуляции, визуальной психодиагностики, установления контакта, воздействия и т.д. на практике, а в целом были способны работать с информацией, собирая ее, анализируя и направляя ее на достижение целей своей деятельности и личностного роста. То есть мы создаем педагогические условия для развития личностного самоуправления.

Таким образом, наша методика организации психологического практикума со слушателями факультета профессионального обучения опирается на концепцию развития личностного самоуправления сотрудников ОВД как основы формирования профессиональной компетентности в дальнейшей деятельности [12]. Для этого выстраиваем обучение по технологии развития личностного самоуправления, которая включает следующие этапы: аналитико-прогностический; целеполагания; технологического планирования; определения критериев и оценок; контроля и систематизации результатов; рефлексии и коррекции.

1. Аналитическо-прогностический этап.

На этом этапе проводится анализ исходных данных: деятельности сотрудника ОВД, требований, которые данная деятельность предъявляет к личности сотрудника, особенности личности каждого слушателя. В теории дается психологическая характеристика различных видов деятельности органов внутренних дел, анализируются особенности этой деятельности и особенности системы органов внутренних дел. Желательно найти время для прохождения сотрудниками теста «Способность к личностному самоуправлению» [13], так как помимо определения своих «сильных» и «слабых» сторон личностного самоуправления, сотрудники усвоят структуру деятельности в принципе. Для развития аналитической компетентности слушателей, а также их умения прогнозировать поведение человека, исходя из особенностей личности, необходимо включать в занятия практикум по составлению психологического портрета. Причем, начинать стоит с составления собственного психологического портрета, опираясь на данные интерпретации результатов психологических тестов, пройденных на занятиях. Объясняя особенности темперамента и характера человека, можно дать слушателям тесты на их определение. Наглядным является известный всем тест на определение темперамента Айзенка, по которому слушатели узнают кто они: сангвиники, холерики, флегматики или меланхолики. Также можно охарактеризовать особенности общения с каждым из типов. Что касается акцентуаций характера, то мы используем тест Шмишека. По этой методике определяются десять акцентуаций: гипертимный, застревающий, эмотивный, депантический, тревожный, циклотимный, демонстративный, возбудимый, дистимический, экзальтированный. Слушателям объясняются особенности акцентуированных типов, рисунок поведения акцентуантов. В последнее время широко распространена так называемая оперативная психодиагностика психологических типов, которая основывается на теории семи радикалов В.В. Пономаренко [14]. Популяризация данная теория получила у профайлеров – людей, профессионально владеющих оперативной психодиагностикой. Так, Евгений Спирица [15] в своих книгах также излагает и расширяет теорию семи радикалов. Выделяются следующие радикалы: истероидный, эпилептоидный, параноидный, шизоидный, гипертимный, эмотивный, астенический. Частично данные радикалы совпадают с акцентуациями характера, которые определяет тест Шмишека. В материалах по оперативной диагностике даны характеристики типов с точки зрения внешних проявлений, поведенческого рисунка, признаков лжи и т. д. [16]. В интернете есть множество роликов с примерами различных психотипов. Все это позволяет так выстроить обучение, чтобы слушатели сначала определили свои акцентуации по Шмишеку, потом изучили основы оперативной психодиагностики психотипов, посмотрели видеоролики с примерами и попробовали сами определять психотипы по внешневидимым признакам и поведенческому рисунку. Таким образом, развивается аналитическая и прогностическая компетенции. Совместно с преподавателем на данном этапе также прогнозируются возможности для личностных и профессиональных изменений.

2. Этап целеполагания.

На втором этапе ставятся конкретные цели обучения. Московским университетом МВД России в связи с внесением в перечень профессий профессии «Полицейский» разработан проект федерального государственного образовательного стандарта начального профессионального образования по профессии «полицейский», и хотя он так и остался проектом, приведем

здесь часть списка общекультурных компетенций, которыми, по мнению авторов проекта, должен обладать полицейский:

«ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.

ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые способы выполнения профессиональных задач, исходя из цели и задач, определенных руководителем.

ОК 3. Анализировать рабочую ситуацию и, по согласованию с руководителем, принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, в том числе ситуациях риска, осуществлять оценку и коррекцию собственной деятельности, нести ответственность за результаты своей работы.

ОК 4. Проявлять психологическую устойчивость в сложных экстремальных ситуациях, предупреждать и положительно разрешать конфликтные ситуации в процессе профессиональной деятельности, пользоваться приемами саморегуляции поведения.

ОК 5. Осуществлять поиск информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач.

ОК 6. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.

ОК 7. Позитивно выстраивать отношения с коллегами, с различными категориями граждан, в том числе с представителями различных национальностей и конфессий.

ОК 8. Устанавливать психологический контакт с окружающими» [17].

Мы тоже считаем, что развивать в первую очередь у полицейских нужно именно эти компетенции.

Сотрудник, по сути, должен создать цель-образ «Я – эффективный сотрудник», спроектировать себя в деятельности полицейского. А преподаватель, соответственно, ставит перед собой цель создания педагогических условий для того, чтобы сотрудник в процессе обучения достиг данного образа.

3. Этап технологического планирования

На этапе планирования определяются тактические приемы проведения психологического практикума. То есть предполагается, какие средства, формы и методы обучения и в каком порядке будут применены для достижения результатов. А также учитывается содержательный компонент – каким содержанием процесс обучения наполняется. То есть выстраивается сама технология.

Прописывая планы семинарских и практических занятий, необходимо применять различные формы, методы и средств обучения на каждом занятии. Причем, обучаемые должны быть в начале каждого занятия ознакомлены с планом, чтобы, в свою очередь, продуктивно организовать свою деятельность, что будет развивать компетенцию планирования.

4. Этап определения критериев и оценок.

На этапе определения критериев и оценок организуется фонд оценочных средств: разрабатываются проверочные задания, выполнение которых отражает степень сформированности компетенций личностного самоуправления, а значит уровень его развития.

5. Этап контроля и систематизации результатов

На данном этапе происходит контроль целедостижения. в нашем случае определяется уровень формирования компетенций личностного самоуправления в процессе усвоения материала предмета. Успешность этапа напрямую зависит от четко определенных критериев и диагностики на начальном аналитико-прогностическом этапе.

6. Этап рефлексии и коррекции.

На этом этапе преподаватель рефлексировать сам и учит рефлексии обучаемых. Для слушателей акцент ставится на том, что они поняли, усвоили, получили в процессе изучения предмета. Для преподавателя важно понять, какие формы и методы лучше работают на данную аудиторию, какие еще средства привлечь, что было уместным, а что нет, какие материалы необходимо доработать, чего не хватает, а что избыточно. Для слушателей важно по завершению практикума сделать свой психологический портрет на основании результатов психологических тестов, которые они прошли. Это и будет их рефлексия. Также каждое практическое тренинговое занятие завершается «кругом рефлексии», когда слушатели, например, должны закончить предложение «Я сегодня понял...», или «Я чувствую сейчас что...».

Таким образом, наша методика организации психологического практикума со слушателями факультета профессионального обучения опирается на концепцию развития личностного самоуправления сотрудников ОВД как основы формирования профессиональной компетентности в дальнейшей деятельности. В основе тактических приемов проведения практикума лежит алгоритм личностного самоуправления.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.
2. *О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации*. Федеральный закон Российской Федерации от 30 ноября 2011 г. № 342-ФЗ.
3. *Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации*. Приказ МВД России от 31 марта 2015 г. № 385.
4. Коблов Ф.Ч. *Совершенствование профессионального обучения рядового и младшего начальствующего состава органов внутренних дел в условиях региона*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Владикавказ, 2015.
5. Мальцева О.А. Актуальные проблемы обучения сотрудников ОВД, впервые принятых на службу. *Наука и практика*. 2015, 4 (65): 139 – 141.
6. Рабочая учебная программа профессионального обучения (профессиональной подготовки лиц рядового и младшего начальствующего состава, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел (на базе среднего общего образования) по должности служащего «Полицейский».
7. Наливайко Н.В., Ушакова Е.В. О роли образования в обществе XXI в. *Философия образования*. 2010; 1 (30): 78.
8. Камашев С.В., Косенко Т.С., Наливайко Н.В., Ушаков П.В. Формирование системного мировоззрения человека для безопасности образования в условиях глобального антропогенного кризиса. *Формирование системного мировоззрения современного человека материалы научно-практической конференции*. 2017: 15 – 18.
9. Кочеров Ю.Н., Кочерова Л.А. Модульное обучение как педагогическая технология формирования профессиональных компетенций в профессиональной подготовке сотрудников ОВД. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 1 (68): 286.
10. Баева Е.В. Современные тенденции и стратегии преподавания в системе повышения квалификации сотрудников ОВД. *Психопедагогика в правоохранительных органах*, 2013; 3 (54): 24 – 27.
11. Базулина А.А. *Личностно-развивающий подход к повышению квалификации сотрудников органов внутренних дел*: автореферат дис. ... канд. пед. н. Великий Новгород, 2012.
12. Бурцева Е.В. *Развитие личностного самоуправления сотрудников органов внутренних дел в системе непрерывного профессионального образования*. Хабаровск, 2016.
13. *Основы психологии: Практикум*. Ред.-сост. Л.Д. Столяренко. Изд. 2-е, доп. и переработ. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2001.
14. Пономаренко В.В. *Практическая характерология с элементами прогнозирования и управления поведением (методика «семь радикалов»): психологический практикум*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
15. Спирица Е. *Психология лжи и обмана. Как разоблачить лжеца*. Санкт-Петербург, 2017.
16. Кудин В.А., Статный В.М. Профайлинг в деятельности органов внутренних дел: от теории и методологии к практике. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2013; 3 (59).
17. Available at: https://минобнауки.рф/документы/3082/файл/1784/13.02.19-Проект_ФГОС_НПО-02-Полицейский.pdf

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ.
2. *O sluzhbe v organah vnutrennih del Rossijskoj Federacii i vnesenii izmenenij v ot del'nye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 30 noyabrya 2011 g. № 342-FZ.
3. *Ob utverzhenii Poryadka organizacii podgotovki kadrov dlya zamesheniya dolzhnostej v organah vnutrennih del Rossijskoj Federacii*. Prikaz MVD Rossii ot 31 marta 2015 g. № 385.

4. Koblov F.Ch. *Sovershenstvovanie professional'nogo obucheniya ryadovogo i mladshogo nachal'stvuyushego sostava organov vnutrennih del v usloviyah regiona*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Vladikavkaz, 2015.
5. Mal'ceva O.A. Aktual'nye problemy obucheniya sotrudnikov OVD, vperve prinyatyh na sluzhbu. *Nauka i praktika*. 2015, 4 (65): 139 – 141.
6. Rabochaya uchebnaya programma professional'nogo obucheniya (professional'noj podgotovki lic ryadovogo i mladshogo nachal'stvuyushego sostava, vperve prinimaemyh na sluzhbu v organy vnutrennih del (na baze srednego obshego obrazovaniya) po dolzhnosti sluzhashego «Policejskij».
7. Nalivajko N.V., Ushakova E.V. O roli obrazovaniya v obschestve HXI v. *Filosofiya obrazovaniya*. 2010; 1 (30): 78.
8. Kamashev S.V., Kosenko T.S., Nalivajko N.V., Ushakov P.V. Formirovanie sistemnogo mirovozzreniya cheloveka dlya bezopasnosti obrazovaniya v usloviyah global'nogo antropnogo krizisa. *Formirovanie sistemnogo mirovozzreniya sovremennogo cheloveka materialy nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2017: 15 – 18.
9. Kocherov Yu.N., Kocherova L.A. Modul'noe obuchenie kak pedagogicheskaya tehnologiya formirovaniya professional'nyh kompetencij v professional'noj podgotovke sotrudnikov OVD. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 1 (68): 286.
10. Baeva E.V. Sovremennye tendencii i strategii prepodavaniya v sisteme povysheniya kvalifikacii sotrudnikov OVD. *Psihopedagogika v pravohranitel'nyh organah*, 2013; 3 (54): 24 – 27.
11. Bazulina A.A. *Lichnostno-razvivayuschij podhod k povysheniyu kvalifikacii sotrudnikov organov vnutrennih del*: avtoreferat dis. ... kand. ped. n. Velikij Novgorod, 2012.
12. Burceva E.V. *Razvitie lichnostnogo samoupravleniya sotrudnikov organov vnutrennih del v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya*. Habarovsk, 2016.
13. *Osnovy psihologii: Praktikum*. Red.-sost. L.D. Stolyarenko. Izd. 2-e, dop. i pererabot. Rostov-na-Donu: «Feniks», 2001.
14. Ponomarenko V.V. *Prakticheskaya karakterologiya s `elementami prognozirovaniya i upravleniya povedeniem (metodika «sem` radikalov»): psihologicheskij praktikum*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2006.
15. Spirica E. *Psihologiya lzhi i obmana. Kak razoblastit' izheca*. Sankt-Peterburg, 2017.
16. Kudin V.A., Statnyj V.M. Profajling v deyatel'nosti organov vnutrennih del: ot teorii i metodologii k praktike. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2013; 3 (59).
17. Available at: https://minobnauki.rf/dokumenty/3082/fajl/1784/13.02.19-Proekt_FGOS_NPO-02-Policejskij.pdf

Статья поступила в редакцию 24.09.18

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*

METHODICAL BASES OF THE ORGANIZATION AND CARRYING OUT THE CONTESTS AMONG SCHOOL STUDENTS IN LAW. In the article, taking into account the urgency of a problem of legal education and development of legal culture of the younger generation, the importance of forming active life position of young people is stated. The work describes didactic goals and objectives of the all-Russian Olympiad in law; methodical recommendations on the organization and conduct of the school stage of the Olympiad. The author concludes that there is a need for technology training participants for the Olympics. General interest in the subject and predictable activity schoolchildren at 8-11 grades provide the best mass participation. But the quality of the responses to the assignments of all stages of the Olympics can be guaranteed only by a system operation. In the process of making homework and the studies of students in a classroom, it is important to consider all job types that are used in subject contests.

Key words: civil position, legal culture, law.

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 И ПРОВЕДЕНИЯ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО ПРАВУ

В статье, учитывая актуальность проблемы правового просвещения и развития правовой культуры подрастающего поколения, обоснована значимость вопроса формирования активной жизненной позиции молодёжи. В ней описаны дидактические цели и задачи всероссийской олимпиады школьников по праву; даны методические рекомендации по организации и проведению школьного этапа олимпиады. Автор делает вывод о том, что необходима технология подготовки участников к олимпиаде. Наличие общего интереса к предмету и предсказуемая активность школьников 8 – 11 классов обеспечивают массовость участия. Но качество ответов на задания всех этапов олимпиады может быть гарантировано только наличием системы работы. В процессе подготовки школьников, изучения предметного материала на уроках важно учитывать все типы заданий, которые используются в предметных олимпиадах.

Ключевые слова: гражданская позиция, правовая культура, право.

Всероссийская олимпиада школьников по праву – шаг к повышению уровня гражданского самосознания, формированию активной жизненной позиции молодёжи, ее правовой культуры. Олимпиада проводится не только для того, чтобы каждый из участников мог в полной мере раскрыть свои таланты и способности в изучении права, сделать правильный выбор жизненного пути, но и для получения правовых знаний, которые пригодятся любому молодому человеку независимо от того, какую профессию он выберет в будущем.

Цели правовой олимпиады школьников определены следующим образом: стимулирование интереса учащихся к изучению предмета; выявление школьников, проявляющих интерес и особые способности к изучению права; анализ уровня подготовленности, широты кругозора и мышления таких учащихся; накопление научно-методического опыта по развитию правового образования, в том числе по переходу к профильному обучению в старших классах; содействие обмену опытом учебной работы по праву между педагогами; подготовка аналитических матери-

алов по результатам олимпиады для учителей и методической службы.

В соответствии с обозначенными целями организация школьного тура олимпиады требует внимания с точки зрения обеспечения нормативной базы и решения организационных вопросов. Для правовой олимпиады качественная проработка нормативно-правовых документов особенно важна, т.к. позволяет не только говорить о праве как предмете, выявлять академическую успешность учащихся, но и показывает, как должны выглядеть локальные нормативные акты, как можно ими пользоваться (особенно в спорных ситуациях, в ходе апелляции и т. д.). Кроме того, организация школьного этапа олимпиады делает необходимым разработку заданий тура и обеспечение открытости процедуры оценивания результатов, привлечение для этого учителей-практиков. С этих позиций обратимся к практике организации и обозначим те ресурсы, которые могут быть привлечены для проведения олимпиад в школах. Обобщая первые разработки и возникшие трудности,

можно остановиться на некоторых общих вопросах и предложениях.

Школьный и муниципальный этапы олимпиады рекомендуется проводить в один тур. Это обстоятельство требует особого отношения к отбору заданий, которые не только позволяли бы проверять знания и умения по предмету, выявлять одаренных школьников, но одновременно проводить оценивание результатов максимально корректно и в сжатые сроки. Остается необходимость не только детализации заданий и алгоритмов ответов школьников, но и критериев оценивания для экспертов, проверяющих работы школьников.

Для большинства участников школьных олимпиад этот этап является не только первым, но и единственным способом проверить свои возможности, проявить знания предмета. Для максимального облегчения процедуры выполнения заданий и оценивания результатов рекомендуется тщательно подойти к вопросу составления материалов для участников. В структуре материалов для участника олимпиады можно выделить три составные части.

Организационная – обращение к участнику, в котором предусмотрено отражение основных рекомендаций по выполнению работы: указания по оформлению, по количеству баллов за правильный ответ и пояснения по их начислению (если это не включено в структуру заданий), указания по исправлениям (какие исправления засчитываются) и времени работы.

Основное содержание – собственно сами задания с указанием баллов за правильный или частично правильный ответ.

Критерии оценивания заданий – указываются элементы ответа, а также полный ответ, за который назначается то или иное количество баллов.

Известно, что особенно спорно в олимпиадах выглядят те задания, которые предусматривают открытые ответы школьников, а также оценивание устных ответов по дискуссионным вопросам (в заданиях для нескольких туров). В этом случае есть необходимость акцентировать внимание разработчиков заданий на обязательное наличие инструктивного материала (в том числе – памяток, инструкций – как для участников олимпиады, так и для экспертов).

Для школьного этапа олимпиады по праву проведение устного тура является скорее исключением, чем правилом. Тем не менее, в случае его организации важно добиваться однозначности понимания критериев оценивания ответов и участниками выступлений, и членами жюри.

Немаловажным фактом является достаточно массовый характер школьного этапа (поскольку на данном уровне, в том чис-

ле с целью активизации познавательного интереса к предмету, до участия допускаются все желающие). Поэтому необходимо привлечение педагогов, не имеющих ранее практики работы в комиссиях разного уровня, экспертных группах по проверке ЕГЭ и др. предметных комиссиях не только к разработке, но и проверке выполненных заданий, то есть к работе в составе методических комиссий и жюри олимпиады.

К компетенции жюри олимпиады относится проверка и оценка результатов выполнения олимпиадных заданий, определение кандидатуры победителей и призеров олимпиады. Совместно с оргкомитетом олимпиады и методической комиссией олимпиады жюри принимает участие в рассмотрении апелляции.

Поскольку олимпиады по многим предметам проходят в одинаковые сроки, не все школы могут обеспечить состав комиссий из учителей-предметников. Практика привлечения волонтеров – учащихся старших классов – для проведения школьного этапа олимпиады на стадии проведения, проверки заданий с закрытыми ответами в качестве одного из экспертов вполне себя оправдывает: школьники достаточно ответственно относятся к столь важному поручению, кроме того, работа в комиссии позволяет им закрепить и проверить собственные знания по предмету.

Стоит напомнить, что для достижения максимальной эффективности оценивания рекомендуется шифровка работ участников после выполнения заданий и дешифровка после оценки результатов.

Завершающий этап олимпиады – подведение итогов и награждение победителей, условия и порядок которого определяются в Положении о школьной олимпиаде.

Складывающаяся практика проведения олимпиад по праву с 8 класса ставит вопрос и о технологии подготовки участников как целенаправленном процессе. Наличие общего интереса к предмету и предсказуемая активность школьников 8 – 11 классов обеспечивают массовость участия. Тем не менее, качество ответов на задания всех этапов олимпиады может быть гарантировано только наличием системы работы. В процессе подготовки школьников, изучения предметного материала на уроках важно учитывать все типы заданий, которые используются в предметных олимпиадах.

Таким образом, вышеизложенные рекомендации отнюдь не исчерпывают тематику вопросов по организации олимпиадного движения на местах, только намечают ориентиры преодоления затруднений для организаторов, разработчиков заданий, учителей-практиков.

Библиографический список

1. Гаджиева П.Д. *Всероссийская олимпиада школьников по праву: учебно-методическое пособие*. Махачкала, 2015.
2. Володина С.И., Полиевктова А.М., Спасская В.В. *Всероссийская олимпиада школьников по праву в 2006 г.: методическое пособие*. Москва, 2006.
3. Володина С.И., Полиевктова А.М., Спасская В.В. *Основы правовых знаний*. В 2-х кн. Учебник для 8 – 9 классов. Москва, 2006.
4. Гаджиева П.Д. *Интерактивные методы в правовом образовании учащихся: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук*. Махачкала, 2005.
5. Гаджиева П.Д. Компетентностный подход в подготовке будущих учителей права. *Право и образование*. 2014; 1: 48 – 54.
6. Гаджиева П.Д., Мусакаева З.З. Возможности информационно-коммуникационных технологий обучения в организации самостоятельной работы студентов. *Дистанционное и виртуальное обучение*. 2013; 6 (72): 75 – 81.

References

1. Gadzhieva P.D. *Vserossiyskaya olimpiada shkol'nikov po pravu: uchebno-metodicheskoe posobie*. Mahachkala, 2015.
2. Volodina S.I., Polievktova A.M., Spasskaya V.V. *Vserossiyskaya olimpiada shkol'nikov po pravu v 2006 g.: metodicheskoe posobie*. Moskva, 2006.
3. Volodina S.I., Polievktova A.M., Spasskaya V.V. *Osnovy pravovykh znaniy*. V 2-h kn. Uchebnik dlya 8 – 9 klassov. Moskva, 2006.
4. Gadzhieva P.D. *Interaktivnyye metody v pravovom obrazovanii uchaschihsya: dissertatsiya na soiskanie uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk*. Mahachkala, 2005.
5. Gadzhieva P.D. Kompetentnostnyy podhod v podgotovke buduschih uchitelej prava. *Pravo i obrazovanie*. 2014; 1: 48 – 54.
6. Gadzhieva P.D., Musakaeva Z.Z. Vozmozhnosti informacionno-kommunikatsionnykh tehnologiy obucheniya v organizatsii samostoyatel'noy raboty studentov. *Distantsionnoe i virtual'noe obuchenie*. 2013; 6 (72): 75 – 81.

Статья поступила в редакцию 05.10.18

УДК 378

Zinkovskiy V.V., senior lecturer, Department of Operational-Search Activity and Special Equipment, Stavropol branch of Krasnodar University of MIA of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: natgots@yandex.ru

CERTAIN ASPECTS OF COMPLIANCE REGIME OF SECRECY IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA AS AN INTEGRAL PART OF THE LEARNING PROCESS. The work studies aspects of the compliance regime of secrecy in educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Russia, as an integral part of the learning

process. The article observes this issue with reference to the process of pedagogical activity of teaching certain special disciplines in educational institutions of the Ministry of internal Affairs of Russia, studies the basic requirements for students to comply with the rules on the safety of information constituting a state secret. Examination of the special discipline allows students to correctly use the secret information and restricted information when they do tests, coursework on the disciplines of specialization, in the course of preparing abstracts and performances associated with coverage of operational units of the internal affairs agencies.

Key words: office work, secrecy regime, state secret, special disciplines, secret documents.

В.В. Зиньковский, ст. преп. каф. оперативно-розыскной деятельности и специальной техники ФГКОУ ВО «КрУ МВД России» (Ставропольский филиал), г. Ставрополь, E-mail: natgots@yandex.ru

ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОБЛЮДЕНИЕ РЕЖИМА СЕКРЕТНОСТИ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ МВД РОССИИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Статья посвящена вопросам соблюдения режима секретности в процессе педагогической деятельности преподавания отдельных специальных дисциплин в учебных заведениях МВД России, рассмотрены основные требования к обучающимся по соблюдению правил по сохранности информации, составляющих государственную тайну. Изучение специальной дисциплины позволяет курсантам и слушателям правильно использовать секретные сведения и сведения ограниченного распространения при выполнении контрольных, курсовых работ по дисциплинам специализации, при подготовке рефератов и выступлений, связанных с освещением деятельности оперативных подразделений органов внутренних дел.

Ключевые слова: делопроизводство, режим секретности, государственная тайна, специальные дисциплины, секретные документы.

Деятельность органов внутренних дел в значительной мере связана с получением и использованием сведений ограниченного распространения, а также сведений, относящихся к государственной тайне, разглашение которых может повлечь снижение эффективности мер по борьбе с преступностью в целом.

Умение хранить государственную и служебную тайну, соблюдать требования режима секретности является важнейшим профессиональным качеством сотрудников правоохранительных органов, необходимым для успешного выполнения стоящих перед ними задач. При этом проявление высокой бдительности считается юридической обязанностью сотрудников органов внутренних дел, закреплённой в законодательных и ведомственных актах.

Квалифицированное выполнение правоохранительных функций, направленных на борьбу с преступностью и защиту интересов государства и граждан, предполагает изучение дисциплины «Делопроизводство и режим секретности в органах внутренних дел» и иных специальных дисциплин в высших учебных заведениях системы МВД России. Однако само изучение данных дисциплин уже предполагает соблюдение особого режима получения знаний обучающимися.

Особенности соблюдения режима секретности в учебных заведениях МВД России регламентируются различными инструкциями по обеспечению режима секретности в органах внутренних дел Российской Федерации.

Прежде чем выяснить какие же требования по обеспечению режима секретности являются основными в учебных организациях МВД России необходимо раскрыть само понятие государственной тайны.

Государственная тайна – это защищаемые государством сведения в области его военной, внешнеполитической, экономической, разведывательной, контрразведывательной и оперативно-розыскной деятельности, распространение которых может нанести ущерб безопасности Российской Федерации. В данном перечне областей включаются также сведения дополнительно в области науки и техники. Поэтому сущность режима секретности может выражаться в строгом соблюдении правил, которые устанавливаются в каждой учебной организации на основании федеральных законов России и нормативных правовых актов МВД России. Неукоснительное их выполнение предотвращает возможную утечку сведений, охраняемых государством, и влияют на эффективность учебного процесса и работы всех подразделений учебного заведения в целом [1].

Слушатели и курсанты учебных заведений допускаются к изучению специальных дисциплин и индивидуальной работе с секретной литературой, секретными нормативными актами и другими документами. После изучения курса «Делопроизводство и режим секретности в органах внутренних дел», сдают зачёты по знаниям его основных положений и требований работы со сведениями, составляющих государственную тайну.

Учебная дисциплина по делопроизводству и режиму секретности определяется её предметом, который включает в себя

правовые основы режима секретности и обеспечения режима секретности в практической деятельности органов внутренних дел. Данная учебная дисциплина является базовой для изучения других специальных курсов специализации оперативно-розыскной деятельности.

Представляется что, целевое назначение специальных дисциплин состоит в привитии слушателям и курсантам учебных заведений МВД России чувства ответственности за сохранность государственной и служебной тайны, необходимости строгого соблюдения режима секретности, в выработке у них навыков и умений, необходимых для работы с секретной литературой и для выполнения иных секретных работ как в процессе обучения в учебном заведении, так и в дальнейшей службе в практических органах внутренних дел.

Одной из существенных задач по соблюдению режима секретности является формирование у слушателей и курсантов навыков, необходимых для работы с секретной литературой, хранящейся в специальных библиотеках учебных заведений. Изучение дисциплины позволяет курсантам и слушателям правильно использовать секретные сведения и сведения ограниченного распространения при выполнении контрольных, курсовых работ по дисциплинам специализации, при подготовке рефератов и выступлений, связанных с освещением деятельности оперативных подразделений органов внутренних дел.

Обеспечение режима секретности в учебных заведениях системы МВД России характеризуется наличием ряда особенностей, обусловленных самой спецификой их деятельности. Так, при изучении специальных дисциплин курсанты и слушатели получают знания об организации деятельности тех или иных аппаратов и подразделений органов внутренних дел в целом, и отдельных сотрудников в частности, различных формах и методах её работы, тактике борьбы с отдельными видами преступлений и многое другое [2].

Исходя из этого, изучение специальных дисциплин, безусловно, предполагает конспектирование лекционного материала и нормативных актов МВД России в так называемые специальные (рабочие) тетради, работу с иной секретной литературой, в которой содержатся сведения, охраняемые государством или ограниченного распространения. К работе со специальными тетрадями предъявляется ряд требований:

- во-первых, специальная тетрадь обязательно должна быть зарегистрирована в специальной библиотеке учебного заведения и в ней указаны данные пользователя;
- во-вторых, листы тетради должны быть пронумерованы;
- в-третьих, листы прошнуровываются и скрепляются печатью с целью целостности тетради.

В специальной тетради разрешается производить только записи, непосредственно касающиеся дисциплины, для изучения которой она заведена. Категорически запрещается изымать либо заменять листы в спецтетради, нарушать целостность её шнуровки и опечатывания, переписывать информацию в другие

тетради, тем более готовить выписки («шпаргалки») из секретных источников [3].

Представляется, что одним из основных условий, определяющих соблюдение режима секретности в учебных организациях МВД России, является наличие уполномоченных лиц, так называемых «секретчиков», которые назначаются приказом по учебному заведению из числа наиболее подготовленных курсантов (слушателей), обладающих высоким чувством ответственности, прошедших специальный инструктаж и сдавших зачет по знанию правил пользования специальной библиотекой.

В своей деятельности ответственные учебных групп руководствуются требованиями приказов МВД России по вопросам сохранности документов, приказом начальника учебной организации и указаниями библиотекаря специальной библиотеки, а также инструктажа о порядке обращения с секретными документами, где разъясняются меры ответственности в случаях нарушения требований режима секретности. Их основными обязанностями являются:

- получение и сдача специальной литературы в специальную библиотеку;
- обеспечение сохранности литературы во время перерывов между занятиями;
- выдача и сбор специальной литературы и специальных тетрадей на самом занятии и иное.

Необходимо отметить, что специальные библиотеки учебных заведений системы МВД России являются режимными помещениями. К использованию фонда спецбиблиотеки допускаются

профессорско-преподавательский состав кафедр специальных дисциплин и курсанты (слушатели), имеющие соответствующую форму допуска [4].

Индивидуальная выдача спецтетрадей и материалов в часы занятий, зачётов, экзаменов не производится. Передавать и получать секретные материалы другим лицам, минуя специальную библиотеку, категорически запрещается.

Стремительное развитие цифровой техники, телефонной связи повлияло на дополнительные меры по защите информации, что нашло отражение в запрете использования и применения цифровых фотоаппаратов, мобильных телефонов не только при работе в специальной библиотеке, но и в часы проведения аудиторных занятий, где рассматриваются вопросы, относящиеся к государственной тайне.

Выполнение слушателями и курсантами рефератов, курсовых работ, научных докладов, сообщений, с использованием сведений, составляющих государственную тайну, осуществляется только при соблюдении требований режима секретности, определяющих порядок составления и подготовки секретных документов [5].

Таким образом, изучение основных положений режима секретности в учебных заведениях МВД России преследует цель не только передачи знаний будущим сотрудникам оперативных подразделений по порядку обращения со сведениями, составляющими государственную и служебную тайну, но и несёт в себе психологический элемент, влияя на воспитательный процесс будущих офицеров, вырабатывая и развивая в них чувство ответственности и гордости за выбранную профессию.

Библиографический список

1. *О государственной тайне*. Федеральный закон Рос. Федерации от 21 июля 1993 г. № 5485-1-ФЗ. Консультант Плюс: комп. справ. правовая система Available at: <http://www.consultant.ru>
2. *Об утверждении Инструкции по делопроизводству в органах внутренних дел Российской Федерации*. Приказ МВД РФ от 20 июня 2012 г. № 615.
3. *Основы управления и делопроизводство в органах внутренних дел*. Альбом схем. Москва: Московский ун-т МВД России, 2012.
4. *Об утверждении Перечня документов, образующихся в деятельности органов внутренних дел Российской Федерации, с указанием сроков хранения, создание, хранение и использование которых осуществляется в форме электронных документов*: приказ МВД РФ от 31 мая 2011 г. № 600.
5. Казаков В.В. и др. *Основы делопроизводства в ОВД*: курс лекций. Нижний Новгород: НА МВД России, 2013.

References

1. *O gosudarstvennoj tajne*. Federal'nyj zakon Ros. Federacii ot 21 iyulya 1993 g. № 5485-1-FZ. Konsul'tant Plyus: komp. sprav. pravovaya sistema Available at: <http://www.consultant.ru>
2. *Ob utverzhdenii Instrukcii po deloproizvodstvu v organah vnutrennih del Rossijskoj Federacii*. Prikaz MVD RF ot 20 iyunya 2012 g. № 615.
3. *Osnovy upravleniya i deloproizvodstvo v organah vnutrennih del*. Al'bom shem. Moskva: Moskovskij un-t MVD Rossii, 2012.
4. *Ob utverzhdenii Perechnya dokumentov, obrazuyuschisya v deyatel'nosti organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii, s ukazaniem srokov hraneniya, sozdanie, hranenie i ispol'zovanie kotoryh osuschestvlyayetsya v forme elektronnyh dokumentov*: prikaz MVD RF ot 31 maya 2011 g. № 600.
5. Kazakov V.V. i dr. *Osnovy deloproizvodstva v OVD*: kurs lekcij. Nizhnij Novgorod: NA MVD Rossii, 2013.

Статья поступила в редакцию 28.09.18

УДК 37.01

Kirgueva F.H., Doctor of Sciences (Pedagogy), North-Ossetian State University n.a. Kosta Levonovich Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: kusu@yandex.ru

IMPROVEMENT OF HIGH SCHOOL TEACHERS' PEDAGOGICAL COMPETENCE IN DESIGN. The article deals with a problem of quality of an educational process at a university. In modern conditions, high professional requirements are imposed on a university teacher. One of these requirements is the teachers' training in the field of designing technologies for teaching students. However, the insufficient development of the theory, the lack of didactic bases and methodological support for this process hinders the solution of practical problems of the development of pedagogical competence in the field of pedagogical design. The author assumes that the design of technologies is an author's training, possessing such essential characteristics as innovation, relevance, activity and variability. They are manifested in the coordinating-stimulating, comparative-evaluative, dynamic-transforming, value-objective functions with the help of motivational, communicative and constructive structural components of the author's training.

Key words: vocational education, pedagogical technology, technology design, author training.

Ф.Х. Киргуева, д-р пед. наук, проф. каф. начального и дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова», г. Владикавказ; проф. каф. теории и технологии социальной работы, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: nosu@nosu.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ОБЛАСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема качества образовательного процесса в вузе. В современных условиях к преподавателю вуза предъявляются высокие профессиональные требования. Одним из этих требований выступает подготовка преподавателей в сфере проектирования технологий обучения студентов.

Однако недостаточная разработанность теории, отсутствие дидактических основ и методического обеспечения данного процесса сдерживает решение практических задач развития педагогической компетентности в области педагогического проектирования. Автор предлагает, что проектирование авторских технологий является авторским обучением, обладающим такими существенными характеристиками, как инновационность, востребованность, активность и вариативность. Они проявляются в координирующе-стимулирующей, сравнительно-оценочной, динамико-преобразующей, ценностно-целевой функциях с помощью мотивационной, коммуникативной и конструкторской структурных составляющих авторского обучения.

Ключевые слова: профессиональное образование, педагогическая технология, проектирование технологий, авторское обучение.

The system of vocational education is the basic infrastructure in Russian education and post-industrial society in general. In this regard, its main goals are to satisfy the needs of the individual, society and the state, due to their educational needs, development prospects and social stability, economic security of the country, its competitiveness and autonomy within the global community.

At the moment, the complex of social factors that determine the problems of vocational education are represented by economic diversification; demographic situation; competition in the labor market, competition between levels of vocational education. At the same time the higher school is modernized; this process is promoted by the intensification of life in general, the use in the Russian Federation of a single European education system, a huge increase in the flow of information and its rapid obsolescence.

The quality of the process of education in universities is largely influenced by the purposefulness and effectiveness of the teacher's professional activity, his professionalism and creative activity, and his professional world outlook, which is aimed at a critical approach to comprehending different theories and concepts. In such circumstances, the role of the teacher of higher education in the life of society is increasing, and many higher moral and professional requirements are imposed on it.

The training of teachers in the field of design of student learning technologies becomes relevant.

The scientific and pedagogical literature examines various aspects of the issue under study: the establishment of the essence, specifics and effectiveness of traditional design (in the writings of J. Dietrich, P. Hill, V.M. Rozin, J. Jones, V.I. Ginetsinsky, V. Gasparsky, M. Azimov and others); designing with creative potential (in the works of P.K. Engelmeyer, G.Y. Bush, G.S. Altshuller and others); goal-setting in the course of pedagogical design (in the works of B.V. Sazonov, E.I. Mashbits, I.Ya. Lerner, V.V. Kraevsky); the question of designing the process of education in general (in the works of N.O. Yakovleva, V.Z. Yusupova, A.V. Shumakova, R.S. Safina, V.E. Rodionova, V.B. Popova, N.P. Polichki, M.N. Nevzorova, G.E. Muravyova, V.M. Monakhov, A.C. Mescheryakova, Z.F. Mazur, E.A. Kryukova, A.M. Kochneva, G.M. Koroleva, E.S. Zair-Bek, O.B. Episheva, L.I. Gurie, V.V. Gura, B.S. Gershunsky, V.P. Bepalko, V.S. Bezrukova, etc.)

It should be noted that the resolution of the practical tasks of developing the pedagogical competence of teachers in such areas as pedagogical design is constrained by poor theoretical development, the lack of didactic foundations and the methodological support of this process.

Having studied the theory and practice of pedagogical activity in the structure of higher professional education, we can conclude that modern continuous professional education does not provide adequate training of teaching staff in the field of designing technology for teaching students. This is confirmed by some contradictions between:

- the increased need of the current education system in modern copyright technologies of teaching students and their poor development;
- the need to ensure the training of teachers in the field of designing copyright technologies for teaching students and the lack of scientific substantiation of the content, organizational and pedagogical conditions and methodological support for this process;
- the increased requirements for the pedagogical professionalism of high school teachers and the currently unimproved methods of its diagnosis.

In scientific and pedagogical literature training is most often viewed as an activity or as a process. Process is one of the leading characteristics of any training. Any training has a copyright nature, as pedagogical activity always involves creating your own methods, selecting personal methods and forms of training depending on the

tasks of training, the level of training of students (their developed motivation to acquire certain knowledge, levels of perception and ability to understand).

Authorship is considered as belonging to the work (invention) of the author; the activity of the author [1], the creator of something (psychological dictionary). The author's training means teaching activities aimed at achieving the goals of the educational and educative nature, using various, different from the standard, innovative methods, means and forms of education and training.

Innovation, as a rule, is based on certain traditional foundations of education, expressed in the development of scientific ideas, teachings, etc. Any author's method should consider not only one way to develop the education sector, but suggest an evolutionary, sometimes alternative way to achieve the goal. Another essential characteristic of the author's education is activity. If we consider the educational process as the subject interaction of a teacher and students, then in this case we should speak about the development of activity both of a teacher and students.

The author's technology should be focused on the demand in certain circles of the pedagogical community, should benefit society and students, who should later become full-fledged representatives of this society. In the dictionary of synonyms of the Russian language, the concept of "demand" is interpreted as a necessity [2].

Based on the above, we can draw the following conclusion: the present author's training should be characterized by essential characteristics in the form of variability, activity, demand and innovation [3]. These characteristics are manifested in several functions of the educational process: in the coordinating-stimulating, comparative-evaluative, dynamically transforming, value-oriented; it uses the constructive, communicative and motivational structural components of the author's teaching.

When studying the Russian experience in the design and introduction of copyright technologies and teaching methods, consider the issues of the formation of copyright education in our country in the XIX-XX centuries. The choice of this historical era is conditioned by the ongoing country's social, political and economic changes that contribute to the repeated reform of the education system. The most vivid manifestation of the author's teaching in Russia of this era is the "school of free teaching" developed by L.N. Tolstoy. In this school, the main criteria for training and education are presented by experience and freedom, the task of training is to educate a moral and creative person [4]. The goal of pedagogy, as L.N. Tolstoy considered, is to solve the problem of finding new conditions in a creative and moral approach to the process of education and personal upbringing [5].

The second vivid example of the implementation of the author's pedagogical idea is presented by the "Labor School" named after M. Gorky and the Commune named after F.E. Dzerzhinsky, headed by the outstanding teacher A.S. Makarenko, in which the entire educational process was focused on work as a value [6].

In the twentieth century, education, including professional one, underwent many reforms. These changes have led to the emergence in the national education of new author's methods and technologies of education. These technologies were grouped mainly according to their purpose: *pedagogical technologies* – personal orientation of the pedagogical process, activation and intensification of students' activities, management efficiency and organization of the educational process, didactic improvement and reconstruction of the material; *private subjects* (emotional and imaginative upbringing of V.V. Kiryushin, technology of musical thinking upbringing by A.V. Zaruba, methods of musical upbringing by V.V. Shilova) and *alternative* (based on Valdorsk pedagogy of R. Steiner, M. Montessori's free upbringing and self-development, A.M. Lobok's probabilistic education, workshops of A.N. Tubelsky; schools: of Z.M. Agisheva, of Summerhil's Free School (A. Nil), of P. Freire's liberating education) *technology, developmental technology* (method of developmental education) aimed at developing the individual's creative qualities developed by I.P. Ivanov,

G.S. Altshuller, I.P. Volkov, personality-oriented developmental training by I.S. Yakimanskaya, technology of self-developing learning by G.K. Selevko) and *distance teaching* (case technology).

In our opinion, pedagogical technologies should ensure the receipt of the planned educational results; be characterized by clearly defined types of learning operations; determine the sequence of pedagogical operations (i.e., set a certain algorithm of actions); set the complex of methods and tools necessary to obtain or transform the product of labor.

So, within the framework of the proposed research, pedagogical technology should be considered as a prescription of an algorithmic type [7], which is a sequence of operations based on a given set of teaching tools and methods and which make it possible to obtain a planned educational result with a certain confidence share.

At present, as it is known, the main directions of optimization of the effectiveness and quality of the educational process in universities of our state (as, indeed, in the practice all over the world) are associated by the pedagogical community with the ideas of humanization (the student's personality is given priority) and technologization that supports informatization and intensification, constructivism. Modern higher education at the same time should be aimed not only at getting a certain amount of knowledge, but also on the ability to use them in real production conditions. For this reason, recently the competence approach in the structure of higher education has been actively discussed. That is why modern training of specialists must be connected not only with the humanitarian paradigm widely used in teaching students in the university, but with some kind of humanitarian-competent synthesis used in this teaching, which must be carried out through a certain specific teaching [8]. It should be noted that the humanitarian-competence paradigm enables the development of author's creative thought in the process of developing pedagogical technologies, creates the necessary conditions for the formation and improvement of the competence of both educators and students.

It will be noted that the personality-oriented approach that was laid down in the domestic (L.S. Vygotsky, P.Ya. Galperin, etc.) and foreign (J. Piaget, K. Rogers, O'Neill, etc.) pedagogy and psychology, organically fits into the humanitarian-competence paradigm, because the main emphasis in it is made on the organization of the cognitive

activity of the student, taking into account the individual characteristics of his character and intellectual development, with the obligatory respect for his dignity.

The process of learning within the framework of the author's technology of teaching students we consider as a complex but integral phenomenon occurring in a single framework of intensive pedagogical system that contains several subsystems:

- subsystem, the elements of which are the teacher and the student;
- motives, goals, structure and content of training;
- intensive didactic system of forms, methods and means of teaching.

It is necessary to formulate the principles of teaching that relate to the pedagogical system as a whole, as well as to its individual elements and subsystems. In our opinion, the general principles of the humanization of education, which are system-forming, answer the humanitarian-competence paradigm; such principles as systematic, scientific, concreteness and development of truth. At the same time, we took into account the dialectical unity of the above-mentioned general principles. Based on the identified patterns of students' teaching on copyright technologies, it was possible to formulate the following special principles: analog-innovative and hypothetically-forming, principles of real realization of innovation and developing effectiveness, principles of complex informatization and intensification of education. We considered it necessary to distinguish two leading principles in this system: developing effectiveness and conformity of teaching technology to the laws of learning (student activities), indicating the need to organize educational and cognitive activity of students in accordance with its objective laws. The dominant role among these patterns, in our view, belongs to the gradual assimilation of the content of instruction. At the same time, the following approaches were used, based on the humanitarian-competence paradigm – competence, personality, activity and creativity [8].

Thanks to the humanization of the training of specialists with higher professional education, they do not simply immerse themselves in the profession: personal qualities that are important to any individual for productive life in a particular social society are being adjusted and developed.

Библиографический список/ References

1. Efremova T.F. New Dictionary of Russian. Interpretative and word-building. M.: The Russian language, 2000.
2. Dictionary of synonyms of the Russian language. Practical reference book. M.: The Russian language. Z.E. Alexandrova. 2001.
3. Kirgueva F.H., Totoonova M.H. Author's teaching as a component of specialists' professional training. The Eurasian Union of Scientists – 2014. – No. 7 (15): P. 105 – 107.
4. Regaliuk M.M. The theory of "free education" in the pedagogical views of L.N. Tolstoy. Available at: // http://www.superinf.ru/view_helpstud.php
5. Hessen S.I. Fundamentals of pedagogy. Introduction to Applied Philosophy: tutorial for universities / ed. By Doc. of philosophy P.V. Alekseeva. Moscow: Publishing house "School-Press", 1995. Available at: // <http://nkozlov.ru/library/Pdf>
6. Makarenko A.S. A person should be happy. Karapuz, 2009.
7. Landa L.N. Algorithmization in teaching. Moscow: Education, 1968.
8. Totoonova M.H. Pedagogical approaches to designing author's technologies for teaching students. Fundamental research. 2014; No. 11-8: Pp. 1821 – 1826.

Статья поступила в редакцию 01.10.18

УДК 377

Gizoev S.E., postgraduate, North-Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: sogpi@mail.ru
Kirgueva F.H., North-Ossetian State University n.a. Kosta Levanovich Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: kusu@yandex.ru

THE ROLE OF THE HISTORY IN THE EDUCATION OF THE CITIZENSHIP AND PATRIOTISM OF YOUNG PEOPLE. The article deals with a problem of education of younger generation of a sustainable citizenship and a patriotic attitude towards their homeland, their motherland. The article presents various approaches to the definition of the concepts of "citizenship" and "patriotism". The authors assign a special role in this matter to the school, namely to the teacher. Analysis of research and observations shows that the level of preparation of future teachers for the patriotic education of students in modern conditions is not high enough. A special place in the process of education for the youth the authors assign to history. The education for young people should be carried out in the following areas: spiritual and moral, heroic patriotic, local history, civil-patriotic, sports-patriotic.

Key words: education, patriotism, citizenship, history.

С.Э. Гизоев, аспирант, ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: sogpi@mail.ru

Ф.Х. Киргуева, д-р пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова», Владикавказ, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: posu@posu.ru

РОЛЬ ИСТОРИИ В ВОСПИТАНИИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА МОЛОДЁЖИ

В данной статье рассматривается проблема воспитания у подрастающего поколения устойчивой гражданской позиции и патриотического отношения к Родине, родному краю. В статье приводятся различные подходы к определению понятий «гражданственность» и «патриотизм». Авторы особую роль в этом вопросе отводят школе, а именно учителю. Анализ исследований и наблюдений показывает, что уровень подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся в современных условиях недостаточно высокий. Особое место в процессе воспитания молодёжи авторы отводят истории. Воспитание молодёжи должно осуществляться в следующих направлениях: духовно-нравственном, героико-патриотическом, историко-краеведческом, гражданско-патриотическом, спортивно-патриотическом.

Ключевые слова: воспитание, патриотизм, гражданственность, история.

Проблема воспитания патриотизма, его значение в жизни каждого человека позволяет отнести её к разряду особо значимых. Во все времена необходимо и важность такого фактора как гражданственность не теряла актуальности и даже, напротив, в некоторые моменты истории становилась основополагающей. По мнению Г.Н. Филонова гражданственность представляет собой «комплекс субъективных качеств личности, которые проявляются в отношениях и действиях человека, выполняющего основные социально-ролевые функции осознанной законопослушности, патриотической преданности в служении своей Родине и защите её интересов, в честной и свободной приверженности к ориентациям на общепринятые нормы и нравственные ценности, включая сферы труда, семейно-бытовых, межнациональных и межличностных отношений» [1].

Исходя из этого определения, одним из гражданских качеств личности является патриотическая преданность. Именно «патриотическая преданность в служении своей Родине» есть залог сильного, сплоченного государства, объединенного одной целью. Понимание патриотизма позволяет рассматривать его как неотъемлемую часть направленности личности, которая определяется как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций [2].

Уровень патриотизма в обществе зависит от самого государства, насколько оно активно и «щедро» в разработке и внедрении планов и методов воспитания именно молодёжи, как в школах, так и в высших учебных заведениях. Следует отметить, что среди студентов это более важно. Именно в этот период у молодёжи формируется мировоззрение, мнение о происходящих в обществе явлениях, вырабатываются личностные качества. Однако фактор их неполной личностной сформированности и недостаточной гражданской зрелости могут привести к нежелательному влиянию на молодёжь негативных тенденций в виде разнообразных девиантных субкультур [3]. К сожалению, среди молодёжи встречаются такие субкультуры, как готы, эмо, хиппи и т. д. Француз Мишель Мафессоли в своих трудах использовал понятие «городские племена» для обозначения молодёжных субкультур [4]. Виктор Дольник в книге «Непослушное дитя биосферы» использовал понятие «клубы» [5].

Если перечисленные субкультуры являются больше негативными для самой личности, то криминальная субкультура «АУЕ» (арестантское уркаганское единство) влечет за собой идею причинения вреда еще и окружающим. Все эти субкультуры предусматривают распитие спиртных напитков, употребление наркотиков, использование ненормативной лексики и т. д. Говоря иными словами, они прививают ложные ценности, при которых личность деградирует, а вместе с ней – и общество, так как общество и есть совокупность личностей. Из всего этого вытекает одна из главных целей и задач государства – воспитать как можно больше патриотов, достойных граждан, привить правильные ценности в виде потребности в знаниях, личностного роста и трудовой мотивации.

Возникает вопрос, какие механизмы можно подключить, чтобы осуществить эти задачи? Особую значимость приобретает воспитательная деятельность педагогов, осуществляемая в общеобразовательных учреждениях. Однако анализ системы подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся в современных условиях показывает недостаточный уровень путей совершенствования этого процесса; отсутствие обоснования условий, способствующих формированию готовности будущих учителей к осуществлению данного направления воспитательной работы. Для оптимального решения проблемы требуется система этой подготовки учителей с комплексным междисциплинарным подходом к межпредметной связи общепедагогических дисциплин [6]. Прежде всего, хочется выделить историю как мощный инструмент в процессе воспитания молодёжи.

С помощью истории можно проследить истоки развития гражданской ответственности, патриотизма в нашем государстве и, в частности, каждого народа, живущего в нашей многонациональной стране. Мы можем на примере выдающихся личностей, восхищаясь их подвигами, достижениями, которые совершались во благо страны, показывать молодёжи насколько тяжело и ценно то, что мы имеем сегодня, какой ценой оно достигнуто.

Процесс зарождения и распространения идеи гражданской ответственности и патриотизма охватывает огромные временные отрезки длиной в тысячелетия.

Так, в Российской Федерации этот процесс находит свои истоки в Киевской Руси (9 – 12 вв.), когда только начинала развиваться восточнославянская общность.

Толчком к развитию патриотического мышления послужила новая идея оседлого образа жизни, отказ от захвата чужих земель и кочевого образа жизни, который не «привязывал» к Родине, родному краю из-за частой смены места проживания и мировоззрения, которое имело разрушительную тенденцию. С оседлым образом жизни начинают преобладать созидательные тенденции, чувство любви к этому краю как к главному средству к существованию, идея защищать его от любого врага, который может лишить этого блага.

Если брать историю Республики Северная Осетия-Алания, то принцип зарождения гражданской ответственности идентичен российскому. Связан он с образованием Аланского государства в конце 9 – начале 10 веков.

Предшественники алан – сарматы и скифы вели военно-кочевой образ жизни. Аланы также от начала своего упоминания в истории, на протяжении 6 веков вели подобный образ жизни. Но с образованием государства изменилось мировоззрение людей, в котором стали появляться задатки патриотического начала.

Подъем гражданского самосознания в периоды необходимой защиты Родины, прослеживается во всей истории России. Более ярко это выражено во время татаро-монгольского нашествия, польско-шведской интервенции 17 века, Отечественной войны 1812 года, Первой Мировой и Великой Отечественной войны 1941 – 1945 гг.

Это важные этапы в истории, которые должна знать молодёжь. На конкретных примерах подвигов и достижений соотечественников, как правило, более полно представляется значимость и ценность Родины.

Рассматривая философский, социально-педагогический и психолого-педагогический подходы, в современной науке не сложилось еще единого мнения по вопросу о сущности патриотизма. Так, большинство философов (Н.И. Матюшкин, М.В. Митин, П.М. Рогачев, М.А. Свердлов, А. Чопоров и другие) определяют патриотизм как высшее нравственное чувство. Другие – рассматривают патриотизм как нравственный и политический принцип (М.И. Бабинов, И.В. Блауберг, В.И. Курков, И.К. Пантин и другие).

Большинство педагогов определяют патриотизм как сложное нравственное качество (Н.П. Егоров, Л.Р. Болотина, Т.А. Ильина, Т.Н. Мальковская, И.С. Марьенко, Р.А. Полуянова, Ю.П. Сокольников, А.Д. Солдатенков и другие).

Наряду с этим существуют и другие точки зрения при определении патриотизма: черта морали (Г.И. Щукина), совокупность нравственных чувств и черт поведения (И.Ф. Харламов), совокупность чувств, принципов и качеств (Л.И. Мищенко), часть духовности личности (Ш.Ш. Хайрулин) и др.

Понятие «патриотизм» (от слова «патриот» – сын отечества) начали употреблять в русском языке с 1717 г. Это слово ввел в оборот П.П. Шифиров, употребив его в сочинении «Рассуждение о причинах Свейской войны» [7]. Определение же патриотизму дал Н.М. Карамзин в статье «О любви к Отечеству и народной гордости» (1802 г.). «Патриотизм, – писал он, – есть любовь ко благу и славе Отечества и желание способствовать им во всех отношениях» [7].

Рассматривая определение Н.М. Карамзина, делаем вывод, что патриотизм и любовь к Отечеству должны быть не на разговорном уровне, а проявляться в действиях. Настоящий патриот ставит интересы Отечества – Государства, выше личных интересов.

Резюмируя вышесказанное, можно включить в содержание патриотизма такие составляющие, как: любовь к Родине, к родным местам, родному языку; уважение к прошлому своей Родины, к обычаям и традициям своего народа, знание истории Родины, понимание задач, стоящих перед страной, и своего патриотического долга; стремление к укреплению чести и достоинства Родины; готовность служить интересам Родины.

В русском мировоззрении патриотизм ассоциируется с жертвенностью. Есть огромное количество примеров в истории, когда люди жертвовали жизнью во благо Отечества. Это такие люди как Иван Сусанин, Зоя Космодемьянская, Олег Кошевой и еще очень много достойных примеров патриотической верности. Именно их пример был призывом ко всему народу, и он определял дальнейшую судьбу в критические моменты истории.

Сегодня в России происходят значительные социальные перемены. В такой нестабильный период нужно помнить о сохранении культурного наследия, традиций и истории своей страны [8].

На уроках истории работа по повышению уровня патриотизма имеет более объемную ресурсную базу и поэтому педагог истории обладает большими возможностями, чем педагог по специализированным предметам. Исследование и проведение грамотного анализа истории дает учителю возможность разработать эффективную программу по формированию качеств гражданина Российской Федерации. На сегодняшний день острой проблемой является проблема духовного, патриотического и нравственного развития молодежи: в этом есть залог благополучия, как самой личности, так и государства. Историческая информация несет в себе знания, которые пробуждают в человеке чувства гордости и удовлетворения от того, что он сам является гражданином этого государства и частью героического, отважного народа.

Так, изучая историю Осетии, обучающиеся ещё раз осознают, что этот маленький по численности народ дал стране 22 героя Героя Советского Союза, 89 генералов Советской Армии. Самый знаменитый из них – Исса Александрович Плиев, Генерал армии, кавалерист, дважды Герой Советского Союза, герой Монгольской Народной Республики, главнокомандующий войсками СССР на Кубе во время Карибского кризиса, в руках которого было ядерное оружие. Он был первым, кому было позволено применить это оружие, но И.А. Плиев не терял самообладания, глядя на провокации США, и предостерег мир от третьей Мировой войны (ядерной войны). Хаджимар Мамсуров – генерал-полковник, Герой Советского Союза, легендарный разведчик, считается лучшим разведчиком 20 века и отцом советского спецназа. Вся эта незначительная по объему информация уже заставляет задуматься о своем происхождении и о ценности того, за что патриоты Отечества отдавали свои жизни, и побуждает к такой же бескорыстной любви к своей Родине. Мы считаем, что альтернативы истории, как инструменту воспитания патриотизма и гражданственности у молодежи, не существует. История всегда актуальна и имеет постоянный эффект влияния на молодое поколение, что и необходимо государству для воспитания достойных граждан. Деятельность педагога в сфере воспитания патриотизма представляет собой целесообразное сочетание форм и методов патриотического просвещения, стимулирование патриотически выраженного сознания школьников и осуществляется в следующих направлениях: *духовно-нравственном, героико-патриотическом, историко-краеведческом, гражданско-патриотическом, спортивно-патриотическом*. Очень актуальны слова президента РФ В.В. Путина о том, что, утратив патриотизм, связанные с ним национальную гордость и достоинство, мы потеряем себя как народ, способный на великие свершения. Вот почему воспитание патриотизма у подрастающего поколения является в настоящее время важнейшей задачей государственной политики и российского образования.

Библиографический список

1. Филонов Г.Н. Феномен гражданственности в структуре личностного развития. *Педагогика*. 2007; 8: 38 – 44.
2. Петровский А.В. *Психология и время*. Санкт-Петербург, 2007.
3. Исагалиева А.С., Зулъкорнеева Л.И. Социальный портрет реконструкторов как представителей молодежной субкультуры. *Молодой учёный*. 2015; 16: 378 – 382.
4. Мафессоли М. *Каждому свое племя: от контракта к пакту*. Пер. с франц. М.Н. Пророковой. Посредник. Массмедиа, общество и культура: сб. статей под руководством В.А. Подороги. Москва, 2016.
5. Дольник В.Р. *Непослушное дитя биосферы. Беседы о поведении человека в компании птиц, зверей и детей*. Санкт-Петербург, 2009.
6. Киргуева Ф.Х., Комаева К.Э. Методы и воспитательные технологии по формированию патриотизма у детей младшего школьного возраста. *Современные технологии в образовании: материалы XIV Всероссийской заочной научной конференции, посвященной 90-летию СОГПИ. В 2-х частях. Часть 2*. Под ред. Л.В. Газаевой. Выпуск XIV. Сев.-Осет. гос. пед. ин-т. Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2014.
7. Смирнов Г.М. Об истоках русского национального (патриотического) самосознания. *История и гражданственность: материалы междунар. науч.-практ. конф. (29 – 30 марта 1996 г.)*. Санкт-Петербург, 1996.
8. Зангиева З.Н. Проблемы формирования гражданской идентичности молодежи. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; 4: 129.

References

1. Filonov G.N. Fenomen grazhdanstvennosti v strukture lichnostnogo razvitiya. *Pedagogika*. 2007; 8: 38 – 44.
2. Petrovskij A.V. *Psichologiya i vremya*. Sankt-Peterburg, 2007.
3. Isagalieva A.S., Zul'korneeva L.I. Social'nyj portret rekonstruktorov kak predstavitelej molodezhnoj subkul'tury. *Molodoy uchenyj*. 2015; 16: 378 – 382.
4. Mafessoli M. *Kazhdomu svoje plemya: ot kontrakta k paktu*. Per. s franc. M.N. Prorokovoj. Posrednik. Massmedia, obschestvo i kul'tura: sb. statej pod rukovodstvom V.A. Podorogi. Moskva, 2016.
5. Dol'nik V.R. *Neposlushnoe ditya biosfery. Besedy o povedenii cheloveka v kompanii ptic, zverej i detej*. Sankt-Peterburg, 2009.
6. Kirgueva F.H., Komajeva K.E. Metody i vospitatel'nye tehnologii po formirovaniyu patriotizma u detej mladshogo shkol'nogo vozrasta. *Sovremennye tehnologii v obrazovanii: materialy XIV Vserossijskoj zaочноj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 90-letiyu SOGPI. V 2-h chastyah. Chast' 2*. Pod red. L.V. Gazaevoy. Vypusk XIV. Sev.-Oset. gos. ped. in-t. Vladikavkaz: Izdatel'stvo SOGPI, 2014.
7. Smirnov G.M. Ob istokah russkogo nacional'nogo (patrioticheskogo) samosoznaniya. *Istoriya i grazhdanstvennost': materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (29 – 30 marta 1996 g.)*. Sankt-Peterburg, 1996.
8. Zangieva Z.N. Problemy formirovaniya grazhdanskoj identichnosti molodezhi. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; 4: 129.

Статья поступила в редакцию 05.10.18

УДК 37.03

Kokaeva I.Yu., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Elementary and Preschool Education; Professor, Department of Theory and Technology of Social Work, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: kokaeva@mail.ru

FORMING ETHNIC TOLERANCE IN YOUNG SCHOOLCHILDREN IN THE POLY CULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT.

The article substantiates the necessity of forming culture of interethnic relations in a multicultural educational environment. The author proves that the integrated course "The World Around", developed in the framework of the multicultural model of polylingual education in the Republic of North Ossetia-Alania, has a great potential in the formation of ethnic tolerance among younger school-

children. Multicultural polylingual education model in the RNO-Alania is subordinated to the topical interest of the social development strategy for the conservation of cultural diversity and aims at preparing younger students to functional cooperation in the composition of the multi-ethnic civil communities regional, Russian, international scale. As the main forms and methods of formation of interethnic competences of younger school students it is possible to allocate the problem-based methods, partial and search methods, a method of projects, informative and practice-focused tasks.

Key words: culture of interethnic relations, polylingual environment, multicultural education, junior schoolchildren.

И.Ю. Кокаева, д-р пед. наук, проф. каф. начального и дошкольного образования ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова»; проф. каф. теории и технологии социальной работы, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: kokaeva@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье обоснована необходимость формирования культуры межнациональных отношений в поликультурной образовательной среде. Автор доказывает, что интегрированный курс «Окружающий мир», разработанный в рамках поликультурной модели полилингвального образования республики Северная Осетия-Алания имеет большой потенциал в формировании межэтнической толерантности у младших школьников. В качестве основных форм и методов формирования межэтнических компетенций младших школьников можно выделить проблемный и частично-поисковый методы, метод проектов, познавательные и практико-ориентированные задания.

Ключевые слова: толерантность, культура межнациональных отношений, полилингвальная среда, поликультурное образование, младший школьник.

Современное геополитическое состояние свидетельствует о том, что в школах Российской Федерации нет школ с мононациональным составом обучающихся. Согласно статистическим данным, в России проживает 89 коренных народов и более 130 этносов. Поликультурной является среда, в которой растут и развиваются дети Северного Кавказа. Поэтому перед учеными и педагогами стоит серьезная задача – построить такую систему образования, в которой будут учтены интересы всех народов и культур, решены проблемы межнационального взаимодействия и толерантности. Нельзя, поскольку это может привести. Для того, чтобы не допустить в поликультурных республиках межэтнического расслоения, национальной нетерпимости и непримиримости и сохранить прочность государства необходимо уже с детского возраста формировать культуру межнационального общения.

Проблемой развития культуры межнациональных отношений в поликультурной среде занимались такие известные ученые как М.М. Алексеева, Е.П. Арнаутова, Р.С. Бзаров, И.И. Букина, Р.Т. Гарданов, Ю.С. Гурова, Л.Т. Зембатова, Т.Ф. Иванчук, Т.Т. Камболов, Ф.Х. Киргуева, А.И. Кравченко, Т.В. Воликова, и др.

Начальной школе принадлежит важная роль в формировании этнической толерантности и взаимного доверия у младших школьников [1]. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования большое внимание уделяется развитию гражданской идентичности у обучающихся, знакомству младших школьников с традициями и культурой народов Российской Федерации и мира. С основными правами и обязанностями маленьких граждан в российском многонациональном обществе дети знакомятся на уроках «Окружающий мир».

Выделить существенные характеристики межэтнической толерантности сложно, поскольку многозначно само понятие «этнос» [2]. По нашему мнению, под межэтнической толерантностью можно понимать высокую степень совершенства и развития отношений, которые проявляются в межнациональных и духовных связях разных народов, в солидарности определенного нравственного такта и взаимной уважительности представителей различных национальностей друг к другу, в их общении и недопустимости какого-либо пренебрежения к языку, национальным обычаям и традициям других народов. В школах республики Северная Осетия-Алания учатся осетины, русские, армяне, казаки, чеченцы, грузины, дагестанцы, азербайджанцы, евреи, карачаевцы. Каждый ученик несет отпечаток той культуры, в которой он воспитывался и рос. В то же время дети почти ничего не знают о культуре соседних этносов, что несет большую опасность для становления детской личности.

Основной задачей поликультурной модели полилингвального образования, которая разработана и более десяти лет реализуется в РСО-Алания является сохранение языков, традиций, культуры всех этносов, проживающих на территории республики,

а также формирование дружественных межнациональных отношений у обучающихся.

Менталитет этноса с раннего детства воспринимается через усвоение родного языка. Поэтому по всем предметам разработаны учебно-методические комплексы на родном языке. Точно, емко, легко объяснить тайны родной природы, характер окружающих людей, ввести в народную эстетику, дать логические и философские понятия народа может только слово из родного языка. В народной педагогике слово стоит на недосягаемой высоте. Менталитет нации определяется также в имплицитных (неформулированных, подразумеваемых) концепциях личности и ее воспитании. Под влиянием особенностей национального бытия у людей различных национальностей формируются разнообразные представления о красивом и некрасивом, полезном и бесполезном, практичности, доброте, такте и т. д. Стало быть, нельзя говорить, что одной нации присущ, например, патриотизм, а другой нет. Национальные свойства различаются по форме, аранжировке. В результате у каждой нации существуют свои имплицитные концепции и традиции воспитания, которые и определяют, чего взрослые добиваются от детей и каким образом они это делают.

Базовые принципы поликультурности способны превратить систему образования в эффективный социокультурный механизм, предопределяющий реализацию основных задач национальной доктрины образования в Российской Федерации – формирование культуры межнациональных отношений, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов», национальную и религиозную терпимость. На тактическом уровне от развития поликультурного образования зависит успешность преодоления тех угроз, которые возникают на почве языковых и межэтнических разногласий.

Необходимость формирования культуры межнациональных отношений в начальной школе требует целый комплекс специфических теоретических и практических подходов. И, здесь, по нашему мнению, особая роль принадлежит интегрированному курсу «Окружающий мир», содержание которого способствует закладке основ мировоззрения и миропонимания младших школьников. Содержание курса направленно не только на изучение живой и неживой природы, но и на сохранение и развитие всего многообразия природных и культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности [2].

Формировать культуру межнациональных отношений в младшем школьном возрасте необходимо по ряду причин. Во-первых, у детей к 7 годам начинает формироваться отношение к человеку другой национальности [3]. Поэтому дети младшего школьного возраста могут эффективно воспринимать культуру межнационального общения и учиться в условиях поликультурности. Наблюдения показывают, что к шести годам у детей вырабатывается не только первоначальное представление о расовой принадлежности, но и усваиваются причинно-следственные связи национальности с положением в обществе. В этом возрасте у

детей проявляется осознанное и сопереживаемое отношение в процессе взаимоотношений с другими людьми, т. е. формируются нравственно-психологические свойства младших школьников (милосердие, доброта, терпимость и т.п.), которые необходимы для развития межэтнической толерантности. Среди эффективных, на наш взгляд, видов деятельности и методов обучения, способствующих развитию культуры межнациональных отношений в младшем школьном возрасте можно выделить следующие: организация учебно-исследовательской работы; работа над проектами; работа с научной литературой и интернет источниками; методы самостоятельного наблюдения, игры, «мозговая атака».

Таким образом, в качестве основных форм и методов формирования межэтнических компетенций младших школьников можно выделить проблемный и частично-поисковый методы, метод проектов, познавательные и практико-ориентированные задания. Спецификой интегрированного курса «Окружающий мир» можно считать этнически различающиеся афористические регламентации сходных жизненных ситуаций, которые являются как бы вариантами некой единой инвариантной основы.

В качестве цели изучения всего курса, а также его разделов ставится формирование соответствующих методических компетенций, а в качестве средства формирования выступает деятельностьный метод. Так, например, в учебнике 1 класса «Окружающий мир» [4] имеются задания, способствующие тому, что ученик становится равноправным участником учебного процесса: предлагается организация совместных размышлений, поиска, наблюдений (за объектом природы, языковой единицей, природным объектом и т.д.), самостоятельных построений алгоритмов и т.п.

Концептуальными идеями учебно-методического комплекса «Окружающий мир», разработанного нами в рамках поликультурной модели полилингвального образования стали:

- формирование в сознании младших школьников целостной научной картины социоприродного и поликультурного мира через призму национальной, российской и мировой культур;
- воспитание российской гражданской идентичности, национального самосознания, уважения к культуре своего и других народов, знание природы и общества родного края, страны, мира;

Библиографический список

1. Кокаева И.Ю. «Окружающий мир» в формировании поликультурного самосознания младших школьников. *Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества*: материалы Международной научной конференции. 2006.
2. Жукова О.В., Киргучева Ф.Х. Сущностная характеристика межэтнической толерантности. *Современные наукоемкие технологии*. 2018; 6: 177 – 181.
3. Кокаева И.Ю. Значение поликультурной модели полилингвального образования в создании комфортной образовательной среды и психоэмоциональном оздоровлении младших школьников (на примере РСО-Алания). *Проблемы современного педагогического образования*. 2017; № 57-8: 70 – 75.
4. Кокаева И.Ю. *Окружающий мир, 1 класс*: учебник для общеобразовательных учреждений Республики Северная Осетия-Алания. Владикавказ, 2010.
5. Пренко Л.И. *Формирование межкультурной компетенции школьников в поликультурной образовательной среде (на материале материнской и младшей школы Франции)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2015.

References

1. Kokaeva I.Yu. «Okruzhayuschij mir» v formirovanii polikul'turnogo samosoznaniya mladshih shkol'nikov. *Polilingval'noe obrazovanie kak osnova sohraneniya yazykovogo naslediya i kul'turnogo raznoobraziya chelovechestva*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. 2006.
2. Zhukova O.V., Kirgucheva F.H. Suschnostnaya harakteristika mezhetnicheskoj tolerantnosti. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2018; 6: 177 – 181.
3. Kokaeva I.Yu. Znachenie polikul'turnoj modeli polilingval'nogo obrazovaniya v sozdanii komfortnoj obrazovatel'noj sredy i psiho`emocional'nom ozdorovlenii mladshih shkol'nikov (na primere RSO-Alaniya). *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2017; № 57-8: 70 – 75.
4. Kokaeva I.Yu. *Okruzhayuschij mir, 1 klass*: uchebnik dlya obsheobrazovatel'nyh uchrezhdenij Respubliki Severnaya Osetiya-Alaniya. Vladikavkaz, 2010.
5. Prenko L.I. *Formirovanie mezhkul'turnoj kompetencii shkol'nikov v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede (na materiale materinskoj i mladšej shkoly Francii)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2015.

Статья поступила в редакцию 24.09.18

УДК 378

Kulikova S.V., senior lecturer, Department of Mathematics and Informatics, State Agrarian University of Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: s.culickova2010@yandex.ru

LABOR EDUCATION AS A BASIS FOR TRAINING FOR FUTURE ENGINEERS. The article deals with a problem of labor education of future engineers. The article reveals a content of “work”, gives different interpretations of it, summarizes the practical experience of the teachers of the mechanical and technological institute of State Agrarian University of the Northern Trans-Urals (Tyumen) in forming a positive attitude towards work as a human value and fostering hard work for future engineers. The urgency of

the labor educational process in the university is conditioned by the introduced professional standards. The author substantiates the idea that labor education promotes the development of personal qualities and professional self-determination of students, helps early immersion in the profession, which changes the attitude of students towards obtaining an engineering education in a positive way.

Key words: labor education, diligence, engineering work, mental labor, physical labor.

С.В. Куликова, ст. преп. каф. математики и информатики, ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень,
E-mail: s.culickova2010@yandex.ru

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

В данной статье рассматривается проблема трудового воспитания будущих инженеров. Статья раскрывает содержание понятия «труд», даются разные его трактовки, обобщается практический опыт работы преподавателей механико-технологического института Государственного аграрного университета Северного Зауралья (г. Тюмень) по формированию положительного отношения к труду как человеческой ценности и воспитанию трудолюбия у будущих инженеров. Актуальность трудового воспитательного процесса в вузе обусловлена введенными профессиональных стандартов. Обосновывается мысль о том, что трудовое воспитание способствует развитию личностных качеств и профессиональному самоопределению студентов, помогает раннему погружению в профессию, что меняет в позитивную сторону отношение студентов к получению инженерного образования.

Ключевые слова: трудовое воспитание, трудолюбие, инженерный труд, умственный труд, физический труд.

На протяжении многих веком физический труд был основой жизни человека. Во второй половине XX века в обществе меняется отношение к труду, в научной среде активно обсуждается вопрос о «конце труда в его классическом понимании» [1]. С этого момента расширяется понятие труда: труд делится на физический и умственный. С развитием наукоемких технологий умственный труд стал превалировать над физическим, но лучший результат в деятельности человека достигается при гармоничном сочетании этих видов, особенно если речь идет о будущих инженерах.

Трудовое воспитание должно играть значительную роль в формировании трудолюбия у будущих инженеров, которое помогает в выстраивании собственной жизненной траектории, формировании личностных качеств и повышении своей самооценки, что влияет на конкурентоспособность в профессии. Отношение к труду как нравственной ценности у будущих инженеров рассмотрим в качестве одной из целей воспитательного процесса в вузе.

Рассмотрим разные трактовки понятия «труд». В толковом словаре В. Даля читаем: «Труд – работа, занятие, упражнение, дело; все, что требует усилий, старания и заботы; всякое напряжение телесных или умственных сил; все, что утомляет» [2]. В словаре русского языка С. Ожегова дано такое определение: «Труд – целесообразная и общественно полезная деятельность человека, требующая умственного и физического напряжения» [3]. В Энциклопедическом социологическом словаре труд определяется как «целесообразная деятельность человека, в процессе которой он при помощи орудий труда воздействует на природу и использует ее в целях создания предметов, необходимых для удовлетворения своих потребностей...» [4].

В современной системе образования воспитательная работа со студентами становится приоритетным направлением работы преподавателя. Частью такой работы является трудовое воспитание, что актуально для инженерного направления подготовки. В профессиональных стандартах педагога профессионального образования прописаны необходимые умения «Обеспечивать формирование у студентов устойчивого, позитивного отношения к своей будущей профессии» и трудовые действия, направленные на поддержку личностного и профессионального самоопределения студентов [5]. Трудовое воспитание будущих инженеров способствует выполнению этих требований профессионального стандарта, оно должно стать частью образовательного процесса и основой внеучебной работы. Необходимо не только прививать трудолюбие, а формировать правильное отношение к труду, чтобы он приносил радость.

В условиях законодательно закрепленных норм труда, гибкой занятости, значительные массы людей работают сверхурочно, выполняют огромные объемы работы, мотивируя это карьерными устремлениями, семейными обязанностями, нуждами предприятия и пр., что в результате обуславливает ставшую широко распространенной патологическую зависимость от труда, который уже давно не просто средство для обеспечения насущных потребностей, а демиург, формирующий жизнь современного человека [6].

Проблемы современного трудового воспитания обусловлены сменой парадигм в постсоветский период конца прошлого столетия. Получение «доходного» места после окончания вуза стало приоритетом у молодежи. Неважно как учился, чему учился, главное – получить место (лучше всего в офисе) с высокой зарплатой при минимальных затратах на физические усилия. Такая ситуация привела к росту непрофессионализма во многих трудовых коллективах. Некоторые исследования профессиональных и карьерных планов российской молодежи свидетельствуют о том, что после получения диплома для большинства молодых людей важна не реализация себя в профессии, а попадание в те сложившиеся экономические ниши, где старт, даже с самых низких должностных позиций, сразу дает большой доход [7].

Работа инженера в агропромышленном комплексе России в начале своей карьеры преимуществ в оплате труда не обещает, но государство помогает в получении субсидий на строительство жилья или его покупку на селе. Во время обучения в вузе важно сформировать у студентов позитивное отношение к труду, как умственному, так и физическому, привить трудолюбие как основу будущей успешной профессиональной деятельности. Задача преподавателя, в частности, куратора студенческой группы подготовить студентов психологически к первым шагам в карьерном росте. Поэтому кураторские часы должны быть направлены на повышение интереса к своей профессии и воспитывать гордость за ее выбор, ценностное отношение к жизни, ответственность, сформировать позитивное отношение к инженерному труду, развить критическое мышление, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию.

Интересен опыт кураторов механико-технического института Государственного аграрного университета Северного Зауралья (г. Тюмень), которые проводят в обязательно порядке кураторский час, посвященный инженерному труду. В качестве примера рассмотрим сценарий кураторского часа «Труд инженера в агропромышленном комплексе». Цель часа – показать будущим инженерам основополагающую роль умственного и физического труда в освоении профессии. При подготовке к кураторскому часу студентам, продолжающим инженерную династию, дается задание подготовить рассказ о своей семье. По результатам многочисленных опросов, проводимым со студентами механико-технического института, ежегодно на первый курс поступает от 16% до 20% ребят, решивших продолжить семейную династию, 95% из них сельские жители. На кураторский час обязательно приглашаются представители инженерных профессий из ведущих предприятий агропромышленного комплекса Тюменской области.

Кураторский час можно начать со стихов, посвященных профессии инженера, хорошо подходят стихи Анатолия Манса.

Куратор. Профессия инженера всегда представляла собой не только умственный труд, но и физический. Интеллектуальный ресурс предприятия, в том числе и сельскохозяйственного, складывается из «системы совокупности форм интеллектуальных ресурсов индивидуумов (физический ресурс, ментальный ресурс, социальный ресурс, эмоциональный ресурс, духовный ресурс)» [8]. Труд воспитывает в человеке трудолюбие, которое помогает познать будущую профессию, активизирует мыслительную деятельность и дает прочные профессиональные навыки.

Студентам дается задание вспомнить все пословицы, где труд играет первостепенную роль, фильмы о человеке труда, в частности, о людях инженерной профессии. По окончании задания куратор подсчитывает количество пословиц, фильмов и убеждает студентов, что труд – одна из важнейших ценностей современного общества.

Студент. Я хочу рассказать о своей династии инженеров-механиков в сельскохозяйственном производстве юга Тюменской области. (Доклад на 10 минут со слайдами).

После доклада студента дают слово приглашенным инженерам агропредприятий Тюменской области. Они делятся своим профессиональным опытом с будущими коллегами, о том, как учились и как начинали свою трудовую деятельность, чего достигли в профессии и благодаря чему. Общение продолжается в виде диалога, что позволяет студентам узнать все тонкости, положительные и отрицательные стороны профессии. Такой диалог является кульминацией кураторского часа. Подобные встречи с профессионалами помогают студентам осознать правильность выбора профессии, значимость такой ценности как труд, мотивирует на получение профессиональных знаний и познание основ профессии. С другой стороны, специалисты предприятий могут обратить внимание на активных и любопытных студентов и пригласить их на практику в свое агропредприятие с возможным в дальнейшем трудоустройством.

Одним из видов трудового воспитания можно рассматривать участие в студенческих трудовых отрядах, что позволяет как можно раньше погрузиться в профессию. «В настоящее время формирование студенческих отрядов происходит в большей степени по профессиональному признаку... Работа в отрядах дает возможность получить первичные профессиональные навыки и опыт работы в будущей профессиональной деятельности с возможностью дальнейшего трудоустройства» [9, с. 479]. В ГАУ Северного Зауралья в настоящее время работает шесть профессиональных отрядов, один из них отряды инженерного направления «Механизатор» и «Энергия». Бойцы отряда «Механизатор» осваивают современную сельскохозяйственную технику, помога-

ют аграрным предприятиям обрабатывать почву и собирать урожай. Бойцы отряда «Энергия» прокладывают электропроводку в строящихся жилых домах, учатся вести документацию, работая на предприятиях АО «Тюменьэнерго» в сельских районах юга Тюменской области.

Из беседы с участниками студенческих трудовых отрядов узнаешь, что такая работа помогает им в постижении азов профессии, получении первичных навыков, учит работать в коллективе, вызывает интерес к будущей профессии, мотивирует к продолжению получения образования. Такие студенты не задают вопрос: зачем мы изучаем ту или иную дисциплину (тему), которая, как им кажется, не относится к профессии. Меняются личностные качества студентов, они становятся более серьезными, ответственными, мобильными, с повышенной мотивацией к исследовательской работе.

Полезно с профессиональной точки зрения участие в различных конкурсах, например, в признанном конкурсе WorldSkills и в проводимом ежегодно среди механизаторов Тюменской области конкурсе «День поля». Участие в конкурсе помогает оценить студентам свой профессиональный уровень и обозначить пути совершенствования.

Каждый преподаватель должен осознать значимость трудового воспитания для будущих инженеров, на занятиях больше уделять внимание практической и исследовательской работе, проводить интерактивные занятия на предприятиях, мотивировать студентов к самообразованию и осознанному отношению к профессии, поощрять участие в различных профессиональных конкурсах и олимпиадах, работу в студенческом трудовом отряде. Трудовое воспитание способствует развитию профессионального самоопределения, которое формируется на протяжении всей трудовой деятельности человека, формирует уверенную и самодостаточную личность, готовую принимать взвешенные решения. Стремление к постоянному обновлению профессиональных знаний, совершенствованию трудовых навыков и умений будущего инженера – это не только залог успешной карьеры, но и путь самореализации в профессии и счастливой жизни.

Библиографический список

1. Бауман З. *Индивидуализированное общество*. Перевод с английского. Под редакцией В.П. Иноземцева. Москва: Логос, 2005.
2. Даль В. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Москва: Русский язык, 1982; Т. IV.
3. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Мир и образование, Oniks, 2011.
4. *Энциклопедический социологический словарь*. Общая редакция Г.В. Осипова. Москва: ИСПИ РАН, 1995.
5. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»*. Приказ № 608н. Москва, 2015.
6. Сидорина Т.Ю. Вопрос о труде и смысле жизни. *Вопросы философии*. 2013; 11: 3 – 14.
7. Гудков Л., Дубин Б., Зоркая Н. *Молодёжь России*. Москва: Московская школа политических исследований, 2011.
8. Головчанская Е.Э. Интеллектуальный ресурс как основной компонент оценки интеллектуальной активности национальной экономики в современных институциональных условиях республики Беларусь. *Проблемы современной экономики: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции*. Новосибирск, 2017.
9. Куликова С.В. Роль студенческих отрядов в получении профессионального опыта студентов. *Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса: сборник статей всероссийской научной конференции*. Тюмень, 2017.

References

1. Bauman Z. *Individualizirovannoe obschestvo*. Perevod s anglijskogo. Pod redakciej V.P. Inozemceva. Moskva: Logos, 2005.
2. Dal' V. *Tolkovij slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1982; T. IV.
3. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Mir i obrazovanie, Oniks, 2011.
4. *Enciklopedicheskij sociologicheskij slovar'*. Obschaya redakciya G.V. Osipova. Moskva: ISPI RAN, 1995.
5. *Ob utverzhenii professional'nogo standarta «Pedagog professional'nogo obucheniya, professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya»*. Prikaz № 608n. Moskva, 2015.
6. Sidorina T.Yu. Vopros o trude i smysle zhizni. *Voprosy filosofii*. 2013; 11: 3 – 14.
7. Gudkov L., Dubin B., Zorkaya N. *Molodezh' Rossii*. Moskva: Moskovskaya shkola politicheskikh issledovanij, 2011.
8. Golovchanskaya E.E. Intellektual'nyj resurs kak osnovnoj komponent ocenki intellektual'noj aktivnosti nacional'noj ekonomiki v sovremennyh institucional'nyh usloviyah respublik Belarus'. *Problemy sovremennoj ekonomiki: sbornik materialov XVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Novosibirsk, 2017.
9. Kulikova S.V. Rol' studencheskih otryadov v poluchenii professional'nogo opyta studentov. *Integraciya nauki i praktiki dlya razvitiya Agropromyshlennogo kompleksa: sbornik statej vserossijskoj nauchnoj konferencii*. Tyumen', 2017.

Статья поступила в редакцию 05.10.18

УДК 378

Masyagin S.V., Vice-Rector of Department of Educational Activities, ANO IN INNOPOLIS, postgraduate, Department of Pedagogy, Military University of Defense Ministry of Russian Federation (Innopolis, Russia), E-mail: masyagin.sv@gmail.com

ON THE PEDAGOGICAL PROVISION OF PRE-UNIVERSITY TRAINING FOR FUTURE STUDENTS OF THE DIGITAL ECONOMY. The theoretical analysis of scientific concepts “pedagogical support” and “pre-university training” is carried out in the article. The specifics of the formation of competencies of specialists in the digital economy are revealed. The substantiation of the normative and legal status of the concept “pre-university training” has been carried out. The article concludes that the contents of this notion

have no clear definitions and terminology refers to the supplementary education for children. The concept of "pedagogical provision for pre-university training" had not received disclosure of the scientific sources and requires further scientific understanding and regulatory consolidation.

Key words: pre-university training, pedagogical support, complementary educational programs, students of higher educational institutions of digital economy, normative and legal regulation of pre-university training.

С.В. Масыгин, проректор-начальник управления учебной деятельности АНО ВО Университета «Иннополис», соискатель каф. педагогики Военного университета, г. Иннополис, E-mail: masyagin.sv@gmail.com

О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СТУДЕНТОВ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ

В статье проведен теоретический анализ научных понятий «педагогическое обеспечение» и «довузовская подготовка». Раскрыты особенности формирования компетенций специалистов цифровой экономики. Проведено обоснование нормативно-правового статуса понятия «довузовская подготовка». В статье делается вывод о том, что содержание понятия «довузовская подготовка» не имеет четких определений и терминологически относится к дополнительному образованию детей. Понятие «педагогическое обеспечение довузовской подготовки» не получило раскрытия в научных источниках и требует дальнейшего научного осмысления и нормативного закрепления.

Ключевые слова: довузовская подготовка, педагогическое обеспечение, дополнительные образовательные программы, студенты вузов цифровой экономики, нормативно-правовое регулирование довузовской подготовки.

В системе образования Российской Федерации имеет место такой вид подготовки учащихся старших классов общеобразовательных школ и студентов среднего профессионального образования, а также всех желающих по общеобразовательным предметам для сдачи ЕГЭ и поступления в конкретную образовательную организацию высшего образования, как довузовская подготовка. Для успешного функционирования на практике, этот вид подготовки обучающихся, как и любое педагогическое явление, нуждается в финансовом, кадровом, материально-техническом, информационном, психологическом, а также педагогическом, обеспечении. На основе изучения научных источников представим содержания ключевых понятий «педагогическое обеспечение» и «довузовская подготовка».

Особую значимость данный теоретический анализ в современных условиях приобретает для организации педагогического обеспечения довузовской подготовки в образовательных организациях высшего образования обучающихся специалистов цифровой экономики. Программа цифровой экономики предполагает развитие цифровых компетенций обучающихся в рамках направления подготовки кадров, а также проведение научно-исследовательских работ в области цифровых технологий.

Эти направления в Программе разделены, однако более эффективно их совместить, поскольку именно в рамках исследовательской деятельности молодежь получает такие компетенции, необходимые для цифровой экономики, как креативность, научность, ориентированность на будущее. Опыт таких ведущих вузов мира, как MIT, Гарвард, Стэнфорд и др. показывает, что процесс обучения, особенно на уровне магистерского образования, более эффективно строится, если оно интегрировано с исследованиями.

Именно по такому принципу организуется учебная работа в ведущих российских вузах: Автономной некоммерческой организации высшего образования «Университет Иннополис» (Казань), Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)», Федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики» (Университет ИТМО), Федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»» (НИУ ВШЭ), Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «МИРЭА – Российский технологический университет» (РТУ МИРЭА), Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» (МГТУ имени Н.Э. Баумана).

Выбор данных Университетов обусловлен как случайной выборкой, так и тем, что они имеют различные статусы в системе российского высшего образования, находятся в разных городах страны (Казань, Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Москва), но в каждом из них ведется довузовская подготовка обучающихся

для последующего получения высшего образования в сфере IT-технологий, обучение специалистов для цифровой экономики России. Задача этих вузов состоит в повышении компетенций университетского образования в развитии современных цифровых технологий как в области образования, так и в области исследований. Особенность цифровых технологий состоит в том, что они находятся на стыке различных отраслей и областей знаний. Например, компетенции в области криптовалют включают математику (блокчейн), IT (Биткоин, Этериум и т.п.), кибербезопасность (криптозащита), юриспруденцию (законодательство), экономику и финансы. Следовательно, отмеченные особенности должны учитываться и активно использоваться в профессиональном отборе будущих студентов цифровой экономики.

К основным научным понятиям данного исследования, в которых «... отражаются существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений в их противоречии и развитии» [1], относятся «педагогическое обеспечение» и «довузовская подготовка». В статье представлены результаты изучения содержания этих понятий, которые являются средством дальнейшего теоретического обоснования предмета исследования.

Для уточнения содержания терминов «обеспечить», «обеспечение», «педагогическое обеспечение», обратимся к их трактовке в некоторых словарях. Так, в словаре С.И. Ожегова синонимами слову «обеспечить» являются: предоставить, снабдить, сделать возможным, действительным, несомненным, оградить, охранить [2].

Ещё в одном словаре русского языка указаны следующие синонимы «обеспечивать»: снабжать, предоставлять, создавать, делать, выполнять, гарантировать надежность, прочность чего-либо, ограждать от чего-либо. Под термином «обеспечение» в нем понимаются «... материальные средства, предоставляемые с целью обеспечить возможность существования, поддержания жизни кого-либо; то, что служит гарантией, обеспечивает сохранность, исполнение и т. п. чего-либо» [3].

Анализ справочных источников показал, что для данного исследования наиболее оптимальными значениями понятия «обеспечить» являются: «1. Снабдить в достаточном количестве. 2. Предоставить достаточные материальные средства к жизни. 3. Создать все необходимые условия для осуществления чего-либо; гарантировать надежность, прочность чего-либо» [4].

Анализ докторских и кандидатских диссертаций по педагогическим наукам свидетельствует о том, что в них применяются различные сочетания слов, относящиеся к предмету нашего исследования – педагогическое обеспечение. Это такие разновидности педагогического обеспечения, как:

- организационно-педагогическое обеспечение;
- программно-методическое обеспечение (Д.В. Буримская (2008));
- научно-педагогическое обеспечение;
- информационное обеспечение (А.А. Чертополох (1999));
- психолого-педагогическое обеспечение;
- социально-педагогическое обеспечение;
- комплексной педагогическое обеспечение и др.

Данные виды педагогического обеспечения имеют специфические признаки и свойства, они отражают разные грани и

отношения, возникающие между субъектами в образовательном процессе.

Концептуальные теоретические и прикладные основы педагогического обеспечения применительно к качеству образования в ВУЗе рассмотрены Г.А. Шабановым [5]. Понятие «педагогическое обеспечение» проанализировано автором в многопараметрической и многосубъектной семантике. Оно рассматривается с нескольких позиций, в различной статусной роли, в четырех качественных состояниях: социально-педагогическое явление, система, процесс и деятельность.

Педагогическое обеспечение педагогических явлений нашло отражение в кандидатских диссертациях. Так, например, оно исследуется применительно к морально-психологической подготовке (К.В. Дудулин) [6], где понятие «педагогическое обеспечение» рассматривается преимущественно с процессуальных позиций (как военно-педагогический процесс) при явном стремлении к учету в его объеме общественных условий и особенностей воинского социума. Автор обосновывает термин «качество педагогического обеспечения морально-психологической подготовки».

В нашем исследовании понятие «педагогическое обеспечение» рассматривается одновременно как педагогический процесс и деятельность педагогических работников образовательных организаций высшего образования, как компонент единого и неделимого процесса обеспечения целостного образовательного процесса образовательной организации высшего образования, имеющего свои цели, задачи, особенности, содержание, организацию, методику и результаты.

Понятие «довузовская подготовка» не определено в нормативно-правовых и иных документах, действующих в системе российского образования. Как правило, довузовскую подготовку терминологически относят к дополнительному образованию детей. В статье 75 Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» указывается, что дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности [7].

Содержание дополнительных общеразвивающих программ и сроки обучения по ним определяются образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность. Содержание дополнительных предпрофессиональных программ определяется образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в соответствии с федеральными государственными требованиями.

Традиционно довузовская подготовка рассматривается в контексте создания оптимальных условий будущим студентам для качественного завершения среднего общего образования, восполнения «пробелов» в знаниях, подготовки к поступлению в конкретный вуз и первичной адаптации к последующему обучению в нем, привлечение талантливой молодежи в стены образовательной организации высшего образования, а также отбор наиболее подготовленных и профессионально ориентированных абитуриентов. Довузовская подготовка – одно из звеньев системы непрерывного образования, которое является не только подготовительным этапом к получению высшего образования, но и важным шагом в жизни молодых людей на пути к профессиональной деятельности и дальнейшему развитию личности.

Контент-анализ диссертационных исследований по педагогическим наукам показывает, что довузовская подготовка обучающихся представлена в них весьма скромно. Так, в исследовании Т.Ю. Волгиной [8] изучаются особенности организации довузовской подготовки и механизмы ее реализации, разрабатывается и апробируется комплекс условий, ориентированных на успешную социальную адаптацию старшеклассников в университетской среде педагогического вуза в процессе довузовской подготовки. Автор диссертации считает, что наиболее ранее «погружение» в университетскую среду позволяет сделать процесс адаптации начинающих студентов менее болезненным, создает условия для развития позитивных качеств и свойств личности, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

Достаточно емкое исследование об инновационных IT-технологиях эффективного управления развитием электронной информационно-образовательной средой университета представлено М.Н. Махмутовым и В.А. Фулиным [9].

Таким образом, анализ понятий «педагогическое обеспечение» и «довузовская подготовка» обучающихся в различных научных источниках показал, что наиболее общими и существенными свойствами первого из них являются процесс и деятельность снабжения, предоставления, создания, выполнения, гарантирования педагогических явлений. Объем данного понятия включает характеристики связей и отношений, возникающих при взаимодействии личности (человека) и его деятельности, общественного института (образовательной организации) и окружающей среды, в том числе, в процессе довузовской подготовки. Содержание понятия «довузовская подготовка» не имеет четких определений и терминологически относится к дополнительному образованию детей. Понятие «педагогическое обеспечение довузовской подготовки» не получило раскрытия в научных источниках и требует дальнейшего научного осмысления и нормативного закрепления.

Библиографический список

1. Спиркин А.Г. *Основы философии: учебное пособие*. Москва, 1988.
2. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Около 53 000 слов. Москва, 2008.
3. *Большой академический словарь русского языка*. Том 13. О – Опор. Москва, Санкт-Петербург, 2009.
4. *Большой толковый словарь русского языка*. Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. Санкт-Петербург, 2000.
5. Шабанов Г.А. *Педагогическое обеспечение качества образования в вузе*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2006.
6. Дудулин К.В. *Педагогическое обеспечение морально-психологической подготовки личного состава подразделений Сухопутных войск*: Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2015.
7. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Available at: <http://base.garant.ru/57504853/10>
8. Волгина Т.Ю. *Адаптация старшеклассников в университетской среде в процессе довузовской подготовки*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Омск, 2005.
9. Махмутов М.Н., Фулин В.А. Инновационные IT – технологии эффективного управления развитием электронной информационно-образовательной средой университетов. *Проблемы эффективной интеграции инновационного потенциала современной науки и образования*: материалы Международной научно-практической конференции, 3 – 4 апреля. Москва, 2018.

References

1. Spirkin A.G. *Osnovy filosofii: uchebnoe posobie*. Moskva, 1988.
2. Ozhegov S.I. *Slavar' russkogo yazyka*. Okolo 53 000 slov. Moskva, 2008.
3. *Bol'shoj akademicheskij slovar' russkogo yazyka*. Tom 13. O – Opor. Moskva, Sankt-Peterburg, 2009.
4. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sost. i gl. red. S. A. Kuznecov. Sankt-Peterburg, 2000.
5. Shabanov G.A. *Pedagogicheskoe obespechenie kachestva obrazovaniya v vuze*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2006.
6. Dudulin K.V. *Pedagogicheskoe obespechenie moral'no-psihologicheskoy podgotovki lichnogo sostava podrazdelenij Suhoputnyh vojsk*: Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2015.
7. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ. Available at: <http://base.garant.ru/57504853/10>
8. Volgina T.Yu. *Adaptaciya starsheklassnikov v universitetskoj srede v processe dovuzovskoj podgotovki*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Omsk, 2005.
9. Mahmutov M.N., Fulin V.A. Innovacionnye IT – tehnologii `effektivnogo upravleniya razvitiem `elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredoj universitetov. *Problemy `effektivnoj integracii innovacionnogo potenciala sovremennoj nauki i obrazovaniya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 3 – 4 aprelya. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 01.10.18

УДК 378

Matsefuk E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: elena178@mail.ru

Razbegaev P.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd Academy of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation, (Volgograd, Russia), E-mail: pavel173@mail.ru

THE PROBLEM OF FORMING VALUE CONSCIOUSNESS OF A LEARNING INDIVIDUAL: THEORETICAL ASPECT. The article substantiates that today one of the most urgent problems of the state and the education system is a problem of formation of the value consciousness of the individual, characterized by factors that determine the process of personal education. The considered problem is investigated through the prism of the categories: "value", "value consciousness of personality", "value attitude", "system of value relations of personality", "axiosphere", "personality". The authors analyze the international and Russian legal documentation in the aspect of the problem. The authors of the article draw attention to a number of contradictions between theory and practice in the implementation of the process of formation of value consciousness of the individual, the consequence of which, in their opinion, should be the need for a methodological justification of this process in the context of the value approach.

Key words: **axiosphere, value, value consciousness, value relation, personality.**

Е.А. Мацефук, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, E-mail: elena178@mail.ru

П.В. Разбегаев, канд. пед. наук, доц., ВА МВД России, г. Волгоград, E-mail: pavel173@mail.ru

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье обосновывается, что сегодня одной из наиболее актуальных проблем государства и системы образования является проблема формирования ценностного сознания личности; характеризуются факторы, обуславливающие процесс формирования данного личностного образования. Рассматриваемая проблема исследуется сквозь призму категорий: «ценность», «ценностное сознание личности», «ценностное отношение», «система ценностных отношений личности», «аксиосфера», «личность». Авторы анализируют международную и российскую нормативно-правовую документацию в аспекте исследуемой проблемы. Авторами статьи обращается внимание на ряд противоречий между теорией и практикой в реализации процесса формирования ценностного сознания личности, следствием чего, по их мнению, должна стать необходимость методического обоснования данного процесса в контексте ценностного подхода.

Ключевые слова: **аксиосфера, ценность, ценностное сознание, ценностное отношение, личность.**

Проблема формирования ценностного сознания личности в процессе обучения обусловлена целым рядом факторов, первым из которых является социальный заказ, подлежащий необходимости осмысления в педагогических категориях (в целях уяснения возможностей формирования данной характеристики личности); вторым выступает обучающийся, как субъект процесса обучения; третьим – учитель как особый субъект, непосредственно способствующий созиданию новой личности. Следует отметить, что исследуемая проблема не рассматривается в педагогической науке в аспекте целеполагания, тогда как тенденции гуманизации и гуманитаризации образования позволяют утверждать, что сущностью обучения является, прежде всего, «ценностно-смысловое освоение бытия». Это означает, что в процессе образовательного процесса происходит присвоение личностью ценностей, следствием чего является становление ценностного сознания, путем созидания обучающимися личностных ценностей, формирования системы ценностных отношений.

Сущность категорий «ценность», «ценностное отношение» и «ценностное сознание личности», безусловно, нуждается в дальнейшем исследовании, поскольку даже в современной аксиологической, психологической и педагогической литературе идут споры о сути и соотношении данных понятий. Смысловая вариативность данных категорий делает необходимым контекстный анализ процесса обучения с позиций ценностного подхода. «Ценность» – категория междисциплинарная. Она используется в философии и этике, психологии и педагогике, теологии и других областях знания; при этом нет единого, общепринятого определения. Данный специфический феномен может отражаться в сознании человека в научной и ненаучной формах. Однако, основой для осмысления этой категории является ее философское обоснование.

Понятие «ценность» многозначно; в нем синтезируется несколько смыслов:

во-первых, – характеристика внешних свойств предметов, выступающих объектом ценностного отношения; во-вторых, – психологические качества личности – субъекта данного отношения; в-третьих, – отношения между людьми, благодаря которому ценности становятся общезначимыми [1; 2].

Данное понимание ценности позволяет трактовать понятие «ценностное отношение» как «интегративное относительно устойчивое личностное образование, которое включает в себя»

[3, с. 85-88]: знание о ценности, осознание ее личностного и социально-значимого смысла, эмоционально-смысловое отношение к данной ценности и реализуется в процессе деятельности личности [3].

Ценностные отношения составляют структурную основу ценностного сознания личности, представляющее собой образность, направленность к человеку, традициям, к жизни в целом. Ценностное сознание – «целостная категория образования личности, имеющая три взаимосвязанных компонента: «образ мира», «образ мыслей», «образ Я», в связи с чем, эти категории «наиболее точно характеризуют личность, как субъекта сознания... сознание творит деятельность, а, значит, и самого человека» [4].

Ценности, фиксируя жизненные реалии в менталитете народа, становятся нормой. Таким образом, в системе ценностей воплощается диалектика жизни и образования (социальные ценности коррелируются с ценностью образования). Следовательно, основу содержания образования должны составить наиболее значимые ценности. Вместе с тем, недостаточно ограничиваться перечислением набора ценностей. В процессе обучения должны создаваться условия (аксиосфера) для формирования системы ценностных отношений личности, становления его ценностного сознания. Аксиосфера неоднородна, представляет собой мир ценностей, вне зависимости от трактовки данного понятия. В состав аксиосферы включаются следующие элементы: мир ценностей, ценностное сознание личности в форме системы ценностных отношений и ценностных представлений и оценок, а также результаты деятельности обучающегося. Таким образом, ценностная сущность сознания личности выражается в картине мира человека, представляющей своего рода своеобразную «систему координат», посредством которой воспринимается окружающая действительность и выстраивается «образ мира». Ценностное сознание личности, основными составляющими которого будут социально и личностно значимые ценности, одновременно будет и его системой ценностных отношений.

Поступательное развитие общества, его забота о самосохранении привела к попыткам узаконивания системы общепринятых ценностей на мировом и государственном уровнях. Данные попытки отражены в ряде нормативно-правовых актов, среди которых: Всеобщая декларация прав человека 1948 года, провозглашающая свободу людей от рождения и равенство их

в своем достоинстве и правах [5]; Женевской декларации прав ребенка 1924 года, Декларации прав ребенка 1959 года, Международном пакте о гражданских и политических правах, Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах, Конвенцией ООН о правах ребенка 1989 года, утверждающих, что каждый ребенок должен быть «воспитан в духе идеалов, провозглашенных в Уставе Организации Объединенных Наций, и особенно в духе мира, достоинства, терпимости, свободы, равенства и солидарности» [6]; Конституция РФ, статья 2 которой провозглашает человека, его права и свободы высшей ценностью, а обязанностью государства – «признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина» [7].

Понимание проблемы формирования ценностного сознания личности в процессе обучения нашло свое отражение на государственном уровне в нормативных документах, важнейшими из которых являются Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (N 273-ФЗ от 2012 г.) [8], Федеральный государственный образовательный стандарт (дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, среднего профессионального и высшего образования) [9], профстандартах [10], Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (разработанная в соответствии с Конституцией РФ, Законом РФ «Об образовании» и на основе посланий Президента России Федеральному собранию РФ) [11] и др. Государство, в соответствии с вышеперечисленными нормативными документами, одним из ключевых приоритетов видит задачу по формированию в обществе ценностных ориентиров, «моральных норм и нравственных установок» [11, с. 1].

В посланиях главы государства Федеральному собранию Российской Федерации (2007, 2008 гг.) Президент РФ подчеркнул: «Духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности — это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность... и общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории. Именно это национальное богатство является базой для укрепления единства и суверенитета страны, служит основой нашей повседневной жизни, фундаментом для экономических и политических отношений» [11, с. 2].

Образованию государство отводит ведущую роль в духовно-нравственном единении нашего общества, поскольку «наиболее системно, последовательно и глубоко духовно-нравственное развитие и воспитание личности происходит в сфере ... образования» [11, с. 2].

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования предлагает наиболее полный портрет выпускника, аккумулирующий в себе личностные характеристики обучающегося на более ранних ступенях основного образования. Данный Стандарт ориентирован на

становление следующих личностных характеристик выпускника школы: «любящий свой край и свою Родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции; осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, осознающий свою сопричастность судьбе Отечества; осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества; осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и правопорядок, осознающий ответственность перед семьей, обществом, государством, человечеством» [9, с. 4], осознанно принимающий «традиционные национальные и общечеловеческие гуманистические и демократические ценности» [9, с. 5], со сформированными основами «саморазвития и самовоспитания в соответствии с общечеловеческими ценностями и идеалами гражданского общества» [9, с. 6].

Одним из установленных Стандартом требований к личностным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы является «готовность и способность к... личностному самоопределению, системы... ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности» [9, с. 5], «нравственное сознание и поведение на основе усвоения общечеловеческих ценностей» [9, с. 6], сформированность «мировоззренческой, ценностно-смысловой сферы обучающегося» [9, с. 10]. Достижение вышеперечисленных результатов освоения образовательной программы решает задачу формирования «ценностно-смысловой сферы обучающихся, ... приверженности ценностям, закреплённым Конституцией Российской Федерации» [9, с. 9], следствием чего является формирование ценностного сознания личности, как совокупности представлений о ценностях и системы сформированных ценностных отношений.

Однако, как показывает диагностика состояния педагогической практики, система образования не реализует в полном объеме заложенные возможности по формированию у обучающихся ценностного сознания. В реальном образовательном процессе формирование системы ценностных отношений личности происходит непоследовательно, стихийно, а иногда и совсем не реализуется. Эта коллизийность целей государства и реальных процессов в педагогической практике вызывает необходимость обоснования методических путей формирования ценностного сознания обучающегося, разработки и включения в нормативную документацию критериев сформированности данного личностного образования, поскольку только на основании ряда критериев производится оценка сформированности чего-либо. Следовательно, только по эталону возможно судить о степени сформированности ценностного сознания у обучающегося. Разработанная система критериев позволит осуществлять мониторинг поставленных государством целей, оценить степень их реализации и прогнозировать образовательную деятельность в дальнейшем. Данные задачи встают, прежде всего, перед каждым педагогом в решении им задач, поставленных обществом и государством.

Библиографический список

1. Разбегаяева Л.П. *Ценностные основания гуманитарного образования*. Волгоград, 2001.
2. Столович Л.Н. Ценностная природа категории прекрасного и этимология слов, обозначающих эту категорию. *Проблема ценности в философии*. Москва, Ленинград, 1966.
3. Мацефук Е.А. Модель процесса формирования у старшеклассников отношения к ответственности как социально значимой ценности. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2009; 1 (35): 85 – 88.
4. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века. *Новые ценности образования*. 1996; Выпуск 6: 10 – 37.
5. *Всеобщая декларация прав человека*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_120805/8dd76fa744c4a215c388d6a7b97017be1e8fe80d/
6. *Конвенция о правах ребенка*. Available at: https://27.мвд.пф/Pravovoe_informirovanie/Pravovaja_pomoshh_detjam/KONVENCIJA_O_PRAVAH_REBENKA
7. *Конституция Российской Федерации*. Available at: <http://const.ru/>
8. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»*. Available at: <http://base.garant.ru/70291362/4c3e49295da6f4511a0f5d18289c6432/#ixzz5RjS0sOD>
9. *Федеральные государственные образовательные стандарты*. <http://fgos.ru/>
10. *Профессиональный стандарт педагога*. Available at: http://www.edustandard.ru/wpcontent/uploads/2017/04/rofessionalnyj_standart_pedagoga
11. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*. Available at: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html>

References

1. Razbegaeva L.P. *Cennostnye osnovaniya gumanitarnogo obrazovaniya*. Volgograd, 2001.
2. Stolovich L.N. Cennostnaya priroda kategorii prekrasnogo i `etimologiya slov, oboznachayuschih `etu kategoriyu. *Problema cennosti v filosofii*. Moskva, Leningrad, 1966.

3. Macefuk E.A. Model' processa formirovaniya u starsheklassnikov otnosheniya k otvetstvennosti kak social'no znachimoy cennosti. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2009; 1 (35): 85 – 88.
4. Gazman O.S. Pedagogika svobody: put' v gumanisticheskuyu civilizatsiyu XXI veka. *Novye cennosti obrazovaniya*. 1996; Vypusk 6: 10 – 37.
5. *Vseobshchaya deklaratsiya prav cheloveka*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_120805/8dd76fa744c4a215c388d6a7b97017be1e8fe80d/
6. *Konvenciya o pravah rebenka*. Available at: https://27.mvd.rf/Pravovoe_informirovanie/Pravovaja_pomoshh_detjam/KONVENCIJA_O_PRAVAH_REBENKA
7. *Konstituciya Rossijskoj Federacii*. Available at: <http://constf.ru/>
8. *Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»*. Available at: <http://base.garant.ru/70291362/4c3e49295da6f4511a0f5d18289c6432/#ixzz5RJS0sOD>
9. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty*.
10. *Professional'nyj standart pedagoga*. Available at: http://www.edustandart.ru/wpcontent/uploads/2017/04/rofessionalnyj_standart_pedagoga
11. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii*. Available at: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html>

Статья поступила в редакцию 01.10.18

УДК 373

Mongush V.Sh., teacher, Kyzyl Pedagogical College, Tuva State University (Kyzyl, Khakassia), E-mail: val_mongush@mail.ru
Mongush Sh.S., teacher, Kyzyl Pedagogical College, Tuva State University (Kyzyl, Khakassia), E-mail: val_mongush@mail.ru

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN OF YOUNG SCHOOL AGE. In this work, the bases of spiritual and moral education of younger schoolchildren are considered. People's pedagogues of different nations and ethnic groups preserved in their development national-regional specifics, reflecting the features of natural-geographical, historical and religious factors that determine the whole system of values and behavior of people of this ethnos. The work considers the formation of moral education of children through folk traditions. The research reveals a problem of popular education, namely the role of folklore in the upbringing and formation of the personality of children of primary school age. In the course of the work, the scientific and cognitive and educational significance of oral folk art was revealed.

Key words: family, spiritual and moral education, popular pedagogy, pedagogical conditions, junior schoolchild.

В.Ш. Монгуш, преп. Кызылского педагогического колледжа Тувинского государственного университета, г. Кызыл, E-mail: val_mongush@mail.ru

Ш.С. Монгуш, преп. Кызылского педагогического колледжа Тувинского государственного университета, г. Кызыл, E-mail: val_mongush@mail.ru

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной работе рассматриваются основы духовно-нравственного воспитания младших школьников. Народные педагоги разных наций и этносов сохранили в процессе своего развития национально-региональную специфику, отражающую особенности природно-географических, исторических и религиозных факторов, определяющих всю систему ценностей и поведение людей данного этноса. В работе также рассматривается формирование нравственного воспитания детей через народные традиции. Также в работе раскрывается проблема народного воспитания, а именно роль фольклора в деле воспитания и формирования личности детей младшего школьного возраста. В ходе работы было выявлено научно-познавательное и воспитательное значение устного народного творчества.

Ключевые слова: семья, духовно-нравственное воспитание, народная педагогика, педагогические условия, младший школьник.

Воспитание нравственных ценностей является важнейшим показателем целостной личности, подлинно самостоятельной и ответственной, способной создать собственное представление о своём будущем жизненном пути. Многие нравственные качества человека закладываются в детские годы. Дети этого возраста очень любознательны, отзывчивы, восприимчивы, они легко откликаются на все инициативы, искренне сочувствуют и сопереживают. Систематическое духовно-нравственное воспитание ребенка с первых лет жизни обеспечивает его адекватное социальное развитие и гармоничное формирование личности [1].

Под духовно-нравственным воспитанием понимается процесс содействия духовно-нравственному становлению человека, формирование у него:

- нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, гражданственности патриотизма);
- нравственного облика (терпения, милосердия, кротости);
- нравственной позиции (способности к различению добра от зла, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний);
- нравственного поведения (готовности служения людям и Отечеству, проявления духовной рассудительности, послушания, доброй воли).

Известно, что основой духовно-нравственного воспитания является духовная культура общества, семьи и – той среды, в которой живёт ребёнок, в которой происходит его становление и развитие. Тот дух, который царит в семье, которым живут родители – люди, составляющие ближайшее социальное окружение

ребёнка, оказывается определяющим в формировании внутреннего мира ребёнка.

Народная педагогика, являясь итогом коллективной многовековой творческой мысли многих поколений, выражением интересов большинства, порождает свои воспитательные традиции. Отражая общечеловеческие идеи, народная педагогика отражает особенности каждого народа. Великий русский педагог К.Д. Ушинский писал: «У каждого народа своя система воспитания. Опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех, но точно в том же смысле, в котором опыт всемирной истории принадлежит всем народам. Как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, точно так же нельзя воспитывать по чужой педагогической системе, как бы ни была она стройна и хорошо обдумана. Каждый народ в этом отношении должен питать свои силы» [2, с. 120].

Как отмечают Г.И. Батурина, Т.Ф. Кузина, «именно сейчас, в тяжелых экономических и социальных условиях, в период падения духовности и нравственных принципов народная педагогика, традиционная культура воспитания и традиционная культура народов России должны стать для подрастающего поколения тем стержнем, который может спасти не только наших детей, но и будущее России от многих бед» [3, с. 4].

Народные педагоги разных наций и этносов имеют много общего. И в то же время они, выступая жизнесмыслами, сохранили в процессе своего развития национально-региональную специфику, отражающую особенности природно-географических, исторических и религиозных факторов, определяющих всю

систему ценностей и поведение людей данного этноса. То общее, что объединяет, сближает народные педагогики различных наций и этносов, – инвариативные компоненты. Такими инвариантами являются народный идеал человека, средства обучения и воспитания (фольклор, народные промыслы, песенно-музыкальное искусство, обычаи, традиции и др.); факторы обучения и воспитания (природа, труд, игра и др.); методы, принципы и формы организации обучения и воспитания (общинно-коллективный характер обучения и воспитания, уважение и любовь к детям, пример взрослых и т. д.) [4].

На национальный характер и культуру тувинского народа оказали влияние природно-климатические условия проживания. Человек должен находиться в духовной гармонии с природной и социальной средой. Человек чувствовал себя органической частью природы, обладая высоким чувством соразмерности и целесообразности. Хозяйственное освоение жизненного пространства, несомненно, было связано с освоением духовным, человек почитал и обожествлял природу. Гармоническое сосуществование с природой выработало наряду с физическим совершенствованием развитие внутренних сил, особую мораль северного человека, которую составили терпимость и достоинство как основа духовности, формируя нравственные качества, высокую экологическую культуру, укрепляя волю, характер человека. Следовательно, доминирующими ценностями у тувинцев являются ценность жизни на земле и ценность природы, а также ценность общности – единения людей.

Формы работы по духовно-нравственному воспитанию:

- чтение народных и авторских сказок, литературных произведений, сказки о материнской любви;
- цикл занятий под названием «Уроки доброты», целью которых является воспитание нравственных ценностей и познание самого себя в мире людей;
- знакомство с календарными народными праздниками и проведение некоторых из них;
- тематические выставки детского творчества;
- участие в акциях, постановки сценок на нравственные темы (о прощении, о трудолюбии, об уважении старших).

Семья играет главную роль в сознании ребёнка. Родители передают детям нравственные и духовные обычаи и ценности, созданные предками, и они ответственны за воспитание детей перед обществом.

Духовно-нравственное воспитание ребенка – сложный педагогический процесс. В основе его лежит развитие нравственных чувств. Развитие духовно-нравственных чувств начинается у ребенка с отношений к семье, к самым близким людям – к матери, отцу, бабушке, дедушке. Это корни, связывающие его с родным домом и ближайшим окружением. (Тематика занятий: «Семья, дом», «Послушание и непослушание», «О дружбе и друзьях», «Милосердие, сочувствие», «Трудолюбие», «Скромность», «Храбрость и трусость», «Добрые слова и добрые дела», «Книги – наши друзья»).

У коренных жителей верховий Енисея – тувинцев, испокон веков существовали традиционные средства народной педагогики, используемые для формирования положительных навыков у подрастающего поколения. При этом в воспитательных целях использовались разные жанры устного народного творчества, а также поучительные примеры из житейского опыта, накопленные предками издревле. И они были взаимосвязаны с экологическим воспитанием детей, помогавшим адаптироваться к взаимоотношениям с окружающей живой и неживой природой. В формиру-

ющемся их сознании со временем закреплялись народные традиции, направленные на гармоничное отношение с природой, почитание всего, что окружает человека. Тувинцы испокон веков свято верили, что причинив ущерб природе, прежде всего, человек причиняет ущерб самому себе. Никогда не рубили деревья без особой необходимости, никогда не добывали мяса и рыбу больше, чем надо. Подобные традиции и обычаи складывались у них веками и прививались с раннего детства по примеру старших [5].

Положительные качества личности можно развивать с помощью детского фольклора или устного народного творчества. Ведь эти произведения бесценны, в них сама жизнь, они поучительны чистотой и непосредственностью. В младшем школьном возрасте знакомство детей с пословицами и поговорками, которые называют жемчужиной народного творчества. Именно пословицы и поговорки рассказывают в ненавязчивой форме о том, что нужно делать порядочному, доброму, любящему свою семью, своё отечество человеку, а что недостойно настоящего гражданина.

Тувинский народ проявлял большую любовь и привязанность к детям. Народ считает, что «дети – великое богатство, а скот – мнимое богатство». Бытует мнение, что в многодетной семье жизнь становится полноценнее, каждый привыкает к самостоятельному труду, дисциплине, взаимопомощи, понимает чувство ответственности, долга, быстро приобретает необходимые навыки и умения. Большой заботой каждой семьи было сохранение здоровья 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 непросто деле воспитания детей большую художественно-эстетическую роль сыграла фольклор народа.

Тувинский фольклор богат пословицами и поговорками, которые имеют целью привить детям высокие нравственные качества. Внушая детям любовь к родному краю, учат их быть честными, трудолюбивыми, смелыми, гуманными и правдивыми, приучают к нормам поведения в семье и обществе. Например, «от работы убежишь – в нужду попадешь, от знаний убежишь – в беду попадешь», «дай приют старому, вытри слезу малому», «в паводок нет рыбы, в пословице – лжи», «мать моя – земля родная, мачеха – земля чужая», «растение любит весну, народ любит правду». Другие пословицы призывают детей к мужеству, удали, смелости и героизму: «лучше смерть принять, нежели честь потерять», «пугливому коню все чудится, трусливому – все мерещится». 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» [6].

Таким образом, духовно-нравственное воспитание, как базовая основа современного образования детей, ориентирует на усвоение и принятие обучающимся базовых национальных ценностей, которые пронизывают все учебное содержание, весь школьный уклад жизни, всю деятельность школьника как человека, личности, гражданина. На этом пути педагоги призваны помочь растущему человеку, пристально вглядываясь в окружающую действительность, замечать жизненные ситуации, связанные с подлинным проявлением нравственности и духовности, и формировать на этой основе свойства духовно развитой личности.

Библиографический список

1. Даведьянова Н.С. О понимании духовности в современном обществе. *Православная педагогика: Традиции и современность*. Сборник лекций и докладов ВГПУ, 2000.
2. Ушинский К.Д. *Проблемы педагогики*. Москва: УРАО, 2002.
3. Батурина Г.И., Кузина Т.Ф. *Народная педагогика в современном учебно-воспитательном процессе*. Москва: Школьная Пресса, 2003.
4. Иванова А.В., Иванова А.П. Роль этнокультурных ценностей в духовно-нравственном воспитании детей. *Сборники конференций НИЦ Социосфера*. 2012; № 2: 104 – 107.
5. Доржу М.Д. Экологическое воспитание в традиционной народной педагогике тувинцев. *Вестник Тувинского государственного университета*. Педагогические науки. 2017; № 4 (35): 20 – 25.
6. Мунзук Т.Т. Художественно-эстетическая роль фольклора в народном воспитании тувинцев. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 239 – 241.

References

1. Daved'yanova N.S. O ponimanii duhovnosti v sovremennom obschestve. *Pravoslavnyaya pedagogika: Tradicii i sovremennost'*. Sbornik lekciy i dokladov VGPU, 2000.
2. Ushinskij K.D. *Problemy pedagogiki*. Moskva: URAO, 2002.

3. Baturina G.I., Kuzina T.F. *Narodnaya pedagogika v sovremennom uchebno-vospitatel'nom processe*. Moskva: Shkol'naya Pressa, 2003.
4. Ivanova A.V., Ivanova A.P. Rol' etnokul'turnyh cennostej v duhovno-nravstvennom vospitanii detej. *Sborniki konferencij NIC Sociosfera*. 2012; № 2: 104 – 107.
5. Dorzhu M.D. `Ekologicheskoe vospitanie v tradicijnoj narodnoj pedagogike tuvincev. *Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. 2017; № 4 (35): 20 – 25.
6. Munzuk T.T. Hudozhestvenno-esteticheskaya rol' fol'klora v narodnom vospitanii tuvincev. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 239 – 241.

Статья поступила в редакцию 01.10.18

УДК 372.881.161.1

Ruhangiz Gholi-zadeh, postgraduate, Department of Russian Language and Literature, Tehran State University, Faculty of Foreign Languages and Literature (Iran-Tehran, Kargar Shomali avenue, between 15 and 16 streets, the Faculty of Foreign Languages and Literature of Tehran State University, postal code 1417466191, E-mail: Gholizadeh63@ut.ac.ir
Amir Hosseini, Candidate of Philology, Assistant Professor, Department of Russian Language and Literature, Faculty of Foreign Languages, University of Tehran, Faculty of Foreign Languages and Literature, Tehran State University (Tehran, Iran), E-mail: amhoseini@ut.ac.ir

THE RELATIONS AMONG THE TRAINING METHODS BY PSYCHOLINGUISTICS IN SPEECH TRAINING OF IRANIAN PHILOLOGISTS OF RUSSIAN LANGUAGE IN UNIVERSITIES OF IRAN. The paper studies roles of psycholinguistics in speech training of Iranian undergraduate students. It examines the key role of this discipline in learning a foreign language as a mother tongue. Psycholinguistics, as a novel discipline, not only is knowledge and has its own cases and methods, but also possesses a special view studying language, speech, communications and cognitive processes. Also in this paper, speech mechanisms and classic analytic methods of psycholinguistics that have pervaded in some parts of training syllabi of Russian language and Iranian literature are explored.

Key words: psycholinguistics, speech, speech activity, speech structure, Russian language as a foreign language, Persian language.

Рухангиз Гули-заде, аспирант каф. русского языка и литературы, Тегеранский Государственный университет, факультет иностранных языков и литературы, г. Тегеран (Иран), E-mail: Iranedu.rus@yahoo.com
Амир Хоссейни, канд. филол. наук, доц., преп. каф. русского языка и литературы, Тегеранский государственный университет, факультет иностранных языков и литературы, г. Тегеран (Иран), E-mail: amhoseini@ut.ac.ir

СВЯЗЬ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ С ПСИХОЛИНГВИСТИКОЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ ИРАНСКИХ ФИЛОЛОГОВ-РУСИСТОВ В ВЫСШИХ ЯЗЫКОВЫХ ШКОЛАХ ИРАНА

Статья посвящена роли психолингвистики в обучении говорению иранских студентов-бакалавров. Рассматривается ключевая роль данной науки в освоении как родного, так и иностранного языков. Будучи сравнительно новой научной областью, психолингвистика является не только наукой, располагающей своими предметами и методами, это своеобразный ракурс, в котором изучаются язык, речь, коммуникация и познавательные процессы. В статье также исследуется функционирование речевых механизмов, а также классические методы психолингвистического анализа речи, внедряющиеся в учебную программу ряда кафедр русского языка и литературы Ирана.

Ключевые слова: психолингвистика, говорение, речевая деятельность, речевая организация, русский язык как иностранный (РКИ), персидский язык.

Основу методики преподавания иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного, составляют три важные дисциплины – лингвистика, педагогика и психология. Это свидетельствует о том, что помимо собственных теоретических и экспериментальных данных методика обучения иностранным языкам опирается на достижения трёх вышеперечисленных наук. С лингвистикой её связывают исследования сущности языка, правила и закономерности в соответствии с которыми описываются фонетические, лексические и грамматические уровни языка. Педагогика предоставляет методике общие дидактические рекомендации, которые методика осуществляет в своей практике в соответствии с присущими ей принципами обучения. Основные направления психологии – психология обучения, психология общения, психолингвистика обеспечивают методику сведениями о процессах формирования знаний, навыков и умений, которые тесным образом связаны с данными о функционировании речевых механизмов восприятия и продуцирования речи, она также призывает методику учитывать социально-возвратные и этнические способности учащихся.

Психолингвистика в качестве новой междисциплинарной науки совмещает две когнитивные науки – лингвистику и психологию. Речевая деятельность является основным предметом психолингвистики. Изучение взаимосвязи мышления и психики человека при освоении языка наблюдалось в работах Гумбольдта, намеревающегося исследовать функционирование языка в его широчайшем объеме – не просто в его отношении к речи и к ее непосредственному продукту, набору лексических элементов,

но и в его отношении к деятельности мышления и чувственного восприятия [1, с. 75].

Объектом исследования психолингвистики выступают: человек как субъект речевой деятельности и носитель языка, процесс общения, коммуникации в человеческом обществе (основным средством осуществления которого и выступает речевая деятельность), а также процессы формирования речи и овладения языком в онтогенезе (в ходе индивидуального развития человека) [2, с. 10].

Весьма емкое определение психолингвистики приводят российские ученые: По А.А. Залевской, психолингвистика «исследует особенности становления и функционирования речевого/языкового механизма с учетом взаимодействия всех психических процессов и их продуктов при включенности языковых средств в формировании образа мира для оперирования им в речемыслительной деятельности и общении» [3, с. 41]. Также Залевская подчеркивает, что «психолингвистика акцентирует внимание на специфике функционирования языковых знаний, которые нужны человеку не сами по себе, а в качестве средства познания и общения; к тому же язык как достояние индивида не может существовать (усваиваться и использоваться) в отрыве от других психических процессов человека, включенного в определенное физическое и социальное окружение. Это означает, что, с одной стороны, языковые знания неразрывно связаны с образом мира у пользующегося языком человека, т. е. с другими видами знаний, а с другой – исследование языкового знания требует выхода за пределы лингвистики в психологию, социологию, культурологию и т.д. [4, с. 4]. По убеждению А.А. Леонтьева, «психолингвистика

изучает те процессы, в которых интенции говорящих преобразуются в сигналы принятого в данной культуре кода и эти сигналы преобразуются в интерпретации слушающих. Другими словами, психолингвистика имеет дело с процессами кодирования и декодирования, поскольку они соотносят состояния сообщений с состояниями участников коммуникации» [5, с. 10]. В.Н. Дружинин считает одну из главных задач психологии изучение природы речевой способности: связи языка и речи с другими психическими функциями (восприятием, моторикой, мышлением, чувствами), развития языка и речи в онто- и филогенезе, их функционирования в социуме [6, с. 244]. По убеждению Р.М. Фрумкиной, психолингвистика это «наука о том, какие психические процессы имеют место, когда мы порождаем речь, т. е. говорим, слушаем и читаем, а так же о том, как мы овладеваем речью на родном языке и на иностранном» [7, с. 5].

Если с истоков возникновения психолингвистики в центре исследовательских задач психологов и лингвистов стояли проблемы, связанные с выявлением общечеловеческих закономерностей речевой деятельности, т.е. овладением языком, его функционированием при речепроизводстве и понимании речи, то в современную эпоху заметно расширился круг рассматриваемых вопросов данной наукой. В настоящее время, учитывая динамику актуальных общенаучных подходов и исследовательских задач, психолингвистике интересуют вопросы и исследования, изучающие то, как человек понимает, запоминает и порождает речь, то как слова представляются и классифицируются в сознании человека, изучение фонологии, семантики, синтаксиса, применяемых взрослыми при общении с ребенком, владение основами языка, взаимодействие языка с культурой, овладение языком детьми и взрослыми, понимание характеристик и принципов межкультурного взаимодействия, языковое сознание и образ мира, понимание переносных значений слов (фигурального языка), этнокультурной специфики и языкового сознания, а также множество других вопросов. Решение данных задач требует разработки широкого круга вопросов, как в области теории, так и в области исследовательской практики, охватывающих различные сферы жизнедеятельности человека.

Российская психолингвистика с самых истоков её зарождения развивалась в качестве теории речевой деятельности. В структуру деятельности (по А.Н. Леонтьеву) входят мотив, цель, действия, операции (как способы выполнения действий), а также личностные установки и результаты (продукты) деятельности [8, с. 11].

В наше время методы психолингвистического анализа приобрели особую актуальность. Это, прежде всего, связано с ролью коммуникации в жизни человека, а также с его коммуникативной компетенцией. Под коммуникацией Маслов А.Ю. подразумевает «обмен значениями (информацией) между индивидами посредством общей системы символов (знаков), языковых знаков в частности» [9, с. 12]. В лингвистике же под коммуникацией подразумевается вербальная коммуникация, исследующая речевую способность носителей языка, их умение пользоваться языком в определенном обществе.

По убеждению А.А. Леонтьева, любая деятельность, в том числе и речевая (независимо от языка) в психологическом плане «устроена» одинаково. Речь на иностранном языке от речи на родном в первую очередь отличается своим ориентировочным звеном. Чтобы построить речевое высказывание, носители разных языков первым делом должны проделать различный анализ ситуации, целей, условий речевого общения и прочее. Во-вторых, операционным составом высказывания (речевого действия), теми речевыми операциями, который должен проделать говорящий, чтобы построить высказывание с одним и тем же содержанием и одной и той же направленностью, т.е. соответствующее одному и тому же речевому действию [5, с. 220].

Под построением речевого высказывания подразумевается, как было отмечено выше, преодоление различного анализа ситуации, целей и речевого общения, т. е. если сравнить представителей двух русской и иранской лингвокультур, то складывается следующая картина:

Иранец, приступив к коммуникации, должен учитывать в обязательном порядке иерархию служебного положения, возраста, пола, что в свою очередь свидетельствует о том, что коммуникативное поведение иранца является по своей сути ритуализованным. Он также обязан соблюдать такт, даже если ему не нравится собеседник или у коммуникантов натянутые отношения. Русский человек также в зависимости от цели и ситуации общения проявляет почтительность, галантность, корректность,

учтивость, однако для русского менталитета характерна конкретика. Он менее склонен к церемонии, он или проявляет уважение к собеседнику/окружающим или нет.

А.А. Леонтьев, рассматривая разные аспекты языковых явлений с угла зрения психологии и лингвистики, проводит грань между компетенциями данных дисциплин. Отношение «язык как система (предмет) – язык как процесс (речь)», он однозначно относит к полномочиям лингвистики подчеркивая, что «этот «стык» всегда по традиции принадлежал лингвистике и на него не было посягательств со стороны других наук, эквивалентность «язык как способность (речевой механизм) – язык как процесс (речь)» исследуется психологией и некоторыми областями физиологии, отношение «язык как система (предмет) – язык как способность (речевой механизм)» входит в сферу изучения психолингвистики [10, с. 102 – 103].

«Речевая организация» (термин, предложенный Л.В. Щербой) отражает готовность индивида к речи, подразумевает упорядоченность и организованность продуктов переработки речевого опыта в целях их наиболее благоприятного применения в речемыслительной деятельности. По убеждению академика Л.В. Щербы, а также подавляющего большинства лингвистов речевая организация по своей сути является психофизиологической, и представляет собой социальный продукт. Щерба выделяет три аспекта языковых явлений 1) речевая деятельность (процессы говорения и понимания); 2) языковые системы (словари и грамматики языков); 3) языковой материал (совокупность всего говоримого и понимаемого общественной группой [11, с. 25].

Первые исследования в области проблем психологических механизмов речи среди российских ученых связаны с трудами Н.И. Жинкина По утверждениям учёного, «механизм речи – это живой, постоянно перестраивающийся и в норме постоянно совершенствующийся механизм. Его формирование, перестройка и запуск происходят в результате обмена сообщениями. Это необходимо и достаточно для того, чтобы накопились элементы отбора и сформировалась способность производить акт отбора. Компенсация дефектного механизма требует замены одних сенсорных и двигательных элементов другими. Но и в этом последнем случае формирование нового механизма может происходить опять-таки в процессе обмена сообщениями» [12, с. 352].

По А.А. Залевской, речевая деятельность обуславливается сложным речевым механизмом человека, или психофизиологической речевой организацией индивида, которая: а) никак не может просто равняться сумме речевого опыта и должна быть какой-то своеобразной его переработкой, б) может быть только психофизиологической, в) вместе с обусловленной ею речевой деятельностью является социальным продуктом, г) служит индивидуальным проявлением выводимой из языкового материала языковой системы, д) судить о характере этой организации можно только на основании речевой деятельности индивида [3, с. 29].

Е.И. Пассов в своем труде рассматривает следующие виды психофизиологических механизмов, задействованных как при изучении родного, так и иностранного языков:

1. **Механизм репродукции:** данный механизм подразумевает как 1. полную репродукцию структуры и содержания без изменений (фразы, высказывания), 2. частичную, под которой подразумевается передача содержания несколькими фразами, изъятиями из текста без изменений, 3. репродукция-трансформация, т. е. передача содержания в новых формах.

2. **Механизм выбора,** трактуется российскими учеными по-разному. Некоторые ученые (Жинкин) под данным механизмом, в связи с ограниченностью во времени, подразумевают извлечение слов «лежащих наготове», другие (Шубин ЭП.) убеждены в том, что на выбор слов влияют: смысловое задание сообщения, коммуникативная цель, знаковое и ситуативное окружение, отношения между говорящими, а также общность жизненного опыта. Таким образом, по убеждению Шубина, слово «обрастает» ассоциативными связями с различными факторами, чем прочнее ассоциации слов друг с другом, тем быстрее осуществляется выбор.

3. **Механизм комбинирования** является одним из центральных механизмов речевого умения, в нем заложена продуктивность, являющаяся одной из важных качеств говорения. Под данным механизмом Ю.А. Кудряшов понимает процесс формирования словосочетаний и предложений, при котором изучающий иностранный язык использует знакомые ему языковые компоненты в новых, не встречавшихся в прошлом опыте сочетаниях.

4. Механизм конструирования, трактующийся разными российскими учеными как «запасный выход», применяющийся при затруднениях в говорении.

5. Механизм упреждения. Без наличия данного психофизиологического механизма невозможно осуществить ни одно высказывание. Механизм упреждения отвечает за плавность речи, за то, чтобы все элементы речи укладывались в определенное урегулированное время, осуществляет контроль за последующими речевыми операциями индивида, т. е. за тем, что будет сказано далее. В смысловом плане как отмечает Пассов упреждение есть координирование исходов в речевых ситуациях, помогающее говорящему строить свое высказывание.

6. Механизм дискурсивности управляет процессом функционирования речевого высказывания, осуществляет речевую стратегию и тактику говорящего. Работая полностью на уровне актуального осознания этот механизм: 1) оценивает ситуацию в ее отношении к цели (стратегия говорения); 2) воспринимает сигналы обратной связи (реплики собеседника, его невербальное поведение) и принимает решения «на ходу» (тактика говорения); 3) привлекает необходимые знания о предмете говорения, ситуации и т.п. Интересным является тот факт, что несмотря на то, что каждый из нас в совершенстве владеет данным механизмом однако при изучении иностранного языка мы не способны полностью перенести вышеперечисленные операции из родного языка на иностранный [13, с. 126–128].

Касательно речевых механизмов следует подчеркнуть утверждения И.А. Зимней: «Как ясно из практики обучения иностранным языкам, речевой механизм, сформированный на родном языке, не функционирует на том же уровне в условиях овладения иноязычной речевой деятельностью. В начале обучения иностранному языку человек, как правило, удерживает в памяти меньшее количество иноязычных слов, чем слов родного языка, медленнее осмысляет иноязычное сообщение, менее явно выявляет механизм упреждения и т. д. Естественно предположить, что овладение говорением на иностранном языке, т. е. овладение новой иноязычной деятельностью, означает, что говорящий как-то «прилаживается», а может быть, и заново формирует определенные звенья и уровни этого сложного многостороннего речевого механизма. Соответственно, возникает необходимость более четкого и полного представления всей совокупности входящих в речевой механизм: звеньев, уровней самих психологических механизмов говорения, а также установления характера их внутренней взаимосвязи и взаимодействия в процессе говорения [14, с. 106].

Применительно к обучению иноязычному говорению Зимняя И.А. выделяет три одновременно функционирующих плана речевого механизма: механизм предметно-логического плана высказывания, собственно механизм логики мысли и денотатной соотносительности, т. е. работы с денотатной схемой; механизмы формирования и формулирования мысли, т. е. лексико-грамматического оформления, условно называемые Зимней механизмами внутреннего оформления высказывания, и механизмы фонационного оформления высказывания, или механизмы внешнего оформления. Начальным моментом функционирования речевого механизма в деятельности говорения Зимняя видит в возникновении потребности и коммуникативного намерения. Конечным моментом по убеждению ученого является акустический эффект.

Основным начальным механизмом в усвоении говорения на иностранном языке, по убеждению И.А. Зимней, является «механизм мотивации говорения, носящий чисто индивидуальный характер, он также непосредственно не управляем, однако опосредованно регулируем. Зимняя отмечает «коммуникативная потребность ученика, встречаясь с предметом говорения – мыслью, отвечающей его индивидуально-личностным, возрастным особенностям, становится внутренним мотивом говорения на иностранном языке, то это уже само приводит в состояние активности более сложные, общефункциональные механизмы опережающего отражения, осмысления и оперативной памяти». По убеждению Зимней общефункциональные механизмы являются основой для собственно речевых [14, с. 111].

Операции подобные отбору, сравнению, составлению, комбинированию, структурированию в сочетании с внутренними механизмами оформления высказывания составляют второй план проявления общего механизма говорения. Следует отметить, что данный механизм широко внедряется на уроках устной речи при обучении русскому языку в иранских языковых вузах. К числу распространенных упражнений, охватывающих данную группу механизмов относятся ответы на разные вопросы, типа, выбо-

рите синоним/антоним к слову, кто быстрее назовет пять видов домашних животных. Данные упражнения интерактивного характера стимулируют речемыслительную деятельность учащихся.

И наконец, третий план речевых механизмов в соответствии с классификацией Зимней составляют фонационные механизмы, т.е. механизмы внешнего оформления высказывания, охватывающие дыхательные, ритмические, артикуляционные, интонационные упражнения. К сожалению, на занятиях фонетики данному механизму не отводится должного внимания в иранских вузах при обучении русскому языку.

В условиях отсутствия языковой среды для того, чтобы спланировать плодотворный и результативный урок следует каждый раз внедрять в знания учащихся определенную хорошо продуманную «дозу» речевого материала. Для этого следует в первую очередь наряду с грамматикой учитывать и обрабатывать звуковое строение языка, т.е. уделять особое внимание правильному произношению слова, знакомить студентов с определенным количеством новых слов. Для того, чтобы в определенной мере (в зависимости от уровня овладения языком) общаться на иностранном языке каждый учащийся должен владеть тремя этапами умений: 1 – первый этап – это этап формирования навыков, содержащий три подэтапа: 1) этап формирования произносительных навыков (произносительная сторона говорения, которой уделяется внимание на начальных этапах обучения); 2) этап формирования лексических навыков; 3) этап формирования грамматических навыков. 2 – второй этап – совершенствование навыков, подразумевающий совмещение усвоенных материалов первого этапа. 3 – третий этап развитие умений.

Касательно внедрения перечисленных этапов в языковых вузах Ирана применительно к русскому языку следует отметить, что всем трем этапам при обучении русскому языку отводится должное внимание. Однако все же на кафедрах русского языка высших школ Ирана основной акцент делается на преподавании грамматики и перевода. Было бы неплохо, если бы программа обучения русскому языку предусматривала наряду с грамматикой устное опережение занятий и соответственно уделяло особое внимание фонетике и произношению русской речи на уровне близком к его носителю.

Не следует также забывать, что говорение – это, прежде всего средство общения, оно не носит изолированный характер. Конечная цель в языковых вузах это общение во всех формах и на всех уровнях. Из сказанного следует, что помимо обучения говорению, студенты должны обучаться также всем видам общения (межличностному, функционально-ролевому, неформальному и пр.).

Проведенные исследования в очередной раз свидетельствуют о том, что психолингвистика в качестве основного направления психологии играет важную роль в освоении как родного, так и иностранных языков. Методы данной дисциплины следует широко внедрять в практике методики преподавания иностранных языков в условиях отсутствия языковой среды, так как благодаря ее установкам упрощается усвоение развития речи учащихся, формируется их устная и письменная речь, соответственно и коммуникативные навыки, а также вербальное мышление. Опираясь и владея основами знаний психологии обучения неродному языку, преподаватели и студенты языковых вузов смогут легче и быстрее достичь поставленных целей, правильно и эффективно постигать основы грамматики изучаемого языка и важнее всего развивать когнитивные способности в овладении иностранным языком, достигать коммуникативной компетенции, овладевать коммуникативными навыками и в совершенстве владеть коммуникативной культурой носителей русского языка, познавать русский менталитет сквозь призму языка его носителей. Помимо сказанного важно знакомить иранских филологов-русистов с психолингвистическими особенностями коммуникативной культуры русских.

В языковых вузах Ирана широко внедряются классические методы психолингвистического анализа речи. С целью проверки уровня ориентации в системе языковых знаков (систем семантических связей) иранских филологов-русистов, обучающихся в бакалавриате применяются в равной степени как прямые, так и косвенные методы оценки речевых процессов. К числу распространенных прямых методов относятся задания аналитического типа, с которыми наши студенты справляются на «отлично». Решая разнообразие заданий, они быстро находят в предложении главные члены, переводят предложение, отвечают на вопросы, обобщают содержание текста в одном, двух предложениях. Метод дополнения или завершения речевого высказы-

вания выполняется нашими студентами также хорошо, однако порою возникает трудности, связанные с выбором правильного падежного окончания. Каждый предлагаемый деформированный текст восстанавливается учащимися в соответствии с их знаниями о жанре выбранного текста. Это помогает нам выявить предпочтения и сильные стороны наших студентов. Благодаря деформированным текстам в методе дополнений нам удается выявить доступность выбранного нами текста, уточнить насколько выбранное сообщение доступно для восприятия и понимания каждого учащегося. Для того чтобы закрепить в сознании учащихся механизмы синтаксической организации речевых высказываний мы обращаемся также к одному из вариантов метода дополнения, к методике завершения предложений. Данную методику наши участники в основном выполняют устно, что позволяет всем учащимся устранить сразу несколько ошибок, в первую очередь фонетических (правильное произношение), лексических и грамматических (правильное склонение, спряжение и пр.). Наши студенты также с легкостью выполняют задания, связанные с разными методиками классификаций, отвечающих за сформированность когнитивных (речепознавательных) процессов. Они с легкостью способны распределить на группы набор предметов или элементов, в этом им помогает заучивание большого числа слов. Косвенные методы, внедряющиеся в процесс обучения говорению в языковых вузах Ирана, охватывают в основном ассоциативные и игровые методы. Ассоциативные эксперименты относятся к числу самых разработанных техник психолингвистического анализа семантики. На уроках говорения внедряются следующие разновидности ассоциативного эксперимента, а именно 1. Прямой или свободный ассоциативный эксперимент; 2. Направленный ассоциативный эксперимент; 3. Цепной ассоциативный эксперимент.

Изучая иностранный язык вне языковой среды, наши студенты сталкиваются с немалыми трудностями, в особенности, когда дело касается говорения в качестве продуктивного вида речевой деятельности. В результате восприятия и порождения речи, кодирования и декодирования смысла высказываний учащиеся зачастую сталкиваются с проблемой межъязыковой интерференции. Любой вид интерференции будь он внутриязыковым и межъязыковым приводит к негативному влиянию в области языкового усвоения. Очень ёмкое уточнение в отношении проблем, возникающих в области внутриязыковой интерференции носителя языка, приводит А. Мартине, отмечая, что «каждый индивид

представляет собой не только поле сражения различных, противоречащих друг другу языковых типов и речевых навыков, но и постоянный источник языковой интерференции» [15, с. 18]. Под «полем сражения» Г.Н. Мартине Шатохина понимает языковую интерференцию, отражающуюся в речи носителя того или иного языка, способного применять множество различных языковых кодов и переводить их в процессе общения с разными участниками коммуникации, выступая при этом в разных социальных ролях. В своем исследовательском труде она пишет: «можно себе представить насколько расширяется это «поле сражения» когда человек общается на чужом для себя языке. Его речь в этом случае становится богатым источником межъязыковой интерференции, в ней выявляется акцент, характер которого продиктован в первую очередь разницей в устройстве и функционировании механизмов, в принципе свойственных речевой деятельности человека» [16, с. 23].

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что в Иране, в отличие от России, наблюдается ограниченное количество трудов в области психолингвистики. Работы иранских исследователей выполняются в основном в рамках статей и кратких обзоров. Перечислим некоторые из них: Основы перевода с ракурса психолингвистики: исследование психических и языковых процессов при переводе (Муса Ахмади, университет им. Алламе Табатабаи), Формирования языковых навыков с опорой на функциональную грамматику и психолингвистику (Рамин Самани, Алламе Табатабаи), Ментально ориентированная лингвистика и психолингвистика (Фархад Мошфеги, Ширазский университет гуманитарных наук), Исследование в области связи психолингвистики и эсперанто (Насируддин Сахибалзамани, Тегеранский университет), Хомский и психолингвистика (Фарбод Фадаи, Тегеранский университет), Взаимосвязь производных слов в мышлении носителей персидского языка с точки зрения психолингвистики (Арезу Наджафиян, журнал Лингвистические исследования), Психолингвистика (Мухаммад Батени, Тегеранский университет) и пр. Это свидетельствует о том, что в Иране данная междисциплинарная наука остается малоизученной. Иранские лингвисты и психологи помимо разработки теорий в этой области, должны искать новые экспериментальные процедуры, позволяющие обнаруживать универсальные стратегии и опоры, которыми пользуются носители персидского языка как при изучении родного, так и иностранных языков.

Библиографический список

1. Гумбольдт В. фон. *Избранные труды по языкознанию*. 2 издание. Москва: Прогресс, 2000.
2. Глухов В.П., Ковшиков В.А. *Психолингвистика. Теория речевой деятельности*. Москва: Астрель, 2007.
3. Залевская А.А. *Введение в психолингвистику*. Москва: РГГУ, 2000.
4. Залевская А.А. Динамика общенаучных подходов к проблеме знания и некоторые задачи психолингвистических исследований. *Вопросы психолингвистики*. 2007; 5: 4 – 12.
5. Леонтьев А.А. *Основы психолингвистики*. Москва: Смысл, 1997.
6. Дружинин В.Н. *Психологи: учебник для гуманитарных вузов*, 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2009.
7. Фрумкина Р.М. *Психолингвистика: учебник для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: Академия, 2001.
8. Денисенко В.Н., Чеботарева Е.Ю. *Современные психолингвистические методы анализа речевой коммуникации: учебное пособие*. Москва: РУДН, 2008.
9. Маслов А.Ю. *Введение в прагмалингвистику: учебное пособие*. Москва: Флинта; Наука, 2007.
10. Леонтьев А.А. *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: Просвещение, 1969.
11. Щерба Л.В. *Языковая система и речевая деятельность. О тройком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании*. Ленинград: Наука, 1974.
12. Жинкин Н.И. *Механизмы речи*. Москва: АПН РСФСР, 1968.
13. Пассов Е.И. *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва: Русский язык. 1989.
14. Зимняя И.А. *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке*. Москва, 1985.
15. Мартине А. *Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования*. Киев: Вища школа, 1979.
16. Шатохина Г.Н. *Перцептивный аспект русско-японской фонетической интерференции (экспериментальное исследование на материале биофонемных консонансов)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2007.

References

1. Gumbol'dt V. fon. *Izbrannyye trudy po yazykoznaniiyu*. 2 izdanie. Moskva: Progress, 2000.
2. Gluhov V.P., Kovshikov V.A. *Psiholingvistika. Teoriya rechevoj deyatel'nosti*. Moskva: Astrel', 2007.
3. Zalevskaya A.A. *Vvedenie v psiholingvistiku*. Moskva: RGGU, 2000.
4. Zalevskaya A.A. Dinamika obschenauchnykh podhodov k probleme znaniya i nekotorye zadachi psiholingvisticheskikh issledovaniy. *Voprosy psiholingvistiki*. 2007; 5: 4 – 12.
5. Leont'ev A.A. *Osnovy psiholingvistiki*. Moskva: Smysl, 1997.
6. Druzhinin V.N. *Psihologi: uchebnik dlya humanitarnykh vuzov*, 2-e izd. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.
7. Frumkina R.M. *Psiholingvistika: uchebnik dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. Moskva: Akademiya, 2001.
8. Denisenko V.N., Chebotareva E.Yu. *Sovremennyye psiholingvisticheskiye metody analiza rechevoj kommunikacii: uchebnoe posobie*. Moskva: RUDN, 2008.
9. Maslov A.Yu. *Vvedenie v pragmalingvistiku: uchebnoe posobie*. Moskva: Flinta; Nauka, 2007.
10. Leont'ev A.A. *Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'*. Moskva: Prosveschenie, 1969.
11. Scherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. O troyakom aspekte yazykovykh yavlenij i ob 'eksperimente v yazykoznanii. Leningrad: Nauka, 1974.
12. Zhinkin N.I. *Mehanizmy rechi*. Moskva: APN RSFSR, 1968.

13. Passov E.I. *Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obscheniyu*. Moskva: Russkij yazyk, 1989.
 14. Zimnyaya I.A. *Psichologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke*. Moskva, 1985.
 15. Martine A. *Yazykovye kontakty. Sostoyanie i problemy issledovaniya*. Kiev: Vischa shkola, 1979.
 16. Shatohina G.N. *Perceptivnyj aspekt russko-yaponskoj foneticheskoj interferencii ('eksperimental'noe issledovanie na materiale biofonemnyh konsonansov)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2007.

Статья поступила в редакцию 01.10.18

УДК 371

Bagrov S.A., senior lecturer, Department of Tactical and Special Training, Volgogradsk branch of Rostov Law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Volgogradsk, Russia), E-mail: Bugor_85@bk.ru

Pshenichkin A.A., teacher, Department of Tactical and Special Training, Volgogradsk branch of Rostov Law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Volgogradsk, Russia), E-mail: alexandr_373@mail.ru

ANALYSIS OF PEDAGOGICAL FACTORS INFLUENCING THE CRIMINAL SITUATION IN THE COUNTRY. A great influence on the criminal situation has a situation in the region, as well as the criminal environment. The authorities of the underworld actively influence the youth, engaging them in illegal activities. Scientists agree that crime is not only a legal, psychological, social, but also a pedagogical phenomenon. In many ways, it is pedagogical factors that influence the level of crime in the country. The weakening of the family, the decline in pedagogical professionalism, the neglect of young men and women increase the level of crime and crime in the country – all this serves as determinants of the state of the criminal situation in the country. Further research in this area is particularly important, since it is pedagogical factors that influence the formation of a personality and its formation in society.

Key words: criminal environment, pedagogical factors.

С.А. Багров, ст. преп. каф. специальных дисциплин, Волгоградский филиал ФГКОУ ВО РЮИ МВД России, г. Волгодонск, E-mail: Bugor_85@bk.ru

А.А. Пшеничкин, преп. каф. специальных дисциплин, Волгоградский филиал ФГКОУ ВО РЮИ МВД России, г. Волгодонск, E-mail: alexandr_373@mail.ru

АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА КРИМИНАЛЬНУЮ ОБСТАНОВКУ В СТРАНЕ

Большое влияние на криминальную обстановку оказывает положение в регионе, а также криминальная среда. На молодёжь активно воздействуют авторитеты преступного мира, привлекая их к противозаконной деятельности. Ученые сходятся на мнении, что преступность – это не только правовое, психологическое, социальное, но и педагогическое явление. Педагогические факторы, влияющие на социализацию и воспитание подрастающего поколения, оказывают существенное влияние на уровень преступности в стране. Ослабление института семьи, снижение педагогического профессионализма, безнадзорность части молодёжи повышают уровень правонарушений и преступности в стране – всё это служит детерминантами состояния криминальной обстановки. Дальнейшие исследования в данной сфере особенно важны, так как именно педагогические факторы оказывают большое влияние на формирование личности и её становление в обществе.

Ключевые слова: криминальная среда, педагогические факторы.

В каждой стране, в том числе и в России, педагогические факторы оказывают существенное влияние на жизнь общества, отражаясь на общем уровне правовой культуры всех граждан страны.

Поясним, что под педагогическими факторами, прежде всего, следует понимать факторы, связанные с воспитанием подрастающего поколения, с теми условиями, которые созданы обществом для социализации личности. Эти факторы оказывают педагогическое (воспитательное, обучающее, развивающее) влияние на развивающуюся личность и во многом предопределяют её уровень правовой культуры, законопослушности (или нигилизма), склонностью (или не склонностью) к правонарушениям.

Как отмечают учёные, от педагогических факторов зависит законопослушность или, наоборот, противоправность поведения основной части населения.

Во многом педагогические факторы оказывают влияние на формирование криминогенных причин, детерминирующих уровень преступности в стране и на характер совершаемых преступлений.

Ряд учёных сходятся на мнении, что преступность – это не только правовое, психологическое, социальное, но и педагогическое явление.

Анализ существующей практики жизнедеятельности населения показал, что педагогические факторы:

- выступают одним из важнейших условий, влияющих на степень успешности деятельности сотрудников правоохранительных органов;
- во многом объясняют и предопределяют состояние криминальной обстановки в стране, регионе и конкретных населенных пунктах;
- являются механизмом воздействия при решении задач укрепления законности и правопорядка;
- являются мощным резервом совершенствования деятельности правоохранительных органов.

Тем самым педагогические факторы и характер их воздействия на население нуждаются в постоянном изучении и оценке.

Выделим ряд наиболее существенных, на наш взгляд, педагогических факторов, оказывающих криминализирующее влияние на население, особенно, на молодёжь:

- ослабление института семьи и эффективности семейного воспитания;
- снижение общего уровня педагогического профессионализма и личностно-формирующей активности учительской и преподавательской деятельности;
- неразвитость и слабость звеньев системы воспитания подрастающего поколения и взрослых, особенно нравственного, патриотического, правового, трудового, культурного;
- недостаточная эффективность системы внешкольного воспитания по месту жительства;
- распространение фактов педагогической запущенности и безнадзорность несовершеннолетних, юношей и девушек;
- недостаточная пропаганда здорового образа жизни и воспитания в духе его ценностей среди молодёжи и всего населения;
- слабость системы профилактики преступности и устранения или ослабления факторов и условий её развития, особенно в работе с несовершеннолетними;
- педагогическая неэффективность профессионально-правового воспитания и морально-психологической подготовки сотрудников правоохранительных органов, воспитания их в духе строжайшего соблюдения законности;
- уменьшение массовости и активности участия населения в работе общественных формирований, направленных на борьбу и профилактику правонарушений.

Сильное влияние на население оказывает также криминальная среда, целенаправленная деятельность авторитетов преступного мира по моральному, культурному и правовому раз-

ложению граждан, вовлечению их, и особенно молодежи, в преступную деятельность.

Учёные выделяют следующие специфические городские факторы, влияющие на криминогенную обстановку:

- повышенная плотность населения, приводящая к частичному ухудшению условий жизни (с ней связан дефицит средств жизнеобеспечения, транспортная, жилищная и другие проблемы);

- миграция населения (с ней связана проблема адаптации новоселов, возможности социального контроля над ними);

- ослабление родственных и соседских связей (так называемая анонимность образа жизни);

- маятниковая миграция (с ней связана так называемая транспортная усталость, влекущая повышенные психологические нагрузки);

- текучесть кадров (с ней связана бытовая напряженность, социальный паразитизм и другие);

- возрастание нервных нагрузок на человека, влекущих увеличение стрессовых, конфликтных ситуаций;

- промышленный и транспортный травматизм [1].

Городские факторы важны в России в связи с тем, что больше двух третей населения проживает именно в городах.

Педагогические факторы, присущие обществу и оказывающие влияние на жизнь и действенность права, существенно сказываются и на правовой сформированности личности всех граждан, их законопослушном или противоправном поведении. Они находятся в числе значимых криминогенных причин уровня преступности в стране и совершения преступлений. Можно утверждать, что преступность – это не только социальное, правовое, психологическое, но и педагогическое явление.

Педагогические факторы в обществе и правовой сфере оказывают следующие виды влияния:

- служат детерминантами состояния криминальной обстановки в стране, регионе, населенном пункте;

- выступают одним из условий, всегда влияющим на степень успешности деятельности сотрудников правоохранительных органов;

- выступают особым предметом воздействия и оптимизации при решении задач укрепления законности и правопорядка;

- являются мощным резервом совершенствования деятельности правоохранительных органов

- предъявляют требования к особой грани профессиональной подготовленности почти всех категорий личного состава, их профессионально-педагогической подготовленности по вопросам криминологической педагогики [1].

К важнейшим факторам, хоть они и не имеют собственно педагогическую природу, но всё же оказывающим существенное влияние на социализацию подрастающего поколения, учёные относят:

- социальное расслоение населения;

- низкий уровень жизни значительной части населения;

- недостаточный уровень заработной платы у многих категорий работников, особенно работающих по найму;

- снижение общего уровня общественной морали в стране;

- безработица (особенно в регионах и сельской местности), увеличение числа бездомных, бродяг, лиц без определенных занятий;

- политический, социальный, правовой, жизненный нигилизм значительной части населения, пессимизм, обман социальных ожиданий;

- распространенность, особенно у части молодежи, склонности к праздному, потребительскому, иждивенческому образу жизни, утрата потребности к труду;

- высокий уровень и негативные тенденции распространения вредных привычек, особенно алкоголизма и наркомании;

- ослабление реагирования органов правопорядка на жалобы и заявления граждан о противозаконных действиях в отношении их и нарушениях их прав;

- слабость системы профилактической работы, исправления осужденных и работы с освобожденными из мест лишения свободы и др. [2].

Резюмируя, отметим, что педагогические факторы активно влияют на формирование личности человека [3], в этой связи, для существенного улучшения криминогенной обстановки в стране необходимо непосредственно влиять на данные факторы. Причём, мы считаем, что необходимо организовать более тщательные исследования, которые бы выявляли взаимосвязь педагогических факторов и их влияние на население, а так же исследования конкретных механизмов их улучшения.

Библиографический список

1. *Криминология*. Учебник. Под редакцией В.Д. Малкова. Москва, 2006.
2. *Юридическая педагогика*. Под редакцией В.Я. Кикоты. Москва, 2006.
3. *Факторы, влияющие на формирование активной личности*. Available at: <https://infourok.ru/faktori-vliyayuschie-na-formirovanie-aktivnoy-lichnosti>

References

1. *Kriminologiya*: Uchebnik. Pod redakciej V.D. Malkova. Moskva, 2006.
2. *Yuridicheskaya pedagogika*. Pod redakciej V.Ya. Kikoty. Moskva. 2006.
3. *Faktory, vliyayuschie na formirovanie aktivnoj lichnosti*. Available at: <https://infourok.ru/faktori-vliyayuschie-na-formirovanie-aktivnoy-lichnosti>

Статья поступила в редакцию 10.10.18

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*

Radjabova R.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

DEVELOPMENT OF META-SUBJECT COMPETENCES IN STUDENTS IN CONDITIONS OF PEDAGOGICAL PRACTICE. In the article, on the basis of a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, the urgency of a problem of the development of meta-disciplinary knowledge among students of a pedagogical university is described. The researchers describe possibilities of pedagogical practice in the process of forming students' meta-subject competences. The authors conclude that the pedagogical practice of students produces a basis for analysing and evaluating their own educational activities. Pedagogical reflection develops not only in the work with a teaching record book, but at every lesson, and every case of communication with children. Thus, the conditions are created for the active formation of meta-subject competencies.

Key words: meta-subject, meta-subject competence, pedagogical practice, practice-oriented learning.

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

Р.В. Раджабова, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru

РАЗВИТИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРОХОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В данной статье раскрыта актуальность проблемы развития метапредметных знаний у студентов педагогического вуза; описаны возможности педагогической практики в формировании метапредметных компетенций студентов. Авторы делают вывод о том, что в ходе педагогической практики у студентов вырабатываются основы анализа и оценки собственной педагогической деятельности. Педагогическая рефлексия развивается не только в работе с педагогическим дневником, но и в каждом занятии, в каждом общении с детьми. Тем самым создаются условия для активного формирования метапредметных компетенций.

Ключевые слова: метапредметность, метапредметная компетентность, педагогическая практика, практико-ориентированное обучение.

Изменения, происходящие в стране в связи с новыми рыночными отношениями, существенно повлияли на сферу образования. В условиях развития конкуренции на рынке образовательных услуг важными аспектами оптимизации вузовской подготовки являются:

- практико-ориентированная направленность образования, которая обеспечивается интеграцией учебной, научно-поисковой и производственной деятельности;

- выпуск интегрального типа специалистов, в которой цели, содержание и результаты обучения формируются в комплексном виде с учетом изменений в профессиональной деятельности, подразумевающие не только квалификацию, но и личностные качества и компетентности.

Важным условием формирования профессиональной подготовки студентов является производственная практика. Назначение практики студентов заключается в подготовке к основным видам профессиональной деятельности, реализации приобретенных профессиональных знаний, навыков, умений и профессиональной адаптации, т. е. вхождения в профессию, освоения социальной роли, профессионального самоопределения, формирования позиций, интеграции личностных и профессиональных качеств [1, с. 1 – 2].

Педагогическая практика – комплексный процесс, в котором студенты выполняют виды деятельности, определяемые их специализацией.

К.Д. Ушинский писал, что метод преподавания можно извлечь из книги или со слов преподавателя, но приобрести навык в употреблении этого метода можно только длительной и долговременной практикой.

Ю.К. Бабанский в своей научной работе подчеркнул, что именно в процессе педагогической практики можно в полной мере осмыслить закономерности и принципы обучения и воспитания, овладеть профессиональными умениями и навыками, опытом практической деятельности.

В комплексе с учебными дисциплинами практическая деятельность студентов способствует определению направлений и перспектив профессионального роста в будущем, укреплению адекватной профессиональной самооценки, формированию личности будущего педагога, профессии.

На практике педагогическая деятельность студентов совершенствуется на основе содержательного фактического материала, познание и результативное освоение которого возможно только на основе живых впечатлений и наблюдений.

В педагогической практике студентов важными составляющими являются:

- способность студента к изменениям своей социально-профессиональной активности, понимаемая как важнейшее качество личности, которое выражает её творческое отношение к различным сторонам жизни, в том числе и к самому себе. В педагогической практике определяются, какова направленность этой активности в профессиональной сфере;

- разносторонняя ориентация будущего учителя на все сферы педагогической деятельности: предметную, учебную

деятельность обучающихся и её методическую оснащенность, собственно воспитательное взаимодействие и его организацию, овладение методикой исследовательской работы;

- формирование в условиях естественного педагогического процесса рефлексивной культуры, когда для учителя предметом его размышлений становятся средства и методы собственной педагогической деятельности, процессы выработки и принятия практических решений. Анализ собственной деятельности помогает практиканту осознать трудности, возникающие у него в работе, и найти грамотные пути их преодоления [2, с. 1 – 2].

Указанные составляющие педагогической практики будущего учителя определяются следующими целевыми установками:

- развитие профессиональной компетентности педагога, личностно-гуманистической ориентации, системного видения педагогической реальности;

- формирование предметной области, рефлексивной культуры;

- овладение педагогическими технологиями и способностью к интеграции с педагогическим опытом.

Метапредметную компетентность студента педагогического вуза в своем исследовании мы рассматриваем как важную составляющую его профессиональной культуры, предполагающую наличие у студента внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, присутствие профессиональных знаний, умений, ценностей и отношение к своей профессии как ценности. Компетентный выпускник способен выходить за рамки предмета своей профессии, он обладает творческим потенциалом саморазвития [3, с. 78].

Следует отметить, что при компетентном подходе к определению сущности метапредметной подготовки необходимый компонент содержания образования, связанный с формированием правовой компетентности, должен быть инвариантным для любой профессиональной деятельности, т. е. полезен выпускнику при изучении любого нового производства, в том числе и при возможной перемене специальности. При этом необходимо рассматривать метапредметную компетентность во взаимосвязи со всеми компонентами трудовой профессиональной деятельности выпускника педагогического вуза.

Таким образом, в ходе педагогической практики у студентов вырабатываются основы анализа и оценки собственной педагогической деятельности. Педагогическая рефлексия развивается не только в работе с педагогическим дневником, но и в каждом занятии, в каждом общении с детьми. Студентам во время практики необходимо быть готовыми к реальной педагогической деятельности, где им придется выполнять все функции учителя. Показатели уровня знаний, умений, личностного развития и творческой активности обучающихся, теснейшим образом связаны с качеством образовательного процесса и являются более значимыми для определения эффективности формирования метапредметных знаний студентов.

Библиографический список

1. Гаджиева П.Д., Акимова Л.А. О роли компетентного подхода в повышении качества юридического образования. *Актуальные вопросы педагогики, психологии, социологии*: материалы второй международной научно-практической конференции. 2018.
2. Анисимов А.П. Проблемы формирования современной модели выпускника на основе компетенций, определяемых социальными партнерами вуза. А.П. Анисимов, С.В. Нарушевич. *Право и образование*. 2008; 2: 48 – 53.
3. Матушкин Н.Н., Столбова И.Д. Методологические аспекты разработки структуры компетентностной модели выпускника высшей школы. *Высшее образование сегодня*. 2009; 5: 24 – 29.
4. Матушкин Н.Н. Формирование перечня профессиональных компетенций выпускника высшей школы. *Высшее образование сегодня*. 2013; 11: 28 – 30.

References

1. Gadzhieva P.D., Akimova L.A. O roli kompetentnostnogo podhoda v povyshenii kachestva yuridicheskogo obrazovaniya. *Aktual'nye voprosy pedagogiki, psihologii, sociologii*: materialy vtoroj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2018.
2. Anisimov A.P. Problemy formirovaniya sovremennoj modeli vypusknika na osnove kompetencij, opredelyaemyh social'nymi partnerami vuza. A.P. Anisimov, S.V. Narushevich. *Pravo i obrazovanie*. 2008; 2: 48 – 53.
3. Matushkin N.N., Stolbova I.D. Metodologicheskie aspekty razrabotki struktury kompetentnostnoj modeli vypusknika vysshej shkoly. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2009; 5: 24 – 29.
4. Matushkin N.N. Formirovanie perechnya professional'nyh kompetencij vypusknika vysshej shkoly. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2013; 11: 28 – 30.

Статья поступила в редакцию 10.10.18

УДК 37.013

Dashieva S.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Buryat Language and Teaching Methods, Eastern Institute of Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: sojela74@mail.ru

Gunzhitova G.-Kh.C., Cand. of Sciences (Political Studies), senior lecturer, Department of Buryat Language and Teaching Methods, Eastern Institute of Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: univer@bsu.ru

METHODICALLY AUTHENTIC TEXTS IN TEACHING BURYAT AS A SECOND LANGUAGE AT THE PRIMARY STAGE. The article is dedicated to a problem of authenticity of texts in teaching Buryat as a second language at the primary stage in a non-linguistic university. At this stage, the research reveals the use of methodologically authentic texts, combining the parameters of communication and teaching effectiveness. A conclusion is made about the effectiveness of the use of methodically authentic texts in teaching reading, subject to the conditions of the basic parameters of authentic works and the use of authentic tasks.

Key words: educational text, teaching reading, methodically authentic text, non-linguistic university, primary stage, Buryat language as second language, reading skills.

С.А. Дашиева, канд. пед. наук, ст. преп. каф. бурятского языка и методики преподавания, Восточный институт ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет», г. Улан-Удэ, E-mail: sojela74@mail.ru

Г.-Х.Ц. Гунжитова, канд. полит. наук, доц. каф. бурятского языка и методики преподавания, Восточный институт ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет», г. Улан-Удэ, E-mail: univer@bsu.ru

МЕТОДИЧЕСКИ АУТЕНТИЧНЫЕ ТЕКСТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ БУРЯТСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Статья посвящена рассмотрению проблемы аутентичности текстов при обучении бурятскому языку как второму на начальном этапе в неязыковом вузе. На данном этапе предлагается использование методически аутентичных текстов, сочетающих в себе параметры естественной коммуникации и методическую эффективность. В качестве вывода делается заключение об эффективности использования при обучении чтению на начальном этапе методически аутентичных текстов при соблюдении условий основных параметров аутентичных произведений и использовании аутентичных заданий.

Ключевые слова: учебный текст, обучение чтению, методически аутентичный текст, неязыковой вуз, начальный этап, бурятский язык как второй, умения чтения.

Аутентичность выступает сегодня как одно из основных требований, предъявляемых к учебным текстам в обучении языкам, в частности бурятскому языку как второму. Применение текстов, характеризующихся важнейшими аутентичными свойствами, позволяет оптимизировать процесс обучения естественной коммуникации.

В переводе с английского «аутентичный» означает «естественный». Изначально аутентичными текстами считались те тексты, которые были созданы не для учебного, а для реального общения, т.е. тексты, которые используются в реальной жизни тех стран, где говорят на том или ином иностранном языке, а не специально созданные материалы для условий обучения этому языку [1, с. 5].

Если считать аутентичными только тексты, которые предназначены для носителей языка, то они включают все разнообразие лексики и грамматических форм, фоновые знания и т. д., а это часто делает невозможным использование аутентичных материалов на начальном этапе обучения языку.

Как известно, упрощение языка в соответствии с нуждами обучающегося является неотъемлемой частью естественной коммуникации. Примером может служить разговор взрослого с ребёнком или носителя языка с иностранцем; упрощенным, доступным языком пишутся туристические буклеты, инструкции, телеграммы. Следовательно, «простое», «примитивное» не означает «неаутентичное». Поэтому ряд авторов считает, что «допускается методическая обработка текста, не нарушающая его аутентичности, как и специальное составление текста в учебных целях» [2, с. 13]. Для обозначения подобных текстов в работах зарубежных исследователей можно встретить разнообразные термины:

- полуаутентичные тексты;

- отредактированные аутентичные тексты;
- приспособленные аутентичные тексты;
- тексты, приближенные к аутентичным;
- тексты, похожие на аутентичные;
- учебно-аутентичные тексты.

В публикациях отечественных методистов по исследуемому вопросу используются следующие термины:

- полностью аутентичные;
- аутентичные сокращенные;
- аутентичные вероятные.

В первом случае имеются в виду, собственно, оригинальные тексты [3; 4]. Аутентичные сокращенные тексты предполагают тексты, адаптированные путем сокращения и компиляции, которые также обозначаются сегодня как частично аутентичные или учебные тексты, построенные на основе аутентичных. Под аутентичными вероятными понимаются такие тексты, которые, с одной стороны, написаны специально для учебника, а с другой стороны, могли бы быть написаны носителями языка и адресованы носителям языка с учетом не только типа, но и психологии некоторой социальной и возрастной группы иноязычного социума [5].

Таким образом, оригинальный материал, подобранный и составленный носителями языка, видоизмененный ими же в зависимости от целей обучения, может считаться аутентичным. Иначе говоря, аутентичность и методическая обработка текстов – не взаимоисключающие понятия.

Поэтому нам правомерным представляется термин «**методически аутентичный текст**», сочетающий в себе параметры естественной коммуникации и методическую эффективность. Мы придерживаемся точки зрения Е.В. Носоновича, согласно которому, под методической аутентичностью понимается создание

в учебных целях материалов, заданий и ситуаций, максимально приближенных к естественным. Основными аспектами методически аутентичного текста являются:

1) методический параметр, предусматривающий доступность текста, его соответствие конкретным задачам обучения, его методическую эффективность;

2) структурный параметр, предусматривающий композиционные и языковые характеристики текста: особенности его построения, взаимосвязь его частей, аутентичность лексико-грамматического оформления, адекватность языковых средств в конкретном контексте;

3) содержательный параметр, характеризующийся естественностью описываемой ситуации, отражением национально-культурной специфики страны изучаемого языка, информативностью и способностью вызывать у обучаемого заинтересованность и аутентичную эмоциональную реакцию [2, с. 15].

Поскольку в самом начале обучения языковой запас обучающихся крайне мал и не сформированы основные умения чтения и говорения, представляется логичным использование при обучении бурятскому языку как второму методически аутентичных текстов.

Согласно первому параметру мы используем тексты по принципу постепенного усложнения и они обусловлены последовательностью изучаемого языкового материала, главным образом грамматического и лексического. С возрастанием трудностей тексты начинают содержать и незнакомые слова, о значении которых можно догадаться или которые даются в сносках.

Каждый текст предусматривает комплекс заданий, формирующих умения ознакомительного, изучающего и просмотрового чтения. Система заданий для работы с текстами включает как языковые, так и речевые задачи, которые направлены на развитие и совершенствование навыков и умений антиципации, вычленения основного содержания текста, разграничения главного и второстепенного, сокращения текста и интерпретации его содержания. Большой интерес представляют задания, направленные на самостоятельный поиск дополнительной информации, стимулирующей интерес к культуре своего народа. Такая система заданий к текстам, безусловно, развивает творческий подход к обучению чтению на начальном этапе обучения.

Многие тексты пособия сопровождаются картинками, фотографиями, различными схемами, что облегчает понимание коммуникативной задачи текста, установления его связей с реальностью.

Согласно второму параметру, при составлении учебных текстов нами учитываются национальные традиции построения речевого произведения, максимально приближенные к аутентичному. Тексты характеризуются целостностью и связностью, содержащие типичные для разговорной речи слова и устойчивые выражения (унаган нүхэр/друг детства, угай аха заха/родоначальник, тоонто нутаг/место рождения, родина; саг сагтаа/всему свое время г.м.), фразеологические единицы и идиомы (бүһэтэй

хүн/букв. человек с поясом, т.е. мужчина; нюдэндэ дулаан/ букв. теплый в глазах, т.е. обаятельный; газаагаа нохойгүй, гартаа бэ-элэйгүй/ букв. без собаки во дворе, без рукавицы на руках, т.е. ни кола, ни двора.); которые придают тексту национальный колорит и аутентичность. Не менее важным для аутентичной речи нами представляется включение в тексты свойственных для бурятского языка грамматических структур. Так, в бурятском языке широко используются сложные глагольные сказуемые (хөөрэхэээ һанана, һуража гараха, танилсаха хүсэлэнтэй, ажаллаһан байна г.м.). Они вызывают трудности у русскоязычных студентов, однако, аутентичная бурятская речь без этих глаголов практически невозможна. Поэтому мы посчитали целесообразным уже на начальном этапе обучения включить в учебные тексты данные конструкции.

Интерес у обучаемых к чтению, повышение мотивации к изучению языка поддерживается использованием различных функциональных типов текстов, как прагматических, информационных, научно-публицистических, научно-популярных и художественных: как поэтических, так и прозаических. Эти типы текстов наглядно иллюстрируют особенности функционирования языка, отражают реальную языковую действительность и стимулируют коммуникативное общение. При отборе дидактического материала для чтения на занятиях придерживаемся требований типологической классификации Н.Д. Гальсковой [6, с. 131].

Согласно третьему параметру, большое внимание уделено содержанию учебных текстов. Отбор текстов пособия обусловлен конкретной ситуацией общения. Нами выделены 4 сферы общения, которые конкретизируются в темах, ситуациях и типах текстов: учебная, семейная, социально-бытовая и социально-культурная. В этих сферах студентами уже накоплены некоторые знания и опыт и потому близки им по их повседневной жизни и вызывают у них интерес и естественный эмоциональный отклик.

Студентам предлагаются занимательные, информативные и проблемные тексты, которые имеют большой воспитательный потенциал и которые служат основой для организации всех видов чтения, формирующих и поддерживающих интерес обучающихся к этому виду речевой деятельности. Кроме того, тексты содержат факты национальной культуры, знание которых необходимо для формирования социокультурной компетенции на начальном этапе. Это знание традиционных праздников, крупнейших деятелей литературы и искусства, обычаев и традиций, бурятской национальной одежды, кухни и т. д.

Таким образом, в учебных условиях на начальном этапе необходимы методически аутентичные – адаптированные или специально созданные тексты, поскольку возможности применения текстов из оригинальных источников ограничены. Методически аутентичные тексты позволяют с большей эффективностью осуществлять обучение чтению на начальном этапе, но при условии, если в них соблюдены основные параметры аутентичных произведений и при работе с такими текстами будут использованы аутентичные задания.

Библиографический список

1. Соловова Е.Н. Методика отбора и работы с текстами для чтения на старшем этапе обучения школьников. *Иностранные языки в школе*. 2007; 2: 2 – 10.
2. Носонович Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам. *ИЯШ*. 2000; 1: 11 – 16.
3. Попов Ю.В. *Текст: структура и семантика*. Минск: Вышэйш шк., 1984.
4. Халеева И.И. *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи*. Москва: Высшая школа, 1989.
5. Каган О. *Теория и практика написания личностно-ориентированного учебника русского языка как иностранного*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1997.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика*: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранного языка высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2004.

References

1. Solovova E.N. Metodika otbora i raboty s tekstami dlya chteniya na starshem `etape obucheniya shkol'nikov. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2007; 2: 2 – 10.
2. Nosonovich E.V. Metodicheskaya autenticnost' v obuchenii inostrannym yazykam. *IYaSh*. 2000; 1: 11 – 16.
3. Popov Yu.V. *Tekst: struktura i semantika*. Minsk: Vysh'ejsh shk., 1984.
4. Haleeva I.I. *Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoj rechi*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
5. Kagan O. *Teoriya i praktika napisaniya lichnostno-orientirovannogo učebnika russkogo yazyka kak inostrannogo*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1997.
6. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika*: uchebnoe posobie dlya studentov lingvisticheskikh universitetov i fakul'tetov inostrannogo yazyka vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2004.

Статья поступила в редакцию 09.10.18

УДК 371

Jamieva M.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Technologies of Preschool and Additional Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zamira-m69@mail.ru*

FORMATION OF LEGAL CULTURE OF TEACHERS AS A CONDITION OF SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF ORPHANS.

Children learn the basics of legal culture in the family with the help of their parents. The situation is different for orphans brought up in orphanages. Being in a closed space of children's institutions, children are deprived of a possibility of smooth entry into the legal space of society and often after leaving the orphanage fall into criminal situations, remain helpless. In this regard, it is very important that teachers carry out purposeful systematic work on the formation of the foundations of legal culture of pupils. The author concludes that the development of the legal culture of a teacher should be considered as a systematic, controlled, organized, systematic and purposeful process of influence on a personality by a set of forms, means and methods that are available in modern pedagogy.

Key words: legal culture, socialization, orphans.

М.С. Джамиева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: zamira-m69@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

Основами правовой культуры дети овладевают в семье с помощью родителей. В ином положении находятся дети-сироты, воспитываемые в условиях сиротских учреждений. Находясь в условиях закрытого пространства детского учреждения, дети лишены возможности плавного вхождения в правовое пространство социума и часто после выхода из детского дома попадают в криминальные ситуации, остаются беспомощными. В связи с этим очень важно, чтобы осуществлялась целенаправленная системная работа педагогами по формированию основ правовой культуры воспитанников. Автор делает вывод о том, что формирование правовой культуры педагога необходимо рассматривать как планомерный, управляемый, организованный, систематический и целенаправленный процесс воздействия на личность всей совокупности форм, средств и методов, имеющихся в современной педагогике.

Ключевые слова: правовая культура, социализация, дети-сироты.

Построение правового общества невозможно без овладения каждым гражданином основами правовой культуры. Формирование правовой культуры начинается в детстве, когда ребёнок, впервые сталкивается с понятиями «свое» и «чужое», «можно» и «нельзя» и т. д. Видя отношение старших к соблюдению норм и правил он осваивает правовые нормы жизни в социуме. Как правило, основами правовой культуры дети овладевают в семье с помощью родителей. В ином положении находятся дети-сироты, воспитываемые в условиях сиротских учреждений. Находясь в условиях закрытого пространства детского учреждения, дети лишены возможности плавного вхождения в правовое пространство социума и часто после выхода из детского дома попадают в криминальные ситуации, остаются беспомощными. В связи с этим очень важно, чтобы осуществлялась целенаправленная системная работа педагогами по формированию основ правовой культуры воспитанников.

В практике работы педагогов, работающих с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, вопросам повышения правовой культуры педагогов не уделяется должного внимания. Большинство педагогов, работающих с таким контингентом детей (54%) находятся на низком уровне сформированности правовой культуры. У них очень ограниченные знания об основных нормативно-правовых документах, обеспечивающих защиту прав ребёнка. Очень поверхностные представления о Декларации прав ребёнка и Конвенции о правах детей. Педагоги имеют смутные представления о российских законах, обеспечивающих права и свободы ребёнка (Конституция РФ; Семейный кодекс РФ; Закон об основных гарантиях прав детей в РФ и др.) [1, с. 38]. Многие педагоги не осознают важности работы по приобщению своих воспитанников к основам правовой культуры, не владеют методикой осуществления этой работы. Налицо необходимость серьёзной целенаправленной работы в данном направлении.

Правовая культура представляет собой часть духовной культуры общества, то есть системы ценностей, убеждений, образцов и норм поведения, присущих обществу и личности той или иной страны на том или ином этапе её развития. Правовая культура реализуется на трех уровнях (научном, профессиональном, бытовом). Ведущая роль в развитии правовой культуры граждан принадлежит системе образования. Педагог – транслятор, проводник правовой культуры в массы, следовательно, современный педагог призван осуществлять данную деятельность на профессиональном уровне [2, с. 21].

Правовая культура педагога подразумевает позитивное правовое сознание в действии. Она представляет собой творческую деятельность, соответствующую прогрессивным до-

стижениям общества в правовой сфере, благодаря которой и происходит постоянное правовое обогащение индивида. Правовая культура выступает как результат целенаправленной, систематической подготовки, включающей содержание, средства, методы и формы правового обучения, воспитания и саморазвития адекватные профессиональной деятельности педагога учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Формирование правовой культуры педагогов учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей – это сложный, поэтапный процесс, который зависит от организации соответствующих условий, а именно:

- использование форм и методов, адекватных поэтапному продвижению педагогов к высокому уровню правовой культуры;
- вооружение педагогов правовыми знаниями, умениями и навыками на основе внедрения теоретического семинара «Права ребёнка в современном мире» и спецкурса «Правовая культура педагога учреждения для детей-сирот»;
- использование в процессе обучения психолого-педагогических способов, стимулирующих творческую активность педагогов;
- обеспечение возможностей для занятий самообразованием.

Формирование правовой культуры можно представить как процесс самоопределения личности, обусловливающий выработку устойчивых правовых идей и принципов, способствующий законопослушной деятельности в сфере правоприменения [2, с. 17].

Правовая культура педагога учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей – это степень развитости его правовых качеств, определяющих глубокое знание норм отечественного и международного законодательства в области прав ребёнка, проявления гуманизма, высокой культуры и этики гражданско-профессионального поведения, реализующихся в правопослушной профессиональной деятельности и владение методическими основами работы по формированию основ правовой культуры своих воспитанников [3, с. 76].

Главные особенности процесса формирования правовой культуры, по мнению ряда исследователей, включают:

- зависимость от общеобязательных правовых норм, которые являются его исходной базой;
- доведение до личности сведений об установленных государством и связанных с их поведением правах, и обязанностях;
- опору на гарантированную возможность в необходимых случаях применить принудительную силу государства в виде юридической ответственности правонарушителей;

- охват субъектов, не только соблюдающих нормы права, но и лиц, склонных к совершению правонарушений или уже совершивших их, в связи, с чем в какой-то степени решаются задачи непосредственного пресечения и предупреждения правонарушения;

- осуществление его в специальных правовых формах, с использованием правовых средств и методов и др. [4, с. 12].

Одной из важных составляющих формирования правовой культуры является правовое обучение. При организации обучения педагогов образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, необходимо осуществлять:

- тщательный отбор правового материала;
- гибкость обучения, т. е. адаптацию обучения к потребностям учреждений для детей-сирот;
- применение активных методов обучения;
- создание правовых ресурсов в электронной форме (книги, законы, юридические журналы, нормативно-правовые акты в сфере образования);
- индивидуализированную технологию.

Структура вырабатываемого правового убеждения включает в себя не только знание правовых норм, не только уверенность в истинности этих знаний, но и постоянную готовность действовать, руководствуясь ими.

Эффективность формирования правовой культуры личности предполагает её активную деятельность в данном процессе. Человек должен не только механически воспринимать предлагаемые ему правовые знания, но и превращать накопленную информацию в личные убеждения, развивать себя, обеспечивать постоянное самосовершенствование, интериоризировать основные ценности права, превращая их в правокультурные качества.

Личность педагога учреждения для детей-сирот с высокой правовой культурой обладает следующими качествами:

- глубокое внутреннее уважение к праву, законам, законности и правопорядку;
- знание системы основных правовых предписаний, профессионально-значимых нормативных актов, правильное понимание и уяснение их содержания и значения;
- умение активно и самостоятельно применять правовые знания на практике;
- согласованность повседневного поведения и личного отношения к реальной действительности, с полученными правовыми знаниями;
- невосприимчивость к совершению любых правонарушений;

- стереотип поведения в точном соответствии с полученными правовыми знаниями;
- безусловный приоритет прав ребёнка в смысловых ориентациях.

Формирование правовых убеждений личности, таким образом, тесно связано с проблемой интериоризации получаемых ею правовых знаний во внутренние духовные ценности. Правовое воспитание, следовательно, должно быть построено так, чтобы передаваемые правовые знания становились объектом ценностной ориентации личности. При этом важно не только превратить знание правовых норм в глубокие убеждения и духовные ценности человека, но и выработать стойкую привычку поступать соответственно этим знаниям и активно использовать их в правовой творческой правоприменительной деятельности.

На ход процесса формирования правовой культуры оказывают влияние и правовая психология общества; система юридических норм; гражданское общество и его социокультурные основания, особенности правового самосознания личности. По мере трансформации общества компоненты системы правового воспитания наполняются новым содержанием. Эти компоненты существуют в том или ином виде всегда [4, с. 74].

Осуществление процесса формирования правовой культуры педагога учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с позиций культурологического подхода предполагает насыщение учебных дисциплин общечеловеческими проблемами, ценностями; требует изменения принципов взаимодействия гуманитарных, создания междисциплинарных блоков и установления межпредметных связей, расширения спецкурсов по формированию правовой культуры, изучаемых как педагогами, так и воспитанниками, за счет резервов национально-регионального компонента учебного плана учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Формирование правовой культуры педагога необходимо рассматривать как планомерный, управляемый, организованный, систематический и целенаправленный процесс воздействия на личность всей совокупности форм, средств и методов, имеющихся в современной педагогике с целью формирования её эмоционально-рефлексивного, мотивационно-ценностного, когнитивного и практически-деятельностного компонентов.

Таким образом, задача формирования правовой культуры будет решена лишь в том случае, если личностью будут усвоены правовые знания, сформированы убеждения, развиты правовые потребности, ценности, мировоззрение и навыки правопослушного поведения, являющиеся главными составляющими правовой культуры личности.

Библиографический список

1. Репина О.Н. *Формирование правовой культуры педагога дошкольного образования*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2008.
2. Шахманова А.Ш. Социальное развитие детей в детском доме. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 38 – 41.
3. Джамиева М.С. *Формирование правовой культуры педагога детского дома*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2010.
4. Мищенко В.В. *Формирование правовой культуры специалиста в учреждениях высшего технического образования*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Курск, 2002.

References

1. Repina O.N. *Formirovanie pravovoj kul'tury pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2008.
2. Shahmanova A.Sh. Social'noe razvitie detej v detskom dome. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 38 – 41.
3. Dzhamieva M.S. *Formirovanie pravovoj kul'tury pedagoga detskogo doma*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2010.
4. Mischenko V.V. *Formirovanie pravovoj kul'tury specialista v uchrezhdeniyah vysshego tehničeskogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kursk, 2002.

Статья поступила в редакцию 10.10.18

УДК 371

Magomedova Z.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy and Technology of Preschool and Additional Education, Faculty of Preschool Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zamira-m69@mail.ru*

Alibekova K.M., *postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: kumsall@mail.ru*

SOCIAL ADAPTATION OF SCHOOLCHILDREN IN ADDITIONAL EDUCATION. Currently, the socio-cultural reality is not always beneficial to the development of the younger generation, there are problems of children's leisure. In this regard, additional education is relevant. One of its main tasks is to reveal the creative potential of the child, to help in his or her socialization. The system of additional education has a unique opportunity to create a set of conditions for full development of every child, regardless of the initial

level of his training. The absence of a rigid framework allows each child to achieve personal success in the area of interest to him, to get a unique experience of self-realization. Additional education has an ability to combine in a single process of education, upbringing and development of students, thereby making a significant contribution to the process of social adaptation of the younger generation.

Key words: social adaptation, additional education, sociocultural reality, creative potential, socialization.

З.Ш. Магомедова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования, Факультет дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: zamira-m69@mail.ru

К.М. Алибекова, аспирант 3-го года обучения ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: kumsall@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время социокультурная реальность не всегда благоприятно сказывается на развитии молодого поколения, существуют проблемы организации детского досуга. В этой связи актуальным является дополнительное образование. Одна из его основных задач – раскрыть творческий потенциал ребёнка, помочь в социализации. Система дополнительного образования обладает уникальной возможностью создать комплекс условий для полноценного развития каждого ребёнка независимо от первоначального уровня его подготовки. Отсутствие жёстких рамок позволяет каждому ребёнку добиться личного успеха в интересующей его сфере, получить уникальный опыт самореализации. Дополнительное образование обладает способностью объединить в единый процесс обучение, воспитание и развитие школьников, тем самым вносит существенный вклад в процесс социальной адаптации подрастающего поколения.

Ключевые слова: социальная адаптация, дополнительное образование, социокультурная реальность, творческий потенциал, социализация.

На сегодняшний день развитие системы образования характеризуется главным образом усилением значимости дополнительного образования детей в выборе профессии и их становлении в жизни. Сегодня школа не может удовлетворять потребностям развивающейся личности ребёнка.

Исследователи отмечают [1], что социокультурная реальность в России характеризуется главным образом обострением внутренних противоречий личности, в особенности личности ребёнка. Это связано с проблемами воспитания в семье и проблемами организации детского досуга. Все это постоянно наталкивает профессионалов педагогов на мысли о том, насколько устойчивая практика отвечает задачам формирования в социуме подростка и насколько она отвечает задачам развития подлинной культуры как высшей человеческой ценности.

Всем детям в период их становления свойственна недостаточная способность адаптироваться к сложным жизненным условиям. Формирование взрослого поведения у учеников происходит в условиях постоянного выбора между тем, что им предлагают институты воспитания и нормами, которые формируются под влиянием специфической субкультуры, присущей среде школьников.

Учреждения дополнительного образования преобразуются в своеобразные центры социально-педагогической поддержки молодёжи.

Основной всех задач учреждений дополнительного образования является раскрытие творческого потенциала ребёнка как личности

Этим и выделяется образовательный процесс, который отличается от базового иным способом руководства:

- создаётся комфортная атмосфера для учащихся;
- реализуется принцип «доминирования интересов детства»;
- учащимся предоставляется выбор вида деятельности, уровня сложности и темпа освоения образовательной программы;

• Формируется творческое сотрудничество детей и взрослых в процессе совместной деятельности [2].

Социализация – процесс становления личности, а также обучения, усвоения ценностей, норм, установок образцов поведения, принятых в данном обществе. Социализация происходит по мере усвоения социального опыта во всех его проявлениях:

- способы, средства производства духовной культуры,
- приёмы чувственного познания, абстрактного мышления,
- определенное мировоззрение,
- ценности,
- нормы поведения,
- взгляды на общество,
- явления и события,
- усвоение принятых данным обществом правил поведения, обычаев, накопленного обществом запаса знаний и умений.

Любой человек состоит в отношениях с обществом, являющихся основополагающими фундамента в становлении личности человека, а также единства и целостности социальной группы и общества [3].

Учреждения образовательного типа перешли на федеральные государственные стандарты (ФГОС), сменили цели и хотя бы новые методы проведения внеурочной деятельности. Дополнительное образование может внести большой вклад в становление подростков через увеличение их образовательного пространства, расширение числа источников нужной информации, предоставление возможности изучения межпредметных и предметных знаний и умений, что становится вполне возможным за счет консолидации усилий основного и дополнительного образования детей, направленных на сотворения единого пространства, в котором, дополняя друг друга, они формируют полный комплекс условий для полноценного развития личности каждого ребёнка [3].

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» ведущей функций системы дополнительного образования для подростков является реализация образовательных программ и услуг в целях удовлетворения потребностей граждан, общества, государства [4]. Что помогает созданию нужных условий для формирования потенциала подростков и их готовности к социальной и профессиональной адаптации.

Отсутствие в учреждениях дополнительного образования жёсткой регламентации деятельности, а также хорошие взаимоотношения участников образовательно-воспитательного процесса, наряду с более обширными возможностями по сравнению с другими социально-образовательными институтами создаёт самые благоприятные условия для социальной адаптации подростков.

Социальная адаптация играет основополагающую роль для подростков как процесс согласования их личностных возможностей с миром вокруг, приспособления к новым условиям жизнедеятельности, а также системе отношений в определённых социально-психологических группах, и, конечно, сопоставление поведения принятым в них нормам и правилам. Для удачного взаимодействия с миром вокруг подростку важно понимать и придерживаться целей и норм, которые приняты в социуме, а также форм поведения, необходимо уметь быстро перестраиваться под меняющиеся условия социальной среды. Но, учитывая возраст подростка и кризис этого периода жизни, социальная адаптация может быть крайне затруднена. В этом случае одну из главных ролей занимает система социальных институтов, среди которых выделяются учреждения дополнительного образования, ведь именно они могут послужить помощью подростку в адаптации к окружающим условиям и совершенствовании своей жизни. Главные положительные стороны дополнительного образования в плане творческого развития и социальной адаптации, по мнению А.Г. Асмолова [5], связано с:

- преобладанием задач саморазвития;
- наличием разнообразной развивающей предметной среды;
- приоритетностью роли самого процесса деятельности над его конечным результатом;
- постоянным взаимодействием с родителями;
- постоянным присутствием игровых моментов;
- эмоциональной составляющей во взаимодействии взрослых и подростков и др.

Эффективность проведения досуга во многом зависит от самого подростка, а также от его личной культуры, интересов и т. д. Деятельность подростка во время досуга определяется его окружающей средой, материальной обеспеченностью, сетью культурно-досуговых учреждений и т. д.

Занятия в рамках дополнительного образования предоставляют хорошие условия для разностороннего развития ребёнка как личности. Для этого педагоги должны хорошо знать и владеть различными формами и методами обучения, конечно же, учитывая возрастные особенности учащихся. Воспитанию положительной мотивации способствуют:

- комфортная атмосфера;
- доброжелательные отношения педагога и учащегося, помощь педагога не в виде прямого вмешательства в выполнение задания, а в виде советов, способствующих выбору правильного решения самим учеником;
- привлечение учащихся к оценочной деятельности и формирование у них адекватной самооценки.

Все подростки, получившие общее и дополнительное образование, как правило, имеют намного больше возможностей реализовать свой творческий потенциал. Сегодня подросткам и их родителям очень важен тот факт, чтобы система дополнительного образования вместе со школой могла как можно более активно способствовать ребёнку проявить, развить свои индивидуальные способности и правильно выбрать свою будущую профессию.

Дополнительное образование школьников предполагает, как правило, существенное расширение воспитательного «поля», так как включает личность в весьма насыщенную и многогранную жизнь, где существуют все условия для самовыражения.

В связи с этим, конечно, очень важно наращивать и укреплять позитивный потенциал дополнительного образования, так как он способствует:

- снятию психического напряжения (что, крайне актуально для подростков),
- творческому росту личности.
- познанию окружающей действительности во всём её многообразии,
- удовлетворению потребности в общении и др.

Как отмечает А.Г. Ковалёв [6], дополнительное образование предоставляет возможность преподавателям учитывать интересы подростков для удовлетворения индивидуальных запросов, ведь оно не строго регламентируется в отношении темпа, объёма, а также содержания и способов организации деятельности учащихся, поэтому в ходе внешкольной деятельности можно, как правило, довольно оперативно реагировать на необходимость внесения изменений и поправок в работу, направленную на успешное развитие заинтересованности у подростков к творчеству.

Также отметим, что дополнительное образование способно решить ряд воспитательных задач, направленных на фасилитацию процесса адаптации личности школьника к современному обществу:

- выровнять стартовые возможности развития личности подростка;
- способствовать выбору его личного дальнейшего пути в образовании;
- обеспечить каждому подростку ситуацию успеха;
- помочь самореализации личности как самих подростков, так и их преподавателям [7].

Педагоги-практики, а также многие учёные, обращают внимание на то, что наступила пора для преодоления всех старых стереотипов восприятия дополнительного образования как нечто второстепенного, ведь оно играет, как правило, важнейшую роль в социализации и социальной адаптации личности ребёнка, так как в наибольшей степени обладает способностью объединения в единый процесс обучения, воспитания и развития детей и подростков.

Библиографический список

1. Малакучкая С.М. *Социокультурная адаптация детей в условиях дополнительного художественного образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2004.
2. Малышева Е.В., Черныяева Т.Н. *Социальная адаптированность учащихся в учреждениях дополнительного образования*. Available at: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016027512>
3. Гримберг А.А. *Дополнительное образование как средство социализации обучающихся*. Available at: <https://nsportal.ru/blog/obshcheobrazovatel'naya-tematika/all/2014/10/26/dopolnitelnoe-obrazovanie-kak-sredstvo>
4. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015).
5. Асмолов А.Г. *Дополнительное образование детей как зона ближайшего развития образования России: от традиционной педагогики – к педагогике развития. Современные технологии социально-педагогического проектирования в дополнительном образовании*: материалы к семинару. Санкт-Петербург, 1997.
6. Ковалев А.Г. *О системе психологического воздействия. Психология воздействия (проблемы теории и практики)*. Сборник статей. Москва, 1989.
7. Строчкова Ф.Н., Бабиева Н.А. *Некоторые аспекты функционирования системы дополнительного образования школьников. Известия вузов. Северо-Кавказский регион*. 2007; 3: Общественные науки.

References

1. Malakuckaya S.M. *Sociokul'turnaya adaptatsiya detej v usloviyah dopolnitel'nogo hudozhestvennogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2004.
2. Malysheva E.V., Chernyaeva T.N. *Social'naya adaptirovannost' uchashchih'sya v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Available at: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016027512>
3. Grimberg A.A. *Dopolnitel'noe obrazovanie kak sredstvo socializacii obuchayuschih'sya*. Available at: <https://nsportal.ru/blog/obshcheobrazovatel'naya-tematika/all/2014/10/26/dopolnitelnoe-obrazovanie-kak-sredstvo>
4. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 13.07.2015) (s izm. i dop., vstup. v silu s 24.07.2015).
5. Asmolov A.G. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej kak zona blizhajshego razvitiya obrazovaniya Rossii: ot tradicijnoj pedagogiki – k pedagogike razvitiya. Sovremennye tehnologii social'no-pedagogicheskogo proektirovaniya v dopolnitel'nom obrazovanii*: materialy k seminaru. Sankt-Peterburg, 1997.
6. Kovalev A.G. *O sisteme psihologicheskogo vozdejstviya. Psihologiya vozdejstviya (problemy teorii i praktiki)*. Sbornik statej. Moskva, 1989.
7. Strachkova F.N., Babieva N.A. *Nekotorye aspekty funkcionirovaniya sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya shkol'nikov. Izvestiya vuzov. Severo-Kavkazskij region*. 2007; 3: Obschestvennyye nauki.

Статья поступила в редакцию 10.10.18

УДК 796.03

Mokeyeva L.N., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: mok54@mail.ru*

THE QUESTION OF HEALTH-IMPROVING PHYSICAL ACTIVITIES IN SCHOOL. The paper deals with a problem of preservation and education of health-improving efficiency and social activity of students in 10-11 grades and 1st-year students of GPA. The points of view of the leading experts of the studied area, the results of an interdisciplinary complex program "Health of the Nation" for

2002 – 2021 are analyzed. The article presents a program of rehabilitation and recreational activities carried out at the school, affecting: elements of athletic gymnastics and aerobics, elements of yoga gymnastics. The changes occurring in the human body during aerobics are considered. The article summarizes some results of the study of rehabilitation and health physical activities.

Key words: rehabilitation and health physical activities, exercises, athletic gymnastics, aerobics, elements of yoga gymnastics.

Л.Н. Мокеева, канд. пед. наук, доц., Крымский федеральный университет, г. Симферополь, E-mail: tok54@mail.ru

К ВОПРОСУ О РЕАБИЛИТАЦИОННО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЯХ В ШКОЛЕ

В данной статье рассматривается проблема сохранения и воспитания здоровья, повышение работоспособности и социальной активности обучающихся 10 – 11 классов и студентов 1 курса ГПА. Проанализированы точки зрения ведущих специалистов исследуемой области, результаты Межотраслевой комплексной программы «Здоровье нации» на 2002 – 2021 годы. В статье представлена программа реабилитационно-оздоровительных мероприятий, проводимых в школе, затрагивающие: элементы атлетической гимнастики и аэробики, элементы гимнастики йогов. Рассмотрены изменения, происходящие в организме человека во время занятий аэробикой. Статья подводит некоторые итоги изучения реабилитационно-оздоровительных физических мероприятиях.

Ключевые слова: реабилитационно-оздоровительные физические мероприятия, упражнения, атлетическая гимнастика, аэробика, элементы гимнастики йогов.

Целью физического воспитания является формирование здорового человека при максимальной реализации его умственных и физических возможностей.

Сохранение и воспитание здоровья, повышение работоспособности и социальной активности учащихся – главная цель физического воспитания, но, к сожалению, возможности реализации оздоровительных мер за счет физической культуры находятся в противоречии со степенью использования этих возможностей [1].

Этой проблеме уделяют внимание Э.Г. Булич, М.Я. Виленский, И.В. Муравов, Г.В. Соловьев В последнее время Ю.А. Александровский, В.В. Антоненко, К.И. Кузьмина, С.Э. Кулачковская и др., которые отмечают негативную тенденцию ухудшения физического состояния и здоровья детей, что приводит к физическому истощению организма, уменьшению стресс стойкости, замедлению развития умственных способностей у детей и даже ухудшению межличностных отношений.

Реализация Международного проекта «Европейская сеть школ содействия здоровью» в новом тысячелетии заложена в Межотраслевой комплексной программе «Здоровье нации» на 2002 – 2021 годы. Обоснованную тревогу вызывает состояние здоровья детей и подростков. Данные Госкомитета и НИИ гигиены детей и подростков свидетельствуют о том, что за последние 5 лет уровень первичной заболеваемости вырос в стране на 12 %, а общей заболеваемости на 15 %, около 90% детей школьного возраста имеют отклонения в состоянии физического и психического здоровья, гиподинамии среди детского возраста достигла к 2017 году 80%.

Одной из важнейших задач, стоящих перед системой физического воспитания является укрепление здоровья молодежи. Особенно физическое воспитание необходимо тем, кому из-за перенесенных или хронических заболеваний в большей мере, чем их сверстникам, грозят сниженная работоспособность и ранняя инвалидность [2]. К сожалению, около 80-90% мальчиков и девочек, приступая к обучению, уже имеют отклонения в состоянии здоровья или очень слабую физическую подготовку [3].

Ещё в античном мире люди стали замечать, что танцы, физические упражнения под музыку хорошо развивают осанку, походку, пластичность движений, силу и выносливость. С развитием цивилизации, научно-технического прогресса, в связи с угрозой человечеству гиподинамии на рубеже веков формируются и становятся популярными различные гимнастические системы: немецкая, шведская, снарядовая гимнастика Шписса, сокольская гимнастика, дыхательная гимнастика Мюллера, атлетическая Сандова, аэробика Купера. Однако в этих системах не уделялось особого внимания женщинам. Они выполняли те же упражнения, что и мужчины, без учета их физических особенностей. И лишь в 20-30-х годах нашего столетия Женевьевой Стеббинс и её последовательницей Бесс Менсендик под влиянием шведской функциональной гимнастики и системы Жоржа Демени стали учитывать физические особенности женщин. Большое влияние на развитие гимнастики для женщин оказала система Франсуа Дельсарта.

Один из известных специалистов гимнастики 30-40-х гг. Г. Зурен писал: «Всякая хорошая система ритмической гимнасти-

ки должна быть построена на функциональной, анатомической гимнастике» [4].

В результате накопленного теоретико-практического опыта была разработана программа реабилитационно-оздоровительного физического состояния и подготовленности обучающихся. Наблюдения были проведены у 250 учеников 10 – 11 классов школы № 2 и студентов ГПА города Ялты.

Возрастной период учащихся благоприятный для развития двигательных качеств силы, гибкости и выносливости. Поэтому большую часть программы использовались упражнения, в исходном положении лёжа, на гимнастической стенке. Паузы между упражнениями заполнялись бегом до 1 минуты. Частота пульса во время выполнения упражнений лёжа и гимнастической стенке достигала 150-180 ударов в минуту; после пауз, т.е. после бега – 120-130 ударов в минуту. Количество повторений – до 5 серий. Применялись элементы атлетической гимнастики и аэробики.

Основная цель аэробики – оздоровление аэробным (кислородным) режимом. Аэробика нашла широкое применение в так называемой психофизической гимнастике, позволяющей резко повысить оздоровительный эффект от физических упражнений у женщин за счет включения мощных резервов психики. Многие элементы гимнастики йогов широко применяются в ритмической гимнастике, главным образом в заключительной части занятия для снятия возбуждения и усиления оздоровительного эффекта (Ж.Е. Филирева, 1985; Л.А. Ланцберг, О.И. Иванова, Ж.А. Белокопытова 1987). По функциональному назначению ритмическая гимнастика подразделяется на оздоровительную, лечебную и прикладную. По преимущественной окраске занятий выделяют игровую, танцевальную, атлетическую и психокорректирующую ритмическую гимнастику. В зависимости от набора средств ритмическая гимнастика может обладать танцевальным, атлетическим, психорегулирующим или смешанным характером, эти средства ритмической гимнастики используются и в физическом воспитании девушек. Выполнение упражнений под музыку вызывает чувство удовлетворения занятием, что в свою очередь, физиологически благоприятно воздействует на организм занимающихся. А также в значительной степени тренирует сердечно-сосудистую и дыхательную системы организма занимающихся, так как некоторые упражнения выполняются при пульсе 130-140 ударов в минуту – аэробном режиме работы организма, а некоторые при пульсе 160-180 ударов в минуту – анаэробном режиме.

Физическая работа способствует общему расширению кровеносных сосудов, нормализации тонуса их мышечных стенок, улучшению питания и повышению обмена веществ в стенках кровеносных сосудов. Это способствует сохранению эластичности стенок кровеносных сосудов, предупреждению гипертонической болезни. Гипертоническая болезнь – в значительной мере удел лиц, остерегающихся движений, но даже у больных гипертонической болезнью при интенсивной работе мышц артериальное давление (АД) снижается. Физические тренировки стимулируют обмен веществ в организме и в сочетании с рациональным питанием снижают массу тела, т.е. эффективны в целях профилактики атеросклероза и лечения ожирения, они эффективны для профилактики и лечения сахарного диабета, так как тяжелая физическая работа способствует снижению уровня сахара в крови.

Пищеварительная система при регулярной двигательной нагрузке работает с лучшим коэффициентом полезного действия: пища усваивается гораздо рациональнее и полезнее. Физические упражнения – это мера профилактики запоров, геморроя, желчекаменной болезни. У лиц, ведущих сидячий образ жизни, т.е. при пониженной мышечной активности, содержание холестерина в крови более высокое, чем у работников физического труда. При кратковременных, но интенсивных мышечных упражнениях энергия возникает за счет окисления углеводов, при длительных, же мышечных нагрузках сгорают преимущественно жиры. У тренированных спортсменов энергетика мышц обеспечивается почти исключительно за счет сгорания жиров. Тяжелая физическая работа приводит к окислению до 500 г жиров в сутки, тормозя развитие атеросклероза, связанного с действием алиментарных факторов (т.е. с наличием в диете избыточного количества жиров и углеводов).

Физические упражнения и мышечная активность улучшают функционирование дыхательной системы. Влияние физических упражнений на функциональное состояние центральной нервной системы огромно. Не потеряла своего значения формула «В здоровом теле – здоровый дух». Формула, которая служит человечеству в течение многих тысячелетий. Современной наукой установлено, что влияние физических нагрузок на центральную нервную систему осуществляется непрерывно и многообразно. Систематическое вовлечение мышечной системы в двигательную активность, оказывая огромное влияние на весь организм, стимулирует и интеллектуальную деятельность человека, повышает продуктивность умственного труда. Общеизвестно, что правильно организованный режим движений благотворно влияет на психическую и эмоциональную деятельность человека. Под влиянием физических тренировок увеличивается сила и подвижность нервных процессов.

Физические тренировки оказывают благотворное действие на эмоциональную сферу человека. Физические упражнения усиливают иммунную защиту организма, повышают его устойчивость к инфекционным болезням, к воздействию различных факторов внешней среды (ионизирующая радиация, климатические катаклизмы и др.).

Двигательная активность – это постоянный процесс приспособления организма к изменяющимся условиям окружающей среды, направленный на бесконечное совершенствование приспособительных механизмов. Велика роль и в повышении резистентности организма к действию ряда неблагоприятных факторов внешней среды.

Единственный способ борьбы с гипокинезией (гиподинамией) – двигательная активность, представляющая собой не случайный набор движений, а системную, обусловленную объективными закономерностями, организацию физической деятельности. Учащимся особенно нравятся такие виды физической активности, в которых проявляются и формируются гибкость, координированность, пластичность, красота и танцевальность дви-

жений, а так как ритмическая гимнастика оказывает всестороннее воздействие на организм то в процессе занятий ритмической гимнастикой лучше всего формировать физическую культуру. Ритмическая гимнастика – средство разностороннего физического и эстетического воспитания (Д.Н. Кряж, Э.В. Ветошкина, Н.А. Боровская, 1987). Во время занятий ритмической гимнастикой осваиваются выразительные движения, формируется представление о прекрасном в движении, способность испытывать это чувство при выполнении упражнений (В. Сосина, Э. Фабиан, 1990; Ж.А. Белокопытова, 1989, 1990; Н.А. Щербакова, 1990).

В результате проделанной работы достоверно ($p < 0,05$) улучшилась посещаемость уроков физкультуры, что привело к качественным изменениям подготовленности и улучшению здоровья старшеклассников. Произошла перестройка процесса физического воспитания на основе ценностной ориентации на здоровье; преобразование старшеклассников из объекта воспитания, в субъект самоуправления; применение дифференцированного подхода на основе результатов диагностики уровней личностного развития в сфере физической культуры, учитывающей особенности мотивационной сферы личности. После проведенных уроков физкультуры у старшеклассников достоверно улучшились такие показатели как гибкость (наклон вперед из положения сидя, коснуться пальцами за пятками) – с 15 до 25 см; сила – подтягивание на низкой перекладине с 14 до 25 раз; выносливость: тест Купера – 12 минутный бег преодолевался достоверно ($p < 0,05$) легче и свободнее. В группу исследования входили учащиеся вновь набранных десятых классов и студенты 1 курса ГПА. Обучающимся сложно адаптироваться к обучению в новом коллективе. Это сопровождается существенной перестройкой психических и физиологических состояний. При этом адаптация протекает на нескольких уровнях: дидактическом (приспособление к новой системе обучения), социально-психологическом (вхождение в новый учебный коллектив), профессиональном (принятие ценностей будущей профессиональной деятельности, поступление и обучение в ВУЗе). Сочетание объективных и субъективных факторов, негативно воздействующих на организм ребенка при определенных условиях, способствует появлению и проявлению сердечно-сосудистых, нервных, психических заболеваний [5].

Предложенная программа соответствует содержанию программы уровня здоровья, физического состоянию и подготовленности учащихся [6; 7]. Проведенные исследования показали, что обучающимся свойственна неадекватная самооценка собственного физического состояния, что приводит к недостаточному развитию волевых качеств. Одна из причин этого – недостаточность элементарных знаний для самостоятельных занятий и самоконтроля за физическим состоянием. Поэтому важным является ознакомление с принципами оздоровительной и лечебной физической культуры, теоретическими и практическими навыками самодиагностики. Занятия физкультурой побуждают к сознательному изучению информационных источников по этим вопросам.

Библиографический список

1. Ерина И.А. *Социальная психология в образовании: учебно-методическое пособие*. Севастополь: РИБЕСТ, 2017.
2. Булич Э.Г. *Физическое воспитание в специальных медицинских группах*. Москва: Высшая школа, 1986.
3. Домашенко В.В. *Физическая подготовленность и здоровье населения – приоритетная задача государственного строительства*. Физическая подготовленность и здоровье населения: сб. науч. материалов. Одесса, 1998.
4. Конеева Е.В. *Возможности ритмической гимнастики в формировании личности студентов*. Физическая культура: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
5. Ерина И.А. Жизненные стратегии современной российской молодежи. *Гуманитарные науки. Научно-практический журнал*. 2016; 1 (33).
6. Алексеев Н.Н. *Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики*. Тюмень: ТГУ, 1996.
7. Магин В.А. *Модернизация системы профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту на основе инновационных технологий*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2006.

References

1. Erina I.A. *Social'naya psihologiya v obrazovanii: uchebno-metodicheskoe posobie*. Sevastopol': RIBEST, 2017.
2. Bulich E.G. *Fizicheskoe vospitanie v special'nyh medicinskih gruppah*. Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
3. Domashenko V.V. *Fizicheskaya podgotovlennost' i zdorov'e naseleniya – prioritetnaya zadacha gosudarstvennogo stroitel'stva*. Fizicheskaya podgotovlennost' i zdorov'e naseleniya: sb. nauch. materialov. Odessa, 1998.
4. Koneeva E.V. *Vozmozhnosti ritmicheskoy gimnastiki v formirovanii lichnosti studentok*. Fizicheskaya kul'tura: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Feniks, 2006.
5. Erina I.A. Zhiznennyye strategii sovremennoy rossijskoj molodezhi. *Gumanitarnyye nauki. Nauchno-prakticheskij zhurnal*. 2016; 1 (33).
6. Alekseev N.N. *Lichnostno orientirovannoe obuchenie: voprosy teorii i praktiki*. Tyumen': TGU, 1996.
7. Magin V.A. *Modernizaciya sistemy professional'noj podgotovki specialistov po fizicheskoy kul'ture i sportu na osnove innovacionnyh tehnologij*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 07.10.18

УДК 378

Mungieva N.Z., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Technology of Preschool and Additional Education Faculty of Preschool Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: georgia1972@mail.ru

Abdurakhmanova M.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of Faculty of Preschool Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: abdurakhmanova-64@mail.ru

THEORETICAL ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF ADDITIONAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN. The education system does not stand still, every year it is increasingly focused on humanistic psychology and pedagogy. There are tasks such as protecting childhood, introducing students to cultural values, helping the child in the development of his creative potential and talent. Pedagogy of additional education is aimed at solving these problems. Additional education can be viewed as centers of the child's motivated development of the personality, its self-realization. Scientists believe that additional education has a leisure nature, which helps to support the child as a person and actor, to reveal his abilities. The basis of the organization of additional education is the principle of the domination of the interests of childhood, involving voluntary attendance of classes by students. The possibility of choosing additional classes establishes the right of children to self-realization. The program in additional education develops motivation, children's ability to work in a team.

Key words: additional education, theoretical aspects, creative potential, centers of motivated personal development, dominance of interests.

Н.З. Мунгиева, канд. филол. наук, доц., доц. каф. педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования, Факультет дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: georgia1972@mail.ru

М.А. Абдурахманова, канд. пед. наук, доц., декан факультета дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: abdurakhmanova-64@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Система образования не стоит на месте, с каждым годом она все более нацелена на гуманистической психологии и педагогике. Появляются такие задачи, как защита детства, приобщение школьников к культурным ценностям, оказание помощи ребёнку в развитии его творческого потенциала и таланта. Педагогика дополнительного образования направлена на решение этих задач. Дополнительное образование можно рассматривать, как центры мотивированного развития личности ребёнка, её самореализации. Учёные считают, что дополнительное образование имеет досуговую природу, что помогает поддержать ребёнка как человека и деятеля, раскрыть его способности. В основе организации дополнительного образования лежит принцип доминирования интересов детства, предполагающий добровольное посещение занятий учениками. Возможность выбора дополнительных занятий закрепляет право детей на самореализацию. Программа в дополнительном образовании развивает мотивацию, способности детей при работе в коллективе.

Ключевые слова: дополнительное образование, теоретические аспекты, творческий потенциал, центры мотивированного развития личности, доминирование интересов.

Реформирование традиционных систем образования обусловлено созданием новой образовательной парадигмы, базирующейся на гуманистической психологии и педагогике.

Наиболее полно на решение этих задач ориентирована педагогика дополнительного образования. В рамках реформы образовательной системы дополнительное образование приобретает особую актуальность, так как этот тип образования «изначально ориентирован на свободный выбор ребёнком видов и форм деятельности, на формирование и развитие его собственных представлений о мире. Тем самым учреждения дополнительного образования детей могут рассматриваться как центры мотивированного развития личности ребёнка, её самореализации и профессионального самоопределения.

В работах А.Г. Асмолова [1], ряда других исследователей дополнительное образование рассматривается как «особый тип образования», который опирается на потенциал свободного времени школьников. Этот потенциал состоит в возможности обеспечения:

- досуга как способа развлечения и разрядки индивидуальных и групповых напряжений;
- рекреации как средства восполнения психофизических сил, восстановления здоровья и творческого потенциала;
- компенсации как способа приобщения к личностно-значимым социально-культурным ценностям, потребность которых пока не удовлетворяется существующей системой базового образования;
- социализации как средства приобщения к неформальным общественным процессам и структурам;
- самоактуализации как способа воплощения собственных индивидуальных творческих интересов, а так же саморазвития и личностного роста в социальных и культурно-значимых сферах жизнедеятельности общества.

Иными словами, дополнительное образование – это процесс свободного избрания деятельности ребёнком, выражающийся

в удовлетворении его интересов, предпочтений, склонностей и способствующий его самореализации, культурной и социальной адаптации [2].

Развиваясь как составная часть системы непрерывного образования и культуры учреждения дополнительного образования в современных условиях преобразуются в своеобразные центры социально-педагогической поддержки детей и молодёжи. Однако при этом существенно возрастают требования к содержанию и качеству их работы.

Выделим основные функции системы дополнительного образования (Таблица 1).

Как любая другая структура, система дополнительного образования базируется на методологических принципах деятельности. Современные исследователи выделяют следующие принципы:

- доминирования интересов детства;
- эвристичности образовательной среды;
- педагогического сотрудничества;
- самореализации личности ребёнка в коллективе;
- развитие способностей детей в игровой деятельности;
- доминирующего авторского начала в построении содержания работы с детьми и др.

Представляется целесообразным остановиться несколько подробнее на характеристике некоторых из указанных принципов, поскольку в них отражена специфика организации учебно-воспитательного процесса в учреждениях дополнительного образования школьников.

Принцип доминирования интересов детства лежит в основе организации дополнительного образования детей и обуславливает тем самым реальное воплощение в образовательную практику идей гуманистической психологии и педагогики. Данный принцип подразумевает добровольное посещение занятий учащимися и характерен лишь для дополнительного образования детей. Именно этот принцип отличает систему дополнительного

Основные функции системы дополнительного образования

социально-адаптационная	лично-образующая	психолого-терапевтическая	профилактическая	учебно-информационная	непрерывного образования
выражающаяся в оказании педагогической помощи учащимся в освоении положительного социального опыта; в социальном самоопределении, в освоении системы социальных ролей; оказание социальной защиты учащимся путём предоставления бесплатных дополнительных образовательных услуг;	учитывающая индивидуальные интересы и склонности ребёнка через включение его в целесообразные виды деятельности, позволяющие ему саморазвиваться;	способствующая самореализации ребёнка как одной из существенных потребностей человека, обеспечивающая ситуацию успеха «здесь и теперь» вне жёсткой зависимости от его способностей усвоения образовательного стандарта;	обеспечивающая детей различными видами полезной деятельности;	позволяющая расширить кругозор учащихся путём дополнения учебного материала и погружения их в культуру;	создающая возможность учиться всю жизнь и обеспечивающая удовлетворение потребности в творческом восприятии мира и себя в этом мире.

образования от организации обучения в базовых школах. Отметим, что преимущество добровольности заключается в том, что развитие личности школьника происходит эффективно лишь в том случае, если он сам, с учётом своих интересов выбирает себе занятие по душе. Игнорирование этого принципа ведёт к снижению творческой активности детей, а порой и к полной утрате интереса к выбранному виду деятельности.

Ситуация совместной продуктивно-творческой деятельности педагога и ребёнка выступает смысловой и конструктивной единицей инновационного характера процесса активного становления личности ребёнка.

Принцип доминирующего авторского начала в построении содержания работы с детьми обусловлен правом учреждений дополнительного образования осуществлять образовательную деятельность за пределами образовательных стандартов. В этой связи практически все программы в учреждениях дополнительного образования можно рассматривать как авторские технологии развития личности ребёнка, т.к. они направлены на формирование механизма самореализации ребёнка через комплекс основных областей жизнедеятельности: познание, общение, поведение, предметную деятельность и т. д. [3].

Таким образом, индивидуальная обусловленность непрерывности и продолжительности пребывания ребёнка в творческом объединении является логическим продолжением добровольности посещения им учреждений дополнительного образования. Возможность учащихся самим выбирать интересные их виды деятельности и конкретные дополнительные программы закрепляет право на самоопределение и самоактуализацию.

Избирательность детьми своего образовательного пути, уровня и конечного результата приводит к необходимости конструирования особой образовательной среды, основанной на творческом педагогическом сотрудничестве. При такой организации участники, дополняя друг друга, образуют систему со-

действия, в которой творческие возможности и способности партнёров реализуются наиболее полно. Дополняя друг друга, они достигают качественно нового уровня развития. Подобное сотрудничество предполагает проявление корректности, ответственности, терпения, внимательности. Тем самым генерируемая в учреждениях дополнительного образования атмосфера психологического комфорта и свободного проявления себя наиболее благоприятна для развития творческих способностей учащихся. Решение творческих задач в сотрудничестве с педагогом изменяет психологическую структуру образовательного процесса, при этом создаётся надёжная система внутренней стимуляции самого широкого спектра взаимодействий и отношений между его участниками. Но достигнуть такой атмосферы возможно только при соблюдении всех принципов организации дополнительного образования, которые имеют свою специфику и особенности.

Таким образом, вслед за ведущими учёными и практиками в этой области [3], отметим, что дополнительное образование позволяет:

- облегчить процессы социальной адаптации ребёнка путём введения его в постоянно расширяющийся «круг социального общения и взаимодействия»;
- предметно ориентировать ребёнка в базисных видах деятельности развивающейся личности (познавательной, эстетической, коммуникативной, спортивной и других);
- оказывать помощь учащимся в выборе индивидуальной образовательной траектории;
- вывести лично-ориентированную педагогику за пределы образовательного стандарта, расширяя тем самым диапазон удовлетворения творческих и познавательных потребностей ребёнка;
- использовать более широкий спектр форм и методов организации учебно-воспитательного процесса;
- обеспечивать устойчивость положительных результатов воспитанности и общего развития учащихся.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. *Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства в России*. Новое время – новая дидактика: сборник. Москва, 2001.
2. Золотерёва А.В. *Дополнительное образование детей: теория и методика социально-педагогической деятельности*. Ярославль, 2004.
3. Строчкова Ф.Н., Бабиева Н.А. Некоторые аспекты функционирования системы дополнительного образования школьников. *Известия вузов. Северо-Кавказский регион*. Общественные науки. 2007; 3.

References

1. Asmolov A.G. *Psichologiya XXI veka i rozhdienie variativnogo obrazovatel'nogo prostranstva v Rossii*. Novoe vremya – novaya didaktika: sbornik. Moskva, 2001.
2. Zolotereva A.V. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej: teoriya i metodika social'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti*. Yaroslavl', 2004.
3. Strachkova F.N., Babieva N.A. Nekotorye aspekty funkcionirovaniya sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya shkol'nikov. *Izvestiya vuzov. Severo-Kavkazskij region*. Obschestvennyye nauki. 2007; 3.

УДК 343.1

Sedih T.V., *Cand. of Sciences (Political Studies), Senior Lecturer, Department of Criminal Procedure, Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation, Stavropol Branch (Stavropol, Russia), E-mail: sedix81@mail.ru*

APPLICATION OF INTERACTIVE METHODS IN THE PROCESS OF TEACHING DISCIPLINES BY THE CRIMINAL PROCESS. The article discusses a possibility of using interactive teaching methods in the training of future specialists on the example of cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs. Practice shows that online training improves the quality of training. This is due to the fact that employees of the Ministry of Internal Affairs sometimes have to act in an extreme mode and passively acquired knowledge will not be able to play a significant role in the performance of professional tasks. The article provides an example of a case that can be used in the process of teaching disciplines in criminal procedure. The author concludes that the use of interactive technologies in the teaching of criminal law subjects helps to significantly increase the interest of cadets to the issues discussed, to form the necessary professional competence. The interaction of cadets with each other during the tasks of the cases has a positive effect on the process of mastering the material, as it allows realizing mutual training of cadets.

Key words: interactive learning, innovative learning technologies, interactive learning methods.

T.B. Седых, *канд. полит. наук, ст. преп. каф. уголовного процесса, ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: sedix81@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ПО УГОЛОВНОМУ ПРОЦЕССУ

В статье рассмотрены возможности использования интерактивных методов обучения в подготовке будущих специалистов на примере курсантов образовательных учреждений системы МВД. Практика показывает, что обучение в интерактивном режиме повышает качество профессиональной подготовки. Это связано с тем, что сотрудникам системы МВД приходится действовать подчас в экстремальном режиме и пассивно усвоенные знания не смогут сыграть существенной роли при выполнении профессиональных задач. В статье приводится пример кейса, который может быть использован в процессе преподавания дисциплин по уголовному процессу. Автор делает вывод о том, что применение интерактивных технологий в процессе преподавания дисциплин по уголовному праву помогает существенно повысить интерес курсантов к обсуждаемым вопросам, сформировать необходимые профессиональные компетенции. Взаимодействие курсантов друг с другом во время выполнения заданий кейсов положительно сказывается на процессе усвоения материала, так как позволяет реализовать также и взаимообучение курсантов.

Ключевые слова: интерактивное обучение, инновационные технологии обучения, интерактивные методы обучения, курсанты, кейс-технологии.

Одной из важнейших задач современного высшего образования является развитие личности, способной успешно функционировать в обществе и самостоятельно решать поставленные задачи – как профессионального, так и личного плана. Студент должен не только получить теоретические знания, но и овладеть практическими умениями действовать в конкретных жизненных ситуациях, строить собственную жизненную стратегию и нести личную ответственность в процессе профессиональной самореализации.

В этой связи по-прежнему актуальными являются вопросы, касающиеся выбора методов и технологий обучения. Следует отметить, что основные методические инновации XXI в. связаны с разработкой и апробацией интерактивных методов обучения в процессе преподавания различных дисциплин.

В современной педагогике различают несколько моделей обучения, которые успешно на данный момент сосуществуют в практике подготовки как специалистов различных направлений в условиях вузов и сузов, так и в общеобразовательных учебных заведениях. Модели обучения по типу взаимодействия в системе «преподаватель – обучаемый» представлены в табл. 1.

Тем самым в интерактивном режиме процесс обучения происходит в среде постоянного непосредственного взаимодей-

ствия всех участников. Интерактивные технологии можно рассматривать в качестве альтернативы информационным технологиям обучения, т.к. они предполагают активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса.

При этом студент и преподаватель являются равноправными субъектами обучения. Таким образом, интерактивное обучение – это, в первую очередь, диалоговое обучение, в ходе которого происходит взаимодействие преподавателя и студента, а так же студентов между собой [1].

Интерактивные технологии нашли широкое применение в условиях образовательных учреждений системы МВД. Практика показывает, что обучением непосредственно в интерактивном режиме удаётся повысить качество обучения и более эффективно подготовить кадры для данного ведомства. Это приобрело свою актуальность в связи с тем, что сотрудникам системы МВД приходится действовать подчас в экстремальном режиме и пассивно усвоенные знания не смогут сыграть существенной роли при выполнении профессиональных задач.

Первостепенным в интерактивном обучении является активность студентов. Однако не любое проявление активности можно назвать интерактивным обучением. Для более глубокого понимания тонкостей интерактивного обучения выделяют различные виды активности участников делая (табл. 2).

Таблица 1

Модели обучения по типу взаимодействия
в системе «преподаватель – обучаемый»

№	Модель обучения	Характеристика
1.	пассивная	учащийся (студент) выступает в роли «объекта» обучения (слушает и смотрит)
2.	активная	учащийся (студент) выступает «субъектом» обучения (самостоятельная работа, творческие задания)
3.	интерактивная	учащийся (студент) активно взаимодействует как с преподавателем, так и с другими учениками (студентами) в совместных проектах.

Таблица 2

Виды активности учащихся (студентов) в условиях интерактивного обучения

№№	Виды активности	Их проявление
1.	физическая	(курсанты меняют рабочее место, пересаживаются, говорят, пишут, слушают, рисуют и т. д.),
2.	социальная	(курсанты задают вопросы, отвечают на вопросы, обмениваются мнениями и т. д.)
3.	познавательная	(курсанты вносят дополнения и поправки в изложение ведущего, сами находят решение проблемы)

В интерактивном обучении участники должны взаимодействовать как с физическим, так и с социальным окружением (друг с другом и с преподавателем), а так же с изучаемым содержанием. основополагающее правило подобного обучения: все три вида активности должны быть взаимосвязаны и разнообразны. Двигательная (физическая) активность еще не означает взаимодействия участников с изучаемым содержанием; игровые двигательные упражнения, если они изолированы от содержания, выступают как «разминки»; задания на общение, не связанные с содержанием, превращаются в отвлечённое средство оживления обстановки.

Одним из средств организации совместной творческой деятельности с курсантами на занятиях является использование RP-технологии педагогического взаимодействия, которая применяется в практике гражданских вузов, но в ходе её универсальности, отлично зарекомендовала себя также и при подготовке курсантов образовательных учреждений системы МВД.

Как отмечает Т.Н. Добрынина [2], RP-технология педагогического взаимодействия – это уровневая технология, в которой используется репродуктивно-продуктивный способ изучения материала: изначально раскрывается содержание на репродуктивном уровне (4 звена: изучение нового материала; закрепление изученного; обобщение и систематизация; применение на практике), а затем на продуктивном (творческом) уровне продолжается планомерная, последовательная работа по формированию культуры умственного труда, по развитию креативных способностей, результат которых – определенный продукт мыслительной деятельности студента (курсанта), впитавший в себя его взгляд, стиль и образ мысли, который формировался на протяжении всей его жизни.

RP-технологии педагогического взаимодействия состоят из RP-уровней, предопределяющих планомерный переход от репродуктивных форм и методов обучения и контроля к продуктивным.

Под RP-уровнями понимают систему заданий, которая воплощается в двух противоположных уровнях, дополняющих друг друга:

1. R – репродуктивный уровень с различными формами, методами, средствами репродуктивного обучения и контроля.

2. P – продуктивный уровень с соответствующей системой обучения и контроля, обеспечивающий повышение уровня культуры самостоятельной работы, мотивации учения, активности курсантов и т. д.

Например, при изучении дисциплин возможна следующая схема:

- R-уровень: опрос курсантов, направленный на диагностику степени осведомлённости по определённой проблеме;
- P-уровень: разработка творческих проектов, электронная презентация творческих проектов, решение занимательных задач, выполнение научно – исследовательского проекта по изучаемой дисциплине и т. д.

На занятиях по уголовному праву нами широко применяется кейс – технология, которая относится к продуктивному уровню. Например, мы используем систему кейсов, таких как данный кейс:

Кейс «Методика расследования краж»

23 ноября 2017 года, примерно в 6 часов 30 минут утра, в дверь квартиры И.Г., проживающего по ул. Победы 44, позвонил сосед и сообщил, что служебный автомобиль И.Г. обворован. И.Г. быстро оделся и с соседом вышел во двор. Во дворе, под окнами его квартиры, на прежнем месте, стоит его служебный автомобиль, присыпанный снегом (ночью шел снег), с которой часть деталей было снято. Вчера, 22.11.2017., Морозов Д.В. поздно вечером вернулся домой из командировки и оставил автомобиль во дворе. Внешне осматривая автомобиль и место его стоянки, И.Г. и его сосед обратили внимание на то, что

вокруг автомобиля на свежем снегу отобразились объемные следы обуви в виде трех дорожек, которые были направлены от автомобиля на улицу Мира. Морозов Д.В. и сосед, двигаясь по данным следам обуви, вышли на улицу Победы, затем повернули на улицу Семашко и далее вошли во двор дома № 60 по улице Ленина, где эти следы были направлены к находящемуся в глубине двора гаражу, после чего вновь выходили со двора на улицу и направлены к остановке общественного транспорта на ул. Победы для движения в центр города. Гараж и дом были замкнуты, на стук никто не отзывался.

Следователь, прибыв на место происшествия в 8 часов 30 минут, установил, что на автомобиле отсутствуют капот, передние фары, решетка радиатора, запасное колесо, магнитофон, рычаг переключения скоростей.

Дом и гараж, к которым привели следы, были закрыты, признаков нахождения в них людей не было, поэтому следователь взламывать гараж не стал, а сообщил, что в течение дня сюда будут наведываться оперативные работники и при появлении хозяйки или племянника, гараж будет осмотрен.

У соседей следователь установил, что в доме по улице Семашко № 60 проживает одинокая пожилая женщина, которая всегда на зиму уезжает жить к дочери в другой город, в это время за домом присматривает её племянник, который часто ночует в доме и использует гараж как ремонтную мастерскую.

Задания:

1. С учетом следственной ситуации составить подробный план осмотра места происшествия.

2. Как вы считаете и почему, правильно ли поступил следователь, приняв решение не взламывать гараж, а оставил домовладение под наблюдением.

3. Выдвинуть и обосновать следственные версии.

4. Составить план расследования.

5. Составить планы допросов потерпевшего Морозова Д.В., хозяйки дома №60 по улице Лермонтова и её племянника.

6. Определить и обосновать все возможные судебные экспертизы по делу.

7. Составить постановления о назначении необходимых судебных экспертиз [5].

Курсантам предлагается решить данный кейс, для чего они разбиваются на группы по 3- 4 человека для совместной работы. Кейс выполняется письменно, далее курсанты защищают свой кейс, при этом другие курсанты учебной группы активно участвуют в обсуждении, вносят свои коррективы. Преподаватель направляет работу курсантов в нужное русло.

Практика показала, что применение интерактивных технологий в процессе преподавания дисциплин по уголовному праву помогает существенно повысить интерес курсантов к обсуждаемым вопросам, сформировать необходимые профессиональные компетенции. Взаимодействие курсантов друг с другом во время выполнения заданий кейсов положительно сказывается на процессе усвоения материала, так как позволяет реализовать также и взаимообучение курсантов. При этом, если соблюдать при составлении кейсов важное правило – представленный материал не должен иметь явного однозначного решения – в процессе обсуждения кейсов курсанты учатся критичному восприятию действительности, умению приводить аргументы в отстаивании своего варианта решения кейса.

Таким образом, уровневое построение изучения дисциплин, предполагающее сочетание как репродуктивных, так и продуктивных технологий, позволяет создать условия для объективного, оптимального, социально- и лично-обусловленного формирования и развития профессиональной компетентности будущих специалистов системы МВД. Это особенно важно в современных условиях, когда большое внимание уделяется качеству обучения.

Библиографический список

1. Ляшенко Ю.А., Рудакова Ю.С. Использование интерактивных методов обучения в преподавании правоведения. *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2014; 6 (14): 368 – 370.
2. Добрынина Т.Н. Интерактивная форма семинарских занятий в высшей школе. *Педагогическое образование и наука*. 2009; 8: 70 – 75.
3. Сорокопуд Ю.В. *Педагогика высшей школы: учебное пособие для магистров, аспирантов и слушателей системы повышения квалификации и переподготовки, обучающихся по дополнительной программе для получения квалификации «Преподаватель высшей школы»*. Ростов-на-Дону, 2011.
4. Седых Т.В. Процессуальная деятельность следователя по взаимодействию с руководителем следственного органа. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 4 (47).
5. Available at: <https://www.ronl.ru/referaty/raznoe/506164/>

References

1. Lyashenko Yu.A., Rudakova Yu.S. Ispol'zovanie interaktivnykh metodov obucheniya v prepodavanii pravovedeniya. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij*. 2014; 6 (14): 368 – 370.
2. Dobrynina T.N. Interaktivnaya forma seminarских zanyatij v vysshej shkole. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2009; 8: 70 – 75.
3. Sorokopud Yu.V. *Pedagogika vysshej shkoly: uchebnoe posobie dlya magistrrov, aspirantov i slushatelej sistemy povysheniya kvalifikacii i perepodgotovki, obuchayuschihся po dopolnitel'noj programme dlya polucheniya kvalifikacii «Prepodavatel' vysshej shkoly»*. Rostov-na-Donu, 2011.
4. Sedyh T.V. Processual'naya deyatel'nost' sledovatelya po vzaimodejstviyu s rukovoditelem sledstvennogo organa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 4 (47).
5. Available at: <https://www.ronl.ru/referaty/raznoe/506164/>

Статья поступила в редакцию 10.10.18

УДК 378

Sorokopud Yu.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

STRUCTURE AND CONTENTS OF LEGAL NIHILISM AND THE POSSIBILITY OF ITS PREVENTION. Legal consciousness is a system of beliefs, knowledge, skills, attitudes towards the rule of law, to law enforcement agencies that regulate the behavior of people in the “person-right” system. The structure of legal consciousness includes legal ideology, legal psychology, the implementation of legal norms. The opposite of legal consciousness is legal nihilism. It manifests itself in the conscious non-observance of laws, the formation of anti-legal ideology, psychology. The general logic of overcoming legal nihilism in the consciousness of affairs in the field of affairs includes a number of fundamental provisions. The main ones are the demonstration of contradiction, inconsistencies with common sense for distorted assessments and views, a clear understanding of the basics of legal nihilism, its manifestations.

Key words: legal nihilism, right, police, prevention, legal consciousness.

Ю.В. Сорокопуд, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ

Правовое сознание представляет собой систему убеждений, знаний, навыков, взглядов к законности, к правоохранительным органам, регулирующих поведение людей в системе «человек – право». В структуру правового сознания входит правовая идеология, правовая психология, реализация норм права. Обратным правовому сознанию является правовой нигилизм. Он проявляется в сознательном несоблюдении законов, формировании антиправовой идеологии, психологии. Общая логика преодоления правового нигилизма в сознании сотрудников органов внутренних дел включает в себя ряд принципиальных положений. Основными из них являются демонстрация противоречий, несоответствия здравому смыслу имеющихся искаженных оценок и взглядов, четкое уяснение сущности правового нигилизма, его проявлений.

Ключевые слова: правовой нигилизм, право., сотрудники МВД, профилактика, правовое сознание.

Правовое сознание – система научных знаний, навыков, умений, взглядов, представлений, идей, чувств, эмоций, настроений, убеждений, оценочных отношений к нормам права, к законам, к подзаконным актам, к законности, к правомерному поведению, к правонарушениям, к правам, к обязанностям, к правоохранительным органам и т. д., регулирующих поведение людей в системе «человек – право» и характеризующих отношение людей к действовавшему, действующему и желаемому законодательству государства.

В структуру правового сознания входят следующие компоненты:

- правовая идеология (научное правовое сознание);
- правовая психология (обыденное правовое сознание);
- реализация норм права (поведенческий компонент) [1].

Правовая идеология – совокупность правовых, нравственных, религиозных идей, правовых принципов, теорий, концепций, категорий, взглядов, требований экономически и политически господствующего класса, с большей или меньшей точностью отражающих экономические, политические, правовые явления и процессы, в соответствии с которыми формируется правовое сознание личности, различных слоев населения, социальных групп, общества в целом.

Правовая психология – совокупность правовых взглядов, идей, чувств, установок, ценностных ориентаций, заблуждений,

привычек, иллюзий, возникающих у всего общества в целом, конкретных социальных групп, различных слоев населения или конкретной личности под воздействием непосредственных условий их труда и жизни, а также их отношений к праву, к закону, к законности, к правомерному поведению, к правонарушениям, к сотрудникам правоохранительных органов, к органам государственной власти и т. д.

Выделяют следующие общеправовые принципы [1] (см. табл. 1):

В правовом сознании можно выделить следующие функции:

- **идеологическая функция** – правовые нормы формируют мировоззрение у субъектов права;

- **познавательная функция** – процесс и результат познания источников права (знания – узнавание, знания – репродукция, знания – понимание, знания – убеждение, знания – применение и знания – творчество);

- **оценочная функция** – правовая квалификация юридических действий и событий субъектами права с учетом уровня правовых знаний и оцениваемые категориями добра и зла, справедливости и несправедливости (совокупность отношения людей к источникам права, к законности, к правомерному поведению, к преступной деятельности, к законопослушным гражданам, к правонарушителям, к сотрудникам правоохранительных органов, к своим деяниям и т. д.);

Таблица 1

Основные общеправовые принципы и их представленность в Конституции РФ

№	Принцип	Статьи в Конституции
1.	Принцип ответственности субъектов права за виновные деяния	каждый обвиняемый в совершении преступления считается невиновным, пока его виновность не будет доказана – ст.49,50,51 – 54 и др. Конституции РФ
2.	Принцип законности	органы государственной власти, органы местного самоуправления, должностные лица, граждане и их объединения обязаны соблюдать Конституцию РФ и законы – ч. 2 ст.15,19,21,22,23,25, п. «о» ст.71, п. «б», «к», «л», ст.72, ст.76,118,120 – 123 Конституции РФ
3.	Принцип демократизма	народ осуществляет свою власть непосредственно, а также через органы государственной власти и органы местного самоуправления – ст.3, ст.32 и 33 Конституции РФ
4.	Принцип гуманизма	человек, его права и свободы являются высшей ценностью, признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина – обязанность государства – ст.2, ст.20, ст.21, ст.23 и ст.25 Конституции РФ
5.	Принцип гласности	разбирательство во всех судах открытое – ч.1 ст.123, ч.3 ст.15, ч.2 ст.24 Конституции РФ
6.	Принцип неприкосновенности личности	(каждый имеет право на личную неприкосновенность – ч. 1 ст.22, ст.23,24,25 и др. Конституции РФ);
7.	Принцип социальной свободы	органы государственной власти, органы местного самоуправления, должностные лица, граждане и их объединения обязаны охранять права и свободы человека и гражданина как высшие социальные ценности – ст.2 и ч.2 ст.15 Конституции РФ
8.	Принцип юридического равенства субъектов права	ст.5,6,8,13,14,19, 123 Конституции РФ

- **регулятивная функция** – цели, интересы, желания, убеждения, мотивы, побуждающие субъектов права к правомерному или противоправному поведению в конкретных жизненных обстоятельствах.

Можно выделить следующие виды правового сознания по уровню знаний у субъектов права (см. табл. 2):

сиональных, социальных или моральных обязательств. Однако реализация этой иллюзии одновременно снижает уровень личной профессиональной безопасности сотрудника, усиливает вероятность срывов, повышает угрозу стать объектом шантажа или манипулирования со стороны криминальных элементов. Поэтому одной из самостоятельных педагогических задач является

Таблица 2

Виды правового сознания по уровню знаний у субъектов права

№	Виды правового сознания	Их содержание
1.	обыденное правовое сознание	правовые представления, которые формируются у людей в повседневной жизни под влиянием правотворческой, правоприменительной и правоохранительной практики;
2.	профессиональное правовое сознание	формируется в образовательных организациях профессорско-преподавательским составом, а потом самостоятельно сотрудниками правоохранительных органов в процессе правоприменительной и правоохранительной деятельности;
3.	научное (теоретическое) правовое сознание	правовые идеи, доктрины ученых, концепции, принципы, которые освещаются в научных работах или закреплены в нормах права.

Тем самым правовой нигилизм – это недооценка роли права в охране общественного порядка и в борьбе с организованной преступностью.

Выделяют следующие формы проявления правового нигилизма:

- формирование антиправовой идеологии, антиправовой психологии, криминальной субкультуры, насилия, жестокости, криминального образа жизни;
- сознательное несоблюдение и неприменение законов физическими лицами, например, сознательное нарушение норм административного права, норм уголовного права и т. д.;
- подмена законности целесообразностью должностными лицами государственных органов, правоохранительных органов;
- низкий авторитет сотрудников правоохранительных органов и системы правоохранительных органов и др. [2].

Таким образом, можно отметить, что устойчивость негативных оценок и взглядов во многом объясняется тем, что негативная информация порождает иллюзию свободы от профес-

с-с доказательство сотруднику реальной негативной перспективы его правового нигилизма [2].

Эффективность педагогических воздействий по преодолению правового нигилизма находится в прямой зависимости от того, насколько человек, осуществляющий эти воздействия, является реальной частью позитивного жизненного и профессионального опыта сотрудников. Но здесь возникает особый вопрос: человек, ведущий работу по профилактике и преодолению правового нигилизма сотрудников, сам, как и они, находится в переплетении многих влияний, в том числе и негативных и сам должен обладать «профессиональной устойчивостью» к негативным воздействиям, четкой и адекватной жизненной и профессиональной позицией. А иногда и сам он нуждается в помощи. Необходима система специальных педагогических акций по поддержанию и развитию его жизненной и профессиональной устойчивости, возможно, – специальные индивидуальные программы самовоспитания воспитателя в этом направлении.

Библиографический список

1. Новиков В.С. *Правовой нигилизм: проблемы и пути преодоления*: учебно-методическое пособие. Москва, 2016.
2. *Воспитательная работа с личным составом в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации*: учебник. Под общей редакцией проф. В.Я. Кикотя. Москва: ЦОКР МВД РФ, 2009.

References

1. Novikov V.S. *Pravovoj nigilizm: problemy i puti preodoleniya: uchebno-metodicheskoe posobie*. Moskva, 2016.
2. *Vospitateľ'naya rabota s lichnym sostavom v sisteme Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii*: uchebnik. Pod obschej redakciej prof. V.Ya. Kikoty. Moskva: COKR MVD RF, 2009.

Статья поступила в редакцию 10.10.18

УДК 371

Tulegenova A.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net
Bakshish E.N., postgraduate, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net

THE INTERRELATION OF PROCESSES OF FORMATION OF GENDER AND SOCIAL ROLES. The article deals with issues related to the development of gender and social roles. The relevance of the declared topic is proved. Definitions of the concepts "social role", "gender role", "gender socialization" are given. The main mechanisms of gender socialization are singled out. The connection between the processes of gender and social roles formation with the process of gender education of the personality is revealed. It is shown that the mere presence of gender socialization is a proof of the continuous unity of processes of formation of gender and social roles.

Key words: gender, education, gender education, gender role, social role, gender stereotypes, gender socialization.

А.Г. Тулегенова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, Таврическая академия, ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Симферополь, E-mail: viza_1986@ukr.net

Э.Н. Бахшиш, аспирант, Таврическая академия, ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» г. Симферополь, E-mail: viza_1986@ukr.net

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОЦЕССОВ СТАНОВЛЕНИЯ ГЕНДЕРНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ РОЛЕЙ

В представленной работе рассматриваются вопросы, связанные с процессом развития гендерных и социальных ролей, доказана актуальность заявленной темы. Даны определения понятиям «социальная роль», «гендерная роль», «гендерная социализация». Выделены основные механизмы гендерной социализации. Раскрыта связь процессов становления гендерных и социальных ролей с процессом гендерного воспитания личности. Показано, что само наличие гендерной социализации является доказательством неразрывного единства процессов становления гендерных и социальных ролей

Ключевые слова: гендер, воспитание, гендерное воспитание, гендерная роль, социальная роль, гендерные стереотипы, гендерная социализация.

Собственный жизненный опыт каждый человек приобретает в процессе социализации, которая берёт своё начало с момента рождения ребёнка. На протяжении своего жизненного пути ребёнок узнаёт о разных формах поведения, которые расцениваются обществом как соответствующие нормы поведения, присущие выполнению мужских и женских ролей. Человек не просто живёт в обществе. Он соблюдает определённые правила поведения, ориентируясь при этом на стандарты поступков, необходимые для реализации социальных и гендерных ролей, развитие которых лежит в основе процесса гендерного воспитания личности. Таким образом, с малых лет будущий мужчина или женщина знакомятся с моделью соответствующего социальному полу поведения, а затем в процессе гендерного воспитания приучаются определенным образом вести себя при исполнении той или иной роли. Рассматривая вопросы, связанные с изучением половых различий человека представители научной общестественности опираются на существующие в науке биологические (биогенетические) и социальные (социогенетические) концепции становления этих различий. Согласно первой группе концепций данные различия связаны с физиологическим фактором и базируются на морфологических особенностях личности. Вторая группа концепций связывает эти различия с влиянием социальных факторов и процессом социализации личности. Тем не менее, оба подхода могут дополнять друг друга, объясняя разнообразные аспекты половых различий человека и связанных с ними гендерных и социальных ролей его личности.

Вопросы гендерной психологии, гендерных отношений и гендерной демографии рассматриваются в работах российского психолога Т.В. Бендас [1].

На основе работ по данной проблематике, проведём анализ и уточним сущность понятий «гендерная» и «социальная роль». Социальными ролями называются определённые формы социального взаимодействия, при которых воспроизводятся определённые трафареты поведения регулярно и на протяжении длительного времени [2, с. 171]. Социальная роль – это некий образец поведения, который признан целесообразным для людей определённого статуса в обществе. Рассмотрим подходы к опре-

делению сущности понятия «гендерная роль». Так, в исследованиях А.А. Чекалиной «роли, обусловленные дифференциацией людей в обществе по признаку пола, называются гендерными ролями». Они воспринимаются окружающими как «внешние проявления моделей поведения и отношений, позволяющие другим людям судить о принадлежности индивида к мужскому или женскому полу» [3, с. 29]. Иными словами это своего рода проявления гендерной идентичности личности.

Согласно мнению Т.Н. Дорониной, гендерными ролями называют: «образцы поведения мужчин и женщин, основывающиеся на традиционных ожиданиях, связанных с полом человека; совокупность общепринятых, с точки зрения культуры, норм и правил поведения, которые закрепляются за людьми в конкретной ситуации» [4, с. 293]. По мнению автора, гендерные роли могут отличаться в обществах с разной культурой и изменяться с течением времени.

М.В. Бояркина раскрывает гендерную роль как «умение человека сочетать в своём поведении личностные особенности, связанные с индивидуальными гендерными различиями, а также с нормами и ценностями субкультуры» [5, с. 25]. Однако, несмотря на то, что поведение человека во многом зависит от его социального статуса и разнообразия тех ролей, которые он играет в обществе, личность, тем не менее, владеет определенной свободой выбора и может сохранять свою автономию. Другими словами, роль даёт лишь примерный образец, который показывает, как необходимо действовать человеку в определённой ситуации.

В традиционной семье центральными гендерными ролями являются роли отца и матери: отец выполняет предметно-инструментальные, а мать – эмоционально-экспрессивные функции. Ребёнок приобретает статус будущего мужчины или женщины при рождении, а затем, в процессе гендерной социализации, обучается исполнять соответствующую этому статусу гендерную роль. При этом формирование, развитие и проявление как социальных, так и гендерных ролей является следствием процесса социализации протекающего с учётом его гендерного подхода. При этом целью такой социализации выступает личность, гармонично сочетающая в себе психологические характеристики

женского и мужского начала (андрогинность), способная к партнерским межполовым отношениям в личной и общественной жизни [6].

В педагогической литературе встречается и понятие «гендерно-ролевая социализация», которое является синонимом термина «гендерная социализация». В исследованиях М.В. Бояркиной гендерно-ролевая социализация раскрывается как особенность социализации мужчины и женщины, в процессе которой человек приобретает «качественные новообразования в виде социокультурного конструкта (гендера), способствующего более эффективной личностной реализации при выполнении всего спектра социальных ролей» [5, с. 29]. В то же время, гендерную социализацию можно определить как процесс формирования гендерной идентичности и усвоения содержания гендерных и социальных ролей в их тесной взаимосвязи. Например, С.А. Васюра рассматривает гендерную социализацию как «процесс усвоения индивидом культурной системы гендера того общества, в котором он живет, как своеобразное конструирование различий между полами» [7, с. 23]. Основными социализирующими факторами являются институты образования, семья, сверстники, СМИ, клубы по интересам, церковь [7].

Одним из аспектов процесса гендерной социализации является усвоение половых ролей, в ходе которого выделяют три линии развития: формирование половой роли (идентичности), выработка стереотипа пологолевого поведения, выбор объекта полового влечения [7]. Данные линии могут претерпевать изменения в процессе гендерной социализации, как результата тесной взаимосвязи гендерных и социальных ролей. В связи с вышеизложенным объектом нашего внимания явилось изучение гендерной роли личности, как одного из видов социальных ролей и закреплённой за ней модели социального поведения мужчины и женщины. В свою очередь на содержание гендерных ролей влияют устоявшиеся представления об образе и нормах поведения мужчины и женщины, которые распространяются на всех представителей определённого пола, независимо от их возраста и индивидуальных особенностей. Такие представления называются гендерными стереотипами. Они касаются личностных черт, особенностей, а также поведения мужчин и женщин. Само понятие «стереотип» было введено в научную терминологию американским психологом У. Липпманном в 1922 г. и раскрывалось как совокупность упрощённых обобщений о группе лиц, позволяющих распределить членов этой группы по категориям и шаблонно воспринимать их [8]. Согласно этому, под гендерными стереотипами следует понимать сформировавшиеся в социуме обобщённые представления о том, какими должны быть мужчины и женщины (социальные роли, поведение, профессии, доступ к власти, образованию, ресурсам и т. п.). Нередко, синонимом термина «стереотип» выступают такие понятия как: «предрассудки», «клише», «ярлык», «образец», «шаблон», «предубеждение», «общественное мнение» и т.п. Традиционные гендерные стереотипы предписывают мужчине обладать мужественными качествами личности, а женщине – женственными.

Стереотипные представления о женских и мужских образах формируются у человека уже с дошкольного возраста, а процесс

их развития характеризует ход становления у ребёнка гендерной идентификации.

В работах А.Г. Асмолова [9] вместо термина «гендерная идентичность» мы наблюдаем синонимичное понятие «половая идентичность». Автор выделяет несколько этапов её формирования у ребёнка.

Первый этап является собой знание «первичной половой идентичности». Он формируется у ребёнка в ходе общения со взрослыми к 1,5 годам. Базой формирования знаний «первичной половой идентичности» выступают, прежде всего, два основных элемента: 1) соматические признаки ребёнка, благодаря которым у него начинает формироваться образ собственного тела; 2) характерологические и поведенческие нормы образа действия, представляющие собой типичные стереотипы женственности или мужественности в поведении ребёнка. В итоге, двухлетний ребёнок уже отчетливо знает свой пол. Он не будет путаться в его определении, в отличие от ребёнка 1,5 лет. Однако обосновать свою принадлежность к тому или иному полу пока не может.

Второй этап развития половой идентичности является типичным для детей 3 – 4 года жизни. На данном этапе дети дошкольного возраста начинают ясно различать пол окружающих их людей.

И наконец, третий этап, практически завершающий процесс формирования половой идентичности. На этом этапе находятся дети 6 – 7 лет. Именно в этом возрасте у них происходит дифференциация половых ролей и появляются однополюе компании сверстников. В соответствии с половой дифференциацией дошкольники выбирают и свою роль в сюжетно-ролевой игре. Следовательно, мы наблюдаем одновременное становление гендерной и социальной идентичностей, взаимосвязанных между собой и обуславливающих дальнейшее развитие гендерных и социальных ролей личности.

Проведённый анализ вышеизложенного материала позволяет сделать следующие выводы:

- 1) социальная роль личности – это форма социального взаимодействия, при которой на протяжении длительного времени воспроизводятся определённые трафареты поведения;
- 2) гендерная роль личности – один из видов социальных ролей и общепринятая модель социального поведения мужчины и женщины;
- 3) гендерная социализация есть процесс формирования у ребёнка гендерной идентичности и усвоения детьми содержания гендерных и социальных ролей в их тесной взаимосвязи. Таким образом, само наличие гендерной социализации является доказательством неразрывного единства процессов становления гендерных и социальных ролей;
- 4) на содержание гендерных ролей, влияют устоявшиеся представления об образе мужчины и женщины, т.е. гендерные стереотипы;
- 5) обретение ребёнком гендерной идентичности и становление его гендерных и социальных ролей происходит благодаря процессу гендерного воспитания, организуемого с ранних лет жизни человека.

Библиографический список

1. Бендас Т.В. *Гендерная психология: учебное пособие*. Санкт-Петербург, 2007.
2. Гуревич П.С. *Психология и педагогика: учебник для вузов*. Москва, 2004.
3. Чекалина А.А. *Гендерная психология: учебное пособие*. Москва, 2009.
4. *Гендерное развитие в обществе*. Конспекты лекций. 2-е изд. К, 2005.
5. Бояркина М.В. *Социализация и гендерное воспитание личности*. Чита, 2013.
6. Штылева Л.В. *Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ*. Москва, 2008.
7. Васюра С.А. *Гендерная психология: учебное пособие*. Ижевск, 2011.
8. Семиколенова, Е.И., Суслова О.И., Шилина А.Г., Субботина О.А. *Основы диалога: учебное пособие*. Симферополь, 2007.
9. Асмолов А.Г. *О развитии половой идентичности*. Available at: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/hrestomatia/15.php

References

1. Bendas T.V. *Gendernaya psihologiya: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg, 2007.
2. Gurevich P.S. *Psihologiya i pedagogika: uchebnik dlya vuzov*. Moskva, 2004.
3. Chekalina A.A. *Gendernaya psihologiya: uchebnoe posobie*. Moskva, 2009.
4. *Gendernoe razvitiye v obschestve*. Konspekty lekcij. 2-e izd. K, 2005.
5. Boyarkina M.V. *Sotsializatsiya i gendernoe vospitanie lichnosti*. Chita, 2013.
6. Shtyleva L.V. *Faktor pola v obrazovanii: gendernyj podhod i analiz*. Moskva, 2008.
7. Vasyura S.A. *Gendernaya psihologiya: uchebnoe posobie*. Izhevsk, 2011.
8. Semikolenova, E.I., Suslova O.I., Shilina A.G., Subbotina O.A. *Osnovy dialoga: uchebnoe posobie*. Simferopol', 2007.
9. Asmolov A.G. *O razvitiit polovoj identichnosti*. Available at: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/hrestomatia/15.php

УДК 371/377

Fedoseeva Z.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Vice-Rector, Chelyabinsk Institute of Vocational Education Development (Chelyabinsk, Russia), E-mail: fedoseeva.zinaida@mail.ru*

INTERNSHIP AS A FORM OF PROFESSIONAL COMPETENCIES DEVELOPMENT OF A TEACHER OF DUAL TRAINING.

The realization of supplementary education in a form of internship depends on several reasons: change to professional standards and federal state educational standards for TOP-50; involvement of employers in designing and implementation of the educational programmes; realization of the dual training. Internship is defined as a form of professional development or as a part of the educational programme, implemented at the internship sites or workplace. The author gives characteristics of different kinds of internships, the basic differences between the internship and traditional refresher courses, selection criteria of the internship providers. The article describes active forms of work with the students, which are aimed at forming professional competencies in conditions of the dual education.

Key words: *internship, internship sites, federal state educational standards for TOP-50, dual education.*

З.А. Федосеева, канд. пед. наук, проректор, ГБУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования», г. Челябинск, E-mail: fedoseeva.zinaida@mail.ru

СТАЖИРОВКА КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Реализация дополнительного профессионального образования в форме стажировки обусловлена рядом условий: переходом на профессиональные стандарты и федеральные государственные образовательные стандарты по ТОП-50, привлечением работодателей в разработку и реализацию образовательных программ, участием экспертного сообщества в оценке результатов, организацией обучения на основе дуальной системы. Стажировка определяется как форма повышения квалификации или часть образовательной программы, реализуемой на базовых площадках или предприятиях. В статье рассматриваются виды стажировок, основные отличия стажировки от традиционных курсов повышения квалификации, критерии отбора стажировочных площадок. В условиях дуального обучения формы работы носят деятельностный характер.

Ключевые слова: *стажировка, стажировочные площадки, федеральные государственные образовательные стандарты по ТОП-50, дуальное обучение.*

Курс российской экономики на инновационное развитие влечет за собой существенные преобразования в системе среднего профессионального образования. Эти преобразования направлены на изменения ряда требований:

- к результатам подготовки выпускников, соответствующим требованиям зарубежных стандартов и передовым технологиям;
- к содержанию образовательных программ, разработанных на основе ФГОС по пятидесяти наиболее перспективным профессиям и специальностям СПО и ориентированных на обеспечение профессиональных стандартов;
- к организации процесса обучения на основе дуальной системы, способствующей максимальному соответствию требованиям работодателей и особенностям регионального рынка труда.

Перечисленные требования коррелируют с вступившим в действие 1 января 2017 г. профессиональным стандартом «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», который выдвигает более жесткие требования к квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения в части наличия умения демонстрировать профессиональную деятельность, опыта деятельности по профилю реализуемого профессионального образования, педагогической подготовки и обязательного прохождения стажировок по профилю профессиональной деятельности.

Эти изменения актуализировали дополнительное профессиональное образование, реализуемое в форме стажировки не только для педагогических работников организаций СПО, но и для специалистов, осуществляющих профессиональное обучение на предприятиях. В данной ситуации стажировка выступает инновационным механизмом профессионального развития преподавателей и мастеров производственного обучения, наиболее эффективной формой и возможностью компенсировать дефицит умений как по профилю подготовки обучающихся, так и в педагогической деятельности.

Стажировка как форма обучения появилась в 70-х годах XX века, термин «стажировка» трактовался следующим образом: «Стажировка – выполнение выпускником профессионального учебного заведения производственных должностных обязанностей на определенном рабочем месте и с ограниченной ответственностью. Проводится стажировка с целью адаптации к конкретным условиям профессиональной деятельности» [1, с. 388].

В настоящее время функциональная значимость стажировки существенно повысилась.

Прежде всего, стажировку рассматривают как деятельность человека, направленную на приобретение необходимого опыта работы, освоение навыков новой профессии, не требующей специальной подготовки. Данная точка зрения характерна для специалистов при перемещении по служебной лестнице или расширении компетенций и может быть использована для организации стажировок как специалистов, так и педагогических работников, которым требуется повышение уровня квалификации по определенной компетенции.

Второе значение связано с испытательным сроком. Стажировка – это работа по специальности в течение некоторого времени с возможностью последующего зачисления в штат. её также называют испытательным сроком.

Третье значение: стажировка – это деятельность человека, направленная на повышение профессиональной квалификации по полученной им специальности. Такие стажировки разделяют на две группы: рабочие и обучающие. Первые направлены на получение трудового места, вторые – на получение практических навыков [2].

Для специалистов, нуждающихся в дополнительном профессиональном образовании, третье значение является наиболее актуальным.

Впервые документально понятие «стажировка» появилось в письме Государственного комитета РФ по высшему образованию от 15 марта 1996 г. № 18–34–44ин/18–10 «Об организации и проведении стажировки специалистов». В этом документе стажировка определяется как один «из видов дополнительного профессионального образования специалистов и осуществляется в целях формирования и закрепления на практике профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в результате теоретической подготовки» [3]. Такой вид стажировки актуален при профессиональной переподготовке специалистов, осуществляющейся в целях выполнения нового вида деятельности или получения новой квалификации.

В исследовании О.В. Новохатько стажировка рассматривается как непосредственный вид педагогической деятельности и понимается «как основная часть деятельностного блока образовательной программы дополнительного профессионального образования, которая реализуется на базе инновационных образовательных учреждений или предприятий (базовых площадок) на основе системно-деятельностного подхода» [4, с. 75].

В контексте данных исследований накоплен опыт организации стажировок в ГБУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования». Институт более 25 лет осуществляет деятельность по повышению квалификации. За эти годы

выстроена определенная система непрерывного повышения квалификации педагогических и руководящих работников системы среднего профессионального образования путем реализации различных программ. Стажировка является одной из приоритетных форм повышения квалификации. Программы повышения квалификации разработаны на основе системно-деятельностного подхода. Один или два модуля в программах являются практическими и направлены на овладение новыми компетенциями. Особенно востребованными являются стажировки по овладению современным оборудованием (программа КОМПАС, САПР), материалами и технологиями (технологии КНАУФ, обработка металлов на станках с ЧПУ, изготовление кондитерских изделий и др.). Кроме этого проводятся педагогические стажировки по реализации отдельных тем междисциплинарных курсов, отдельных модулей или видов деятельности, разработке инновационных педагогических средств, методов, приемов обучения.

Стажировки проводятся на базе стажировочных площадок в рамках сетевого взаимодействия. Стажировочные площадки определяются по следующим критериям: предприятия – социальные партнеры профессиональных образовательных организаций, реализующие современные технологии и обеспечивающие тесное сотрудничество с профессиональными образовательными организациями по организации практики; учебные центры внутрифирменной подготовки, учреждения профобразования, являющиеся специализированными центрами компетенций WSR, ведущими профессиональными образовательными организациями по внедрению ФГОС по ТОП-50. Многократно проводились зарубежные стажировки по изучению организации профессионального образования, они прошли в следующих странах: Германия, Турция, Франция, США, Англия, Швейцария, Бразилия, Беларусь, Казахстан и т. д.

В настоящее время в Челябинской области реализуется пилотный проект Агентства стратегических инициатив «Региональный стандарт кадрового обеспечения промышленного роста». Среди положений регионального стандарта в соответствии с темой исследования сформулировано положение о реализации механизмов практико-ориентированной модели обучения (дуальной системы обучения). В рамках реализации данного положения следует обеспечить возможность прохождения практической части обучения на рабочем месте, организовать стажировки педагогических работников на базе ключевых предприятий, являющихся стейкхолдерами, сформировать сообщество наставников для закрепления за обучающимися во время прохождения практики, вовлечь работодателей в разработку образовательных программ. Эти положения регионального стандарта являются взаимодополняющими и взаимовыгодными для обеих сторон. У педагогических работников профессиональных образовательных организаций в рамках реализации дуального обучения появляется мотивация повышать свой профессиональный уровень, постоянно отслеживать изменения, происходящие на данном предприятии, в данной отрасли, проявлять персональную ответственность в повыше-

нии качества образования, обеспечении организации обучения с учетом требуемого уровня, предъявляемого к специалистам в конкретной отрасли. При организации стажировок педагогических работников может быть применена статья 59 Трудового кодекса РФ, которая посвящена срочному трудовому договору для выполнения работ, непосредственно связанных с практикой, профессиональным обучением или дополнительным профессиональным образованием в форме стажировки [5].

В настоящее время понятие «стажировка» несколько расширилось. Ряд исследователей рассматривают стажировку как форму повышения педагогической квалификации, реализуемой под определенную новую задачу или в связи с педагогическими затруднениями в рамках педагогической деятельности. С.В. Тимофеева в своем исследовании под стажировкой понимает «практико-ориентированную образовательную деятельность, протекающую в учреждении образования на основании согласованной учебной программы в целях освоения новых методов, технологий и элементов профессиональной деятельности, иных достижений теории и практики непосредственно в организации, где они возникли» [6, с. 100].

В рамках реализации положения регионального стандарта требуется возрождение наставничества для организации практики студентов. В этой связи к наставнику предъявляются характерные для педагогической деятельности требования, которые могут быть сформированы в рамках дополнительного профессионального образования. При организации дуального обучения у предприятия появляется возможность обеспечить наставникам педагогическую компетентность через стажировки в условиях взаимодействия с образовательными организациями.

Основное отличие педагогической стажировки от традиционных курсов повышения квалификации заключается, во-первых, в их практико-ориентированном характере, подразумевающим замену лекций практическими формами организации обучения (мастер-классы, обмен опытом на рабочем месте).

Во-вторых, в процессе стажировки происходит освоение современных педагогических технологий на базе лучших образовательных практик. В-третьих, стажировка должна носить индивидуальный характер независимо от того, проходит её педагог индивидуально или в составе группы слушателей. Каждая стажировка имеет индивидуальный план и индивидуальные задания, направленные на решение конкретных профессиональных задач совершенствования профессионального мастерства (профессионального развития) конкретного педагога.

Исходя из проведенного нами исследования и имеющегося опыта деятельности по организации стажировок, можно утверждать, что стажировка как форма развития профессиональной компетентности работника позволяет в небольшой промежуток времени значительно повысить уровень практической, методической и теоретической подготовки, а в условиях организации дуального обучения становится инновационным механизмом повышения качества профессионального образования в целом.

Библиографический список

1. *Российская педагогическая энциклопедия*. Под редакцией В.В. Давыдова. Москва: Большая Рос. энцикл. 1998; Т. 2.
2. *Проведение и время стажировки*. Available at: <https://businessman.ru/new-provedenie-i-vremya-stazhirovki-stazhirovka-eto.html>
3. *Об организации и проведении стажировки специалистов*. [Письмо Госкомвуза РФ от 15.03.1996 № 18-34-44 ин/18-10]. Available at: КонсультантПлюс.
4. Новохатько О.В. *Стажировка как форма повышения квалификации педагогов учреждения дополнительного образования детей*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2004.
5. *Российская Федерация. Законы. Трудовой кодекс Российской Федерации* [Федер. закон: принят Гос. Думой 21.12.2001, одоб. Советом Федерации 26.12.2001 № 197-ФЗ]: [Ред. от 03.07.2016; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017]. Available at: <http://ppt.ru/kodeks.phtml?kodeks=17>
6. Тимофеева С.В. *Организационно-педагогические условия квалификации руководителей общеобразовательных учреждений в процессе стажировки в центрах инновационного опыта*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Чебоксары, 2010.
7. Петухова Г.В., Петухов С.Ю. Стажировка как форма повышения квалификации педагогов на базе общеобразовательной организации. *Педагогическое мастерство*: материалы VI Международной научной конференции. июнь 2015 Москва: Буки Веди, 2015.

References

1. *Rossiyskaya pedagogicheskaya `enciklopediya*. Pod redakcij V.V. Davydova. Moskva: Bol'shaya Ros. `encikl. 1998; T. 2.
2. *Provedenie i vremya stazhirovki*. Available at: <https://businessman.ru/new-provedenie-i-vremya-stazhirovki-stazhirovka-eto.html>
3. *Ob organizacii i provedenii stazhirovki specialistov*. [Pis'mo Goskomvuza RF ot 15.03.1996 № 18-34-44 in/18-10]. Available at: Konsul'tantPlyus.
4. Novoha't'ko O.V. *Stazhirovka kak forma povysheniya kvalifikacii pedagogov uchrezhdeniya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2004.
5. *Rossiyskaya Federaciya. Zakony. Trudovoj kodeks Rossijskoj Federacii* [Feder. zakon: prinyat Gos. Dumoj 21.12.2001, odobr. Sovetom Federacii 26.12.2001 № 197-FZ]: [Red. ot 03.07.2016; s izm. i dop., vstup. v silu s 01.01.2017]. Available at: <http://ppt.ru/kodeks.phtml?kodeks=17>
6. Timofeeva S.V. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya kvalifikacii rukovoditelej obsheobrazovatel'nyh uchrezhdenij v processe stazhirovki v centrakh innovacionnogo opyta*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Cheboksary, 2010.
7. Petuhova G.V., Petuhov S.Yu. *Stazhirovka kak forma povysheniya kvalifikacii pedagogov na baze obsheobrazovatel'noj organizacii. Pedagogicheskoe masterstvo*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. iyun' 2015 Moskva: Buki Vedi, 2015.

Статья поступила в редакцию 03.10.18

УДК 378.02:372.8

Chasovskikh N.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University, (Gorno-Altai, Russia),*
E-mail: nikolayaltay@rambler.ru

IMPROVEMENT OF TRAINING OF STUDENTS IN MODERN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION, INCLUDING PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. The article studies evidence-based steps in solution of a problem of improvement of training of teachers in a higher educational institution through the following sequence of actions: definition of pedagogical system in which the independence is a basis of educational process and her final product; justification of need of introduction to modern didactics of the principle of independence with his intrinsic, standard and procedural functions and his status in didactics; development on the basis of didactic functions of the principle of independence of a technique and technology of implementation of the state requirements to higher education for formation in higher education institution at experts of ability to self-organization, self-realization and self-education during all human life.

Key words: modern requirements to training of specialists in higher educational institution, pedagogical education system, complex pedagogical education system, principle of independence, didactic functions of the principle, technique and technology of training.

Н.С. Часовских, канд. пед. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск,
E-mail: nikolayaltay@rambler.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ, В ТОМ ЧИСЛЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

В статье рассматриваются научно обоснованные шаги в решении проблемы совершенствования подготовки учителей в высшем учебном заведении через следующую последовательность действий: определение педагогической системы, в которой самостоятельность является основой учебного процесса и конечным её продуктом; обоснование необходимости введения в современную дидактику принципа самостоятельности с его сущностными, нормативными и процессуальными функциями и его статуса в дидактике; разработка на базе дидактических функций принципа самостоятельности методики и технологии реализации государственных требований к высшему профессиональному образованию по формированию в вузе у специалистов способности к самоорганизации, самореализации и самообразованию в течение всей жизни человека.

Ключевые слова: современные требования к подготовке специалистов в высшем учебном заведении; педагогическая система образования; комплексная педагогическая система образования; принцип самостоятельности; дидактические функции принципа; методика и технология обучения.

Актуальность и постановка проблемы исследования.

Сегодня задача повышения качества высшего образования в нашей стране во многом связывается с освоением в учебно-воспитательном процессе государственных образовательных стандартов третьего поколения (ФГОС ВПО 3-го поколения), в основу которых положены международные и общероссийские документы: Болонская и Копенгагенская декларации и «Национальная доктрина образования РФ до 2025 года» (постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751). Одним из основных требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) и указанных международных и общероссийских документов является усиление роли самостоятельной учебной деятельности студентов, которая проявляется в *способностях к самоорганизации, самореализации и самообразованию в течение всей жизни человека.*

Таким образом, Концепция стандартов нового (третьего) поколения базируется на необходимости организации самостоятельной работы студентов (СРС) как фактора, безусловно определяющего условия формирования общекультурных, предметных, философско-методологических и профессиональных компетенций выпускников. Это означает, что СРС является не просто важной формой образовательного процесса, а становится его основой. Отсюда следует, что необходим коренной пересмотр организации профессиональной подготовки учителей в вузе, которая должна строиться так, чтобы развивать умение учиться самостоятельно, формировать у студентов способности к саморазвитию, творческому и критическому применению полученных знаний, способам и методам получения новых знаний, рефлексии, самоконтролю своей познавательной деятельности и её самооценке, к постоянному профессиональному росту, к профессиональной и социальной мобильности.

В контексте такой парадигмы образования особую значимость приобретает компетентностный и личностно-ориентированный подходы, конечным продуктом которых являются такие качества личности как: самовоспитание, самообразование, самоактуализация, саморазвитие, рефлексия.

Поэтому внедрение новой парадигмы, связанной с реализацией ФГОС ВПО 3-го поколения, в основе которой лежит концептуальная идея самостоятельности личности, представляется

нами как одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном высшем учебном заведении, в том числе в педагогических вузах. Именно самостоятельность учения обеспечивает развитие личности. Расширяя свои знания, вырабатывая и приобретая новые умения и компетенции, студент может качественно изменяться, развивать свои способности, убеждения, тип мышления, черты характера и поведения, формировать самоконтроль и самооценку своих поступков во всех сферах своей деятельности, является одной из форм обучения. При этом центральным звеном самостоятельного учения должна быть диалектика взаимосвязи и взаимозависимости отношений в системе студент-преподаватель, основанная на «субъект-субъектных» отношениях преподавателя и студентов, которые наиболее полно представлены в личностно-ориентированной педагогической системе развивающего обучения.

Однако образовательная практика показывает, что значительную часть преподавателей и студентов не удовлетворяет характер их взаимоотношений в процессе обучения в вузе и уровень самостоятельности выпускников вуза. 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 необходимого уровня сформированности самостоятельности студентов приводит к тому, что преподаватели отдают приоритет *традиционным методам формирования самостоятельности* в обучении, а это приводит к снижению качества подготовки будущих педагогов в вузе.

Следует отметить, что «традиционная – знаниевая – парадигма образования предполагает деятельность студента как ведомого, как исполнителя образовательного замысла преподавателя. В традиционных моделях обучения, господствующих в данный момент в российском высшем профессиональном образовании, самостоятельная учебная активность студента сводится к изучению предложенной преподавателем литературы, выполнению домашних заданий, подготовке рефератов и / или выступлений на семинарах, выполнению курсовых и дипломных работ» [1]. По существу – это самостоятельная работа репродук-

тивного характера, которая явно не соответствует тем требованиям, которые заявлены в ФГОС ВПО.

В настоящее время значительно возрос интерес к проблеме самостоятельной работы, который прослеживается в работах Т.А. Вороновой, И.Л. Наумченко; в работах В.А. Бессоновой, Н.В. Кузьминой, Р.Ф. Жукова, Ю.Н. Параходова, Л.Б. Сосновской самостоятельность рассматривается как средство индивидуализации обучения студентов; в работах Н.Ф. Талызиной, А.А. Реан, А.М. Гасанова, Е.В. Гапон разрабатывается проблема управления самостоятельной учебной деятельностью. В отечественной дидактике основоположниками исследования самостоятельной учебной деятельности учащихся являются Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин, П.И. Пидкасистый.

Однако во всех этих работах не представлена соответствующая ФГОС ВПО педагогическая система обучения студентов и не определен статус самостоятельности в современной дидактике, а, следовательно, до настоящего времени отсутствует научно обоснованная методика и технология формирования самостоятельности студентов в высшей школе, без которых невозможна реализация новой парадигмы образовательной системы в высшей школе.

Поэтому не удивительно, что проведенный нами в ходе констатирующего этапа эксперимента анализ состояния профессиональной подготовки по общей физике студентов физических специальностей в педагогических университетах показывает низкий уровень их готовности к решению образовательных задач в процессе преподавания курса общей физики в соответствии с требованиями ФГОС ВПО. Более половины студентов испытывают трудности при самостоятельном применении физических знаний при объяснении физических явлений, процессов, решении задач, работе с физическим оборудованием. Студенты испытывают затруднения при выполнении методологических заданий, определяющих содержание современной картины мира и практически не достигают философско-методологического уровня сформированности физических понятий и критического творческого мышления, не всегда могут определить роль того или иного фундаментального опыта в структуре оснований физической теории, практически не владеют научными методами познавательной деятельности и, как следствие, имеют низкую степень самостоятельности во всех сферах своей профессиональной деятельности; самоконтроль и самооценка своей познавательной деятельности находятся на низком уровне. Это приводит к тому, что у будущего учителя при изучении общей физики не формируются на должном уровне соответствующие предметные, философско-методологические и профессиональные компетенции. Следовательно такие учителя вряд ли способны в школе формировать самостоятельность учащихся, которая, как известно, провозглашена основой развития личности. Это заключение хорошо согласуется с диссертационными исследованиями Коломина В.И. [2].

Анализ учебной и методической литературы по общей физике, в том числе для педагогических специальностей высшего профессионального образования (А.В. Астахов, В. Аюпова, А. Бейзер, А.Я. Бланк, Л.А. Грибов, Е.М. Гершензон, Н.Н. Малов и А.Н.Мансуров, Г.А. Зисман и О.М. Тодес, Дж. Оррир, К.А. Путилов, И.В. Савельев, С.Э. Фриш и А.В. Тиморева, Б.М. Яворский, А.А. Детлаф и др.), показывает, что в существующих учебниках не учитывается специфика самостоятельной профессиональной деятельности учителя физики (практически нет заданий, вопросов, упражнений, проблемных ситуаций с соответствующей профессиональной направленностью), отсутствует четкое выделение структурных элементов физических теорий, фундаментального ядра физической науки, её методологических основ, парадигм физического мышления в различные исторические периоды генезиса этой науки. Фундаментальность образования сегодня является главным принципом государственной образовательной политики и предметом научно-педагогических и научно-методических исследований (С.А. Баляева, В.А. Бордовский, А.Д. Гладун, О.Н. Голубева, Л.А. Зорина, С.Е. Каменецкий, Л.В. Королева, И.Я. Ланина, Н.В. Леонова, И.Я. Лернер, Л.В. Масленникова, Н.С. Пурешева, Б.А. Струков, А.Д. Суханов, Н.В. Шаронова и др.), а концептуальный принцип самостоятельности в обучении вообще отсутствует.

Различным аспектам проблемы преподавания физики в учреждениях высшего профессионального образования посвящены диссертационные исследования А.Е. Айзенсона, Г.Ф. Бушок, Г.В. Ерофеевой, Р.Х. Казакова, В.В. Ларионова, А.Н. Малинина, И.А. Мамаевой, Л.В. Масленниковой, А.А. Червовой и др. Одна-

ко большинство из них относятся к преподаванию физики в инженерных вузах (Г.В. Ерофеева, В.В. Ларионов, И.А. Мамаева, Л.В. Масленникова и др.); в диссертациях, относящихся к преподаванию физики в педагогических вузах, исследуются конкретные частнометодические проблемы (например, изучение теории относительности в вузе – А.Н. Малинин). Наиболее близка к теме нашего исследования докторская диссертационная работа Коломина В.И. «Фундаментальная подготовка по физике как основа формирования профессиональной компетентности будущих учителей физики», в которой автор, хотя и не пришел к необходимым для нас заключениям, но довольно точно определил проблему современной профессиональной подготовки учителей физики, которая находится в полном согласии с нашими исследованиями и позволила нам осуществить научно обоснованные шаги в её решении через следующую последовательность действий: **определение педагогической системы, в которой самостоятельность является основой учебного процесса и конечным её продуктом; обоснование необходимости введения в современную дидактику принципа самостоятельности с его существующими, нормативными и процессуальными функциями и его статуса в дидактике; разработка на базе дидактических функций принципа самостоятельности методики и технологии реализации требований ФГОС ВПО по формированию в вузе у специалистов способности к самоорганизации, самореализации и самообразованию в течение всей жизни человека.**

Учитывая, что методы исследования обеспечивают исследователю возможность получить значимый для науки результат, мы изучили целый ряд работ, посвященных разработке методов научного познания. Среди них работы Л.В. Александрова, В.И. Бартона, Б.А. Глинского, Дж.К. Джонса, В.А. Канке, С.А. Лебедева, В.К. Лукашевича, А.П. Морозова, В.М. Одрина, Н.И. Паньшовой, Н.Л. Поповой, Г.И. Рузавина, Р. Сулайманкулова, Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой и др.

Эти работы позволили нам не только использовать соответствующие методы исследования для проведения педагогических исследований, но и понять, что все они находятся в непрерывном развитии по следующим направлениям: 1) совершенствование методик в зависимости от содержания и цели научного поиска; 2) периодическое обобщение исследовательского опыта; 3) выявление новых возможностей известных методов [3]; 4) «обогащение» известных методов за счёт приращения знаний из других наук; 5) оптимальный выбор и сочетание методов, их комплексное использование [4].

Это позволило нам представить свое исследование в ракурсе следующей комплексной методологии научного исследования как формы организации научного знания и научной деятельности:

- научно обоснованная постановка проблемы исследования;
- построение предмета исследования и дальнейшее развитие постановки проблемы за счет использования различных методов исследования (системный подход; абстрактно-логический метод, используемый для построения теории и включающий многообразные приёмы и операции: анализ и синтез, дедукцию и индукцию, восхождение от конкретного к абстрактному, и наоборот, аналогию, формальную логику, гипотетическое предположение и др.; проектный метод; метод моделирования; эмпирический метод; статистико-вероятностный метод);
- построение историографии научной проблемы;
- систематизация понятийно-категориального аппарата;
- выбор и реализация теоретико-методологических подходов в исследовании;
- выявление закономерностей и принципов реализации исследуемого феномена;
- обоснование авторского способа решения проблемы;
- построение концепции и теории, с помощью которых предмет исследования можно описать, объяснить, вскрыть внутренний механизм явлений и противоречий, предсказать развитие процесса, выдать рекомендации по совершенствованию системы образования;
- обеспечение единства теории и практики, понимаемого в том смысле, что созданная соискателем теоретическая концепция в полной мере используется для анализа практики и экспериментальных данных, формулирования новых рекомендаций, и напротив, полученные практические результаты вновь позволяют дополнить и развить теорию;

- законченность и цельность исследования, приобретающего свойства системы;
- выявление педагогических условий эффективного функционирования исследуемого явления;
- проверка результативности авторского решения проблемы;
- достоверность полученных научных результатов;
- истолкование (интерпретация) оснований исследования и полученных научных результатов.

В этой ситуации, когда учеными-педагогами признается, что *самостоятельность* – это *ключевая компетенция*, без которой личности в её истинном понимании не существует (А.В. Петров), идея самостоятельности становится центральной и одной из главнейших в системе образования, то она должна получить статус концептуального дидактического принципа с его инструментальными (раскрывающими способ применения принципа) сущностными, нормативными и процессуальными функциями, позволяющими технологизировать процесс формирования самостоятельности студентов и школьников в учебном процессе. При этом конечным продуктом педагогической системы обучения должна быть способность личности к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию, сознательной саморегуляцией личностной активности, рефлексии, самоконтролю и самооценки своей деятельности. Это является необходимым условием для развития личности, так как под необходимостью понимается условие, без которого «чего-то» не может состояться (без дыхания – жизнь, без самостоятельности – личность и её компетентность).

Глубокий философский анализ развития культуры в человеческом обществе показывает, что образование имеет своей целью не навязывать определенные убеждения, а наставлять на путь, которым подобные убеждения могут быть самостоятельно выработаны. Это по существу является *достаточным основанием* необходимости у любой личности ключевой компетенции «познавательной самостоятельности». Истинность *основания* доказана опытным путем (анализ истории развития культуры) и выведена из истинности положения о том, что «в культуре новое поколение не копирует, не воспроизводит, как бы отрицает предыдущее поколение» [5, с. 378].

Всё 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 соответствующей педагогической системе. Все это говорит об **актуальности исследований** в данной области, так как только при этом условии появляется возможность научно обоснованно выстраивать методику и технологию формирования самостоятельности учащихся.

В работе мы определяем принцип самостоятельности следующим образом:

Самостоятельность – это современный дидактический принцип, существенно влияющий на развитие человека и общества посредством сформированного постоянного стремления к развитию, к личностному росту, самоактуализации, которая является не только конечным состоянием личности, но и процессом актуализации своих возможностей. Он представляет собой одно из универсальных руководящих положений современного образования, которое относится ко всему процессу обучения в целом, распространяется на все учебные предметы, без него невозможно формировать личность, её компетентность и он не может быть заменен никакими другими принципами. Самостоятельность как дидактический принцип снимает главное противоречие между настоящим и будущим поколением, которое открывается нам как единство «отрицания» и утверждения, как будущее, вбирающее в себя не только прошлое, но и новый мир. Этот результат приобретенной самостоятельности является её наивысшей степенью – критической и творческой деятельностью личности.

Принцип самостоятельности в современном образовании должен рассматриваться не как элемент образования, а как ведущий (концептуальный) принцип общего и профессионального образования, определяющий характер последнего и управляющий процессами формирования системы знаний, взглядов и убеждений современного человека.

Знание дидактических функций этого принципа позволяет технологизировать формирование самостоятельности студентов и сделать этот процесс осознанным, управляемым и прогнозируемым. 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.

В своей работе мы намерены исследовать роль дидактического принципа самостоятельности в реализации комплексной педагогической системы, включающей личностно-ориентированную систему развивающего обучения (РО) и компетентно-деятельностного подхода (КП), который в системе РО представляется в виде соответствующего принципа со своими сущностными, нормативными и процессуальными функциями. Предлагаемая нами комплексная педагогическая система реализуется в классическом университете при профессиональной подготовке студентов физико-математического факультета по курсу общей физики.

Сегодня накоплен значительный опыт в организации обучения студентов общей физике в вузе. Вместе с тем вне научного внимания остаётся вопрос о дидактическом обеспечении оптимальной реализации возможностей самостоятельности при обучении студентов физике. В связи с этим существуют **противоречия**:

- на *социально-педагогическом уровне*: между требованиями общества и государства к повышению качества физического образования в вузе в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) об усилении роли самостоятельной учебной деятельности студентов, которая проявляется в способности к самоорганизации, самореализации и самообразованию в течение всей жизни человека и недостаточной теоретической и практической разработанностью решения данной проблемы;

- на *научно-педагогическом уровне*: между необходимостью решить важнейшую задачу обучения – формирование самостоятельности как ключевой компетенции студентов и отсутствию соответствующего дидактического принципа, управляющего этим процессом в обучении;

- на *научно-методическом уровне*: между дидактическими возможностями самостоятельности в обучении общей физике и их фактической реализацией в современной педагогической теории и практике.

Поэтому **актуальность** предлагаемого исследования определяется следующими факторами:

- личностно-ориентированное развивающее обучение в сочетании с компетентностным подходом должно быть дидактически обеспеченным. Если в основе такого обучения лежит самостоятельность, то она должна быть теоретически осмыслена на уровне дидактических принципов, являющихся регулятивом учебного процесса и иметь соответствующий инструментарий для преподавателя в виде нормативных и процессуальных дидактических функций, определяющих роль самостоятельности в той или иной учебной дисциплине. В настоящее время такой регулятор в современной дидактике отсутствует;

- задача обучения студентов общей физике заключается не столько в передаче знаний, сколько в формировании умения самостоятельно использовать их. Это означает переориентацию образования со знаниевого на компетентностный подход, который вырабатывает у студентов способности включаться в самостоятельную творческую деятельность и решать встающие перед ними профессиональные проблемы;

- использование в учебном процессе принципа самостоятельности в условиях комплексной педагогической системы личностно-ориентированного развивающего обучения и компетентностного подхода (РОКП) при обучении студентов общей физике создаёт реальный потенциал для эффективной реализации дидактических возможностей развивающего обучения и компетентностного подхода.

Выделенное противоречие определило не только **актуальность** настоящего исследования, но и **проблему исследования**, которая заключается в обосновании необходимости введения в современную дидактику концептуального принципа самостоятельности, в выявлении его дидактического потенциала при обучении студентов общей физике в вузе, в разработке технологии его реализации в практике обучения и в создании организационных и психолого-педагогических условий для её внедрения в учебный процесс.

Цель исследования: теоретически обосновать необходимость введения в дидактику принципа самостоятельности, разработать его дидактические функции в комплексной педагогической системе личностно-ориентированного развивающего обучения в диалектической связи с компетентностным подходом

и положить их в основу соответствующей технологии обучения студентов общей физике.

Объект исследования: процесс обучения студентов общей физике в условиях реализации концептуального принципа самостоятельности при использовании комплексной педагогической системы развивающего обучения в сочетании с компетентностным подходом.

Считаем, что использование в учебном процессе концептуального принципа самостоятельности с его дидактическими функциями в условиях комплексной педагогической системы создаёт реальный потенциал для реализации развивающего обучения и компетентностного подхода как стратегического приоритета образовательного процесса.

Изложенные концептуальные идеи мы конкретизируем в виде положений, сформулированных в форме **гипотезы исследования**, которая заключается в том, что дидактический потенциал концептуального принципа самостоятельности при обучении студентов общей физике может эффективно реализоваться при соблюдении следующих условий:

1) использовании комплексной педагогической системы личностно-ориентированного развивающего обучения в сочетании с компетентностным подходом в виде основополагающего дидактического принципа, определяющего идею практико-ориентированного обучения;

2) инструментальном обеспечении дидактического принципа самостоятельности (сущностные, нормативные и процессуальные функции принципа), которое технологизирует процесс реализации этого принципа в обучении;

3) построении комплексной методики и технологии обучения общей физике», позволяющей оптимально использовать дидактические возможности концептуального принципа самостоятельности в комплексной системе развивающего обучения в сочетании с компетентностным подходом;

4) принятии уровневого понимания самостоятельности (репродуктивный, продуктивный, частично-поисковый, поисковый или исследовательский уровни);

5) использовании научных методов и приемов познавательной деятельности как средств для самостоятельного получения новых знаний и как элементов содержания образования, использование которых определяет уровень самостоятельности студентов, а, следовательно, и уровень их предметной, философско-методологической и профессиональной компетентности.

Задачи исследования:

1. Провести теоретико-методологический анализ состояния проблемы самостоятельности в педагогической науке и практике вузовского обучения физике.

2. Проанализировать совокупность исходных положений, образующих теоретическую и практическую основы формирования знаний, умений и компетенций студентов по общей физике.

3. Определить содержание, критерии и уровни владения знаниями, умениями и компетенциями по общей физике, обеспечивающими положительный прогноз в повышении качества знаний студентов по общей физике в условиях использования принципа самостоятельности.

4. Разработать методику и технологию обучения студентов общей физике, соответствующую комплексной педагогической системы развивающего обучения в сочетании с компетентностным подходом, включающей в себя концептуальный дидактический принцип самостоятельности с соответствующими сущностными, нормативными и процессуальными функциями, технологизирующими процесс формирования самостоятельности студентов в учебном процессе.

5. Опытным-экспериментальным путём обосновать эффективность реализации предлагаемой в работе методики и технологии обучения студентов общей физике и подтвердить целесообразность введения в дидактику концептуального принципа межличностного общения.

6. Подготовить и внедрить в учебный процесс научно-методические рекомендации по использованию разработанной в диссертации методики и технологии обучения студентов общей физике, соответствующих требованиям ФГОС ВПО нового поколения.

Методологическую основу исследования составили: классическая модель обучения, которая эволюционировала, но оставалась неизменной в своих основных характеристиках: целях и содержании образования, формах и методах обучения, способах организации школьной жизни вплоть до XX века, которая сложилась под влиянием философско-педагогических

идей, сформулированных Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребелем, И.Г. Гербартом, Ф.А. Дистервегом, Дж. Дьюи и др.; научное обоснование природы и сущности процесса обучения (Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.П. Блонский; С.П. Баранов, Б.П. Есипов, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, В.И. Загвязинский и др.); концепция обучения, в которых утверждается положение о «естественном» развитии ребёнка в процессе приобретения собственного опыта или о непрерывном умственном развитии в процессе активного и содержательного усвоения основ наук и их последующего практического применения (И.П. Блонский, П.Н. Груздев, С.Т. Шацкий и др.); работы, в которых нашло подтверждение требования активного усвоения знаний в процессе обучения и доказано, что развитие активности и самостоятельности учащихся происходит в познавательной деятельности (Ш.И. Ганелин, Б.П. Есипов, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, И.Т. Огородников, М.Н. Скаткин и др.); личностно-деятельностный подход, с позиций которого образование должно учитывать индивидуальные особенности студентов, что позволяет дифференцировать процесс обучения и выявить педагогические условия развития самостоятельности обучающихся (Л.И. Божович, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, П.Е. Гальперин, Е.Н. Кабанова-Меллер, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А.В. Петров, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманская и др.); личностно-ориентированное развивающее обучение (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, А.В. Петров В.Д. Шадриков и др.); идея и концепция гуманизации, связанная с созданием условий для саморазвития творческой индивидуальности человека и раскрытия его духовного потенциала, которая постепенно превращается в тенденцию общественного развития и общепринятого подхода в системе образования, разработка которого принадлежит Я.А. Коменскому, В.А. Сухомлину, К.Д. Ушинскому, Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдову, Л.В. Занкову, Б.Д. Эльконину, М. Монтессори, С. Френе, Дж. Дьюи, Г. Оллпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, А. Швейцера, Н.А. Бердяеву, С. Булгакову, К.Д. Кавелину, Л.П. Карсавину, А.Ф. Лосеву, Н.К. Михайловскому, В.В. Розанову, В.С. Соловьёву, П.А. Флоренскому, П.Я. Чаадаеву, Э.В. Ильенкову, Ш.А. Амонашвили, В.И. Загвязинскому, Л.С. Выготскому, И.С. Батракова, С.А. Гончаров, В.А. Грановский, М.Г. Карижский, Е.В. Любликова, В.С. Осипов, С.А. Писарева, Е.В. Пискунов, А.П. Тряпицина, А.В. Тряпицин, Е.В. Щербова и др.; **компетентностный подход**, смысл организации которого заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования и смысл которого заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности (А.В. Хуторской, А.Г. Каспржак, Л.Ф. Иванова, В.К. Загвозкин, А.В. Петров, А.Г. Бермус, В.А. Болотова, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, Е.И. Пометун, В.В. Сериков, В.П. Симонов, Н. Хомский, А.Г. Бермус, Н.Ф. Ефремова, Д.С. Цодикова, Э. Шорт, Е.К. Юсеф, М.А. Чошанов, и др.); системно-деятельностный подход, с позиций которого развитие образовательной самостоятельности может рассматриваться как деятельность в системе образовательного процесса вуза и сама образовательная самостоятельность как система, состоящая из определенных компонентов (М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Э.Г. Юдин и др.); теории управления функционированием и развитием социальных и образовательных систем (Б.Г. Ананьев, В.Г. Афанасьев, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, П.Я. Гальперин, Гершунский, Р.Я. Касимов, Н.В. Кузьмина, В.С. Лазарев, И.Я. Лернер, Н.Ф. Талызина, М.М. Поташник, Т.И. Шамова, В.А. Якунин и др.), в том числе теория управления целостным образовательным процессом (В.И. Андреев, С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, Г.В. Белая, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина и др.); теории управления учением (В.В. Краевский, Б.И. Коротеев, И.Я. Лернер, Л.А. Шипилина и др.); теории личности и самосознания (Б.Г. Ананьев, В.К. Бацын, Г.Н. Волков, С.Л. Рубинштейн и др.); учение о субъекте деятельности (К.А. Абульханова-Славская, П.П. Блонский, А. Дистервег, И.В. Дубровина, А.К. Маркова, И. Песталоцци, В.А. Петровский, К. Роджерс, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Г.А. Цукерман и др.); педагогические учения о самостоятельной деятельности учащихся (Г.Д. Кириллова, Н.А. Половникова, А.В. Усова, А.В. Петров и др.); особенности проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута (Л.А. Лабунская, В.В. Лоренц, Н.Н. Суртаева,

А.П. Тряпицина и др.); положения современной педагогики о теории активизации учебной деятельности учащихся и соответствующих технологиях и методах обучения будущих специалистов (А.К. Маркова, Т.И. Шамова, М.И. Башмаков, А.А. Вербицкий, Т.Г. Григорьева, И.С. Якиманская и др.); теория использования комплексной педагогической системы развивающего обучения в сочетании с компетентностным подходом (А.В. Петров, В.С. Стародубцева, Г.В. Алмадакова).

В качестве опытно-экспериментальной базы исследования выступают студенты Горно-Алтайского государственного университета (ГАГУ), школьники и учителя, Институт повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования (ИПКипПРО) Республики Алтай.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- научно обоснована целесообразность перехода от педагогической системы развивающего обучения к комплексной педагогической системе, вбирающей в себя личностно-ориентированное развивающее обучение и компетентностный подход, которая в отличие от её составляющих обладает полнотой, так как в её основание положена ни теория и ни практика, а их диалектическое единство, которое снимает историческую проблему: «Что должно быть поставлено в основание обучения: теория или практика?»

- раскрыта возможная дидактическая связь между развивающим обучением (гуманитарный «субъект-субъектный подход») и компетентностным подходом (жесткий «субъект-объектный прагматический подход»). Компетентностный подход (практико-ориентированный подход), как центральная идея образования, целесообразно представить в виде концептуального дидактического принципа с его сущностными, нормативными и процессуальными функциями, которые технологизируют процесс реализации практико-ориентированного подхода к обучению. Последнее снимает противоречие между гуманитарным подходом (РО) и компетентностным подходом и снимает необходимость разработки дидактики компетентностного подхода;

- научно обоснована целесообразность постановки исследовательской проблемы использования дидактического ресурса принципа самостоятельности при обучении студентов общей физике в условиях комплексной личностно-ориентированной педагогической системы развивающего обучения совместно с компетентностным подходом, включающей в себя концептуальный дидактический принцип самостоятельности;

- разработан инструментальный концептуальный принцип самостоятельности (способ применения принципа в учебном процессе) в виде сущностных, нормативных и процессуальных дидактических функций, позволяющих технологизировать процесс реализации данного принципа в учебном процессе;

- разработана комплексная диалоговая технология обучения студентов общей физике «задача – диалог – игра», в основу которой положены нормативные и процессуальные функции дидактических принципов самостоятельности и межличностного общения;

- осуществлено обобщение дидактических возможностей самостоятельности в системе вузовского образования, обоснована целесообразность введения принципа самостоятельности в ранг концептуального в условиях использования комплексной педагогической системы личностно-ориентированной педагогической системы развивающего обучения в сочетании с компетентностным подходом;

- выявлен дидактический потенциал принципа самостоятельности при формировании у студентов основополагающих физических понятий;

- разработаны основные средства для эффективной реализации комплексной диалоговой технологии «задача – диалог – игра» при формировании у студентов основополагающих физических понятий.

Теоретическая значимость исследования определяется вкладом его результатов в развитие теоретических основ предметной, философско-методологической и профессионально-методической подготовки учителя физики в условиях классического университета с учетом требований ФГОС ВПО нового поколения, учитывающих, что самостоятельность является основой учебного процесса и конечным её продуктом. В результате исследования:

- представлены основные научные подходы к исследованию проблемы использования дидактического ресурса принципа самостоятельности в условиях комплексной педагогической си-

стемы, включающей личностно-ориентированное развивающее обучение и компетентностный подход в системе вузовского образования;

- раскрыты методологические и теоретические основы для обоснования необходимости введения в дидактику концептуального принципа самостоятельности и разработан инструментальный его реализации в учебном процессе, представленный в виде сущностных, нормативных и процессуальных функций, что позволяет осуществлять научно обоснованно технологии формирования самостоятельности в учебном процессе, которые до настоящего времени фактически лишь провозглашались, но не имели дидактического обеспечения;

- основные выводы и положения диссертационной работы являются дополнением и развитием исследований в области использования дидактических возможностей принципа самостоятельности при компетентностном подходе и развивающем обучении в процессе профессиональной подготовки учителей физики в вузе;

- исследование обогащает общую теорию развивающего обучения, компетентностного подхода и вносит практический вклад в решение актуальной проблемы качественной предметной, философско-методологической и профессиональной подготовки студентов при обучении их общей физике в вузе;

- в работе выявлен дидактический потенциал использования принципа самостоятельности в условиях развивающего обучения студентов общей физике, который выражается в технологизации учебного процесса в условиях использования компетентностного подхода. Последний в условиях развивающего обучения превращается в компетентностно-деятельностный подход, в отличие от классического развивающего обучения, в основе которого лежит деятельностный подход.

- в рамках используемой нами комплексной педагогической системы обучения научно обосновано использование прагматического компетентностного подхода (субъект-объектного) в развивающем обучении (субъект-субъектное) за счет компетентностно-деятельностного подхода, благодаря которому происходит взаимодействие *теории* (развивающее обучение) и *практики* (компетентностный подход) за счет восхождения от абстрактного к конкретному;

- введены новые понятия: 1) «концептуальный дидактический принцип самостоятельности», определены его сущностные, нормативные и процессуальные функции, позволяющие технологизировать процесс реализации его в учебном процессе; 2) «комплексная образовательная система», включающая в себя личностно-ориентированное развивающее обучение и компетентностный подход в качестве соответствующего принципа с его нормативными и процессуальными функциями; 3) «комплексная технология «задача – диалог – игра», построенная на базе нормативных и процессуальных дидактических функций принципов самостоятельности и межличностного общения, основными средствами реализации которой являются диалоговые и полилоговые задачи;

- выявлены дидактические возможности взаимодействия принципов самостоятельности и межличностного общения, благодаря которым формы межличностного общения обеспечивают управление самостоятельной деятельностью студентов;

- уточнены понятия «самостоятельная работа» и «лабораторные занятия» с учётом используемой комплексной образовательной системы;

- выявлены особенности методики и технологии организации самостоятельной работы студентов физико-математического факультета по общей физике в условиях комплексной образовательной системы;

- разработаны обобщенные планы познавательной деятельности преподавателя и студентов на учебных занятиях по общей физике; выделены основные умения и компетенции, которыми необходимо овладеть студентами на высоком уровне самостоятельности.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработаны:

- 1) методика и технология организации самостоятельной работы студентов по общей физике, позволяющие поэтапно повышать степень самостоятельности (от репродуктивного к продуктивному, частично поисковому и поисковому, т.е. исследовательскому) и уровень эвристичности познавательной деятельности (эмпирический, теоретический, практический, философско-методологический);

2) оригинальные лекции, практические, семинарские и лабораторные занятия с учетом требований ФГОС ВПО нового поколения, учитывающих, что самостоятельность является основой учебного процесса и конечным её продуктом;

3) методические средства для эффективной реализации принципа самостоятельности при формировании основополагающих физических понятий в учебном процессе (комплекс диалоговых и полилоговых задач, обобщенных планов, исследовательских и частично-исследовательских заданий);

4) методические пособия и рекомендации по использованию комплексной технологии реализации принципа самостоятельности в учебном процессе при обучении студентов общей физики;

5) спецкурс «Теория и практика реализации комплексной образовательной системы при подготовке учителя физики в вузе»;

6) электронная технология организации самостоятельной познавательной деятельности студентов Moodle, позволяющая самостоятельно (в отсутствие преподавателя) включать студентов в самостоятельную творческую деятельность, организовывать различного уровня эвристичности учебное общение для разрешения предметных, философско-методологических и профессиональных проблем;

7) внедрение в практику работы кафедр физики вузов, школ и института повышения квалификации результатов диссертационного исследования;

8) совокупность критериев и уровней предметной, философско-методологической и профессиональной компетентности будущего учителя физики в мотивационно-ценностном, когнитивном, операционно-деятельностном и исследовательском аспектах, определяющих степень самостоятельности (репродуктивный, продуктивный, частично-поисковый и исследовательский) и уровень эвристичности познавательной деятельности (эмпирический, теоретический, практический, философско-методологический).

Содержащиеся в работе теоретические положения и выводы доведены до конкретных технологий и методических рекомендаций, реализация которых, как доказано в исследовании, повышает эффективность формирования основополагающих физических понятий у студентов физико-математического факультета классического университета. Кроме того, разработанная комплексная технология обучения студентов общей физике «задача – диалог – игра», позволяет реализовывать комплексную систему личностно-ориентированного развивающего обучения совместно с компетентностным подходом в практике подготовки учителей физики в вузе. В результате апробирован методический комплекс учебных материалов, с авторскими оригинальными дидактическими средствами, созданы условия для опытно-экспериментальной работы, реализовано внедрение нового дидактического принципа самостоятельности с его нормативными и процессуальными функциями, положенными в основание комплексной технологии обучения студентов общей физике.

Предложенные в работе методические рекомендации к организации обучения студентов общей физике и опыт реализации технологии такого обучения могут быть использованы не только в системе высшего профессионального образования, но и для повышения эффективности обучения физике в школе, в сфере повышения квалификации учителей а также обладая возможностью расширения условий их применения на другие области профессионального образования педагогов.

Особо следует отметить, что опыт реализации нового дидактического принципа с его сущностными, нормативными и процессуальными функциями в учебном процессе показал, что дидактические принципы можно эффективно реализовать только в случае, если они имеют соответствующий инструментарий, т.е. способ применения принципа в учебном процессе. В противном случае они теряют свой статус дидактического принципа, оставаясь лишь важной дидактической идеей или дидактическим условием, которые не характеризуются всеобщностью и не носят обязательного характера.

Итог наших исследований сводится к следующему:

1. Комплексные технологии, соответствующие личностно-ориентированному развивающему обучению в сочетании с компетентностным подходом представляют собой форму и метод обучения студентов в вузе, основанные на диалоговом мышлении и содержащие в основании требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО 3-го поколения) по усилению

роли самостоятельной учебной деятельности студентов, которая проявляется в *способности к самоорганизации, самореализации и самообразованию в течение всей жизни человека*. Формы взаимодействия преподавателя и студентов развиваются в логике принципов самостоятельности и межличностного общения по траектории совершенствования уровней саморегуляции от максимальной помощи преподавателя студентам к последовательному нарастанию активности студентов до практически полной саморегуляции их познавательной деятельности, при этапном возрастании степени самостоятельности студентов от репродуктивного к продуктивному, частично-поисковому и исследовательскому уровню.

2. Для полноценного использования дидактических ресурсов самостоятельности студентов в учебном процессе целесообразно введение концептуального дидактического принципа самостоятельности с его сущностными, нормативными и процессуальными функциями.

3. При подготовке учителей физики в вузе с систематическим и целенаправленным применением принципа самостоятельности целесообразно использовать комплекс диалоговых и полилоговых задач студентов общей физике, в основу которой положены нормативные и процессуальные функции данного дидактического принципа самостоятельности. Основными средствами реализации этой технологии являются комплекс диалоговых и полилоговых задач, обобщенные планы познавательной деятельности, понятийные комплексы с методологической программой познавательной деятельности, исследовательские и частично-поисковые задания.

4. Реализация предлагаемой образовательной системы, представляющей собой диалектическую связь развивающего обучения и компетентностного подхода, а также соответствующую ей комплексную технологию, позволяющую эффективно реализовать дидактические принципы самостоятельности и межличностного общения при обучении студентов общей физике обеспечивает подготовку компетентных учителей физики в вузе. Основными критериями результативности разработанной технологии выступают:

- уровень компетентности выпускников вуза (знаниевый; умения действовать по образцу; умения использовать научные методы познавательной деятельности; творческая и критическая самостоятельная деятельность – умение самостоятельно решать проблемные ситуации; сформированность саморегуляции, самоконтроля и самооценки своей деятельности); опыт самоконтроля и самооценки развивает образовательную самостоятельность студентов и представляется как качество, необходимое будущему учителю физики для личностного саморазвития и профессионального самосовершенствования;

- степень самостоятельности (репродуктивная, продуктивная, частично-поисковая, поисковая, т.е. исследовательская);

- степень эвристичности знаний о сложных физических понятиях (эмпирический, теоретический, практический, философско-методологический уровни);

- степень владения научными приемами и методами познавательной деятельности (самостоятельная работа осуществляется по образцу; самостоятельная работа осуществляется по алгоритму; самостоятельная работа осуществляется как частично-поисковая; самостоятельная работа осуществляется как исследовательская).

5. Основной концептуальной идеей преподавания курса общей физики в условиях реализации комплексной образовательной системы развивающего обучения в сочетании с компетентностным подходом является акцент не только на элементах содержания данного предмета, которые определяют его фундаментальность, но и на концептуальную идею формирования самостоятельности студентов. Последняя реализуется через введение в современную дидактику концептуального принципа самостоятельности, который не только открывает новый теоретически обоснованный путь в развитии системы образования высшей школы, но и технологизирует процесс формирования самостоятельности студентов в учебном процессе.

6. Содержательно-смысловое наполнение новой образовательной концепции, определяющей пути и возможности реализации ФГОС ВПО нового поколения, раскрывается в модели методической системы преподавания курса общей физики, которая ориентирована на приоритет формирования у студентов самостоятельности, степень сформированности которой должна определять уровень компетентности будущего учителя физики.

В отсутствии самостоятельности нельзя говорить о компетентности специалиста. Модель отражает взаимосвязь, взаимообусловленность концептуального, нормативно-содержательного, технологического компонентов и обеспечивает формирование у будущих учителей физики предметную, философско-методологическую и профессиональную компетентность, в основании которой лежат такие качества личности, как самообразование,

самовоспитание, самообучение, самоактуализация, рефлексия, самоконтроль и самооценка

7. Реализация модели методической системы обучения общей физике должна определяться функциональной структурой и условиями эффективного использования принципа самостоятельности при формировании и развитии сложных физических понятий.

Библиографический список

1. Имакаев В.Р., Русаков С.В., Семакин И.Г., Хеннер Е.К. *Новые подходы к организации и обеспечению самостоятельной работы студентов*: сборник. Секция № 20 «Научно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов в соответствии с ФГОС ВПО». Available at: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf7/S20.pdf
2. Коломин В.И. *Фундаментальная подготовка по физике как основа формирования профессиональной компетентности будущих учителей физики*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Волгоград, 2010.
3. *Теория и практика педагогического эксперимента*. Под редакцией А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. Москва: Педагогика, 1979.
4. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. *Педагогическое исследование: содержание и представление результатов*. Челябинск: РБИУ, 2010.
5. Гассен С.И. *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. Отв. ред. и составитель П.В. Алексеев. Москва: Школа-Пресс, 1995.

References

1. Imakaev V.R., Rusakov S.V., Semakin I.G., Henner E.K. *Novye podhody k organizacii i obespecheniyu samostoyatel'noj raboty studentov*: sbornik. Sekciya № 20 «Nauchno-metodicheskoe obespechenie samostoyatel'noj raboty studentov v sootvetstvii s FGOS VPO». Available at: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf7/S20.pdf
2. Kolomin V.I. *Fundamental'naya podgotovka po fizike kak osnova formirovaniya professional'noj kompetentnosti buduschih uchitelej fiziki*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Volgograd, 2010.
3. *Teoriya i praktika pedagogicheskogo eksperimenta*. Pod redakciej A.I. Piskunova, G.V. Vorob'eva. Moskva: Pedagogika, 1979.
4. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. *Pedagogicheskoe issledovanie: sodержanie i predstavlenie rezul'tatov*. Chelyabinsk: RBIU, 2010.
5. Gassen S.I. *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnyuyu filosofiyu*. Otv. red. i sostavitel' P.V. Alekseev. Moskva: Shkola-Press, 1995.

Статья поступила в редакцию 03.10.18

УДК 316.334:796.01

Chebotařov A.V., teaching assistant, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia),
E-mail: alekc-2012@mail.ru

THE ROLE OF SPORTS ORGANIZATIONS IN ATTRACTING YOUNG PEOPLE TO SPORT. The article presents results of a study aimed at identifying active participation of young people in sport activities and determining factors that motivate them to be engaged in sports. The article reveals features of various sports organizations and their role in attracting young people to sport. To increase motivation of young people in sports activities and socialization skills by means of physical culture in Russia are set up physical educational and sport organizations, which enable young people to develop stress resistance, discipline, interpersonal skills, will for hard work. The paper tells about an Association of students' sports clubs in Russia, an organization that puts tremendous efforts to involve students into sport.

Key words: health, discussion clubs, sports federations, physical educational and sports organizations.

A.V. Чеботарев, ассистент, ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Симферополь, E-mail: alekc-2012@mail.ru

РОЛЬ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПРИВЛЕЧЕНИИ МОЛОДЕЖИ К ЗАНЯТИЯМ СПОРТОМ

В статье представлены результаты исследования, направленного на выявление активности участия молодежи в спортивной деятельности и определение факторов, побуждающих к занятиям спортом. Так же рассмотрены особенности различных физкультурно-спортивных организаций и их роль в привлечении молодежи к занятиям спортом. Для повышения мотивации молодежи в спортивной деятельности и развития навыков социализации посредством физической культуры в России были созданы физкультурно-спортивные организации, участие в которых позволяет молодым людям развивать стрессоустойчивость, дисциплинированность, коммуникабельность, трудолюбие. Описана Ассоциация спортивных студенческих клубов России – организация, которая прикладывает огромные усилия для привлечения студенческой молодежи в спорт.

Ключевые слова: здоровье, дискуссионные клубы, спортивные федерации, физкультурно-спортивные организации.

Здоровье – это состояние физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов – гласит устав Всемирной организации здравоохранения. Но человек не может быть здоровым, если он не ведет здоровый образ жизни, который включает в себя комплексную работу над физическими, духовными и социальными компонентами личности. Одним из основных компонентов здорового образа жизни является спорт, который имеет 4 основные функции: политическую, интегрирующую, социально-психологическую и функцию восходящей социальной мобильности. Стоит отметить, что для молодежи ведущей функцией спорта является социализирующая. Социализация – двусторонний процесс в результате которого складываются отношения между обществом и

отдельным индивидом, особое значение этот процесс имеет для молодого поколения. Социализация с помощью спорта объединяет в себе три формы: поведенческую, познавательную и эмоциональную. Их взаимосвязь и определяет основное содержание и направление социализации [1].

Из этого следует, что снижение мотивации у молодого поколения к занятиям спортом приводит к ухудшению процесса социализации. В современном обществе нарастает проблема привлечения молодежи к здоровому образу жизни. На данном этапе развития науки существует небольшое количество исследований, посвященных вопросу механизмов формирования здорового образа жизни и мотивации у молодого поколения к занятиям спортом.

Цель статьи изучить мотивацию к занятию спортом и систематизация способов привлечения молодежи в спортивную деятельность.

Изложение основного материала статьи. Нами был проведен социологический опрос, направленный на изучение потребности молодежи в занятиях спортом, из 123 респондентов 23% регулярно занимаются спортом 2-3 раза в неделю, 57% – 1-2 раза в месяц и 20% не видят необходимости в занятиях спортом. Можно сделать вывод, что подавляющее большинство занимаются спортом не регулярно с большими перерывами между тренировками. В процессе исследования были выделены основные факторы, способствующие занятиям спортом: 52% опрошенных основным фактором, считают эстетичность своего тела, которая приобретает по средствам занятий спортом, 29% респондентов утверждают, что спорт помогает бороться с напряжением и стрессом и только 19% считают спорт неотъемлемой частью здорового образа жизни, которого они придерживаются.

Из этого следует, что молодежь не нацелена на сохранение здоровья и их мотивация основана на социальных и сублимационных механизмах.

Принимая во внимание тенденцию снижения мотивации молодежи к занятиям спортом, государство активно развивает физкультурно-спортивные организации, которыми являются юридические лица ведущими основной деятельности в области физической культуры и спорта, среди которых можно выделить Олимпийское движение России, общероссийские спортивные федерации, местные и региональные спортивные федерации, спортивные клубы [2].

Объединяет эти физкультурно-спортивные организации единая цель: пропаганда здорового образа жизни, однако есть некоторые отличия в их специализации. Так спортивные федерации различных уровней нацелены на развитие одного или нескольких видов спорта и их основная задача – это подготовка конкурентоспособных спортсменов именно в этом виде спорта для соревнований различного уровня. Что же касается спортив-

ных клубов, то их деятельность учебно-тренировочная, соревновательная и воспитательная, осуществляется за счет не государственных средств.

В последнее время популярность среди молодежи приобретает Ассоциация спортивных студенческих клубов России [3]. Работа в этой организации ведется по 5 направлениям: Студзачет, дискуссионный клуб, обучающие семинары, клубные турниры, спортивно-патриотический лагерь.

Если описывать направление работы «Студзачет», можно провести параллели со сдачей норм ГТО. Студент сдает 5 нормативов и по результатам получает золотой или серебряный значок и сертификат-подтверждение к нему. Дискуссионные клубы – это образовательная площадка для обсуждения актуальных вопросов развития студенческого спорта в России.

Клубные турниры ассоциации спортивных студенческих клубов России – это комплексное спортивное мероприятие, включающее в себя историческое, патриотическое, культурное содержание. Не допускаются к участию в турнирах мастера и кандидаты в мастера спорта. Во время обучающих семинаров проходит обмен опытом в форме живого диалога. А спортивно-патриотические лагеря являются платформой для проведения вышеперечисленных видов деятельности.

Таким образом, студент получает площадку для развития навыков социализации. Следовательно, для повышения мотивации молодежи в спортивной деятельности и развития навыков социализации по средствам физической культуры в России были созданы физкультурно-спортивные организации, участие в которых позволяет молодым людям развивать стрессоустойчивость, дисциплинированность, коммуникабельность, трудолюбие.

Для молодежи созданы площадки для самореализации на различных уровнях, начиная с местного, заканчивая международным. А такие организации как Ассоциация спортивных студенческих клубов позволяют не только заниматься спортом, но и принимать активное участие в развитии и пропаганде здорового образа жизни среди молодежи.

Библиографический список

1. Губина Е.М. Условия эффективности деятельности образовательных учреждений в сфере физической культуры и спорта. *Физическое воспитание и спортивная тренировка*. Москва, 2015.
2. Димова А.Л. *Физическая культура в общекультурной и профессиональной подготовке студентов*: методическое пособие. Смоленск, 2004.
3. Ерина И.А. К вопросу о мотивации студенческой молодежи к учебной и внеучебной деятельности. *Проблемы современного педагогического образования*: сборник статей. Ялта: РИО ГПА. 2016; Вып. 53, Ч. 2: Педагогика и психология.
4. Ерина И.А. Жизненные стратегии современной Российской студенческой молодежи. *Гуманитарные науки*. Ялта. 2016; 1 (33): 76 – 81.
5. *Устав Ассоциации спортивных студенческих клубов России*. Принят съездом учредителей от 26 июня 2013 г.

References

1. Gubina E.M. Usloviya `effektivnosti deyatel'nosti obrazovatel'nyh uchrezhdeniy v sfere fizicheskoy kul'tury i sporta. *Fizicheskoe vospitanie i sportivnaya trenirovka*. Moskva, 2015.
2. Dimova A.L. *Fizicheskaya kul'tura v obschekul'turnoj i professional'noj podgotovke studentov*: metodicheskoe posobie. Smolensk, 2004.
3. Erina I.A. K voprosu o motivacii studencheskoj molodezhi k uchebnoj i vneuchebnoj deyatel'nosti. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*: sbornik statej. Yalta: RIO GPA. 2016; Vyp. 53, Ch. 2: Pedagogika i psihologiya.
4. Erina I.A. Zhiznennye strategii sovremennoj Rossijskoj studencheskoj molodezhi. *Gumanitarnye nauki*. Yalta. 2016; 1 (33): 76 – 81.
5. *Ustav Associacii sportivnyh studencheskih klubov Rossii*. Prinyat s'ezdom uchreditelej ot 26 iyunya 2013 g.

Статья поступила в редакцию 28.09.18

УДК 378

Iakobiuk L.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia), E-mail: Lyakobuk@yandex.ru

THE ROLE OF CULTURAL IDENTITY IN FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS. The article discusses an impact of cultural identity on the formation of professional competence of future professionals. The aim of the article is to study self-identification of a modern person, which is carried out in a complex differentiated society, which, however, provides its integration by the representation of social diversity, accumulation of information or forms of behavior. The issue of cultural self-identification in Tyumen region is the most acute from the point of view of ethnic views. There are people of other nationalities in our society, that is why there are changes in cultural life, which leads to a change in basic cultural values. The author comes to a conclusion that the educational space of an educational institution should have a priority impact on cultural self-identification of future specialists that is necessary for the formation of professional competence, and, as a consequence, for the successful employment and career development of specialists.

Key words: professional competence, education, personality, culture, self-identification.

Л.И. Якобюк, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО Государственный аграрный университет Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: Lyakobuk@yandex.ru

РОЛЬ КУЛЬТУРНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В данной статье рассматривается влияние культурной самоидентификации личности на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов. Целью статьи является изучение самоидентификации современного человека, осуществляющейся в сложно устроенном дифференцированном обществе, которое, тем не менее, обеспечивает свою интеграцию репрезентацией социального многообразия, аккумуляцией информации или форм поведения. Вопрос о культурной самоидентификации в Тюменской области является наиболее острым с точки зрения этнических взглядов. С появлением лиц других национальностей в нашем обществе, происходит изменения в культурной жизни, что влечет к изменению базовых культурных ценностей. Автор приходит к выводу, что образовательное пространство учебного заведения должно оказывать приоритетное влияние на культурную самоидентификацию будущих специалистов, необходимую для формирования профессиональной компетентности, и, как следствие, для успешного трудоустройства и карьерного роста специалистов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, образование, личность, культура, самоидентификация.

В материалах модернизации образования компетентностный подход провозглашается как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования. Подчеркивается, что в компетентностном подходе заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе») [1].

В настоящее время компетентностный подход внедрён не только в общее образование, но и в высшую школу. Выпускник высшей профессиональной школы должен уметь применять полученные в ходе обучения знания, умения и навыки в повседневных и изменяющихся ситуациях на работе, демонстрируя свою компетентность. Одним из важнейших понятий при таком подходе является понятие «профессиональной компетентности». В педагогической литературе профессиональная компетентность рассматривается как индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии. А.К. Маркова выделяет четыре вида профессиональной компетентности [2]: **специальная**, или деятельностная профессиональная компетентность, характеризует владение деятельностью на высоком профессиональном уровне и включает не только наличие специальных знаний, но и умение применить их на практике; **социальная** профессиональная компетентность характеризует владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, принятыми в профессиональном сообществе приемами профессионального общения; **личностная** профессиональная компетентность характеризует владение способами самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации. Сюда же относят способность специалиста планировать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему; **индивидуальная** профессиональная компетентность характеризует владение приемами саморегуляции, готовность к профессиональному росту, неподверженность профессиональному старению, наличие устойчивой профессиональной мотивации.

В формировании профессиональной компетентности конкурентоспособного специалиста важное значение имеет культурное пространство. Всякая культура развивается и функционирует во времени и пространстве. Система образования предполагает выход в культуру, социум, расширение жизненного пространства личности. Следовательно, следует вести речь о культурном пространстве развития личности вообще и специалиста в частности.

Профессиональная компетентность личности будущего специалиста выступает в качестве основной из целей процесса обучения с учетом тенденций социально-экономического развития современного общества и мотивов, побуждающих молодого человека к совершенствованию этого качества. В действующем в настоящее время государственном образовательном стандарте, среди перечисленных профессиональных компетенций, выделим следующие:

- способность использовать основные теории мотивации, лидерства и власти для решения управленческих задач;
- способность эффективно организовывать групповую работу на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды;
- владеть различными способами разрешения конфликтных ситуаций;
- способность к анализу и проектированию межличностных, групповых и организационных коммуникаций.

Обозначенные профессиональные компетенции предполагают разнообразные модели поведения специалиста в профессиональной деятельности, а так же проявления культуры профессиональной деятельности.

Одной из главных особенностей в профессиональной деятельности специалиста, имеющего высшее образование, является его управление людьми, а именно создание условий для наибольшей продуктивности функционирования сотрудников в производственной структуре, управлении поведением и развитием персонала. При этом важно учитывать, что каждый человек – это личность, он имеет свой характер, свое представление о жизни, свое мнение, свои культурные ценности. Всякая личность представляет собой продукт развития культуры и выступает по отношению к культуре одновременно в нескольких качествах: как продукт культуры; как потребитель культуры; как производитель культуры; как транслятор культуры. Нарастание культурных противоречий между сотрудниками организаций, может послужить возникновению проблем не только личного характера, но и профессионального, а именно явиться препятствием в деятельности отдельных структур, подразделений или организации в целом. Чтобы не допустить таких ситуаций в будущей профессиональной деятельности специалиста, необходимо формировать у него профессиональную компетентность, одним из компонентов которой, является культурный компонент. Культура влияет на поведение, общение, отношение не прямо, а опосредованно – через профессиональные ценности, нормы, роли, социально-когнитивные процессы. Система социальных и профессиональных ценностных ориентиров образуют культурное пространство развития личности будущего специалиста, в поле которого идет присвоение ценностей культуры профессиональной деятельности.

Существуют различные типы культуры, поэтому необходимо остановиться на понятии культурной самоидентификации. *Самоидентификация* представляет собой самооценку собственных личностных свойств и потенциалов в качестве деятельного субъекта, включая физические, нравственные, психические и иные качества, как они представляются индивиду в его собственном самосознании и в восприятии других. Процесс отождествления индивидом себя с другим человеком, группой, образцом, происходит в ходе социализации, посредством которого приобретаются нормы, ценности, социальные роли, моральные качества представителей тех социальных групп, к которым принадлежит или стремится принадлежать индивид [3].

Самоидентификация современного человека осуществляется в сложно устроенном дифференцированном обществе, которое, тем не менее, обеспечивает свою интеграцию репрезентацией социального многообразия, аккумуляцией информации или форм поведения. Различные части общества получают возможность символически проиграть и усвоить опыт других людей и групп. Культура в этом смысле – условие «способности к коммуникациям, пониманию другого как возможного партнера, условие воспроизводства базовых социальных представлений, ценностей и норм, механизм последовательной интеграции общества».

Глобальной тенденцией, характерной для современного российского общества, является наличие двух противоположных тенденций: с одной стороны – это распространение стандартов универсального образа жизни, являющихся следствием глобализации; с другой – стремление к национально-государ-

ственной суверенизации и этнокультурной идентичности. Радикальная трансформация общественного строя, перестройка всех сфер социальной жизни, социально-экономические, политические и духовные перемены в российском обществе способствуют пересмотру существующей системы ценностей, поиску идентичности, а также качественным и количественным изменениям иерархии социальных групп. В связи с тем, что перечисленные факторы оказывают непосредственное влияние на формирование молодого поколения, обосновывается необходимость изучения самоидентификации именно этого возраста.

Одним из видов самоидентификации личности является культурная самоидентификация. её основными составляющими в последнее время становятся не столько знания классических образцов гуманитарной культуры (это знание постепенно вытесняется из области общей эрудиции личности также в зону сугубо профессиональной компетентности), сколько психологическая мобильность и коммуникабельность индивида, его социальная адаптивность и культурная толерантность. Однако, значимость традиционных статусных маркеров личности, таких как сословное происхождение, национальность, раса, вероисповедание, не на столько ничтожна, чтобы её не рассматривать. Несмотря на то, что принадлежность народа к определенной конфессии сама по себе не обуславливает его самобытность, религиозное мироощущение, мораль, культовая практика глупо проникают в повседневную жизнь народа, определяя многие её стороны.

Вопрос о культурной самоидентификации в Тюменской области является наиболее острым с точки зрения этнических взглядов, поскольку в ходе Всероссийской переписи населения 2010 года было выявлено, что на юге нашего региона проживает более 140 национальностей и народностей. С появлением лиц других национальностей в нашем обществе, происходят изме-

нения в культурной жизни, что влечет к изменению базовых культурных ценностей. Следует заметить, что студенты – будущие специалисты – самая динамичная часть общества, которая четко реагирует на малейшие изменения в нем и быстро улавливает новые тенденции в культуре. Это обусловлено такими особенностями молодого возраста, как неустойчивость ценностных установок, отсутствие окончательной сформированности характера, лабильность, более высокая (по сравнению со старшими возрастными группами) реактивность в отношении перемен, происходящих в культурной среде. Высокая мобильность студенческой молодежи подтверждает тот факт, что студенты более оперативны к восприятию инноваций. В связи с этим, одна из функций образования, кроме всех прочих, состоит в формировании у будущих специалистов осознания своего «Я» с позиций культурных характеристик, которые приняты в данном обществе, проявлении лояльности к ним, самоотжествлении себя именно с этими культурными образцами как маркирующими не только общество, но и саму данную личность. Образовательное пространство учебного заведения должно оказывать приоритетное влияние на культурную самоидентификацию будущих специалистов, необходимую для формирования профессиональной компетентности, и, как следствие, для успешного трудоустройства и карьерного роста специалистов. По мнению самих студентов, в настоящее время в учебных заведениях преобладает умственное воспитание, а не культурное, нравственное или патриотическое [4].

Таким образом, образовательное учреждение высшего профессионального образования должно быть важнейшим культурно-образовательным институтом, стратегической целью которого выступает воспитание интеллигентного, развитого специалиста, способного к творческому самосовершенствованию и выстраиванию поведенческих стратегий гармонизации отношений с окружающим миром, природой и обществом [5].

Библиографический список

1. Стратегия модернизации содержания общего образования: *Материалы для разработки документов по обновлению общего образования*. Москва, 2001.
2. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва: Знание, 1996.
3. Ковалева Е.А., Луков В.А. *Социология молодёжи*. Москва, 1999.
4. Якобчук Л.И. Воспитание глазами молодежи. *Проблемы формирования ценностных ориентиров в воспитании сельской молодежи*: сборник материалов Международной научно-практической конференции, 2014.
5. Якобчук Л.И. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в культурном пространстве региона: *Сборник научных трудов SWorld*. 2013; № 1, Т. 16: 66 – 70.

References

1. Strategiya modernizatsii soderzhaniya obschego obrazovaniya: *Materialy dlya razrabotki dokumentov po obnoveniyu obschego obrazovaniya*. Moskva, 2001.
2. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Moskva: Znanie, 1996.
3. Kovaleva E.A., Lukov V.A. *Sociologiya molodezhi*. Moskva, 1999.
4. Yakobchuk L.I. Vospitanie glazami molodezhi. *Problemy formirovaniya cennostnykh orientirov v vospitanii sel'skoj molodezhi*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 2014.
5. Yakobchuk L.I. Formirovanie professional'noj kompetentnosti buduschih specialistov v kul'turnom prostranstve regiona: *Sbornik nauchnykh trudov SWorld*. 2013; № 1, T. 16: 66 – 70.

Статья поступила в редакцию 01.10.18

УДК 37.018.1

Dorzhu M.D., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Pedagogy, Tuva State University (Kyzyl, Russia),
E-mail: dorzhubey@mail.ru

THE RELEVANCE OF TEACHING KINDNESS AND MUTUAL HELP TO CHILDREN WITH IN MODERN TUVAN FAMILIES.

The article substantiates the relevance of education of children such positive qualities of kindness, volunteerism and mutual aid, which have existed since ancient times in Tuvans. In order to reveal the problem, examples from the history of ancestors, instructive properties and connections with other ethnic groups, which will certainly appear in life, are presented. The author gives examples from their ancient history of economic activity about some reasons that served as the basis for the formation of the character of the Tuvans. It is known that a special place in the life of Tuvans is occupied by nature, which is a fundamental factor. Contrastive continental climate, harsh natural conditions, centuries-old nomadic lifestyle, of course, could not but affect forming of individual traits in the nature of the ancestors-nomads. The author focuses on the need to introduce traditional positive qualities in the processes of thinking and worldview of modern children, and they will contribute to the emergence of new, positive properties in their character. This will have a positive impact on forming of thinking, perception of the world and benevolent behavior.

Key words: details of history, dynamism of processes, way of life, influence of nature, duties of parents, perceived concepts, linguistic subconsciousness of group.

М.Д. Доржу, канд. филол. наук, доц., преп. каф. педагогики, Тувинский государственный университет,
г. Кызыл, Республика Тыва, E-mail: dorzhubey@mail.ru

АКТУАЛЬНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОБРОТЕ И ВЗАИМОПОМОЩИ В СОВРЕМЕННЫХ ТУВИНСКИХ СЕМЬЯХ

В статье обоснована актуальность воспитания детей таким положительным качеством, как доброта, добровольчество и взаимопомощь, которые бытовали с древних времен у тувинцев. В целях раскрытия проблемы представлены примеры из истории предков, поучительные свойства и связи с другими этносами, которые непременно проявятся в жизни. Об отдельных причинах, послуживших основой формирования характера тувинцев, автор приводит примеры из древней их истории хозяйственной деятельности. Известно, что особое место в жизни тувинцев занимала природа, которая была основополагающим фактором. Резко континентальный климат, суровые природные условия, многовековой кочевой образ жизни, безусловно, не могла не повлиять на формирование отдельных сторон в характере предка-кочевника. Основное внимание автор акцентирует на необходимости внедрения традиционных положительных качеств, в процессы мышления и мировосприятия современных детей, и, они будут способствовать появлению у них новых, позитивных свойств в характере. И это положительно повлияет на формирование необходимого мышления, мировосприятия и доброжелательного поведения.

Ключевые слова: сведения из истории, динамизм процессов, образ жизни, влияние природы, обязанности родителей, осознаваемые концепты, языковое подсознание группы.

Семья, в истории человечества, с древнейших времен была особой сакральной силой, служившей опорой единения генетически взаимосвязанных двух начал и выполняла важнейшую роль в создании потяности для своего будущего. Важность её функции была обусловлена тем, что в ребёнке, появившегося благодаря родителям в этот мир, закладывались основы формирования его как личности в обществе. Положительные качества чада, обусловленные семейным воспитанием, сохранялись в течение всей его жизни. Актуальность предлагаемого нами исследования связано с необходимостью раскрытия существовавших у предков поучительных норм и методов воспитания детей, таких как доброта и взаимопомощь, с целью позитивного использования их в формировании поколения в современном тувинском обществе. Как справедливому мнению исследователей: «Уроки прошлого призваны служить благородным целям современности – взаимопониманию и взаимообогащению народов и осознанию себя наследниками общего богатства, накопленного предшествующими поколениями» [1, с.49].

Еще в середине XIX в. ученые отмечали: «Уничтожить особенность жизни народной так же невозможно, как невозможно уничтожить его историю» [2, с. 18]. На ранних этапах своей истории, народ стремился сохранить свой род, свое племя в русле поддержки и взаимопомощи. У каждого народа бытовали свои традиции в формировании личности, основанные на культе семьи. Нет сомнения в том, что семья, являясь основным, необходимым социальным инструментом с исторических времен, имела существенное значение в жизни ребенка, способствуя душевному и физическому формированию его характера, мировосприятию его как личности. Академик Г.Н. Волков так охарактеризовал актуальность формирования личности, как основы общности: «Без памяти нет традиций, без воспитания нет духовности, без духовности нет личности, без личности нет народа как исторической общности» [3, с. 25]. В этой связи, приведём пример о достаточно древнем кодексе, действующего до сего дня в КНР. Основа его появилась во времена известного мудреца Кунь Цзы, т. е. Конфуция (551 – 479 гг. до н. э.). Конфуцианский культ предков и нормы «Сяо» послужили основой расцвета семьи и клана. Интересам семьи, появившейся от единения *инь* и *янь*, придавалось гораздо большее значение, чем желание личности. Коллективизм, помноженный на идеологии Кунь Цзы, привел к расцвету большой патриархальной семьи, где стремления близких родственников жить вместе преобладали над любыми сепаратистскими тенденциями. Такую сплоченность Конфуций сравнивал с государством. И согласно этому, до сего дня, семья в Китае всегда считалась и считается сердцевинной общности. Причину такой семейной устойчивости нельзя понять без знания основ культа предков «Сяо». Например, после смерти отца, старший сын занимал место главы семьи и получал большую часть наследства. Оставшуюся часть общего имущества делили поровну остальные члены семьи. Новые семьи, основанные младшими членами, в течение длительного времени были в зависимости от старшего брата. Так формировался клан сородичей, основанный на нормах «Сяо», который, порой, составлял целую деревню [4, с. 3, 4]. Однако, со временем, отдельные семьи среди них становились беднее, другие богатели, и к ним начинали тяготеть обедневшие сородичи. В традициях, созданных Конфуцием, безусловно, можно увидеть сплоченность, взаимопомощь и некоторые виды доброты. Но они проявлялись лишь в узком родственном, семейном кругу и в рамках материального положения каждого родственника. Отсутствовала у них поддержка и по-

мощь отдельно проживающим не родственным бедным семьям. Не было также правил сформировать в характере человека доброту, добровольчество и помощь нуждающимся. И это было в духе традиции той исторической эпохи в Китае.

Известный педагог К.Д. Ушинский считал, что первый воспитатель – это народ, а народные сказки – первые и блестящие попытки создания народной педагогики [5, с. 59]. В этой связи, безусловно, устное народное творчество относится к числу ценных и очень важных средств этнопедагогики. Жизнь, народная практика воспитания убедительно доказали педагогическую ценность сказок. Подчёркивая ценность устного народного творчества как средства воспитания, О.В. Хухлаева пишет о важности осознания того, что: «Фольклор осуществляет содействие укреплению связей внутри коллектива, формированию чувства национальной общности, соответственно, даёт ощущение защиты и безопасности членам этой общности, чего не имеют сегодня многие не только дети, но и взрослые» [6, с. 36]. По мнению В.С. Зайцева: «Фольклор относится к числу основных средств этнопедагогики, науки об эмпирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей, о морально-этических и эстетических воззрениях на исконные ценности семьи, рода, племени, народности, нации» [7, с. 4]. У тувинцев, также, издревле, как средства народной педагогики, существовали разные поучительные жанры фольклора, такие как эпические сказания, сказки, притчи, частушки – кожамык, пословицы, поговорки и т. д. Во многих видах устного народного творчества отражаются примеры, необходимые в формировании положительных свойств в характере детей. Родители воспитывали своих детей ценить свой очаг, обучали их доброте, желанию поддерживать и помогать не только друг другу, но и другим нуждающимся, не требуя взамен чего-то, материального. И это было закономерно. Приведём отдельные примеры из пословиц и поговорок тувинцев: «*Улугарны хүндүлө, бичишерни азыра*» (Старших уважай, младших – опекай); «*Акышкылар ынаа – хая-даштан артык*» (Любовь братьев крепче камня). С древних времен бытовали также пословицы следующего содержания: «*Чонунга бараан болуру – чолдун экизи*» (Нет доли счастливой, чем служить своему народу); «*Дамырактар чыылгаш хем болур, тарамыктар чыылгаш күш болур*» (Ручьи сольются – река, люди сольются – сила); «*Чангыстың шаа чок, көптүң күжү хөй*» (В одиночку – люди слабы, вместе – с ильны); «*Эртинени шыгжаарындан, эджержириниң эви херек*» (Лучше найти подходы к дружбе, чем сокровища хранить); «*Демниг саскан теве тудуп чиир*» (Дружные сороки побеждают даже верблюда); «*Эки кижээ эш хөй, эки аътка ээ хөй*» (Доброму коню найдется много хозяев, хорошему человеку – много друзей) [8, с. 14]. Символика в тувинских сказках весьма многозначна: она отражает разные признаки реалий, которые емко выражают особенности традиционных форм бытования материальной и духовной культуры кочевых народов. Сказки насыщены элементами доброты, добровольчества и взаимной помощи [9, с. 132].

Академик Д.С. Лихачев о своеобразии национального характера, писал так: «Национальные особенности – достоверный факт. Не существует только каких-то единственных в своем роде особенностей, свойственных только данному народу, только данной нации, только данной стране. Все дело в некоторой их совокупности и в кристаллически-неповторимом строении этих национальных и общенациональных черт. Отрицать наличие национального характера, национальной индивидуальности, значит делать мир народов очень скучным и серым...» [10, с. 3]. В связи с многовековым образом жизни, традициями и ценностями

ми в этнической истории народа, в характере его представителя нередко проявлялись отдельные психогенетические особенности, связанные с многовековым окружающим миром, и, очень часто, как система, влияющая на существующие проблемы. Так, с древнейших времен в хозяйственной деятельности тувинцев особое место занимала природа, которая была основополагающим фактором этнической картины мира. Резко континентальный климат, суровые природные условия, многовековой кочевой образ жизни, безусловно, не могла не повлиять на формирование отдельных сторон в характере человека. Взаимоотношения человека с природой, нередко, «служили социальными регуляторами поведения его в повседневной жизни» [11, с. 10]. Как справедливо отмечает Ч.К. Ламажаа: «Тувинский национальный характер (описание «изнутри» определялся как «резко-континентальный» (с учётом сильного влияния фактора природы и резко-континентального климата региона). В сочетании черт характера можно назвать: созерцательность, художественность, непунктуальность, флегматизм, любовь к детям, групповое соперничество, завистливость и пр. Во многом, наблюдаемые и описываемые черты национального характера казахов, монголов, тувинцев, а также других кочевых народов Центральной Азии, можно считать общими, что естественно» [12, с. 105].

По мнению тувиноведа, педагога-культуролога А.К. Кужугет: «Воспитание детей современным обществом признается, но на практике почти не используется. Традиции и обычаи в воспитании ребенка наших предков видоизменились, трансформировались» [13, с. 5]. В связи с усилением перемен, когда начали меняться общественные системы, традиционные образы жизни, духовные и нравственные ценности, мировоззрения и порядки тувинцев, постепенно стали видоизменяться явления, существовавшие в семейных взаимоотношениях. В настоящее время, по мнению ученых-педагогов, душевное состояние у родителей стало, очень часто, влиять и на ребенка в семье. Как отмечают исследователи, в результате появления подобного явления: «У тревожных матерей появляется такое же состояние у ребенка, эмоционально несдержанный отец, сам того не подозревая, также формирует подобный тип поведения у своих детей» и т. д. [14, с. 24]. В отдельных семьях, при нарушении существовавшего взаимопонимания, бывает, появляется конфликтность между супругами и детьми, в результате нередко можно увидеть халатное, безразличное отношение к своим детям. В итоге, утрачивается их воспитательный и нравственный потенциал. Стала также преобладать тенденция иметь лишь одного или двух детей, что обусловлено, в основном, экономическими причинами, нестабильностью, не прогнозируемостью социальной жизни, наличием множества социальных рисков. А это может привести к постепенному, духовно-нравственному обнищанию этноса.

В современном тувинском обществе, где мы живем, в связи с необходимостью усиления положительных качеств в семье,

действительно возникает вопрос, как сделать так, чтобы существовавшие добропорядочные качества вновь усилились, и, чтобы не было отрицательных вещей, сопутствующих негативу в характере ребёнка. Необходимо нам, педагогам, акцентировать внимание на повышение роли родителей в традиционном рычаге и в механизме создания и воспитания своих детей. В целом, сложившиеся социально-экономические ситуации в стране, перемены, происшедшие за последние годы в жизни коренных жителей Тувы, в определенной степени обострили вопросы семейных взаимоотношений. В этой связи, возникает необходимость оказания психологической помощи нуждающимся семьям, переживающим разного порядка проблемы. Особенно важными становятся разработка наиболее положительных, позитивных, бытовавших вариантов поведения членов семьи, с целью предотвращения конфликтов, появляющихся во взаимоотношениях в семейной жизни. Был принят Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ по вопросам добровольчества (волонтерства)», который вступила в силу с 1 мая 2018 года. В статье 17.4. данного Закона сказано, что «Органы государственной власти и органы местного самоуправления осуществляют поддержку добровольческой (волонтерской) деятельности в формах, предусмотренных Федеральным законом и другими нормативными правовыми актами Российской Федерации». К актуальным задачам педагогов, психологов, этнологов и средств массовой информации относятся:

1. Повышение роли и ответственности родителей в семейной жизни, в воспитании у своих детей таких положительных качеств как: человечность, доброта, добродетельность, добровольчество, необходимых в современном обществе;

2. Активизация деятельности против таких существующих негативных качеств, как непунктуальность, флегматизм, групповое соперничество, завистливость, которые могут, со временем, проявляться в характере современного ребенка;

3. В целом, воспитание у подрастающего поколения любви и преданности к родной Туве и к родине – матушке России;

Безусловно, необходимо, для всего этого нам, на научной основе обосновать и раскрыть концепцию организации воспитательной работы с детьми в системе образования в современном тувинском обществе. Основными методами исследования должны послужить анализы психолого-педагогических опросов среди родителей и членов семьи. Кроме того, есть актуальность в проведении информатизации образования и формировании электронной образовательной среды в рамках сотрудничества «Школа – Вуз». Для достижения положительной цели необходимо пользоваться диагностическими методиками, включающими наблюдение, описание, беседу, анкетирование, тестирование, методы статистической обработки полученных данных с целью наиболее эффективного решения существующих, в настоящее время в обществе, острых проблем.

Библиографический список

1. *Основы современной цивилизации*. Под редакцией Л.Н. Боголюбова. Москва, 1992.
2. *Антология педагогической мысли России первой половины XIX в.* Москва: Педагогика, 1987.
3. Загвязинский В.И., Емельянова И.Н. *Теория обучения и воспитания*: учебник для бакалавров. Москва: Издательство Юрайт, 2012.
4. Зубова Г. *Семейное воспитание детей раннего возраста*. Москва, 2004;
5. Ушинский К.Д. *Избранные печатные сочинения*. Москва, 1974.
6. Хухлаева О.В. *Этнопедагогика: социализация детей и подростков в традиционной культуре*. Москва: МПСИ, 2008.
7. Зайцев В.С. *Актуальные проблемы обновления начальной школы*. Сборник научных работ преподавателей. Ред. Гашева Л.П., Макович Г.В. Десятилетие факультета УНК посвящается. Челябинск, 1995.
8. *Тыва улустун үлгелер сестери болгаш домактары (Тувинские народные пословицы и поговорки)*. Кызыл, 1953.
9. Самдан З.Б. *Избранные научные труды. Тувинская словесность: миф – сказка – литература*. Кызыл, 2011.
10. Лихачев Д.С. О национальном характере русских. *Вопросы философии*. 1990; 4.
11. Товуу С.С. *Этническая картина мира тувинцев в историческом контексте их социальной реальности*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Улан-Удэ, 2010.
12. Ламажаа Ч.К. К вопросу о национальном характере народов Центральной Азии. *Культура и общество*. 2013; 3.
13. Кужугет А.К. *Духовная культура тувинцев: структура и трансформация*. Кемерово: Изд. Кем. ГУКИ, 2006.
14. Безрукова В.С. *Педагогика: учебное пособие*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2013.

References

1. *Osnovy sovremennoj civilizacii*. Pod redakciej L.N. Bogolyubova. Moskva, 1992.
2. *Antologiya pedagogicheskoy mysli Rossii pervoj poloviny XIX v.* Moskva: Pedagogika, 1987.
3. Zagvyazinskij V.I., Emel'yanova I.N. *Teoriya obucheniya i vospitaniya*: uchebnik dlya bakalavrov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2012.
4. Zubova G. *Semejnoe vospitanie detej rannego vozrasta*. Moskva, 2004;
5. Ushinskij K.D. *Izbrannye pechatnye sochineniya*. Moskva, 1974.
6. Huhlaeva O.V. *Etnopedagogika: socializaciya detej i podrostkov v tradicionnoj kul'ture*. Moskva: MPSI, 2008.
7. Zajcev V.S. *Aktual'nye problemy obnovleniya nachal'noj shkoly*. Sbornik nauchnyh rabot prepodavatelej. Red. Gasheva L.P., Makovich G.V. Desyatiletiju fakul'teta UNK posvyaschaetsya. Chelyabinsk, 1995.
8. *Tuva ulustun üleger sesteri bolgash domaktary (Tuvinskie narodnye posloviцы i pogovorki)*. Kyzyl, 1953.
9. Samdan Z.B. *Izbrannye nauchnye trudy. Tuvinskaya slovesnost': mif – skazka – literatura*. Kyzyl, 2011.
10. Lihachev D.S. O nacional'nom haraktere russkih. *Voprosy filosofii*. 1990; 4.

11. Tovuu S.S. *Etnicheskaya kartina mira tuvincev v istoricheskom kontekste ih social'noj real'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Ulan-Ud'e, 2010.
12. Lamazhaa Ch.K. K voprosu o nacional'nom haraktere narodov Central'noj Azii. *Kul'tura i obschestvo*. 2013; 3.
13. Kuzhuget A.K. *Duhovnaya kul'tura tuvincev: struktura i transformaciya*. Kemerovo: Izd. Kem. GUKI, 2006.
14. Bezrukova V.S. *Pedagogika: uchebnoe posobie*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2013.

Статья поступила в редакцию 06.10.18

УДК 37.016:51

Vyborova N.N., Cand. of Sciences (Pedogogy), senior lecture, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia),
E-mail: fmf-shgpi@mail.ru
Permyakova M.Yu., Cand. of Sciences (Pedogogy), senior lecture, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia),
E-mail: permakova_marina@mail.ru

THE ROLE OF FUNCTIONAL-GRAPHIC KNOWLEDGE IN THE STUDY OF ASTRONOMY. The article proves the necessity of functional-graphic knowledge in the process of studying astronomy at school, since 2017 the subject of Astronomy again appeared in the obligatory part of curricula. The features of astronomical material and the goal of studying astronomy at the basic level of secondary (complete) general education, among which the formation of skills in the use of natural-science and Physics and Mathematics knowledge for objective analysis of the device of the surrounding world can be selected, underscore the enormous role of the knowledge of functional-graphic material in the formation of the natural-science picture of the world. The authors give examples of tasks of laboratory work on a basis of a computer program "Virtual Planetarium STELLARIUM", which requires functional and graphic knowledge to be used. The use of such tasks in teaching astronomy will undoubtedly contribute to the formation of solid knowledge, understanding and informal mastering of the theoretical material of the course of astronomy. In turn, the study of astronomy will motivate students' interest for mathematics as a science.

Key words: astronomy, functional-graphic knowledge, general plan of work with graph.

Н.Н. Выборова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: fmf-shgpi@mail.ru
М.Ю. Пермякова, канд. пед. наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: permakova_marina@mail.ru

РОЛЬ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ГРАФИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ИЗУЧЕНИИ АСТРОНОМИИ

В статье обосновывается необходимость функционально-графических знаний в процессе изучения астрономии в школе. С 2017 года предмет «Астрономия» возвращен в обязательную часть учебного плана. Особенности астрономического материала и цели изучения астрономии на базовом уровне среднего (полного) общего образования, среди которых выделяются формирование навыков использования естественнонаучных и физико-математических знаний для объективного анализа устройства окружающего мира, подчеркивают огромную роль знания функционально-графического материала в формировании естественнонаучной картины мира. Авторами приводятся примеры заданий лабораторных работ на основе компьютерной программы «Виртуальный планетарий STELLARIUM», выполнение которых невозможно без использования функционально-графических знаний. Использование таких заданий в преподавании астрономии, несомненно, будет способствовать формированию прочных знаний, пониманию и неформальному усвоению теоретического материала курса астрономии. В свою очередь, изучение астрономии будет мотивировать интерес к математике, как науке.

Ключевые слова: астрономия, функционально-графические знания, обобщенный план работы с графиком.

Нормативными документами основного общего образования подчеркивается важность овладения системой функциональных понятий, развития умения использовать функционально-графические представления для решения различных математических задач, для описания и анализа реальных зависимостей. В действующих программах по математике среди требований к уровню подготовки выпускника школы, наряду с другими, выделяют сформированность умений использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для:

- выполнения расчетов по формулам, составления формул, выражающих зависимости между реальными величинами;
- нахождения нужной формулы в справочных материалах;
- моделирования практических ситуаций и исследования построенных моделей с использованием аппарата алгебры;
- описания зависимостей между физическими величинами соответствующими формулами при исследовании несложных практических ситуаций;
- интерпретации графиков реальных зависимостей между величинами [1].

Так, например, графические средства отображения информации используются во всех сферах жизни общества. Сами графические изображения характеризуются компактностью, образностью, символическостью, легкостью прочтения. Такие качества графических изображений обуславливают их широкое использование. Язык графики, в силу своих свойств является уникальным в коммуникативном процессе. Это древнейший из языков мира, является международным языком для общения. Он точен, лаконичен и нагляден. Наглядное представление информации в

любой области человеческих знаний можно осуществлять средствами графического языка [2].

Графический способ задания функции широко используется в преподавании многих дисциплин, в том числе и астрономии. При помощи графиков многие величины в астрономии получают геометрическую интерпретацию, раскрывается суть понятий, моделируются процессы. Используя графики зависимости звездных величин, можно судить об изменении спектра звезды в максимуме и минимуме блеска, о достижении звездой максимальной и минимальной температуры.

Многие астрономические открытия были сделаны благодаря зрительной трубе – телескопу. Но не каждому школьнику известно, что количество света, собираемого объективом телескопа, пропорционально квадрату диаметра объектива, т. е. представляет собой функциональную зависимость. Учитывая этот факт, ученые увеличивали «зоркость» телескопа на необходимую звездную величину, увеличивая его диаметр в нужное число раз. Изменение угла, под которым наблюдают за небесным телом, так же представляет собой функциональную зависимость угловых размеров. Наибольшее и наименьшее увеличение телескопа являются функциями от его диаметра. Любая информация, которую получают в результате астрономических наблюдений с помощью телескопов, может быть представлена функциональной зависимостью $y = f(D)$.

Среди целей изучения астрономии на базовом уровне среднего (полного) общего образования выделяют формирование навыков использования естественнонаучных и физико-математических знаний для объективного анализа устройства окружающего мира [3]. По своей сути астрономические знания

являются естественнонаучными, так как астрономия вместе с физикой формирует естественнонаучную картину мира. Учащиеся на основе наблюдений знакомятся с астрономическими явлениями, в результате анализа этих явлений формируются астрономические понятия и закономерности, а затем – теории, объясняющие эти закономерности. Таким образом, полноценное усвоение астрономии возможно только на теоретическом уровне познания, поэтому изучение астрономии мотивирует интерес и к математике и к физике.

В этом контексте важными являются межпредметные связи математики, физики и астрономии, в частности тот факт, что при изучении этих дисциплин функционально-графические знания и умения играют большую роль. Умение читать график функций, находить и сравнивать параметры функции по соответствующим графикам, исследовать функции, заданные формулой, на возрастание и убывание, определять наибольшее и наименьшее значение функции – небольшой перечень умений, владение которыми необходимо для решения астрономических задач [4]. Некоторые методисты и учителя, занимающиеся преподаванием астрономии, вводят понятие «обобщенный план работы с графиком» и используют его на своих занятиях. Этот план способствует формированию умения анализировать график, т.е. указать, связь между какими физическими величинами установлена на графике, каковы единицы измерения этих величин, каков масштаб (единичный отрезок на осях координат), каков вид зависимости между величинами (прямая или обратная пропорциональность, степенной закон и др.), каковы количественные характеристики (по значению аргумента определить значение функции и наоборот), записать, используя график, уравнение функциональной зависимости [5]. Такие «обобщенные планы работы с графиком» детализируют всю деятельность учащихся по восприятию информации, заданной графически и способствуют лучшему усвоению сути астрономических понятий, закономерностей и законов.

Нами разрабатывается система лабораторных работ по астрономии на основе компьютерной программы «Виртуальный планетарий STELLARIUM». В качестве заданий, которые необходимо выполнить после проведения соответствующих наблюдений, предлагается использовать задания, требующие применения функционально-графических знаний. Например,

при изучении видимого годового движения Солнца на различных широтах необходимо:

1. Определить склонение, азимуты точек в моменты восхода и захода солнца и примерную продолжительность дня и ночи на географической широте города Шадринска в дни равноденствий и солнцестояний, а также в следующие дни года: 28 января, 1 мая, 11 августа и 14 ноября;

2. По результатам задания 2 построить графики зависимости от склонения солнца:

- а) азимуты точек восхода и захода Солнца;
- б) моментов восхода и захода Солнца;
- в) высоты Солнца в верхней и нижней кульминации;
- г) продолжительности дня и ночи.

3. По полученным графикам сформулировать выводы о характере и причине изменения на протяжении года

- а) азимуты точек восхода и захода Солнца;
- б) моментов времени восхода и захода Солнца;
- в) полуденной и полуночной высоты Солнца;
- г) продолжительность дня и ночи.

При изучении среднего (местного), поясного и декретного времени предлагается:

1. Определить значения звездного времени в среднюю гринвичскую полночь в указанные даты: 1 января, 2 января, 1 февраля, 3 июля.

2. Построить график изменения звездного времени на протяжении года.

3. Проанализировав график, определить и объяснить закономерность в расхождении звездного и среднего времени за сутки, месяц, полгода и год.

Использование аналогичных заданий в преподавании астрономии, несомненно, будет способствовать формированию прочных знаний, пониманию и неформальному усвоению теоретического материала.

Таким образом, успешное освоение курса астрономии невозможно без привлечения опорных знаний по математике. Значительный педагогический эффект при изучении астрономических понятий, законов и величин может быть получен за счет использования межпредметных связей с математикой, формирования метапредметных умений. Понимание функциональной зависимости, соотношений между величинами в законах и формулах невозможно без усвоения свойств соответствующих функций.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*: от 17 декабря 2010 г. № 1897. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Москва: Просвещение, 2010.
2. Пермякова М.Ю. *Формирование функционально-графической грамотности учащихся основной школы в процессе обучения математике*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2015.
3. *Об организации изучения учебного предмета «Астрономия» (вместе с «Методическими рекомендациями по введению учебного предмета «Астрономия» как обязательного для изучения на уровне среднего общего образования)*. Письмо Минобрнауки России от 20.06.2017 N TC-194/08.
4. Выборова Н.Н., Пермякова М.Ю. Роль функционально-графической грамотности в подготовке учащихся к единому государственному экзамену по физике. *Перспективы науки*. 2015; 6 (45): 11 – 13.
5. Шефер О.Р. Шахматова В.В. *Методика изучения элементов астрономии в курсе физики основной и средней (полной) школы*: монография. Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2010.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obščego obrazovaniya*: ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897. Rossijskaya Federaciya. Ministerstvo obrazovaniya i nauki. Moskva: Prosveschenie, 2010.
2. Permyakova M.Yu. *Formirovanie funkcional'no-graficheskoj gramotnosti uchaschihsya osnovnoj shkoly v processe obucheniya matematike*. Dissertaciya ... kandidata pedagogičeskix nauk. Ekaterinburg, 2015.
3. *Ob organizacii izučeniya učebnogo predmeta «Astronomiya» (vmeste s «Metodičeskimi rekomendacijami po vvedeniju učebnogo predmeta «Astronomiya» kak obyazatel'nogo dlya izučeniya na urovne srednego obščego obrazovaniya)*. Pis'mo Minobrnauki Rossii ot 20.06.2017 N TS-194/08.
4. Vyborova N.N., Permyakova M.Yu. Rol' funkcional'no-graficheskoj gramotnosti v podgotovke uchaschihsya k edinomu gosudarstvennomu `ekzamenу po fizike. *Perspektivy nauki*. 2015; 6 (45): 11 – 13.
5. Shefer O.R. Shahmatova V.V. *Metodika izučeniya `elementov astronomii v kurse fiziki osnovnoj i srednej (polnoj) shkoly*: monografiya. Chelyabinsk: Izd-vo IIUMC «Obrazovanie», 2010.

Статья поступила в редакцию 01.10.18

УДК 378

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, Chief Researcher of Educational Methodological Laboratory Music Computer Technologies, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

Goncharova M.S., Senior Researcher of Educational Methodological Laboratory Music Computer Technologies, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: skreepochka86@mail.ru

MOBILE TECHNOLOGY IN TEACHING SOLFEGGIO: DEVELOPING A MUSICAL EAR. The processes of informatization transform the environment of professional activity of the modern musician, form new educational needs of musicians of different specialties, cause changes in the activity of a teacher and a musician. This is due, in particular, to the use of digital educational resources, the widespread introduction of techniques and methods of networking and modern music and computer technology (MCT), with a wide range of opportunities. A special direction in the system of modern music education reveal mobile technologies that combine today the means and methods to work with digital data through the use of connected to information networks of mobile devices. The authors analyze ways of using mobile educational technologies in teaching solfeggio. The article presents the authors' development of mobile music and educational contents.

Key words: music education, solfeggio, mobile technologies, music computer technologies.

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: gorbunova@herzen.spb.ru

М.С. Гончарова, старший методист учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: skreporchka86@mail.ru

МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ СОЛЬФЕДЖИО: РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА

Процессы информатизации преобразуют среду профессиональной деятельности современного музыканта, формируют новые образовательные потребности музыкантов различных специальностей, обуславливают изменения в деятельности педагога-музыканта. Это связано, в частности, с использованием цифровых образовательных ресурсов, широким внедрением приёмов и методов сетевого взаимодействия и современных музыкально-компьютерных технологий (МКТ), обладающих широким спектром возможностей. Особое направление в системе современного музыкального образования раскрывают мобильные технологии, которые объединяют сегодня средства и методы, позволяющие работать с цифровыми данными посредством использования подключенных к информационным сетям мобильных устройств. Авторы статьи анализируют возможности использования мобильных образовательных технологий в преподавании сольфеджио. В статье представлены авторские разработки создания мобильного музыкально-образовательного контента для учащихся детских музыкальных школ и детских школ искусств, где изучается предмет «Сольфеджио».

Ключевые слова: музыкальное образование, сольфеджио, мобильные технологии, музыкально-компьютерные технологии.

Информатизация системы образования преобразуют среду профессиональной деятельности современного музыканта, формируют новые образовательные потребности студентов различных музыкальных специальностей, обуславливают изменения в деятельности педагога-музыканта. Это связано, в частности, с использованием цифровых образовательных ресурсов, широким внедрением приёмов и методов сетевого взаимодействия и современных музыкально-компьютерных технологий (МКТ), обладающих широким спектром возможностей [1; 2; 3]. Разработка нового образовательного направления – музыкально-компьютерные технологии как обучающая и творческая среда в общем, профессиональном и специальном (инклюзивном) музыкальном образовании – началась в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена с 2002 года, когда была создана Учебно-методическая лаборатория «Музыкально-компьютерные технологии» (www.muslab.spb.ru). Лабораторией организуются научные конференции и семинары, творческие конкурсы и концерты. Разработан, лицензирован и внедрён в педагогический процесс профессионально-образовательный профиль подготовки **бакалавров художественного образования (050610 «Музыкально-компьютерные технологии»)**, программа **магистерской подготовки (050610М «Музыкально-компьютерные технологии в образовании»)**, по ряду специальностей для педагогов-музыкантов ведётся обучение на курсах повышения квалификации.

Возможности МКТ поистине безграничны, они позволяют обретать новые художественные миры [4]. Одной из актуальных задач музыковедения является изучение процессов, связанных с распространением информационной культуры и их влиянием на становление современного музыканта [5; 6; 7].

Являясь частью динамично развивающейся информационной технологии, мобильные технологии объединяют средства и методы, позволяющие работать с цифровыми данными посредством использования подключенных к информационным сетям мобильных устройств – ноутбуков, смартфонов, планшетов. Для тех, кто привык к стандартной компьютерной клавиатуре, имеется возможность подключить её к планшету через выход USB, Bluetooth или систему Wi-Fi Direct. Таким же способом подключается MIDI-клавиатура. Планшеты можно подключить к другим устройствам: внешним накопителям, монитору, принтерам, сканерам и др. Важным преимуществом мобильных технологий является способность обеспечить оперативный доступ к облачно-ориентированным образовательным сервисам и ресурсам.

Основная цель облачных технологий (Cloud computing) и облачных сервисов, а также ряда Web-приложений состоит в том, чтобы обеспечить пользователю доступ ко всем своим данным или к программному обеспечению с любого цифрового носителя. Обладатели планшетов на платформе Android и iOS (Apple) заведомо знакомы с понятием облачное хранилище, так как сервисы Google-Диск и iCloud позволяют хранить разного рода информацию (фотографии, контакты, видео, аудио, приложения), а также синхронизировать свои данные с планшетов и смартфонов с облаком. Мобильные технологии позволяют изменить качество взаимодействия преподавателей и учеников, обеспечивая доступ к общим ресурсам и обмен информацией в любое удобное время. Это будет способствовать апробации и внедрению инновационных методик обучения, улучшит организацию и автоматизацию процессов, а также откроет принципиально новые экономические возможности. В области развития музыкального слуха мобильные технологии способны существенно расширить формы и способы обучения сольфеджио [8], поэтому актуальным является выявление их образовательного потенциала.

В настоящее время отмечается нарастающая и повсеместная увлеченность планшетами, которым предлагается бесконечное количество легко доступных и увлекательных интернет-сервисов и приложений. Для современных учащихся планшеты не являются чем-то необычным и сложным, поскольку благодаря высокой степени интуитивности интерфейса они могут использоваться без изучения принципов работы этих устройств. Планшетные технологии могут быть использованы как совершенно новая, иная по форме и содержанию платформа для более занимательного и интерактивного обучения [8; 9]. В связи с этим важной задачей является освоение педагогами-музыкантами практических навыков преподавания с привлечением мобильных технологий. Внедрение новой инновационной формы обучения потребует специальных исследований и адаптации учебных материалов к мобильным устройствам. Необходимость адаптации материала обусловлена тем, что контент на мобильной платформе подается краткими блоками, должен быть чрезвычайно прямолинейным и прост, однако без ущерба для содержания и с учётом особенности проведения музыкальных занятий.

К сожалению, далеко не каждый педагог сегодня владеет средствами высокотехнологичной образовательной среды. Всё это ставит перед системой образования принципиально новые задачи, требующие новых технологических решений и разработки педагогических условий их эффективного использования,

поиска научных подходов к организации учебного процесса в музыкальном образовании.

Для решения этих задач, прежде всего, необходимо ознакомиться с качеством и особенностями получивших распространение и востребованных мобильных приложений, которыми пользуются для развития музыкального слуха.

На данный момент существует огромное количество обучающих приложений, нацеленных на развитие различных сторон музыкальной грамотности, музыкального слуха и мышления. Большинство известных мобильных приложений предназначено для того, чтобы знакомить с нотной записью и основными элементами музыкального языка, способствовать развитию ладо-гармонического слуха и чувства ритма, контролировать точность звуковысотного интонирования, расширить слуховой багаж, словом, быть тренажёром для развития музыкально-слуховых навыков.

Многие учащиеся пользуются различными приложениями для работы с аудио, например, *Photo Editor Pro*, *Редактор песен*, *Magisto* (обрезать мелодию для рингтона, соединить мелодии между собой и др.) или с видео (конвертация видео, обработка, возможность сделать видеоклип из фотографий, подобрав к нему музыку), а также простыми приложениями для сочинения музыки в разных современных стилях (*Drum'n'bass*, *Dubstep*, *Electronic*, *Trp Hip Hop* и др.). Эти приложения содержат профессиональные студийные сэмплы, пэды (синтезированные звуки), которые позволяют создавать и записывать собственные импровизации, а также делиться ими с друзьями.

Важный этап в формировании музыкальных способностей на начальном этапе обучения – развитие певческих навыков и элементарного интонирования. Здесь могут помочь звучащие колыбельные, потешки, пословицы, скороговорки и т. д., которые обогащают словарный запас, развивают артикуляционный аппарат, фонематический слух и др. Можно привести в пример приложение *Потешки и Скороговорки на картоне*, которые в интерактивной форме помогут учащимся справиться с артикуляционными проблемами.

Приложение *Абсолютный слух-2* имеет огромное количество упражнений, ориентированных на развитие слуха: сравнивать на слух интервалы, определять лады и аккорды, записывать мелодические диктанты, развивать чувство метроритма, наличие микрофона на планшете позволяет записывать простые интервалы и аккорды. Несомненным достоинством является то, что тренировка слуха и форма проверки знаний превращается в увлекательный процесс, и это весьма приветствуется учащимися. Возможность создавать собственные упражнения позволяет преподавателям настраивать обучение каждого ученика в индивидуальном темпе и уровне сложности. Наличие теоретического раздела в приложении (автор статей «Интервалы», «Аккорды», «Лад» и др. – М.С. Гончарова) предоставляет ученику информацию, необходимую для выполнения интерактивных упражнений.

Компания *MusicFirst* создала интересное приложение для учителей музыки и учеников, основанное на облачных решениях. На сайте содержатся разнообразные музыкальные обучающие программы, которые раньше были доступны лишь на CD и DVD (секвенсоры; обучение игре на различных инструментах; программы для тренировки слуха; нотные редакторы; а также программы, знакомящие с основами музыкальной теории и истории и др.). Все действия учеников и преподавателей сохраняются и синхронизируются в облаке, что позволяет преподавателям вести тщательный мониторинг и оценку результатов процесса обучения в любое время. Это крайне полезный ресурс для дистанционного музыкального образования.

Разнообразные упражнения, развивающие навыки пения и расширяющие вокальный диапазон, содержатся в приложении *Vocalist Lite*. Можно импортировать необходимые мелодии в приложение, петь, а на экране мгновенно выводятся комментарии, если была спета не та нота. Это приложение удобно использовать для самопроверки – например, перед сдачей выученного номера по сольфеджио.

Для развития творческих способностей на занятиях сольфеджио удобно использовать приложение *Chordbot Lite*, при помощи которого учащиеся самостоятельно могут сделать аранжировку к раннее записанному диктанту или гармонизацию к выученной мелодии. Такая форма работы особенно подходит для исполнителей на духовых и струнных инструментах, которые испытывают трудности с игрой на фортепиано при выполнении творческих заданий по сольфеджио.

Обладатели iPad, iPhone, iPod в стандартных приложениях имеют программу *Garage Band*, которая является цифровой звуковой рабочей станцией и секвенсором для записи и воспроизведения многоканального аудио. Это приложение имеет более ста виртуальных инструментов. Играть на этих инструментах можно с помощью виртуальной клавиатуры, но также можно подключить MIDI-клавиатуру. Важной особенностью этого приложения является раздел «Уроки музыки», который позволяет загрузить аудио- и видеоролики игры на фортепиано или гитаре, а комментарии и советы дают возможность быстрее усовершенствовать навыки игры. При этом учащиеся самостоятельно используют разнообразные образовательные приложения, что помогает им подготовиться к различным предметам музыкально-теоретического цикла.

Приложения *Walk Band* для *Android*, *GarageBand* для *iOS* позволяют создавать целый оркестр из различных инструментов, что является прекрасной альтернативой шумовых оркестров. Такая форма работы подойдет для разучивания новых ритмических рисунков. Ритм является ведущим компонентом формообразования и организации музыкальной ткани в целом, поэтому разнообразие упражнений только улучшит овладение элементами метроритма. Ансамблевая игра является всесторонним методом развития учащихся, она дает возможность взаимообучения и взаимовоспитания, являясь благодатной почвой для рождения нового музыкального звучания в атмосфере сотрудничества. Хорошо подобранный репертуар ансамблевого музицирования раздвигает горизонты познания детьми в музыке, пополняет фонд их слуховых впечатлений, что играет активную роль в процессе становления и развития музыкального мышления и интеллекта.

Приложение *NotateMe Now* благодаря функции распознавания позволяет быстро записывать нотный текст привычным рукописным способом при помощи стилуса (электронное перо) или касанием пальца: планшет имитирует лист бумаги, а электронное перо выступает в роли ручки или карандаша.

В некоторых приложениях функция многоканальной записи открывает для учеников огромное поле для музыкального творчества и различных форм работы с музыкальными фрагментами. Можно записывать небольшие партитуры, переинструментовывать их, сокращать, совмещать различные фрагменты, записывать собственные произведения, импровизировать. Материал записывается в MIDI-формате, созданные или импортированные MIDI-файлы можно отредактировать в *piano roll* или используя нотный стан. Функциональность приложений, например, *MidiSheetMusic*, позволяет импортировать готовый MIDI-материал в PDF-формат (для его распечатки). Также произведение можно прослушать, на экране при этом отмечаются звучащие ноты на нотном стане и виртуальной фортепианной клавиатуре.

Нами была разработана программа повышения квалификации для преподавателей ДМШ и ДШИ и учителей музыки общеобразовательных школ «Планшетные и облачно-ориентированные технологии в современном музыкальном образовании» (фрагменты занятий с использованием названных технологий в преподавании различных музыкальных дисциплин в ДМШ можно увидеть, используя ссылку: <https://youtu.be/rL-G5Pi80rs>). Важно отметить, что применение мобильных приложений на занятиях по сольфеджио в ДШИ и ДМШ может сочетаться с традиционными формами обучения. Например, при изучении темы «Уменьшённое трезвучие» на фортепианном отделении в пятом классе (девятилетнего обучения в соответствии с Федеральными государственными стандартами) можно использовать следующие варианты заданий:

1) Сочинить 4-х, 6-ти или 8-ми тактовую мелодию в гармоническом миноре, используя приложение *Maestro*. Данное приложение является упрощённым вариантом нотного набора одноголосной мелодией с возможностью выбора тональности, инструмента и др.

2) Импортировать сочинённую мелодию в формат MIDI и открыть её через приложение *WalkBand* (для записи второго голоса или гармонизации и последующей инструментовки, добавления ритмического аккомпанемента) или через приложение *Chordbot Lite* (для автоаранжировки подобранной гармонии также с применением уменьшённого трезвучия).

3) Записать исполнение сочинённой мелодии с аккомпанементом при помощи многоканальной записи в *WalkBand* и экспортировать в MP3-формат.

4) Прослушать несколько отрывков (например, партию Наиры из оперы М. Глинки «Руслан и Людмила», Менузэт Ж. Векерлена, арию Снегурочки из оперы «Снегурочка» Н. Римского-Корса-

кова и др.) на канале *YouTube* или в приложении *Perfect Piano* (по партитурам в формате PDF во время прослушивания ученик видит клавиатуру фортепиано, на которой отмечаются в реальном времени звучащие клавиши). Определить, в каком отрывке звучит уменьшенное трезвучие или тритоны, сделать их скриншоты и в полученных рисунках отметить данные аккорды и интервалы. Ответ направить на общеклассный форум или в облачное хранилище домашних заданий или работы на уроке.

Изучив доступное программное обеспечение и особенности восприятия их учащимися, имея практический опыт работы в этой области мы пришли к ряду выводов. Прежде всего, отметим, что процесс мобильного обучения включает основные педагогические функции (мотивационную, информационную, функцию управления учебной деятельностью, формирующие навыки, контролирующие и корректирующие) и возможности информационно-телекоммуникационных технологий по стимулированию творческой активности к изучению материала и поиску ответа, гибкости, адаптивности и учету познавательных возможностей обучаемых, тренировке, возможности принимать различные способы ответа.

Существует ряд неоспоримых преимуществ применения мобильных технологий в образовании и, в частности, в развитии музыкального слуха и мышления. Отметим наиболее, на наш взгляд, существенные.

На начальном этапе обучения планшетный компьютер обычно используется как замена электронной книги и учебника. Однако возможности электронного учебника в данном случае сильно расширяются: беспроводной доступ в интернет при помощи технологии Wi-Fi открывает путь к огромной базе знаний, для учащихся становится доступной помощь тьютора и педагога (комментирование, обсуждение, видеосвязь и др.). Благодаря выходу в интернет можно мгновенно произвести поиск нужной информации, обновить ее, создать гиперссылку, просмотреть материалы онлайн, прослушать аудио, просмотреть видео – то есть сделать электронный учебник более интерактивным и мультимедийным. Преподаватель имеет возможность создать доступ учеников к огромной музыкальной библиотеке. Также можно создавать интерактивные серверы с музыкальными викторинами и тестами, которые будут доступны всем ученикам через Web-браузер планшета.

Основой любого педагогического процесса является доступ к средствам обучения, наглядность и адекватные формы реализации учебной интеракции. Благодаря планшетам этого достигнуть очень легко. Программы оживают при одном касании

к экрану, обучение происходит совершенно в новом измерении (как известно, зрительно-пространственные методы восприятия музыкального материала лучше всего подходят для достижения концентрации внимания). Рукописный ввод подключает к процессу обучения моторную память на более высоком уровне, чем при использовании клавиатуры PC.

Компактность планшета позволяет использовать его в любых условиях. Наличие сенсорной клавиатуры и жестикационного интерфейса, бесшумный набор книжного и нотного текста дают возможность пользователям сосредоточиться в многолюдной среде. В процессе частного обучения можно использовать наушники, что позволяет учащимся с разным уровнем знаний находиться в одном классе, выполняя индивидуально подобранные задания.

Достаточно мощная акустическая подсистема (или дополнительная портативная акустическая система вроде *JBL Go*) позволяет использовать планшет как музыкальный центр или звукозаписывающее устройство: многократно прослушивать определенный отрывок звучащего произведения, регулировать громкость, изменять соотношения высоких и низких частот и др. На занятиях по сольфеджио можно озвучивать партитуру, выключать определенные инструментальные партии, менять тембры и т. д.

Мобильные обучающие приложения и тренажеры, основанные на интеграции различных форм деятельности, существенно активизируют развитие музыкального слуха и мышления, поскольку понимание элементов музыкального языка происходит посредством ощущений и зрительно-наглядных представлений, что по сравнению с вербальным общением имеет более конкретную, простую и динамичную природу восприятия. Неоспоримой результативностью на уроках сольфеджио обладают интерактивные творческие упражнения с использованием мобильных технологий. Интерактивные упражнения активизируют слуховое внимание, тренируют музыкальную память и различные стороны музыкального слуха, развивают вкус и наблюдательность, образно-эмоциональное мышление.

Использование мобильных устройств создает необходимость организации учебного процесса с оптимальным соотношением между сложившимися традициями и новыми информационными технологиями в обучении музыке. При этом процесс усвоения знаний переводится в плоскость поиска необходимой информации, повторение и зубрежка превращаются в увлекательный творческий процесс, а изучение сольфеджио становится одним из способов современной музыкальной коммуникации.

Библиографический список

1. 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.
2. 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.
3. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российской государственной педагогической академии им. А.И. Герцена*, 2004; 4 (9): 123 – 138.
4. 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.
5. 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; 1 (167): 39 – 45.
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. 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.
8. 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.
9. Blaukopf K. Beethovens Erben in der Mediamorphose. Kultur- und Medienpolitik für die elektronische Ära. Heiden: Verlag Arthur Niggli, 1989: S. 58 – 65.

References

1. 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.
2. 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.
3. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*, 2004; 4 (9): 123 – 138.
4. 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.
5. Gorbunova I.B., Rodionov P.D., Romanenko L.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v formirovanii informacionnoj kompetentnosti sovremennogo muzykanta. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta*. Gumanitarnye i obschestvennye nauki. 2013; 1 (167): 39 – 45.

6. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj 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. 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.
8. 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.
9. Blaukopf K. Beethovens Erben in der Mediamorphose. Kultur- und Medienpolitik fur die elektronische Ara. Heiden: Verlag Arthur Niggli, 1989: S. 58 – 65.

Статья поступила в редакцию 04.10.18

УДК 378

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, Chief Researcher of Educational Methodological Laboratory Music Computer Technologies, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

Davletova K.B., methodologist, teacher of additional education, Center for Creative Development "Na Vasilievskom" (St. Petersburg, Russia), E-mail: klarad@list.ru

“MUSICAL INFORMATICS”: ON THE CONTENTS OF A TRAINING COURSE FOR CLASSES OF ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENT. Learning to play electronic musical instruments acquires a special relevance in the system of general music education at a school of Digital Age, such an opportunity can also be provided in the system of additional education of students. Today in the class of electronic musical instruments it is necessary to meet the requirements of the modern society in connection with the growing social demand for a higher level of professionalism, it is necessary to conduct a quality educational process and develop new technologies, as well as digital technologies in the field of art. The discipline "Musical Informatics", which is constantly evolving, since the mid-70s (IRCAM, France), is designed to solve a number of educational problems in this direction.

Key words: electronic musical instruments (EMI), music computer technologies (MCT), musical informatics, musical 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: gorbunova@herzen.spb.ru

К.Б. Давлетова, методист, педагог дополнительного образования, Центр творческого развития и гуманитарного образования «На Васильевском», г. Санкт-Петербург, E-mail: klarad@list.ru

«МУЗЫКАЛЬНАЯ ИНФОРМАТИКА»: О СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В КЛАССЕ ЭЛЕКТРОННЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

Обучение игре на электронных музыкальных инструментах приобретает особую актуальность в системе общего музыкального образования в школе цифровой эпохи, такая возможность может быть предоставлена и в системе дополнительного образования учащихся. Сегодня, подготавливая методическое сопровождение для ведения занятий в классе электронных музыкальных инструментов, необходимо соответствовать требованиям современного общества в связи с растущим социальным спросом на более высокий уровень профессионализма, необходимо вести качественный образовательный процесс и разрабатывать новые, в том числе цифровые технологии в области искусства. Дисциплина «Музыкальная информатика», которая постоянно развивается, начиная с середины 70-х годов (IRCAM, Франция), призвана решить ряд образовательных задач в этом направлении.

Ключевые слова: электронные музыкальные инструменты (ЭМИ), музыкально-компьютерные технологии (МСТ), музыкальная информатика, музыкальное образование.

The fundamental change in the environment as an information environment has led to the need for changes in the musical and educational process, increasingly using information technology in music. Changes in educational technologies used in the process of teaching music in the contemporary school are positively perceived by pupils, encourage them to be more actively involved in the educational process. In musical practice, a new class of musical instruments, which includes electronic musical instruments, workstations, music computers, has become widespread. The instruments built on the basis of digital technologies have significant expressive resources, which open up broad prospects for their application in musical education.

The study of information technology in music [1] and their application in the system of contemporary music education has become one of the effective components of the learning process, it promotes the expansion of the educational content and improvement of creative activity of music school students, turning the learning process into more high-tech and intensive. At present, a new musical instrument – electronic musical synthesizer – has appeared in musical education: to learn how to play and be able to control this instrument, there is not enough knowledge of classical music theory, harmony and polyphony.

Contemporary musical synthesizer, electronic musical instrument (EMI) [2; 3; 4], is a digital instrument with appropriate software, in fact, a specialized computer for working with music information –

music computer (MC) [5; 6]. The interdependence of hardware and software in the electronic musical synthesizer characterizes the sound hardware-software complex of the instrument. With this in mind, there is a need to develop new abilities of the musician to work quickly and efficiently with musical information on the basis of new tools, analyzing and processing the results, justifying the decisions made in creative activity, based on the available musical information [7; 8].

This should be taken into account while training specialists, since from the earliest education students of music schools have a practical need for knowledge about information, information processes and basic concepts of informatics as elements of real creative activity on the synthesizer [9; 10].

The need for such an approach is clearly dictated by the current state of training students and teachers of music schools. As the results of our ascertaining pedagogical experiment have shown, the use of knowledge in computer science by musicians and the ability to apply them in creative activities, as a rule, are fragmentary, the musicians have little knowledge of the necessary level to fully master the modern musical synthesizer as a sound hardware and software complex.

These results show that there are problems in this area:

- the unaccounted fact of need for intellectual and technological improvement of musical and educational process;

- the lack of special attention to the psychological features of perception of information by students-musicians (creative thinking, artistic perception, emotional memory, attraction to certain types of artistic activity), which affects the difficulties in teaching computer science and low educational motivation of students of music schools;

- the lack of attention to the age peculiarities of training students of music schools, where children get a basic understanding of music on a synthesizer;

- the lack of educational and methodical manuals on Informatics for students and teachers-musicians.

The scientific search for a solution to the problem of teaching computer science to music school students aims to resolve the following contradictions:

- the discrepancy between the level of training of students and teachers of the music school in the field of computer science training and modern requirements for professional musicians;

- the need for knowledge of computer science, without which the musician becomes impossible to understand the information processes on the electronic synthesizer and the lack of methods of teaching computer science to music school students.

The problem situation is eliminated by developing a methodology for teaching musical Informatics to music school students using the sound hardware-software complex EMI (musical synthesizer).

Creation of methods of teaching Informatics to music school students and introduction of a new discipline "Musical Informatics" at the electronic departments of children's music schools and art schools, where audio software and hardware complex (EMI) becomes a new means of teaching Informatics to musicians and at the same time acts itself as an object of practical orientation in teaching.

The method developed by us and the educational process being conducted for 10 years allow us to consider an electronic musical synthesizer as an instrument to study Informatics with:

- as an audio hardware-software complex of training in Informatics students of music schools;

- as a means and object of learning Informatics, creating a learning environment that contributes to the formation and development of information competencies of the musician.

The following tasks were solved:

- 1) we studied the problems and prospects of training in Informatics students of music schools;

- 2) a method of teaching computer science using sound hardware and software complex-modern electronic musical instruments (EMI) and music computer technologies (MCT) [11; 12; 13; 14] were developed;

- 3) the principles of selecting the content of training in Informatics students of music schools were applied;

- 4) the features of the use of EMI as a learning tool and object of study of Informatics by students of music schools were revealed;

- 5) there was developed an educational and methodical complex (a program / a training course, a textbook, a creative notebook, an electronic textbook for distance support of education, audio and video materials) for students of music schools;

- 6) the effectiveness of the use of EMI and MCT teaching computer science to music school students was experimentally tested.

The following are some of the topics of the training course "Musical Informatics", which is based on the correlation of requirements for knowledge of students of secondary schools from the course "Informatics" and students of music schools, mastering software and hardware EMI.

Classes in "Musical Informatics" include the study of the following issues (the main objectives of the lessons on musical informatics are): to study the basic concepts related to the receipt and use of information, both in school and in everyday life; to obtain skills in working with a computer and some peripherals. In the considered training course, it is supposed to study the basic concepts and acquire the skills included in the existing programs (training course) in Informatics, taking into account the fact that all tasks in Informatics are based on materials related to music. Teaching materials on teaching informatics include: a set of materials for the teacher; a set of computer tasks for the student; a set of tasks in workbooks; a set of tasks for active logical and creative games using musical material.

A brief summary of the training course:

- 1) EMI and keyboard synthesizer as an independent discipline of the educational cycle. Instrument design, familiarity, basic principles of keyboard synthesizers. The main functions of the digital keyboard synthesizer and their role in creating a musical image;

- 2) Performing apparatus. Two variants of execution on EMI-sitting and standing. Specifics of playing conditions and movements of

the left hand in the mode of auto maintenance (Single, Finger, Fingered);

- 3) Features of work with timbre. Multitimbral possibilities as the main difference EMI from other musical instruments. Classification of voices in the banks. Selecting a timbre for creating an artistic image;

- 4) Technical parameters of the instrument. The possibility of dividing the keyboard (Split). Auto maintenance panel (Start/Stop, Synchronic Start, Intro, Ending, A, B, C, D). Registration control panel. Effects (delay, chorus, reverb, harmony, Flanger, Phaser, echo, distortion). Buttons Tempo, Mode, Function, etc. work with the drive;

- 5) The Creation of arrangements in the selection process of the settings tool;

- 6) Harmonization of melodies digitally in the mode of auto accompaniment. The concept of "digitalization". A compilation of the letters of the chords;

- 7) Work with a multi-track sequencer for EMI. Recording mode. The drafting arrangement. Adjustment. Implementation in practice;

- 8) Visiting seminars. Concert as a demonstration of the prepared creative works.

Section 1. Classification of EMI of different companies ('Casio', 'Roland', 'Yamaha'), their specifications. Demonstration of artistic and performing abilities of synthesizers. Children's concert.

Section 2. The device of the tool of EMI, the basic principles of operation. Familiarity with the instrument. Demonstration of performance capabilities of the synthesizer.

Section 3. EMI's performing apparatus. Modes of playing the synthesizer Normal, Split. Possibility of dividing the keyboard. The specificity of the performance for the left hand. Musical timbres and the principles of their use. A set of timbres. Multi-timbral possibilities as the main difference between the synthesizer and other instruments. Technical parameters of the instrument. Panel autotracks. Modes of auto accompaniment. The ability of automatic turn on using the buttons Intro, Start, Synchronic Start. Multi Pad panel (music phrases, patterns, effects). The transforming function of the registration memory Registration memory.

Section 4. Harmonization of melodies in the auto accompaniment mode. The drafting arrangement. Establishing of arrangements in the selection process of the settings tool. Work with a disk drive, floppy disks. Recording modes: fast, multi-track. The term "sequencer". Working with a multi-track sequencer. Recording music on the sequencer (for creating soundtracks). Arrangement (arrangement) for the synthesizer based on pieces written for other instruments, vocal works. Repertoire.

Section 5. Methods of teaching EMI. Forms, techniques, and methods of the key-board synthesizer usage in the curriculum in instrumental, choral offices Children's Music Schools and Children's Schools of Art. Practical course.

Section 6. Music computer at EMI's class. Familiarizing the child with the possibilities of recording and editing music on MC in the music editor Steinberg Cubase/Steinberg Nuendo. Making arrangements on a computer using music programs 'Band-in-a-Box' and 'Steinberg Cubase' / 'Steinberg Nuendo'.

Section 7. Round table. Presentation of the students' works.

Conclusion.

1. Teaching musical informatics to musical schools students (and children's schools of art) is a necessary and important part of the professional modern musicians' training. The main objectives of computer science training are the following:

- development creative thinking and artistic potential through the sound world of digital technology;

- formation of skills of elementary information activities related to the processes of obtaining, transforming, accumulating and transmitting music information;

- development of competencies (cognitive, informational, professional), allowing to successfully apply in the creative activity of the sound hardware and software complex on the basis of acquired knowledge, focusing on the independence, activity and responsibility of the students.

2. The method of teaching Informatics to music school students is based on the integrative-contextual approach, taking into account the specialization of the musicians:

- the selection of the content of training is presented as a transformation of educational and cognitive activities into practical ones on the basis of interdisciplinary integration, with the active inclusion of students in the activities to solve creative problems (the assimilation of one discipline is based on the knowledge of another);

- focus on active learning methods (problem, development, research, project), allowing to involve students in educational and cognitive activities;

- contemporary forms of organization of training (creative work, educational games, problem and interactive learning) provide students not only with ready knowledge, but also with the experience of self-finding knowledge through creative activities on the musical synthesizer;

- the use of audio software and hardware complex (EMI), which is a means of learning and the object of study of computer science, creates conditions for a better understanding and effective assimilation of the material in computer science, it allows to take into account the professional needs and interests of students of music schools.

Библиографический список / References

1. Gorbunova I.B. Information Technology in Music and Music Education. *The World of Science, Culture, Education*. 2017; vol. 63, no. 2: 206 – 210.
2. Gorbunova I.B. *Information Technologies in Music, vol. 2: Music Synthesizers: Course Book*. Publishing house of the Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, 2010.
3. Gorbunova I.B. Musical Instruments as Synthesizers of Musical Sound. *Society: Philosophy, History, Culture*. 2016; 2: 89 – 93.
4. Gorbunova I.B. K.B. Davletova, Electronic Musical Instruments in General Music Education. *Theory and Practice of Social Development*. 2015; no. 12: p. 411 – 415.
5. Gorbunova I.B. *Music Computer: monograph*, Publishing house SMIO Press, St. Petersburg, 2007.
6. Gorbunova I.B. Music Computer as a New Tool of the Teacher-musician at the School of the Digital Century. *Theory and Practice of Social Development*. 2015; 11: 254 – 257.
7. Gorbunova, I.B. Computer Science and Computer Music Technologies in Education. *Theory and Practice of Social Development*, no. 12, p. 428 – 432, 2015.
8. Gorbunova, I.B., and Davletova K.B., Information Competence of the Teacher-musician of System of Additional Education of Children. *Theory and Practice of Social Development*. 2015; no. 21: 254 – 258.
9. Gorbunova I.B., and Chibirev, S.V. Computer Modeling of Creative Process in Music. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*. 2014; no. 168: 84 – 93.
10. Gorbunova, I.B., and Chibirev, S.V. Music Computer Technologies and the Problem of Modeling the Process of Musical Creativity. *Regional Informatics "RI-2014"*. 2014: 293 – 294.
11. Gorbunova I.B. *Architectonics of sound: monograph*. Publishing house of the Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, 2014.
12. Gorbunova I.B. Computer Recording Studio as an Instrument of Musical Creativity and the Phenomenon of Musical Culture. *Society: Philosophy, History, Culture*. 2017; no. 2: 87 – 92.
13. Gorbunova I.B. *Information technologies in music, vol. 3: Music computer: course book*. Publishing house of the Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, 2011.
14. Gorbunova, I.B. The Phenomenon of Music Computer Technologies as New Creative Educational Environment. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*. 2004; no. 4 (9): 123 – 138.

Статья поступила в редакцию 04.10.18

УДК 378

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, Chief Researcher of Educational Methodological Laboratory Music Computer Technologies, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru
Plotnikov K. Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Center of Education, Secondary School № 47 (Irkutsk, Russia), E-mail: zvukimus@mail.ru

THE PLACE OF MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES IN INFORMATICS COURSE FOR SECONDARY SCHOOL. The article raises a topical problem of contemporary process of teaching Informatics at school – search for the best tools and techniques for school's information science in the audio-visual sector. The analysis of relevant instruments (current and near future projects) has been fulfilled. The facts justify the expected positive effect of the use of music computer technologies in teaching informatics in secondary school (as general-education subjects). As an organizational and methodological resource, authors propose an idea of development of electronic textbooks for music by students themselves. Displaying students performing educational projects using various subclasses selected by the authors of music computer technologies (MCT). The authors also give a number of examples of pedagogical experience in the areas of research identified in the article. The authors conclude that teaching computer science with the use of the MCT at secondary school is relevant as an opportunity to find a student's creative response to the process of digitalization of culture, secured a high level of educational motivation of students.

Key words: audio-visual information, educational project, electronic textbook, general education at secondary school, informatics in schools, music computer technologies (MCT).

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: gorbunova@herzen.spb.ru
К.Ю. Плотников, канд. пед. наук, учитель музыки общеобразовательной школы Центра образования № 47, г. Иркутск, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

МЕСТО МУЗЫКАЛЬНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ ДЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В статье поднимается актуальная проблема современного процесса обучения информатике в школе – поиск обоснованных и успешных инструментов и методик для школьной информатики в аудиовизуальном секторе. Анализ соответствующих существующих инструментов (текущих и ближайших будущих проектов). Обоснованы ли факты ожидаемого положительного эффекта от применения музыкально-компьютерных технологий при обучении информатике в общеобразовательной школе (как общеобразовательных дисциплин). В качестве организационно-методического ресурса авторами предложена идея разработки электронных учебников по музыке самими студентами. Отображение учащихся, выполняющих образовательные проекты с использованием различных подклассов, выбранных авторами музыкально-компьютерных технологий (МКТ). Авторы также приводят ряд примеров педагогического опыта в области исследований, указанные в статье. Авторы приходят к выводу: преподавание информатики с использованием МКТ в общеобразовательной школе актуально как возможность найти творческий отклик учащегося на процесс цифровизации культуры, обеспеченный высокий уровень учебной мотивации учащегося и др.

Ключевые слова: аудиовизуальная информация, образовательный проект, электронный учебник, общее образование в средней школе, информатика в школах, музыкально-компьютерные технологии.

The phenomenon, which earlier (2004, I. Gorbunova [1]) was named as music computer technologies (hereinafter – MCT), has become widespread in educational practice, primarily at the level of higher education (in a number of universities in the United States / Stanford University, Harvard University, Berkeley University & oth., England / Centre for Digital Music Queen Mary, University of London & oth., France / Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique & oth., Germany / University of Cologne & oth., Austria / University of Vienna & oth., Italy / Università degli Studi di Milano & oth., Czechia / Academy of Performing Arts in Prague, Russia / Herzen State Pedagogical University of Russia, & oth., etc.), including professional music education (for examples, see [2]).

At the same time, these technologies (MCT) open up significant prospects also for their use in secondary general education, namely, the inclusion of their development in the school course of information Sciences. Such educational prospects are due to the fact that:

a) a modern student has the opportunity to use the hardware and software base of technologies (on the whole – IT, in particular – MCT), placed or installed on a personal smartphone [3];

b) MCT in terms of technology are a phenomenon that is a special case of information and communication technologies (for example, a student using MCT-soft performs operations: file recording, copying and editing-changing individual parameters: volume, duration and others), where the music material is a sphere for the implementation of algorithmic competencies of the user at different levels (on the 1st – subject, on the 2nd – attribute, on the 3rd – logic-algorithmic, on the 4th – creative [4, p. 106]);

c) from the viewpoint of culture theory MCT are a phenomenon of music broad-casting (its content in a ready-made form), and they are a phenomenon that allows the student to realize himself/herself in the audiovisual sphere through various directions of his/her work (singing, playing a musical instrument, dancing, creating illustrations for music & oth.) [5].

A number of studies add to the list of additional weighty arguments for the use of technology (MCT) in the school course of Informatics:

a) children aged 6–12 years show the best results in tests on all core competencies in cases of using integration for music education together with basic subjects of secondary school (mathematics, mother tongue, foreign language, etc.) [6];

b) the music is able to facilitate an individual in his/her socialization and communication in a multicultural community; including, researchers observing in humans:

- increase in the level of his/her empathy towards this culture and its representatives;
- having a pan – cultural emotional understanding of what music conveys with its content through an artistic image [2 7];
- higher social positioning, significant progress in the formation of identity, especially when using a complex that includes visual, auditory, gesture perception [8];

c) the effect of subjective well-being (SWB) is observed much more in those who actively communicate with music (dancing, singing, etc.), unlike those who are not engaged in these activities, also-the use of gadgets (for communicating with music) allows their owners to be not passive listeners, but become active consumers [9].

The need for pedagogical resolution of a very topical problem actually causes the inclusion of skills in mastery of MCT in the course of school Informatics.

This problem lies in the contradiction in which:

a) on the one hand, firstly, with regard to the included learning content, “Audio establishes a new type of learning space: one full of social presence, unconstrained by time or place. It provides an additional space <...>, it can also mediate new types of learning activity, develop and relocate existing activity, and support the review of class activity” [10];

b) here, secondly, with regard to the moment of beginning for the development of these technologies, students (their main part) demonstrate a sufficient level of social identity (this is expressed in the selection of the most typical musical works and pop music performers) precisely to adolescence [11];

c) on the other hand, most parents and teachers (and even youth representatives) are critical of pop culture content (including, and expressing it in a rather radical form, etc.).

It is not possible to eliminate the above (see above – p. 2.2: a–c) contradiction only by providing devices for schoolchildren or only by teaching the student the skills of using this (MCT) material and technical base, because:

- firstly, as the observations show, modern teenagers (and even younger children) often master some MCT tools on their own, but are not able to reflect the algorithm of actions that would give them the opportunity to work with other similar applications (another developer and / or in another OS);

- secondly, studies show that “material conditions do not necessarily correlate with changes in practice and with pedagogical results” [12].

Tasks for school Informatics in the audiovisual sector

The main tasks for school Informatics in the audiovisual sector, in our opinion – are the Trinity, which includes such components:

a) motivation of the student to work, interesting and necessary, first of all, for himself/herself;

b) technological training of the student, consisting not of the development of individual operations, but of the assimilation of the algorithm of action, which contains the meaning of these operations (for example, on / off the device; switching equipment; performing actions to save information / correction, etc.) to work with different subclasses of software (MCT-software: “players”, “recorders”, “editors”, “electronic musical instruments”, “multimedia-complexes”, “music editors”, etc.), that will allow to withdraw further and on the level of creativity [13, pp. 69–75];

c) expansion of the cultural horizons of the student, including the acquisition of pedagogical support for them that is considered to be useful critical experience, which is to analyze the artistic value of a particular work of art, in the analysis of its individual constituent elements (video, text comments, sound track) [14, pp. 31–32].

An educational project ‘Electronic textbook’

We propose the following idea to solve these (see above – p. 2.3) tasks: an educational project, in which the student creates separately own elements of an electronic text-book (electronic pages; musical examples, selected by his/her own choice; illustrations created by his work, etc.), implementing separate stages of development and multimedia and hypermedia technology (choice of theme and method of implementation; design of object / resource; implementation of the object / resource; representation of the work performed; use of object / resource for learning.

One of the experiments on the introduction of teaching using the MCT in the course of school Informatics was carried out by the authors of the article in 2010–2017 in secondary schools of Irkutsk and St. Petersburg. The pedagogical experiment directly involved students in the Parallels of 5–8 forms (1143 people / students)

The success of the proposed training option (using the MCT) was monitored by the following criteria:

a) MCT-product (works, made using MCT and receiving peer-reviewed) [15, pp. 182–187];

b) ICT-competency levels, defined on the basis of the systematization of the requirements for students’ media training (D. Leverkantz – [16, pp. 157–162]);

c) level of motivation for learning (learning motivation; N. Weicker – [17, p. 341]).

The results of the statistical processing [18] carried out (by the method of determining the sample average, t-student test) for the data obtained during the experiment, confirmed the effectiveness of the use of MCT in the course of teaching computer science / Informatics in secondary school (several special cases exceeding the norm for pedagogical research in $t < 0.05$, due to organizational shortcomings or problems).

Similar electronic textbook (see p. 2.3):

- on the one hand, is able to represent in the audio-visual sector which is not the only educational area, but different areas: “Art: Music”, “World Art Culture”, “Literature and Language” (native or foreign), “History”, actually “Informatics” & oth. [19];

- on the other hand, as a product of the activities carried out by a particular student, provides an opportunity to monitor the activities of the educational process [20, pp. 189–191].

Possible distribution for the participation of teachers who accompany the student in the implementation of the educational project:

- the teacher of a particular subject takes a fundamental decision on participation in such a project (the choice of the implementation of the technological part of the training, which determines the choice of the motivation vector – see p. 2.3: a); he/she also organizes, advises, monitors the process of selection of the actual material by the student (see p. 2.3: c);

- Informatics teacher – or as the only (for cases of realization of the project in the educational area “Computer Science”) is the organizer of technology (see p. 2.3: b) training, or as the main consultant for teachers and other educational fields (for events not on the school subject “Informatics”, but, for example, in music, in literature, on some others) in matters of technological learning.

As a result, we can recognize the teaching of computer science using the MCT (for example, by creating elements of an electronic textbook) at secondary school:

a) relevant, on the one hand, as a reflection of the vector on the informatization of education and on the informatization of other spheres of our contemporary life; on the other hand, as an opportunity to find a student's creative response to the process of digitalization of culture;

b) secured, on the one hand, a high level of educational motivation of the student (Hawthorne effect does not have enough weight, because it is much inferior to the motives of self-realization); on the other hand, the hardware and software base (for example, a personal smartphone), available to him;

c) effective, on the one hand, in relation to the ICT-competences formed in schoolchildren; on the other hand, as one of the ways of creative self-realization of a teenager.

Библиографический список / References

- Gorbunova I.B. The Phenomenon of Music Computer Technologies as a New Educational Creative Environment. *Proceedings of the Russian Herzen State Pedagogical University*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
- Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Training of Modern Teacher-musician. *Problems of Music Science*. 2014; 3 (16): 5 – 10.
- Gorbunova I.B. Plotnikov K.Yu. Mastering of Computer Music Technologies by Teenagers on the Basis of Smartphone Applications (in the Context of Cultural and Educational Environment Formation). *Theory and Practice of Social Development*. 2015; 20: 272 – 275.
- Udovenko L.N. Levels of Formation of Schoolchildren's Algorithmic Competences. *Yaro-slavl pedagogical Bulletin*. 2013; Vol. 2, No. 1: 103 – 107.
- Gorbunova I.B. Music Computer Technologies and Audiovisual Synthesis: Actual Value and Prospects of Development. *Theory and Practice of Social Development*. 2014; 19: 162–168.
- Duran M.A., Castell P.G., Guillem M.A. & oth. Study of the Results in the Acquisition of core competencies in schools that integrate primary education and music. *International Journal of Music Education*. 2017; Vol. 35, Issue 4: 554 – 564.
- Argstatter H. Perception of Basic Emotions in Music: Culture-specific or Multicultural? *Psychology of Music*. 2016; Volume 44, Issue 4: 674 – 690.
- Tomlinson M.M. A Case Study of Diverse Multimodal Influences on Music Improvisation Using Visual Methodology. *International Journal of Music Education*. 2016; Vol. 34, Issue 3: 271 – 284.
- Krause A.E., North A.C., Hewitt L.Y. Music-listening in Everyday Life: Devices and Choice. *Psychology of Music*. 2015; Vol. 43, Issue 2: 155 – 170.
- Middleton A. Reconsidering the Role of Recorded Audio as a Rich, Flexible and Engaging Learning Space. *Research in Learning Technology*. 2016; Vol. 24: 28035.
- Cohrdes C., Kopyez R. Optimal Distinctiveness and Adolescent Music Appreciation: Development of Music- and Image-related Typicality Scales. *Psychology of Music*. 2015; Vol. 43, Issue 4: 578 – 595.
- Amiel T., Kubota L.Cl., Wives W.W. A Systemic Model for Differentiating School Technology Integration. *Research in Learning Technology*. 2016; Vol. 24: 31856.
- Plotnikov K.Yu. To the Problem of Digitized Music (E-music) in School: "Pro" et "Con-tra". Bulletin of the Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletovs. Series. *Pedagogical and Psychological Sciences*. 2017; 28 (47): 67 – 76.
- Plotnikov K.Yu. E-musica in the School of the Digital Age: an Analysis of the Experience and the Model of Education. *Humanitarian Scientific Bulletin*, 3, p. 27 – 36, 2018.
- Plotnikov K.Yu. *Methodical System of Training to Computer Science Using Music Computer Technologies*: Monograph. "Lema", St. Petersburg, 2013.
- Fedorov A., Novikova A. *Media Education in the Leading Western Countries*. "Kuchma", Taganrog, 2005.
- Schubert S. Didaktik der Informatik in Theorie und Praxis: GI-Fachtagung "Informatik und Schule – INFOS 2007"; 19 – 21. September 2007 an der Universität Siegen. "Gesellschaft für Informatik", Bonn, 2007.
- Nasledov A.D. *SPSS Statistics 20 and AMOS: Professional Statistical data Analysis*. "Piter". St. Petersburg 2013.
- Plotnikov K.Yu. Training (Educational) Project "Our Creativity with Music". *New Educational Strategies in Modern Educational Space*, 2018.
- Plotnikov K.Yu. Monitoring the Student's Music-related Advancements *Vestnik of Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal*. 2016; 3 (19): 185 – 193.

Статья поступила в редакцию 04.10.18

УДК 378

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

IMPROVING THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF MUSIC TEACHERS IN THE PEDAGOGICAL COLLEGE. The Ministry of Education and the Ministry of Culture and Spirituality of the Republic of Sakha – organizers of a project "Music for All" – identified a problem: to help all children learn one classical musical instrument by the end of school. For this purpose, the ministries signed an agreement on joint work to promote the project "Music for All", developed and prepared by scientists, musicians and teachers of Russia. Since 2015 the Music Department of the Yakut Pedagogical College is a coordinator of the project "Music for all" on the methodological support of the program appointed. The article deals with the key methodological aspects of music teacher training in the system of secondary vocational education for the implementation of educational activities in the context of the project; the basic methodological principles of methodological support for the various stages of the project, developed by the author and aimed at consolidating the efforts of music teachers of Yakutia.

Key words: music teacher, "Music for All" project, music education.

O.A. Спиридонов, преподаватель ГБПОУ РС(Я) «Якутский педагогический колледж им. С.Ф. Гоголева», аспирант РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербурга, E-mail: olspi@inbox.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Министерство образования и Министерство культуры и духовности республики Саха – организаторы проекта «Музыка для всех» – обозначили проблему: помочь всем детям освоить один классический музыкальный инструмент к окончанию школы. Для этой цели между министерствами подписано соглашение о совместной работе по продвижению проекта «Музыка для всех», разработанному и подготовленному учеными, музыкантами, преподавателями и педагогами-практиками нашей страны. С 2015 г. координатором проекта «Музыка для всех» по методическому сопровождению программы назначено Музыкальное отделение Якутского педагогического колледжа. В статье рассмотрены ключевые методологические аспекты подготовки учителя музыки в системе среднего профессионального образования к осуществлению образовательной деятельности в условиях реализации проекта; раскрыты основные методологические принципы создания методического сопровождения для различных этапов реализации проекта «Музыка для всех», разработанные автором и направленные на консолидацию усилий учителей музыки Якутии.

Ключевые слова: учитель музыки, проект «Музыка для всех», музыкальное образование, музыкальная педагогика.

Организаторы проекта «Музыка для всех» – Министерство образования и Министерство культуры и духовности республики поставили целью помочь всем детям освоить один классический музыкальный инструмент к окончанию школы. Для этой цели между министерствами подписано соглашение о совместной работе по продвижению проекта «Музыка для всех», разработанному и подготовленному учеными, музыкантами, преподавателями и педагогами-практиками в нашей стране. 1 октября 2013 года первый президент Республики Саха (Якутия), депутат Государственной Думы РФ М. Николаев дал старт республиканскому проекту «Музыка для всех» [1; 2].

Первые результаты, обусловленные выяснением возможностей позитивного воздействия музицирования на формирование личностных качеств человека и на непосредственный выход теории музыки в музыкальную практику (педагогическую, концертную и композиторскую), были проведены под руководством доктора искусствоведения Н.А. Бергер в Санкт-Петербурге в студии «Музыка для всех» при Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, в дальнейшем – в учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена [3; 4].

Разработанная методическая система делает доступным общение с музыкой в интерактивном режиме для широкого контингента учащихся. Она направлена на создание фундамента музыкального образования как для будущих профессионалов, так и для любителей музыки, через освоение музыки как метаязыка, владение которым позволяет слушать, понимать и «говорить», т. е. иметь возможность самовыражения.

Научные исследования, инициированные группой разработчиков под руководством И.Б. Горбуновой, организованные и проводимые в данном направлении в УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» Герценовского университета, получили поддержку НФПК (Национального фонда подготовки кадров) Министерства образования и науки РФ.

Была организована и проведена широкомасштабная апробация разработанной комплексной инновационной образовательной системы «Музыкально-компьютерные технологии» в пилотных регионах России, о чём свидетельствуют, в частности, открытые образовательные продукты, ЦОРы и ИУМК, находящиеся на открытом доступе в сети. Среди них:

- учебно-методический комплекс «Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта)» (9–11 классы), (при поддержке НФПК в проекте «Создание учебной литературы нового поколения» апробирован и внедрён в образовательный процесс);

- информационные источники сложной структуры и цифровые образовательные ресурсы «Музыка в цифровом пространстве» (5–9 классы) и «Звук и музыка в мультимедиа системах», разработанные Беловым Г.Г., Горбуновой И.Б., Горельченко А.В. (8–11 классы): Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов (при поддержке НФПК разработан в рамках проекта «Информатизация системы образования»);

- система инклюзивного образования: равные возможности получения музыкального образования и реабилитация детей с ограниченными возможностями. Предлагаемая методическая система опирается на базовые свойства природы человека быть активным участником музыкальной деятельности, в том числе его способность и склонность к игре, на базовые свойства природы музыки, аккумулирующей в себе единство трёх дискретных сенсорных систем (слуховой, зрительной и мышечно-двигательной), и на возможности МКТ, не имеющие аналога в прошлом. Причём, отсутствие одного из них хотя и затрудняет «путь к музицированию» (Бергер Н.А.), но позволяет компенсировать недостающее слагаемое (в частности, использование данного способа привлекло к практическому музицированию детей даже с 4-й и 5-й степенями тугоухости), что делает возможным применять данную методическую систему в инклюзивном образовании. Данные положения подтверждает многолетний опыт преподавания по разработанной методике в школе № 33 г. Санкт-Петербурга для слабослышащих детей (Яцентковская Н.А.), в 1-м интернате г. Санкт-Петербурга для слабовидящих детей, в ГБУ «Центр социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов» г. Санкт-Петербурга (Воронов А.М.) и др. [5; 6; 7].

Одна из основных задач современного этапа развития музыкальной педагогики и педагогических исследований данного направления в том, чтобы раскрыть дидактические особенности использования МКТ, возможности их применения в музыкальном воспитании и образовании подрастающего поколения на основе классической музыки, традиционных подходов к способам

трансляции многовековой музыкальной культуры. Мобильные, планшетные (облачно-ориентированные технологии) [8; 9] и МКТ формируют новый музыкально-образовательный контент, соответствующий условиям высокотехнологической творческой образовательной среды, и в системе профессионального музыкального образования. Важно, чтобы увлечение внешними, новыми, цифровыми эффектами и возможностями способствовало не только получению ярких и красочных впечатлений в общении с музыкальным искусством, но и развивало критическое мышление, работало на развитие интеллектуального и культурного роста обучаемых.

Отметим также, что разработанные в Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена основы для реализации проекта «Музыка для всех» имеют аналоги в мировой практике, что отражено, в частности в работах [10; 11].

По мнению М. Николаева, в первую очередь следует решить кадровый вопрос. Для этого нужно обучить 1,5 тысячи преподавателей музыки для детских садов, школ и музыкальных образовательных учреждений. Мы договорились, что по линии дополнительного образования будут выделены два часа в неделю, а один час идет по государственной программе. То есть будет три часа музыки в неделю, этих часов достаточно для осуществления проекта [12; 13].

В Якутске проводятся курсы по методике обучения игре на музыкальных инструментах для учителей младших классов. Курсантами были представители всех районов Якутии. Районные управления образования и родители стали приобретать музыкальные инструменты, также замечена активность родителей.

Мы хотим, чтобы ребенок не только воспринимал посредством музыки прекрасное, но и легче воспринимал физику и химию, информатику и языки. Этот проект охватывает детей с 4-х лет до 11 класса включительно. Освоив азы музыкального искусства, ребенок будет легко осваивать другие, технические и гуманитарные предметы и станет в будущем хорошим специалистом.

Реализация любой программы – это, прежде всего, организационная работа. Качественные изменения в преподавании музыки возможны лишь при должном подходе к методической составляющей [14]. В связи с этим в Якутском педагогическом колледже им. С.Ф. Гоголева проводятся курсы повышения квалификации учителей музыки средних школ и музыкальных руководителей детских садов под общим названием «Музыкальное образование в контексте проекта «Музыка для всех».

Преподаватели колледжа проводят занятия по пластическому интонированию, теории музыкального образования и по хоровому пению. Кроме хорового исполнительства, которое по традиции есть в школьных программах, должны включиться такие виды деятельности, как движение в характере музыки пластическое музыкальное интонирование, инструментальное музицирование, музыкальная драматизация (исполнение совместно с хором, с оркестром). В целом, программа строится на системе музыкального воспитания Д.Б. Кабалевского.

Современный мировой опыт свидетельствует о том, что культурный потенциал региона может быть использован не только в целях воспитания и приобщения детей к духовному наследию, но и может выступать как мощный ресурс, способный переломить кризисную ситуацию и дать новый импульс интенсивному социально-экономическому развитию республики. Качества, которые воспитываются путем приобщения к культуре и искусству, необходимы человеку, вступающему в мир креативной экономики.

Сегодня можно говорить о позитивных изменениях в музыкальном образовании детей в республике. На первом этапе реализации проекта создана необходимая фундаментальная база всей дальнейшей межведомственной работы: на уровне Правительства республики утверждена концепция проекта «Музыка для всех», работают научно-методический и попечительский советы, действует объединенная рабочая группа Министерства образования и Министерства культуры и духовного развития Республики Саха (Якутия). Проект признан инновационным в сфере российского музыкального образования.

Благодаря пониманию значимости проекта к оснащению кабинетов музыки подключились попечители, родители. Радует, что всё больше детей занимаются музыкой. Наибольшее количество музыкальных творческих объединений работают в центральных районах Якутии. Музыкальное образование осуществляется с дошкольного уровня, являющегося первой ступенью общего об-

разования. Во всех детских садах каждый ребенок приобщается к миру музыки, пробует себя в роли музыканта, а это – 98% детей от 5 лет.

За прошедший учебный год в республиканских конкурсах музыкального направления, организованных различными ведомствами и учреждениями культуры, приняли участие около семи тысяч детей, во Всероссийских конкурсах – 2382 солиста, 1713 из них стали призерами.

Высоким достижениям для Якутии являются воспитанники, которые достойно представляют честь родной республики на российском, международном уровне, способствует консолидация всех имеющихся ресурсов. Например, ученик 2 класса СОШ № 16 г. Якутска, пианист Айсен Федоров стал лауреатом I степени Международного конкурса «Планета талантов», оркестр народных инструментов Дворца детского творчества г. Якутска – многократный лауреат I степени Всероссийского конкурса «Адрес детства – Россия», ученик 11 класса Кобяконской СОШ Намского района Кирилл Матвеев – обладатель Гран-при Международных конкурсов-фестивалей «Единство России» и «Богатство России». Авторы проекта уверены: новые имена и впрямь будут прославлять якутское музыкальное образование.

Эти успехи являются результатом деятельности педагогов дополнительного образования детей по приобщению к музыке. Эффективной формой широкого привлечения детей является система республиканских творческих музыкальных конкурсов-проектов, через которые ежегодно проходит каждый десятый учащийся (вокальный конкурс «Ыллаа-туой, уол оҕо!» (вокальный конкурс для мальчиков), комплексный конкурс «Уол оҕо – нуруот кэскилэ» («Мальчики – будущее нации»), конкурс вокально-инструментальных ансамблей, конкурс патриотической песни «Главная песня о Родине», конкурс детской авторской песни и танца «Сир бирик» («Земля, колыбель моя»), детский фольклорный фестиваль «Хоровод дружбы», фестиваль детских театральных коллективов «Синяя птица» и многие другие.

Министерство образования республики стремится максимально расширять различные подходы, формы, технологии музыкального воспитания. Так, в каникулярный период проводятся «Летние музыкальные школы». В летний период в 70 лагерях организована работа по музыкальному образованию с охватом 2500 детей. Разработаны методические рекомендации, программы дополнительного образования по обучению игре на музыкальных инструментах, привлекаются известные музыканты-исполнители. За эти годы Якутская государственная филармония стала надежным партнером проекта в приобщении детей к классической музыке.

В результате интенсивной работы по реализации проекта «Музыка для всех» прошла определенный этап, который отслеживается по различным аспектам (психологическое состояние, успеваемость, развитие способностей учащихся; кадровые и материальные ресурсы и т. д.) с целью последующего распространения накопленного опыта на другие области образования Республики Саха (Якутия), а также иные регионы России.

Сегодня высока потребность в расширении сети муниципальных музыкальных школ, в том числе путем создания их филиалов на базе общеобразовательных школ в районах, открывать в Домах и Центрах детского творчества музыкальные кружки и студии. При этом нужно привлекать и родителей, создавать разновозрастные объединения, воспитывать у широких слоев населения любовь к классической и народной музыке.

Сформированы предложения по включению мероприятий республиканского проекта «Музыка для всех» в проект Государственной программы развития образования Республики Саха (Якутия).

В перспективе видится совместная работа с ассоциированными школами ЮНЕСКО, расширение международного сотрудничества, подготовка научного обоснования влияния музыкального образования на интеллектуальное, духовно-нравственное и социальное развитие личности ребенка.

Библиографический список

1. *Официальный сайт проекта «Музыка для всех»*. Available at: <http://old.sakha.gov.ru/node/257249>
2. *Якутский педагогический колледж им. С.Ф. Гоголева посетил депутат Государственной думы РФ*. Available at: <http://profportal.sakha.gov.ru/news/yakutskij-pedagogicheskij-koll/>
3. Горбунова И.Б., Бергер Н.А., Яцентковская Н.А. Общее музыкальное образование в школе XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
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. 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.
6. 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.
7. 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.
8. 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.
9. Горбунова И.Б., Гончарова М.С. Планшетные (мобильные) технологии в профессиональном музыкальном образовании. *Медиум-этика*. 2016; 6: 3.
10. Горбунова И.Б., Помазенкова М.С. Музыкально-компьютерные и облачно-ориентированные технологии в системе современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2015; 3-2: 68 – 82.
11. 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.
12. Горбунова И.Б., Хайнер Е. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке в школе цифрового века: программа «SOFT WAY TO MOZART». *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*. 2014; 4 (39): 104 – 109.
13. 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.
14. 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; 1 (167): 39 – 45.

References

1. *Officialnyj sayt proekta «Muzyka dlya vseh»*. Available at: <http://old.sakha.gov.ru/node/257249>
2. *Yakutskij pedagogicheskij kolledzh im. S.F. Gogoleva posetil deputat Gosudarstvennoj dumy RF*. Available at: <http://profportal.sakha.gov.ru/news/yakutskij-pedagogicheskij-koll/>
3. Gorbunova I.B., Berger N.A., Yacentkovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
4. Gorbunova I.B. Informacionnyye tehnologii v muzyke. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj 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: 128 – 131.
5. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternyye tehnologii v obuchenii studentov muzykal'nyh vuzov s narusheniem zreniya. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj 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.

6. 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.
7. 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.
8. 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.
9. Gorbunova I.B., Goncharova M.S. Planshetnye (mobil'nye) tehnologii v professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Mediamuzyka*. 2016; 6: 3.
10. 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.
11. 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.
12. Gorbunova I.B., Hajner E. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke v shkole cifrovogo veka: programma «SOFT WAY TO MOZART». *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*. 2014; 4 (39): 104 – 109.
13. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak social'no-kul'turnyj faktor intellektual'nogo i `emotional'nogo razvitiya lichnosti v shkole cifrovogo veka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 5: 22 – 29.
14. Gorbunova I.B., Rodionov P.D., Romanenko L.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v formirovanii informacionnoj kompetentnosti sovremennogo muzykanta. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2013; 1 (167): 39 – 45.

Статья поступила в редакцию 04.10.18

УДК 378

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, Chief Researcher of Educational Methodological Laboratory Music Computer Technologies, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

Hiner E., musicologist, Founder and Director of Music Vision International LLC, author of the Soft Way to Mozart system (Houston, USA), E-mail: admin@softmozart.com

MUSIC EDUCATION TODAY: MUSIC COMPUTER TECHNOLOGY SYSTEM FOR LEARNING MUSIC 'SOFT WAY TO MOZART'. The authors of the article discuss opportunities of music computer technology system for learning music and describe the experience of their use in their research and pedagogical practice. The global applicability of the music computer technologies (MCT), provide new limitless possibilities of self-realization, stimulate rapid development of intelligence, raising training to a new level; compatibility with traditional musical technology creates conditions for the continuity of musical eras and styles, their interpenetration and synthesis, reinforcing the interest in musical culture in general. In musical practice the big distribution has acquired a new class of musical instruments that includes keyboards, synthesizers, workstations, multimedia computers etc. Built on the basis of digital technology these tools are characterized by considerable expressive resources, which open up broad prospects for their use in music education. Specialized music computer becomes a new multifunctional poly-timbral instrument of the musician. Among the main objectives worked up by contemporary pedagogics in music, the authors focus their attention on actual potential of digital technologies in enriching and enhancing the role of traditions that have been crystallized in practice of musical pedagogics for many centuries. The authors of the article analyze the problems concerning the current significance of contemporary musical notation, and, in particular, the ones being formed by the development of high-tech information environment, as well as the ways to solve some problems of learning music on the basis of computer technologies using the *Soft Way to Mozart* system.

Key words: interactive network systems, keyboard electronic synthesizer, musical computer, music computer technologies (MCT), musical education, *Soft Way to Mozart* system.

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: gorbunova@herzen.spb.ru

Е. Хайнер, музыковед, преподаватель, разработчик образовательной системы «Soft Way to Mozart», г. Хьюстон, США, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ: О МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ «SOFT WAY TO MOZART»

Глобальная применимость МСТ даёт новые, по сути, безграничные возможности самореализации, стимулирует стремительное развитие интеллекта, поднимая обучение на новый уровень; совместимость с традиционными музыкальными технологиями создаёт условия для преемственности музыкальных эпох и стилей, их взаимопроникновения и синтеза, укрепляя интерес к музыкальной культуре в целом. Авторы статьи обсуждают возможности МКТ и описывают опыт их использования в своей научно-педагогической практике. В музыкальной практике большое распространение приобрел новый класс музыкальных инструментов, которые входят клавишные синтезаторы, рабочие станции, мультимедийные компьютеры и др. Построенные на основе цифровых технологий эти инструменты отличаются значительными выразительными ресурсами, что открывает широкие перспективы их применения в музыкальном образовании. Специализированный музыкальный компьютер становится новым многофункциональным политембральным инструментом музыканта. Среди основных задач, поставленных современной педагогикой в области музыки, авторы акцентируют внимание на актуальных возможностях цифровых технологий в обогащении и повышении роли традиций, которые на протяжении многих веков кристаллизовались в практике музыкальной педагогики. В статье анализируются проблемы, связанные с актуальной значимостью современной нотной системы, и, в частности, формируемые развитием высокотехнологичной информационной среды, а также пути решения некоторых задач обучения музыке на основе компьютерных технологий с использованием системы «Soft Way to Mozart».

Ключевые слова: интерактивные сетевые системы, клавишный электронный синтезатор, музыкальный компьютер, музыкально-компьютерные технологии (МСТ), музыкальное образование, система «Soft Way to Mozart».

In musical practice the big distribution has acquired a new class of musical instruments that includes keyboards, synthesizers, workstations, multimedia computers etc. Built on the basis of digital

technology these tools are characterized by considerable expressive resources, which opens up broad prospects for their application in music education [1; 2; 3]. New opportunities allowed us to carry out

with the help of such tools not only recording, but also performing tasks. It is not by chance that with the development of the music computer technologies (MCT), this auditory experience has become the Foundation for many developments in the didactic direction. The creation of musical compositions with the use of new possibilities of MCT is already widely included in the practice of professional composers. The ways of realization of the concept of musical-computer pedagogical education, allowing us to change the level of training of the teacher-musician at different stages of training, are proved in a number of scientific and pedagogical researches [4; 5; 6, etc.].

In the software of professional activities of the contemporary musician and the possibilities of contemporary electronic musical instruments, the IT accumulated over the centuries in music and the art of music making has been fully and completely embodied. The understanding of the fact that a specialized *musical computer* (MC) is becoming a new multi-functional poly-timbral instrument of a musician is being formed. A lot of works are devoted to the musical computer, electronic musical synthesizer and various aspects of their functioning in the contemporary artistic and creative environment (see, for example, [7; 8, 9, etc.]).

The complex innovative educational system 'Music Computer Technologies in Teacher-Musician Training' developed in the educational and methodical laboratory '*Music computer technologies*' at the Herzen State Pedagogical University of Russian [10], based on the best traditions of the domestic classical music education, as well as innovative foreign experience and contemporary MCT [11], developing both the actual music and information technology education, will indispensably affect the problems of music writing and social aspects of the process of computerizing of art education in general [12; 13; 14; 15, etc.]. The principles underlying the creation of the methodical system are the basic ones for the formation of a new subject area in musical and pedagogical education, the possibility of which is due not only to the emergence and development of the international art, but also to the preservation of crystallized written traditions of musical culture. Their existence is fundamental to the formed at the present stage of the professional activities not only musicians, working with MCT (sound engineers, sound designers, sound producers, performers on synthesizers and MIDI-instruments, etc.), not just programmers (developers in the field of electronic music systems), but also music teachers, for whom contemporary technologies offer new possibilities in the solution of didactic problems [16; 17; 18 and others].

The authors see one of the main tasks of pedagogical research in revealing the didactic features of the use of MCT, the possibility of their application in the musical education and education of the younger generation on the basis of classical music, traditional approaches to the methods of transmission the products centuries-old musical culture. It is important that the passion for external, new digital effects and opportunities not only contributed to the bright and colorful "hot" impressions in communication with the art of music [19], but also developed critical thinking, worked on the development of intellectual and cultural growth of students, including the use of music and computer technology as a means of teaching visually impaired students [20; 21].

Today, it is clear that the use of the MCT has great potential for writing, performing, researching music and music education and education: that this process should not be feared of, but rather should be supported and actively participated in. So, to the often sounding question: "What is the reason for substituting the gifted musicians by 'machines', taking art alive one to the last plan, and thus lowering the aesthetic value of music art?", composer and musicologist, teacher and scientist, Prof., Dr. Yu. N. Rags, who worked in various fields of music science (among them: problems of music aesthetics, music acoustics, research in the field of music psychology, the interaction of composer and performing arts, the study of the role and place of information technology in music and music education, the role of electronic and computer music in the contemporary musical and artistic space, etc.), replied: "But in this regard, no one sets the task. It is known that the computer and electronic sound fills the now advertising, music videos, television and radio broadcasts, films etc. Their quality is not always satisfying. In this area, therefore, there is a need to prepare real professionals who could really raise the artistic level of art. And schools should not give up the case, and, if possible, to lead them" [22, p. 202]. Calling for the unification of musicians, musicology theories, knowledge about music, Rags says about the need to unite the musicians themselves: "To unite the interests of musicians working in secondary schools and in special music schools in all specialties and at all levels of education (in the children's musical school, comprehensive schools or colleges, Universities)" and "to use

the rich opportunities of new IT and in the methodological development of the system of music education" [23, pp. 65, 67], to establish mutual understanding between representatives of various areas of musical research.

We would like to emphasize that today information technology is a powerful educational resource. With the help of the Internet you can exchange views, communicate with people from any country, anywhere in the world. But we are not yet using many of the new instrumental capabilities of the digital age in music education, among them are the benefits of interactive dialogue with a music computer to develop and improve music skills that are applicable in everyday academic practice.

We present the results of our pedagogical research aimed at studying the possibility of using both auditory and visual features of students' perception of the musical text in the field of general music education on the example of an interactive learning system '*Soft Way to Mozart*', developed by H. Hiner in 2002 and tested in music schools and studios in 52 countries. Along with such interactive educational programs as 'Music in Digital Space', 'Music and Informatics', 'Murzilka: The Lost Melody', 'Clifford: Guess the Melody', 'Music Class: Play and Learn', 'Ear Master School', 'Ear Power', 'Sight-Singing Trainer', etc., the program '*Soft Way to Mozart*' also uses a wide range of media features, putting at the forefront the fundamental principles and scientific achievements of the Russian School of Music [24; 25; 26].

A feature of the '*Soft Way to Mozart*' system is the fact that it is actively implemented in the music-text field (individual skills, especially with musical text), allowing us to integrate direct audio experience with the possibility of "detached" analysis of musical notation. This allows us to enrich the art education and education of students, it promotes their spiritual and moral development, it allows us to actively introduce health-saving educational technologies in conjunction with the principles of the highest educational standards. Compared with other schools of the world, such as Suzuki, Yamaha, Kindermusik and some other methodical schools of Bastien, Alfred, Faybers, etc., only the Russian School of Music is based on the developed and tested for centuries academic basis. Most of the above schools and methodological systems are not based on the academic principles of teaching solfeggio, which in the conditions of the Russian School of Music is the cornerstone of the musical and cultural development of beginners (gradual, continuous and systematic development of specific skills, such as writing musical dictations, listening to and reading musical text, transposing, the basics of harmony and applied music theory, etc.).

The central part of the '*Soft Way to Mozart*' system is specialized software, the necessary condition for the functioning of which is the connection with a digital keyboard musical instrument, carried out by means of a MIDI-interface.

The choice of a keyboard instrument such as a clavier, a synthesizer, a MIDI-controller or a piano (in the '*Soft Way to Mozart*' system we use digital keyboard instruments) was due to the crystallized traditions of classical music education. It is the keyboard that is able to convey the multi-voice palette of the musical fabric most accurately. Keyboard instruments have been the sound equivalent of a multi-voice sounding space for the last few centuries. Many genres of musical culture, are based on the use of scores, they are translated into the format of the clavier for wider use in the study of musical material and teaching IT.

The most important feature of the MCT is the possibility of direct and simultaneous interaction of not only all multimedia structures, but also the algorithm of interaction of these structures with human perception. Digital media technologies have raised the process of both visual and auditory perception of the music stream to a new level: the level of a high degree of interaction. The integration of "hot", direct experience with "cold", analytical have become possible due to the fact that "live" time and experience in "live time" have become a unit managed, not spontaneous, as it was before. In the '*Soft Way to Mozart*' system, a person can be in the "live time" field and outside it by pressing the synthesizer key. This allowed us to enrich the experience of the auditory perception with the possibilities of visual analysis, as well as rethink the studied material and evaluate it with the help of the built-in statistical analysis.

The possibilities of pedagogy, crystallized in everyday musical pedagogical practice-registration of sound and rhythmic errors, metric and coordination stability, speed of visual, tactile and classroom reaction when communicating with musical text were initially taken into account in the development of the '*Soft Way to Mozart*' system. The tested media means inherent in MCT (computer graphics, sound and graphic cards, animation, interactive ways of communication,

etc.) have also found their place in this computer-didactic system. The selection of the keyboard as part of a single system of MCT is also due to the visual identity existing between the keyboard and the music space.

One of the main tasks of training in this program is to determine the level of understanding of the role of the IT and multimedia digital tools in teaching skills of playing keyboard instruments, the development of listening and playing from sight.

The thematic plan of the professional development program includes the study of the following topics:

1. The nature of human musical abilities. The role of motivation in music teaching and interactive network technologies of music teaching. MCT. The analysis of the different schools of the world from the point of view of the approach to teaching music. The role of the Russian School of Music in world music education. Interactivity as the foundation of motivation in learning. Features of human cognitive functions. The role of cognitive inquiry in the development of knowledge and skills.

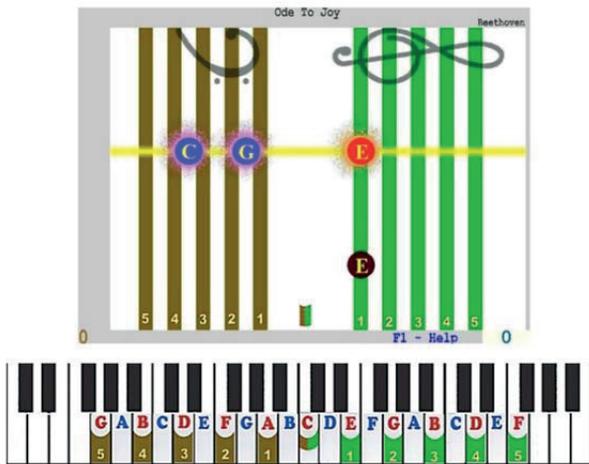
2. The basic principles of the course 'Soft Way to Mozart'. Neuropsychological and physiological features of human development in the process of learning music. The role of voice in music teaching. Application of the vocal nature of music in the development of hearing and voice using the 'Soft Way to Mozart' system. Development of "musical vision". Features of visual perception of the musical text and ways to improve the "reading" of music using the 'Soft Way to Mozart' system. Statistical analysis of skills development using the measurement system of 'Soft Way to Mozart'. Music and linguistics.

3. The main components of the interactive learning system 'Soft Way to Mozart'. The components of the 'Soft Way to Mozart' system: specialized software, computer and synthesizer interconnection. Features of the 'Soft Way to Mozart' system in different conditions and with different groups of students.

There are *general* and *specific* features that we should consider when teaching any subject. *General* features are the foundation that form the entire structure of any subject. The alphabet in reading, the multiplication table in math, the globe in geography, the table of chemical elements in chemistry are examples of the *general* systems that unite *more specific elements* of each subject: letters, numbers, continents or chemical elements.

The following *general* fundamental features are essential for creating a whole system for music literacy:

1. Generally piano keys and Grand Staff are one unite.



The keys are the lines and spaces, and the lines and spaces are the keys. They are a whole.

To learn the keys and lines/spaces separately is more *specific*.

The Piano geography, octaves, music notation are *subtitles*. They have to follow after the introduction to the entire unite.

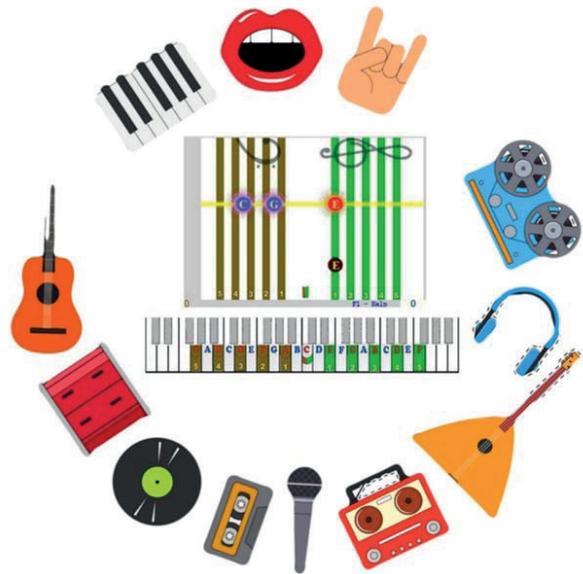
2. Pitch and placement on the Grand Staff are general. Timbres are specific.

All music sounds have concrete pitch and concrete placement on the Grand Staff.

Pitch and placement *generally* unite sounds regardless of their timbre.

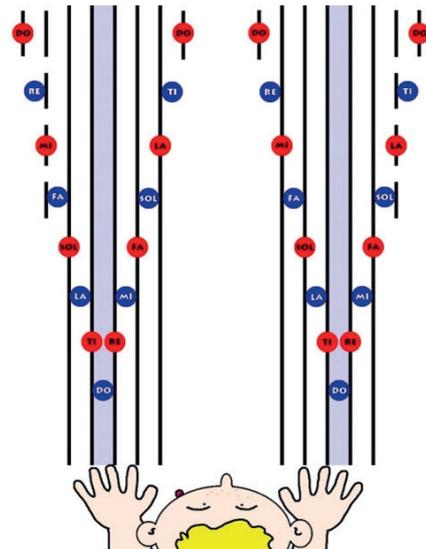
On the other hand, the timbres of music sounds are *specific* for each group of instruments and have no relevance to the music grammar.

Therefore, we have to start music lessons with piano keys and the Grand Staff to present music system as a whole first.



3. The Grand Staff is General—Treble, Bass and other clefs are specific.

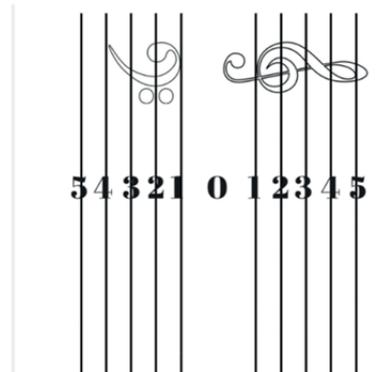
Treble and Bass clefs are NOT two separate systems, but rather two parts of one system that mirror each other.

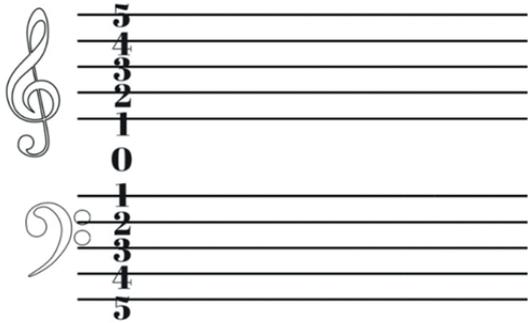


With this idea in mind, it makes more sense to count the lines of Treble and Bass from the Middle C, which acts like the 0 on a thermometer—with degrees going higher (to the right) and lower (to the left).

Based on this fact, we have to count the lines of the Bass clef not from the bottom up, but from up to bottom.

If your music textbook says otherwise, updated this information.

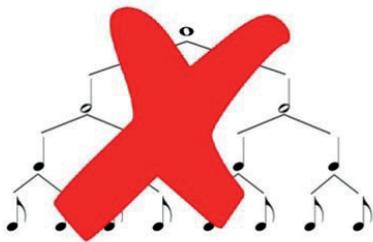




The Grand Staff is the *general* system of music literacy. We have to present it as a whole from the very beginning to avoid any confusion in the future.

Learning different clefs for different instruments is more specific. They can be introduced later after understanding the major concept first.

4. The duration of music notes is not a static form – it is a timing process.



The *general* feature of the process is that every sound has a *beginning, a development and an end.*

In this regard, the graphic representation of each note's duration is more specific element.

Only interactive computer technology is capable of adequately communicating the beginning, the development and the end of the physical music sound **in real time.**

For example, the touch of a key and a sound can be presented as an animated flower (for the beginning and the development) and a butterfly (the end and necessity to move on)

Here is an illustration:
A sound's beginning



The development

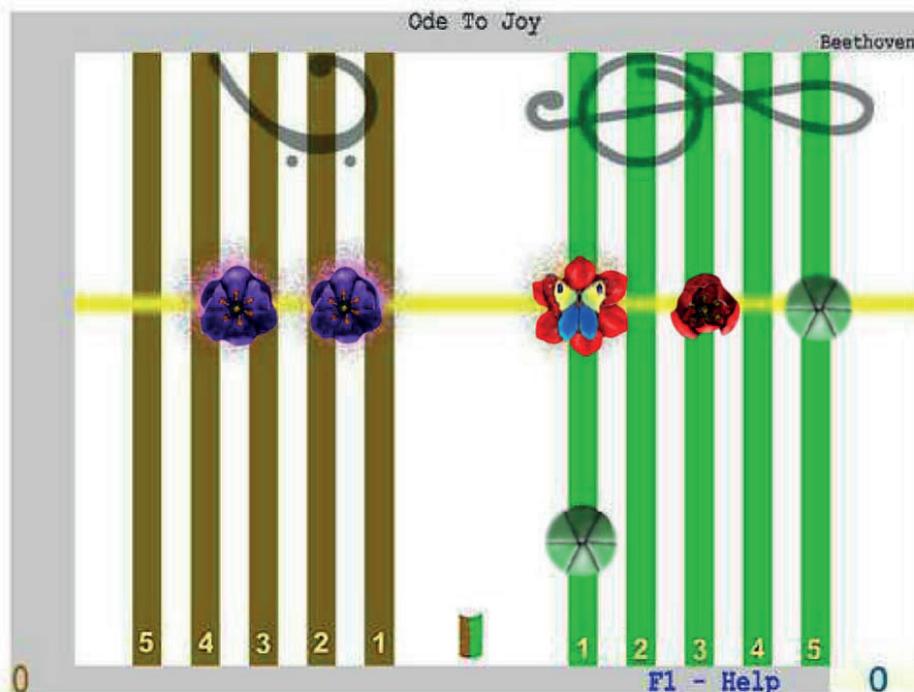


The end



5. The time as one line of events.

One single line *generally* presents the moment of real sounding. It unites all sounds with no regard to their beginning, development or ending stage. Such line also unites all common elements of music – the pitch, lines and spaces (notes) and the keys.



The whole system of all music elements that received the name "Soft Way to Mozart" combines different forms of spatial expression of Russia into a single whole and in fact is an essential fundamental component for music education worldwide.

From 2013 to 2018 on the basis of educational and methodical laboratory *Music Computer Technologies* of the Herzen State Pedagogical University of Russia were conducted refresher courses for teachers of musical schools and boarding schools, and implemented the elements of the distance support program of excellence "Interactive Network Technologies Music Learning (the Program 'Soft Way to Mozart')". Also in the educational and methodical laboratory *Music Computer Technologies* was organized music training on the basis of the educational system 'Soft Way to Mozart' for students of various (non-musical) faculties at the Herzen State Pedagogical University of Russia in the framework of the pedagogical experiment in the preparation of the master's thesis on the topic: 'Information educational environment as a factor in the formation of general cultural competencies of students by means of the MCT'. Specialized software was installed with the support of the Resource Center of Informatization of the Herzen State Pedagogical University of Russia. In work with the students and the teachers were used visual, visual-animation and other interactive modifications developed for the 'Soft Way to Mozart' system.

Teachers who have successfully studied up the program, mastered the competencies, including the ability (and willingness): to use interactive network technology of music training in educational activities; to develop training and presentation materials for classes using the MCT and interactive network technology of music training; to conduct classes using contemporary MCT and interactive network technology of music training; to possess the skills of teaching music to people with disabilities through the use of MCT and interactive

network technology of music training; to be able to create the most effective environment for the development of musical and creative abilities of children; ability to apply contemporary methods and technologies of organization and realization of educational process at different educational levels in various educational institutions; ability to develop and implement educational programs to promote scientific knowledge and cultural traditions; ability to create artistic and cultural environment etc.; as well as ability and willingness to apply rational methods of search, selection, systematization and use of information; orientation in the produced special educational literature on the profile of training and related issues, to analyze various methodological systems and formulate their own principles and methods of training [27]; willingness to apply modern methods and technologies, methods of diagnosing the students' achievements to ensure the quality of the educational process [28].

On the example of the 'Soft Way to Mozart' system it was possible to trace how the MCT are able to integrate the established pre-digital psychological modalities with new multimedia capabilities. New multimedia modules in a live time mode are easily integrated with the procedural nature of the musical language and they allow us to present the musical notation in a new, dynamic quality. The direct perception of the musical flow is combined with analytical, which greatly enhances the didactic possibilities and translates the cognitive experience of students to a new level of development. The synthesis of MCT and modified musical notation opens up new didactic possibilities in the use of musical notation, the actualization of its use in the Digital Age [29; 30]. Digital enrichment of musical notation using the 'Soft Way to Mozart' system can help to solve a number of problems of music education in the 21st century and promote a new stage of music development as one of the most important facets of the world comprehension.

Библиографический список / References

- Gorbunova I.B. *Information Technologies in Music. V. 2. Music Synthesizers: course book*. St. Petersburg: Publishing House of the Herzen State Pedagogical University of Russia, 2010.
- Gorbunova I.B. Information technology in music and music education. *The World of Science, Culture, Education*. 2017; vol. 63, no. 2: 206 – 210.
- Gorbunova I.B. New Tool for a Musician, *15th International Conference on Education, Economics, Humanities and Interdisciplinary Studies (EEHIS-18)*. International Conference Proceedings, ed.: Prof., Dr. Rahim Ahmadi, Prof. Kazuaki Maeda, Prof. Dr M. Plaisent. Paris (France), 2018: 144 – 150.
- Gorbunova I.B. Information technology in music and integrated model of semantic space. *Scientific-technical Bulletin of Saint-Petersburg State Polytechnic University. Humanities and Social Sciences*. 2014;4 (208): 152 – 161.
- Gorbunova I.B. Music computer technologies as a new educational creative environment. In G.A. Bordovsky (Chair), *Topical Issues of Contemporary University Education*. Materials of the 11th Russian-American Scientific and Practical Conference, St. Petersburg, Russia, 2008: 163 – 167.
- Gorbunova I.B. Musical instruments as synthesizers of musical sound. *Society: Philosophy, History, Culture*. 2016; 2: 89 – 93.
- Gorbunova I.B. *Information Technology in Music. V. 3. Music Computer: course book*. St. Petersburg: Publishing House of the Herzen State Pedagogical University of Russia, 2011.
- Gorbunova I.B. *Music Computer: monograph*, Saint Petersburg: Publishing House SMIO Press, 2007.
- Gorbunova I.B. Music computer as a new tool of the teacher-musician at the School of the Digital century. *Theory and Practice of Social Development*. 2015; 11: 254 – 257.
- Gorbunova I.B. Musical-computer technology: the laboratory. *Mediamusic*. 2012; 1: 5-7. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html
- Gorbunova I.B. The phenomenon of music computer technologies as a new medium of musical education. *Proceedings of the Herzen State Pedagogical University of Russia*. 2004; 4 (9): 123–138.
- Gorbunova, I.B. Computer science and computer music technologies in education. *Theory and Practice of Social Development*. 2015; 12, 428 – 432.
- Gorbunova I.B. Music computer technologies and DIGITAL HUMANITIES, *Contemporary Musical Education – 2015*. Proceedings of the XIV International Scientific and Practical Conference, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg, Russia, 2015: 29 – 34.
- Gorbunova I.B. Music computer technologies in training of the teacher-musician. *Music Scholarship / Problemy Muzykal'noj Nauki*. 2014: (16): 5 – 11.
- Gorbunova I.B., Davletova C.B., & Tovpich I.O. Electronic musical instruments in the general music education system, *15th International Conference on Education, Economics, Humanities and Interdisciplinary Studies (EEHIS-18)*. International Conference Proceedings, ed.: Prof., Dr. Rahim Ahmadi, Prof. Kazuaki Maeda, Prof. Dr M. Plaisent. Paris, France. 2018; 139 – 144.
- Belov G.G., & Gorbunova I.B. Music and Cybernetics. *Music and Time*. 2016; 11: 25 – 32.
- Gorbunova I.B., Hiner H., & Zalivadny M.S. On importance of mathematical methods in music research and education of musicians. *Humanities & Science University Journal*. 2015; 11: 103 – 111.
- Gorbunova I.B., Zalivadny M.S., and & Tovpich I.O. Integrative model for semantic space of music and prospects of interaction between the science of music and contemporary music education. *The Scholarly Opinion* 2014; 8: 238 – 249.
- McLuhan M. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/McLuhan>, Marshall
- Gorbunova I.B., & Govorova A.A. Music computer technologies as a means of teaching people with visual impairment musical art. *Theory and Practice of Social Development*. 2015; 11: 298 – 301.
- Gorbunova I. & Govorova A. Music Computer Technologies as a Means of Teaching Visually-impaired students, *16th International Conference on Computers Helping People with Special Needs (ICCHP 2018)*. Prog. of the Conference, Linz, Austria, 2018: 14 – 15.
- Rags Yu.N. Prospects of development of Informatics course in music educational institutions, *Contemporary Music Education – 2003. Proceedings of the II International Research and Practical Conference*, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg, Russia, 2003.
- Gorbunova I.B. "Aesthetics: information approach" by Yu. Rags: relevance and perspectives. *Theory and Practice of Social Development*. 2015; 2, 86 – 90.
- Gorbunova I.B., & Hiner H. Music Computer Technologies and Interactive Network Systems of Learning Music, *IIER International Conference on Psychology, Language and Teaching (ICPLT 2018)*. Conference Proceedings, Oxford, United Kingdom, 2018.

25. Gorbunova I.B., & Hiner. H. Interactive Network Technologies Music Learning: the Program 'Soft Way to Mozart'. *Bulletin of Orel State University. Series: New Humanitarian Studies*. 2014; 4 (39), 104 – 109.
26. *Soft Way to Mozart*. Available at: <http://www.softmozart.com/> / www.softmozart.ru
27. Krause A.E., North, A.C., & Hewitt, L.Y. Music-listening in Everyday Life: Devices and Choice. *Psychology of Music*. 2015; vol. 43, Issue 2: 155 – 170.
28. Middleton A. Reconsidering the Role of Recorded Audio as a Rich, Flexible and Engaging Learning Space. *Research in Learning Technology*. 2016; vol. 24: 28035.
29. Gorbunova I.B., Hiner. H., & Zalivadny M.S. Music computer technologies as information-translation strategy at the School of the Digital Age. *Bulletin of Orel State University. Series: New Humanitarian Studies*, 2014; 4 (39): 99 – 103.
30. Gorbunova I.B., Kameris, A., Romanenko, L.Yu., & Voronov A.M. Music computer technologies in the Digital Age School. *Proceedings of Irkutsk State Technical University*. 2013; 5(76): 256 – 261.

Статья поступила в редакцию 04.10.18

УДК 376

Chuesheva N.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: chu74@mail.ru

Surnina M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department SPiP, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: maarisha-c@mail.ru

DESIGNING MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF TRAINEES WITH DISABILITIES. The article attempts to reveal the specifics of designing a model of psychological and pedagogical support of students with disabilities and the specifics of the algorithm of its implementation in an educational organization. The article analyzes the main contents of the model, its structural components (blocks), the implementation algorithm. The authors believe that the core of the support process will be a student with disabilities, not the teacher or the process of support. It is pointed out that the need for high-quality, not formal interaction of all subjects of support and, first of all, specialists among themselves, both in determining the strategy of implementation of the model, and in the choice of methods, means and forms of organization of activities in the educational organization.

Key words: model, psychological and pedagogical support, children with disabilities

Н.А. Чушева, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: chu74@mail.ru

М.В. Сурнина, канд. пед. наук, доц., зав. каф. СПиП ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: maarisha-c@mail.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В данной статье предпринята попытка раскрыть специфику проектирования модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и специфику алгоритма её реализации в образовательной организации. В статье анализируется основное содержание модели, её структурные компоненты (блоки), алгоритм реализации. Авторами высказывается мнение, что ядром процесса сопровождения будет выступать обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, а не педагог или сам процесс сопровождения. А также указывается на необходимость осуществления качественного, а не формального взаимодействия всех субъектов сопровождения и в первую очередь специалистов между собой, как при определении стратегии реализации модели, так и при выборе методов, средств и форм организации деятельности в образовательной организации.

Ключевые слова: модель, психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время, в связи с модернизацией образования в нашей стране, особую актуальность приобретает вопрос организации психолого-педагогического (комплексного) сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивной практики. Несмотря на то, что уже накоплен достаточный практический опыт в области организации и содержания процесса сопровождения детей с ОВЗ, до сих пор возникают дополнительные вопросы, к которым можно отнести следующие:

- насколько удовлетворены особые образовательные потребности детей с ОВЗ с учётом нозологии;
- насколько адекватно определена стратегия и тактика выбора технологии комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ в конкретной образовательной организации;
- насколько в образовательной организации определены и созданы необходимые условия для реализации идей инклюзивного образования и комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ и т. д.

Осуществляя поиск ответов на данные вопросы, мы настаиваем на необходимости не только привлечения «узких» специалистов разных профилей, способных учитывать особые образовательные потребности детей при сопровождении, но и на необходимости выстраивания взаимодействия между всеми участвующими в этом субъектами. Создание единой команды специалистов – обязательное условие, которое должно быть

создано в любой образовательной организации, реализующей инклюзивную практику. Так как, только слаженная командная работа может обеспечить качественную реализацию представленной в статье модели психолого-педагогического сопровождения.

Учитывая это, в качестве основного метода проектирования системы комплексного сопровождения нами было определено моделирование. В настоящее время, данный метод, является одним из самых распространенных и научно обоснованных, что позволяет исследуемый объект рассматривать как совокупность связанных между собой элементов, составляющих единое целое.

В проектируемой нами системе комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ в образовательной среде, представлена модель, реализация которой позволит удовлетворить особые образовательные потребности ребёнка через создание специальных образовательных условий. При этом, ядром данного процесса будет являться ребёнок – как основной субъект учебной деятельности, а не педагог, выступающий субъектом педагогической деятельности. Подобный акцент предполагает, что все решения, принимаемые специалистами, направлены на учет индивидуальных интересов, особых образовательных потребностей и способностей ребёнка в процессе получения им образования.

Спроектированная структурно-содержательная модель комплексного сопровождения ребёнка с ОВЗ в образовательной среде, включает в себя совокупность взаимосвязанных блоков:

целевого, теоретико-методологического, организационно-содержательного и оценочно-результативного. Каждый из выделенных блоков, имеет свои функции, специфическое содержание и методические особенности.

Кратко остановимся на описании содержания каждого блока.

Целевой блок включает цель, задачи и методологическую основу модели. При определении содержания целевого блока нами был учтен принцип системного анализа, согласно которому построение любой системы начинается с определения ее цели. Исходя из этого, цель в предлагаемой модели – это обеспечение оптимального развития ребёнка и его успешная адаптация и интеграция в социум посредством организации комплексного сопровождения в образовательной организации.

В качестве основных задач комплексного сопровождения ребёнка с ОВЗ в образовательной среде, нами были выделены следующие:

- предупреждение возникновения проблем развития ребёнка, влияющих на процесс обучения;
- содействие ребёнку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации;
- организация сетевого и/или иного варианта (например, дистанционного) взаимодействия субъектов образовательного процесса;
- формирование психолого-педагогической компетентности и дефектологической грамотности всех участников процесса сопровождения.

Теоретико-методологический блок отражает методологические подходы к осуществлению процесса сопровождения ребёнка с ОВЗ в образовательной организации. В качестве таковой основы выступают работы, посвященные проблеме развития системы комплексного сопровождения детей с ОВЗ (С.В. Алехина, М.Р. Битянова, Г.П. Козина, М.М. Семаго, Л.М. Шипицына, и др.) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

В основу построения модели положены следующие концептуальные идеи отечественных исследователей:

- положение Е.И. Казаковой, согласно которому «сопровождение – это помощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора. Это сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребёнка» [8]. Следует отметить, что при разработке модели данное положение является ключевым и основополагающим.

- идея о том, что сопровождение выступает как одно из приоритетных направлений деятельности психолога образования и определяющей его как «...систему профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребёнка в ситуации школьного взаимодействия» [2];

- положение, согласно которому сопровождение рассматривается как метод, процесс и деятельность, направленные на создание системы социально-психологических условий, а также как цель и способ организации педагогического процесса [5].

Выделенные положения позволили определить основные принципы комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ в образовательной организации, к ним можно отнести – системность и мультидисциплинарность, непрерывность сопровождения, приоритет интересов сопровождаемого («на стороне ребёнка»), рекомендательный характер советов сопровождающего и др.

Организационно-содержательный блок модели структурно представлен тремя разделами: нормативно-правовой базой, уровнями образования и спецификой взаимодействия между субъектами образовательного процесса.

Нормативно-правовое обеспечение является основополагающим в составе организационно-содержательного блока, поскольку нормативно-правовая база во всех случаях регламентирует организацию и содержание деятельности по сопровождению ребёнка с ОВЗ в образовательной организации.

Нормативно-правовую базу следует рассматривать согласно уровневой системе. Первый уровень – международный, определяющий содержание следующего – федерального уровня, который в свою очередь закономерно определяет содержание всех последующих уровней – регионального, муниципального и наконец, локального. Таким образом, каждый из указанных уровней выступает базой для разработки последующего. Так, при определении уровня федеральных нормативно-правовых актов,

учитывались все имеющиеся акты международного уровня, поддержанные Российской Федерацией.

Анализ содержания нормативно-правовых актов на региональном и муниципальном уровнях, позволяет при разработке нормативной базы локального уровня учесть всю специфику организации и реализации образования, а также и сопровождения обучающихся с ОВЗ непосредственно в конкретной образовательной организации.

Оценочно-результативный блок отражает эффективность процесса комплексного сопровождения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде, а также характеризует достигнутые результаты в соответствии с поставленными целями и задачами. Исходя из этого, данный блок включает показатели и критерии оценки результативности внедрения модели комплексного сопровождения. Используя разнообразный диагностический инструментарий, администрация образовательной организации, педагоги, специалисты службы сопровождения будут иметь возможность осуществить анализ достижений, подвести итоги и обозначить ближайшие перспективы относительно развития инклюзивной практики в образовательной организации.

В качестве ожидаемых результатов внедрения модели комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ можно обозначить следующие:

- создание устойчивой, эффективно действующей системы комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ с учетом специфики деятельности конкретной образовательной организации и особых образовательных потребностей каждого ребёнка;
- активизация межсетевого взаимодействия образовательных организаций, учреждений здравоохранения и социальной защиты;
- активизация взаимодействия всех субъектов сопровождения и образования;
- повышение уровня профессиональной компетентности всех участников образовательного процесса по вопросам организации комплексного сопровождения детей с ОВЗ в образовательной среде.

Тактика реализации модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ может быть представлена через описание алгоритма.

Ориентируясь на определение понятия «алгоритм» (набор инструкций (шагов), описывающих порядок действий исполнителя для достижения эффективного результата), можно выделить три основных этапа работы: организационный, основной, заключительный. Содержание каждого этапа является в некотором смысле универсальным, так как данный алгоритм может быть использован не зависимо от уровня образования.

Так, на организационном этапе определяется спектр разнообразных задач, связанных с определением стратегии и тактики дальнейшего комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ на основе анализа документации на ребёнка (например, заявления родителей (законных представителей), заключение ПМПК, копии ИПР и др.)

Непосредственно комплексное сопровождение детей с ОВЗ организуется на основном этапе. Специалисты службы сопровождения принимают участие в разработке АООП в соответствии с рекомендованным ПМПК вариантом АООП для обучающихся с ОВЗ и обучающимися с интеллектуальными нарушениями. В том случае, если речь идет о ребёнке дошкольного возраста, то АООП разрабатывается в соответствии с ФГОС ДОО, примерными адаптированными основными образовательными программами для детей с нарушениями развития по нозологии, программами дошкольного образования, рекомендованными Министерством образования Российской Федерации, как основными.

Выбор технологий сопровождения также зависит от ресурсов конкретной образовательной организации и в обязательном порядке регламентируется локальными актами образовательной организации. Следует также ещё раз подчеркнуть, что эффективность сопровождения зависит от включения в этот процесс не только ребёнка, но и других субъектов образовательного процесса.

На заключительном этапе осуществляется анализ эффективности реализации предлагаемой модели комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ. С этой целью проводится итоговая диагностика. В случае неэффективности в обязательном порядке выясняются причины, лежащие в основе выявленных проблем и предпринимаются шаги по их преодолению (напри-

мер, может потребовать углубленная диагностика, по результатам которой обучающийся может быть направлен повторно на ПМПК для уточнения образовательного маршрута и др.).

Таким образом, можно констатировать, что в случае качественного и своевременного прохождения всех этапов при

реализации модели, будут удовлетворяться все особые образовательные потребности ребёнка с ОВЗ, что в свою очередь обеспечит ему не только возможность освоить образовательную программу, но и сформировать необходимые навыки в контексте жизненной компетентности.

Библиографический список

1. Алехина С.В. *Особые образовательные потребности как категория инклюзивного образования*. Available at: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/09/Alekhina.pdf>
2. Битянова М.Р. *Организация психологической работы в школе*. Москва: Совершенство, 1997. (Практическая психология в образовании). Available at: <http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-00>
3. Козина Г.П. Практика психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования. *Педагогические технологии*. 2014; 3: 67 – 72.
4. Семаго М.М. *Определение образовательного маршрута ребёнка с ОВЗ на психолого-медико-педагогической комиссии ресурсного центра по развитию инклюзивного образования*. Москва, 2011; 3: 50 – 58.
5. Шипицына Л.М. *Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста*. Санкт-Петербург: Речь, 2003.
6. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: *Методические рекомендации*. Москва: МГППУ, 2012.
7. *Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики*. Москва: МГППУ, 2012.
8. Казакова Е.И. *Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно – ориентационный подход)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 1995.

References

1. Alekhina S.V. *Osobyie obrazovatel'nye potrebnosti kak kategoriya inklyuzivnogo obrazovaniya*. Available at: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/09/Alekhina.pdf>
2. Bityanova M.R. *Organizaciya psihologicheskoy raboty v shkole*. Moskva: Sovershenstvo, 1997. (Prakticheskaya psihologiya v obrazovanii). Available at: <http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-00>
3. Kozina G.P. Praktika psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya inklyuzivnogo obrazovaniya. *Pedagogicheskie tehnologii*. 2014; 3: 67 – 72.
4. Semago M.M. *Opreделение obrazovatel'nogo marshruta rebenka s OVZ na psihologo-mediko-pedagogicheskoy komissii resursnogo centra po razvitiyu inklyuzivnogo obrazovaniya*. Moskva, 2011; 3: 50 – 58.
5. Shipicyna L.M. *Kompleksnoe soprovozhdenie detej doshkol'nogo vozrasta*. Sankt-Peterburg: Rech', 2003.
6. Organizaciya special'nyh obrazovatel'nyh uslovij dlya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obscheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah: *Metodicheskie rekomendacii*. Moskva: MGPPU, 2012.
7. *Sozdanie i aprobaciya modeli psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya inklyuzivnoj praktiki*. Moskva: MGPPU, 2012.
8. Kazakova E.I. *Teoreticheskie osnovy razvitiya obscheobrazovatel'noj shkoly (sistemno – orientacionnyj podhod)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1995.

Статья поступила в редакцию 27.09.18

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 159. 923 + 378

Manturova N.M., senior teacher, Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: pinori1973@mail.ru

MOTIVATION OF TRAINING AND CAREER ORIENTATIONS OF STUDENTS. Changes of professions in the world require mobility and competitiveness in a modern person, important components of which are the motivation of learning in high school and career orientation, the relationship of the parameters of which determines the conditions of the learning process in high school. Career goals are determined by personal goals, attitudes, professional orientation of the individual, they also depend on goals of an activity, in which an individual is involved, on the motives that are inherent in the activity, on the conditions in which the student is included, studying in the higher education system.

Key words: career orientations, motivation of education in high school, motives of training, professional attitudes, professional orientation, value orientations, goal-setting.

N.M. Manturova, ст. преп. каф. практической и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: pinori1973@mail.ru

МОТИВАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ

Изменения в мире профессий требуют мобильности и конкурентоспособности от современной личности, важными составляющими которых являются мотивация обучения в вузе и карьерные ориентации, взаимосвязь параметров которых определяет условия процесса обучения в вузе. Цели карьеры определяются личностными целями, установками, профессиональной направленностью личности, также они зависят от целей деятельности, в которую включена личность, от мотивов, которые заложены в деятельности, от условий, в которые включается студент, обучаясь в системе высшего образования.

Ключевые слова: карьерные ориентации, мотивация обучения в вузе, мотивы обучения, профессиональные установки, профессиональная направленность, ценностные ориентации, целеполагание.

Профессиональная сфера в современном обществе отличается высокой динамичностью, обусловленной возникновением новых профессий, усложнением форм и содержания деятельности, сменой привычной системы ценностей, изменением стереотипов построения профессиональной карьеры. Экономическая составляющая престижа той или иной профессии играет не последнюю роль в становлении профессионального развития личности. Таким образом, в профессиональной сфере, с одной стороны, формируется потребность в мобильных специалистах, способных успешно и эффективно решать профессиональные задачи в изменяющихся условиях, а с другой – реальным состоянием профессиональной системы подготовки кадров, запросами самой личности к современным условиям профессионального становления и к будущей профессиональной карьере. Особое внимание заслуживает создание психолого-педагогических условий обучения в вузе, способствующих формированию готовности субъекта к будущей профессиональной деятельности, его способности к активному жизненному и профессиональному целеполаганию, ориентации на карьеру средствами профессии. Именно в период обучения в системе высшего образования происходит первичное «освоение» профессии, формируется жизненная и профессиональная позиция, изучаются основы профессиональной деятельности, формы поведения и общения, что и определяет профессиональное будущее студентов вуза, их карьерную ориентацию.

В зарубежной психологии выделяют два подхода в определении профессиональной карьеры: структурные теории, сфокусированные на личностных характеристиках и профессиональных задачах (Т. Парсонс, Д. Холланд), и теории развития,

сосредоточенные на развитии человека на протяжении всего жизненного пути (Д. Сьюпер) [1].

В отечественной науке понятие «карьера», «профессиональная карьера», «карьерный рост» рассматривают с нескольких позиций: понятие карьеры рассматривается как «продвижение человека по ступеням производственной, социальной, административной или иной иерархии» (Ф.Р. Филиппов) [2]; карьера определяется как «индивидуально осознанная позиция, связанная с трудовым опытом и деятельностью на протяжении рабочей жизни человека» и «не означает иного успеха или неудачи, кроме как в собственном суждении индивида» (А.Я. Кибанова) [3]; карьера рассматривается как один из аспектов успеха (Т.Г. Бортникова) [4].

Профессиональная карьера – это динамическое явление, постоянно изменяющийся и развивающийся процесс, который человек строит сам, учитывая особенности внутриорганизационной структуры и свои собственные цели, желания и установки [5].

Таким образом, цели карьеры определяются, прежде всего, личностными целями, установками, профессиональной направленностью личности, также они зависят и от целей деятельности, в которую включена личность, от мотивов, которые заложены в деятельности, от особенностей коллектива, роли личности в этом коллективе.

Профессиональная деятельность выступает вектором направления развития личности. Е.А. Климов отмечает, опираясь на экспериментальные исследования, что имеет место влияние каждой профессии на формирование сходных интересов, привычек, установок, манеры поведения [6]. Это позволяет говорить об идентификации личности с профессией, усвоении и отражении

в личности основных особенностей конкретной профессии. Данный процесс протекает наиболее успешно у лиц, чьи личностные особенности в большей степени соответствуют требованиям профессии, у лиц, которые проявляют к выбранной профессии повышенный интерес, испытывают духовное удовлетворение от её освоения и практической деятельности в данной области, что свидетельствует о высоком уровне их профессиональной направленности [7].

На процесс становления профессиональной карьеры большую роль оказывает мотивация обучения студентов в вузе, взаимодействие с преподавателями как представителями данной профессиональной сферы, что является основой перспективы развития личности в профессии. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию её сущности, природы, структуры, а также к методам её изучения [8].

Проблема мотивации деятельности человека широко представлена в исследованиях российских и зарубежных психологов (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Ю.П. Поваренков, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков, М.Г. Ярошевский, и др.) [9].

Теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования мотивации и мотивов выделяет ряд концепций в их определении: в качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, словом, всё то, в чём нашла воплощение потребность (Л.И. Божович); понятие «мотивационной сферы» включает аффективную и волевую сферу личности, переживание удовлетворения потребности (Л.С. Выготский); «понятие мотивации у человека включает в себя все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки или диспозиции, идеалы и т. д.» (В.Г. Асеев).

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включённый в определённую деятельность, – в данном случае деятельность учения, учебно-профессиональную деятельность (Л.И. Божович).

По мнению Е.П. Ильина, ведущими учебными мотивами у студентов в период обучения в вузе являются «профессиональные» и «личного престижа», менее значимы «прагматические» (получить диплом о высшем образовании) и «познавательные» [10].

В исследованиях роли мотивации в профессиональном становлении личности в период обучения в вузе выявлены ведущие мотивы профессиональной мотивации «социальная полезность», «социальный статус», которые определяют роль профессии в социуме и составляют основу отношения личности к профессии. Немаловажное значение в становлении профессии играют мотивы «творческой активности» и «общей активности», которые характеризуют студентов как способных к достижению успеха в решении сложных профессиональных проблем, наибольшая успешность которых достигается в решении практических задач, появляется способность к творческой, детальной разработке идей [11].

Таким образом, мотивация понимается как совокупность, система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека.

Для выявления мотивации обучения студентов в вузе и их взаимосвязи с карьерными ориентациями было организовано и проведено исследование на базе ФГБОУ ВО НГПУ (Новосибир-

ского Государственного Педагогического Университета) факультета психологии. Было протестировано 94 респондента в возрасте от 20 до 35 лет. В первую группу вошли 48 респондентов (студенты очной формы обучения), во вторую группу вошли 46 респондентов (студенты заочной формы обучения).

Были использованы методики: 1. «Мотивация обучения в ВУЗе», предложенная Т.И. Ильиной. 2. «Якоря карьеры» Э. Шейна, эта методика позволяет определить карьерные ориентации студентов. 3. Тест «Успех в профессиональной деятельности» Т. Элерса [12], позволяющий выявить уровень активности обучения студентов в вузе.

Полученные результаты по методике «Мотивация обучения в вузе» позволяют сделать вывод, что у студентов заочной формы обучения ведущим мотивом является мотив на «Приобретение знаний», а у респондентов дневной формы обучения ведущий мотив «Получение диплома».

С использованием методики «успех в профессиональной деятельности» получены результаты, которые говорят о том, что у студентов и дневного и заочного обучения преобладает средний уровень активности обучения в вузе.

С использованием методики «Якоря карьеры» выявили у респондентов дневного и заочного обучения следующие карьерные ориентации:

- у респондентов очной формы обучения ярко выражены карьерные ориентации «Менеджмент» (тенденция управлять людьми, проектами, бизнес-процессами) и «Предпринимательство» (стремление создавать что-то новое, организовать своё дело, воплотить в жизнь идею, всецело принадлежащую только им).

- у респондентов заочной формы обучения ярко выражена карьерная ориентация «Профессиональная компетентность» (стремление быть мастером своего дела, достигать успеха в профессиональной сфере, развивать свои способности).

Остальные показатели карьерных ориентаций: «Независимость» (главное в работе – это свобода и независимость); «Служение» (воплощать в работе свои идеалы и ценности); «Вызов» (сделать невозможное – возможным, решать уникальные задачи); «Интеграция стилей жизни» (сохранение гармонии между сложившейся личной жизнью и карьерой) равны между группами респондентов очного и заочного обучения.

Далее мы оценили достоверность различий показателей двух выборок студентов дневного и заочного отделения факультета психологии НГПУ с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни.

Нами были получены эмпирические значения и уровни значимости по каждой диагностической шкале (таблица 1 и 2).

В результате применения критерия Манна-Уитни выявлены достоверные различия по двум показателям: мотивация на приобретение знаний и мотивация на получение диплома. Мотивация на приобретение знаний в группе студентов заочного отделения выше (доминирует), чем в группе студентов дневного отделения; а мотивация на получение диплома в группе студентов дневного отделения выше (доминирует), чем в группе студентов заочного отделения. Следовательно, студенты заочного отделения имеют устойчивые мотивы на знания, дающие возможность состояться в профессии, мотивация студентов дневного отделения является внешней и носит прагматический характер, значение имеет наличие диплома, а не компетенции, позволяющие стать профессионалом в выбранной деятельности.

Таблица 1

Оценка достоверности различий показателей мотивации обучения в вузе у студентов разных отделений обучения

Статистические показатели	Статистические показатели при применении критерия Манна-Уитни				Принимаемая гипотеза
	$\Sigma r_{1 \text{ группа}}$	$\Sigma r_{2 \text{ группа}}$	Uэмп	p-уровень значимости	
Приобретение знаний	2020	2445	844*	0,049237	H_1
Овладение профессией	2382	2083	1002	0,440418	H_0
Получение диплома	2573	1892	716**	0,003339	H_1

Примечание:

Знаком * отмечены достоверные различия показателей испытуемых: *** – высокий уровень достоверности ($p \leq 0,001$); ** – средний уровень достоверности ($p \leq 0,01$); * – низкий уровень достоверности ($p \leq 0,05$); $\Sigma r_{1 \text{ группа}}$ – сумма рангов выборки студентов дневного отделения; $\Sigma r_{2 \text{ группа}}$ – сумма рангов выборки студентов заочного отделения; Uэмп – эмпирическое значение критерия Манна-Уитни.

Оценка достоверности различий показателей карьерных ориентаций у студентов разных отделений обучения

Статистические показатели	Статистические показатели при применении критерия Манна-Уитни				
	$\Sigma r_{1 \text{ группа}}$	$\Sigma r_{2 \text{ группа}}$	Uэмп	p-уровень значимости	Принимаемая гипотеза
Профессиональная компетентность	2074	2391	898	0,119210	H_0
Менеджмент	2866	1599	518***	0,000009	H_1
Автономия (независимость)	2460	2005	924	0,173372	H_0
Стабильность работы	2330	2135	1054	0,705297	H_0
Стабильность места жительства	2098	2367	922	0,168644	H_0
Служение	2120	2345	944	0,226211	H_0
Вызов	2432	2033	952	0,250281	H_0
Интеграция стилей жизни	2466	1999	918	0,159478	H_0
Предпринимательство	2768	1697	616***	0,000223	H_1
Успех	2004	2461	828*	0,036839	H_1

Примечание:

Знаком * отмечены достоверные различия показателей испытуемых: *** – высокий уровень достоверности ($p \leq 0,001$); ** – средний уровень достоверности ($p \leq 0,01$); * – низкий уровень достоверности ($p \leq 0,05$); $\Sigma r_{1 \text{ группа}}$ – сумма рангов выборки студентов дневного отделения; $\Sigma r_{2 \text{ группа}}$ – сумма рангов выборки студентов заочного отделения; Uэмп – эмпирическое значение критерия Манна-Уитни.

В результате применения критерия U Манна-Уитни выявлены достоверные различия по трём показателям: «Менеджмент», «Предпринимательство», «Успех». Менеджмент в первой группе студентов дневного отделения выше (доминирует), чем в группе студентов заочного отделения. Предпринимательство в группе студентов дневного обучения выше (доминирует), чем в группе студентов заочного обучения. Стремление добиться успеха в группе студентов заочного обучения достоверно выше (доминирует), чем в группе студентов дневного обучения.

По переменным «Профессиональная компетентность», «Независимость», «Стабильность работы», «Стабильность места жительства», «Служение», «Вызов», «Интеграция стилей жизни» достоверно значимых различий не обнаружено.

доминирует склонность преодолевать препятствия, решать неразрешимые проблемы, т. е. «бросать вызов».

Между показателями переменных «Получение диплома» и «Вызов» $r_s = -0,340$ при уровне значимости $p = 0,021$. Коэффициент корреляции отрицательный, следовательно, выявлена обратная пропорциональная зависимость переменных, т. е. с ростом показателей первой переменной происходит уменьшение показателей второй.

Чем выше уровень мотивации получения диплома, тем ниже у студентов склонность преодолевать препятствия, решать неразрешимые проблемы т. е. «бросать вызов».

Между показателями переменных «Получение диплома» и «Профессиональная компетентность» $r_s = -0,440$ при уровне



Рис. 1. Схема корреляционных взаимосвязей психологических параметров респондентов заочного отделения

Процедура корреляционного анализа показателей психологических параметров учебной мотивации и профессиональной карьеры респондентов заочного отделения факультета психологии позволила выявить четыре значимых взаимосвязи, из них две имеют отрицательный коэффициент корреляции и две – положительный.

Между показателями переменных «Овладение профессией» и «Профессиональная компетентность» $r_s = 0,344$ при уровне значимости $p = 0,019$. Коэффициент корреляции положительный, следовательно, выявлена прямо пропорциональная зависимость переменных, т. е. с ростом показателей первой переменной происходит увеличение показателей второй. Чем выше уровень мотивации «овладения профессией», тем больше доминирует «профессиональная компетентность».

Между показателями переменных «Овладение профессией» и «Вызов» $r_s = 0,347$ при уровне значимости $p = 0,018$. Чем выше уровень мотивации «овладения профессией», тем больше

значимости $p = 0,0022$. Чем выше уровень мотивации на получение диплома, тем ниже у студентов профессиональная компетентность, поэтому многие из этой категории отвергают работу руководителя, управление рассматривают как необходимое условие для продвижения в своей профессиональной сфере.

Корреляционный анализ взаимосвязей психологических параметров учебной мотивации и профессиональной карьеры респондентов дневного отделения факультета психологии представлен на рисунке 2.

В результате корреляционного анализа на данной выборке респондентов выявлено семь значимых взаимосвязей, из них шесть положительных и одна отрицательная.

Между показателями переменных «Приобретение знаний» и «Успех» $r_s = 0,316$ при уровне значимости $p = 0,028$. Коэффициент корреляции положительный, следовательно, выявлена прямо пропорциональная зависимость переменных, т. е. с ростом по-

казателей первой переменной происходит увеличение показателей второй. Чем выше уровень мотивации на «Приобретение знаний», тем больше доминирует «Успех».

Между показателями переменных «Получение диплома» и «Стабильность работы» $r_s = 0,286$ при уровне значимости $p = 0,048$. Чем выше уровень мотивации на «Получение диплома», тем больше доминирует «Стабильность работы», т.е. студенты будут испытывать потребность в безопасности, защите и возможности прогнозирования и будут искать постоянную работу. Они очень ценят социальные гарантии.

Между показателями переменных «Овладение профессией» и «Менеджмент» $r_s = 0,407$ при уровне значимости $p = 0,004$. Чем выше уровень мотивации на «Овладения профессией», тем больше доминирует у студентов желание управления: людьми, проектами, любыми бизнес-процессами.

Между показателями переменных «Овладение профессией» и «Вызов» $r_s = 0,491$ при уровне значимости $p = 0,0004$. Чем выше уровень мотивации на «Овладение профессией», тем больше доминирует склонность преодолевать препятствия, решать неразрешимые проблемы, т.е. «бросать вызов».

Между показателями переменных «Овладение профессией» и «Независимость» $r_s = 0,309$ при уровне значимости $p = 0,032$. Чем выше уровень мотивации на «Овладения профессией», тем больше доминирует «Независимость» т.е. для студентов первоочередная задача развития карьеры – получить возможность работать самостоятельно, самому решать, как, когда и что делать для достижения тех или иных целей. Карьера для них – это, прежде всего, способ реализации их свободы.

Между показателями переменных «Получение диплома» и «Менеджмент» $r_s = -0,322$ при уровне значимости $p = 0,026$. Чем выше уровень мотивации на «Получение диплома», тем ниже у студентов желание управления людьми и проектами.

Итак, полученные результаты исследования показывают, что студенты очной формы имеют более широкий спектр мотивов обучения в вузе, тем самым преподаватели имеют больше возможностей оказывать влияние на формирование у студентов внутренней мотивации обучения, используя различные образовательные технологии и активные методы обучения.

У студентов заочной формы мотивация обучения в вузе имеет ярко выраженный характер и направлена на становление себя

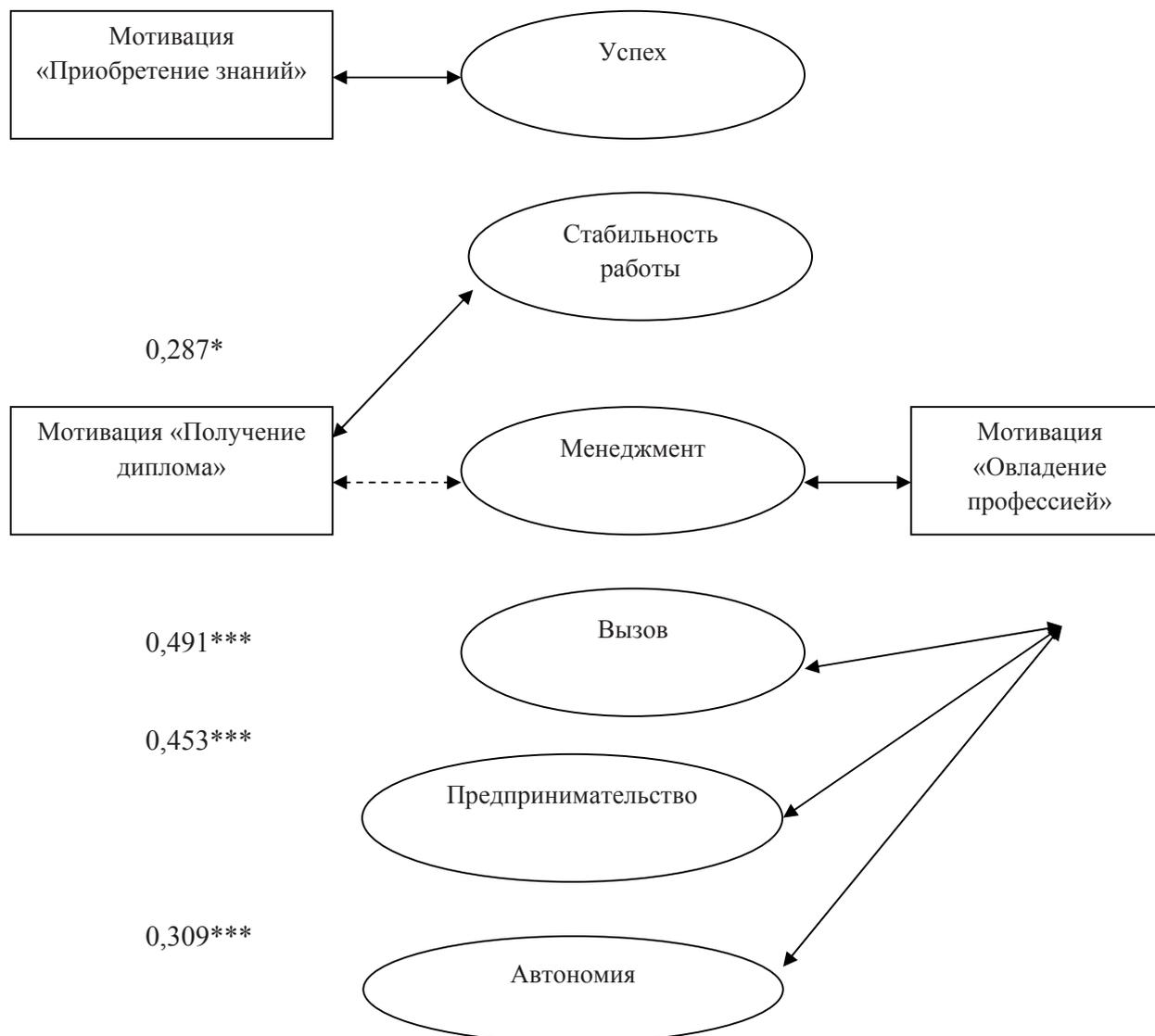


Рис. 2. Схема корреляционных взаимосвязей психологических параметров респондентов дневного отделения

Между показателями переменных «Овладение профессией» и «Предпринимательство» $r_s = 0,453$ при уровне значимости $p = 0,001$. Чем выше уровень мотивации на «Овладения профессией», тем больше у таких студентов склонность создать что-то новое, организовать своё дело, воплотить в жизнь идею, всецело принадлежащую только им. Вершина карьеры в их понимании – собственный бизнес («Предпринимательство»).

как профессионала в данной сфере, где мотивы получения знаний, стремление к успеху являются ведущими.

Таким образом, пути становления профессиональной мотивации каждого студента индивидуальны и неповторимы. Задача состоит в том, чтобы создавать все условия для правильного формирования и развития профессионально-ориентированной, мобильной, конкурентоспособной личности.

Библиографический список

1. Павловец Г.Г. *Учебная мотивация как фактор профессионального становления современных студентов*. Available at: conf.stavsu.ru/_WordDocs/604.doc
2. Филиппов Ф.Р. *От поколения к поколению: Социальная подвижность*. Москва: Мысль, 1989.
3. Кибанова А.Я. *Управление персоналом организации*. Под редакцией А.Я. Кибанова 4-е изд., доп. и перераб. Москва: 2010.
4. Бортникова Т.Г. Об этноконфессиональных аспектах региональной социокультурной ситуации. *Вестник Тамбовского университета*. Сер. Гуманитарные науки. Тамбов, 2001; 2 (22): 39 – 45.
5. Тихомирова И.В. Мотивационные особенности студентов, представляющих разные таксоны обучаемости. *Труды СГУ*. Серия: Гуманитарные науки. Психология и социология образования. Москва: СГУ, 2005; 82: 11 – 24.
6. Климов Е.А. *Введение в психологию труда*: учебник. Москва: Культура и спорт; ЮНИТИ, 2001.
7. Зыбина Л.Н. Ценностные ориентации студентов в период обучения в вузе. *Философия образования*. 2015; 1 (58): 75 – 84.
8. Зыбина Л.Н. Роль карьерных ориентаций в становлении профессиональной карьеры студентов разных профилей обучения. *Развитие человека в современном мире. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. Под редакцией Н.Я. Большуновой, О.А. Шамшиковой. 2014: 102 – 114.
9. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Под редакцией В.В. Давыдова. Москва, 2001.
10. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
11. Зыбина Л.Н. Динамика уровня профессиональной направленности студентов-психологов в процессе получения высшего образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2009; 6 (18): 203 – 206.
12. Захаров Ю.А. *Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования*. Кемерово, 1996.

References

1. Pavlov G.G. *Uchebnaya motivaciya kak faktor professional'nogo stanovleniya sovremennyh studentov*. Available at: conf.stavsu.ru/_WordDocs/604.doc
2. Filippov F.R. *Ot pokoleniya k pokoleniyu: Social'naya podvizhnost'*. Moskva: Mysl', 1989.
3. Kibanova A.Ya. *Upravlenie personalom organizacii*. Pod redakciej A.Ya. Kibanova 4-e izd., dop. i pererab. Moskva: 2010.
4. Bortnikova T.G. Ob 'etnokonfessional'nyh aspektah regional'noj sociokul'turnoj situacii. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Ser. Gumanitarnye nauki. Tambov, 2001; 2 (22): 39 – 45.
5. Tihomirova I.V. Motivacionnye osobennosti studentov, predstavlyayuschih raznye taksony obuchaemosti. *Trudy SGU*. Seriya: Gumanitarnye nauki. Psihologiya i sociologiya obrazovaniya. Moskva: SGU, 2005; 82: 11 – 24.
6. Klimov E.A. *Vvedenie v psihologiyu truda*: uchebnik. Moskva: Kul'tura i sport; YuNITI, 2001.
7. Zybina L.N. Cennostnye orientacii studentov v period obucheniya v vuze. *Filosofiya obrazovaniya*. 2015; 1 (58): 75 – 84.
8. Zybina L.N. Rol' kar'ernyh orientacij v stanovlenii professional'noj kar'ery studentov raznyh profilej obucheniya. *Razvitie cheloveka v sovremennom mire. Materialy V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*. Pod redakciej N.Ya. Bol'shunovoj, O.A. Shamshikovej. 2014: 102 – 114.
9. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Pod redakciej V.V. Davydova. Moskva, 2001.
10. Il'in E.P. *Motivaciya i motivy*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
11. Zybina L.N. Dinamika urovnya professional'noj napravlenosti studentov-psihologov v processe polucheniya vysshego obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009; 6 (18): 203 – 206.
12. Zaharov Yu.A. *Teoriya i praktika formirovaniya professional'nogo samoopredeleniya molodezhi v usloviyah nepreryvnogo obrazovaniya*. Kemerovo, 1996.

Статья поступила в редакцию 09.09.18

УДК 614.1

Akimov A.M., Cand. of Sciences (Social Studies), researcher of laboratory of epidemiology and prevention of cardiovascular disease, Tyumen Cardiology Research Center, Tomsk National Research Medical Center, Russian Academy of Science; scientific researcher, Interdepartmental laboratory of epidemiology cardiovascular diseases SB RAS (Novosibirsk, Russia), E-mail: akimov@cardio.tmn.ru

Bessonova M.I., cardiologist, Tyumen Cardiology Research Center, Tomsk National Research Medical Center, Russian Academy of Science (Tomsk, Russia), E-mail: bessonovami@cardio.tmn.ru

Gafarov V.V., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of Cardiovascular Diseases, Scientific-Research Institute of Therapy and Prevention Medicine, Russian Academy of Science (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

Kuznetsov V.A., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Honored Worker of Science of the Russian Federation, Deputy Director for Research, Tyumen Cardiology Research Center, Tomsk National Research Medical Center, Russian Academy of Science (Tomsk, Russia), E-mail: kuznets@tmn.ru

RESPONSIBILITY AS ONE OF THE PARAMETERS OF STRESS AT THE WORKPLACE, IN MEN AND WOMEN OF AN OPEN CITY POPULATION: GENDER ASPECT. The objective of the research is to study responsibility as one of the parameters of stress at workplace, for men and women of an open urban population in a gender aspect with reference to Tyumen. The study was conducted within the framework of cardiological screening in the open urban Tyumen population among men and women aged 25–64. A representative sample was formed from the election lists of citizens of one of the administrative districts of Tyumen in the number of 2000 people, 250 people in each sex-age group for four decades of life (response was 85.0% for men and 70.5% for women). The study of the parameters of stress at work (responsibility) was carried out according to the algorithms of the WHO program "Monica-psychosocial". In the open urban population, the model of Tyumen established the highest self-assessment of responsibility in the workplace in women, mainly older women, and increased responsibility at work in both women of the older age group of 55–64, and mainly in young women under 45.

Key words: open population, gender, responsibility at work, stress at work.

A.M. Акимов, канд. соц. наук., научный сотрудник лаборатории эпидемиологии и профилактики сердечно-сосудистых заболеваний, Тюменский кардиологический научный центр, Томский национальный исследовательский медицинский центр Российской академии наук, г. Томск; научный сотрудник Межведомственной лаборатории эпидемиологии сердечно-сосудистых заболеваний РАН, г. Новосибирск, E-mail: akimov@cardio.tmn.ru

М.И. Бессонова, врач-кардиолог Тюменского кардиологического научного центра, Томский национальный исследовательский медицинский центр Российской академии наук, г. Томск, E-mail: bessonovami@cardio.tmn.ru

В.В. Гафаров, д-р мед наук, проф., руководитель Межведомственной лаборатории эпидемиологии сердечно-сосудистых заболеваний РАН, г. Новосибирск, E-mail: gafarov@mail.ru

В.А. Кузнецов, д-р мед. наук, проф., Заслуженный деятель науки РФ, зам. директора по научной работе, Тюменский кардиологический научный центр, Томский национальный исследовательский медицинский центр Российской академии наук, E-mail: kuznets@tmn.ru

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ПАРАМЕТРОВ СТРЕССА НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН ОТКРЫТОЙ ГОРОДСКОЙ ПОПУЛЯЦИИ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Цель исследования – изучение ответственности как одного из параметров стресса на рабочем месте у мужчин и женщин открытой городской популяции в гендерном аспекте (на модели г. Тюмень). Исследование проводилось в рамках кардиологического скрининга на открытой городской тюменской популяции среди мужчин и женщин в возрасте 25 – 64 лет. Репрезентативная выборка была сформирована из избирательных списков граждан одного из административных округов г. Тюмени в количестве 2000 человек, по 250 человек в каждой поло-возрастной группе по четырем десятилетиям жизни (отклик составил 85,0 % у мужчин и 70,5% у женщин). Изучение параметров стресса на работе (ответственности) проводилось по алгоритмам программы ВОЗ «Моника-психосоциальная». В открытой городской популяции на модели г. Тюмень установлена наиболее высокая самооценка ответственности на рабочем месте у женщин, преимущественно старшего возраста, а также повышение ответственности на работе как у женщин старшей возрастной группы 55 – 64 лет, так и преимущественно у молодых женщин до 45 лет.

Ключевые слова: открытая популяция, гендерный аспект, ответственность на работе, стресс на работе.

Введение. Теоретическая модель длительного психологического стресса на работе была предложена в 1991 году J. Siegrist. В дальнейшем она была протестирована в ряде проспективных и кросс-секционных эпидемиологических исследований [1; 2; 3; 4]. Модель состоит из двух блоков измерений – это внешний (ситуационный) блок, включающий в себя внешнее вознаграждение и требования, предъявляемые к работе, и внутренний (личностный) блок, включающий пути адаптации к возникающим психологическим трудностям и умение получать удовольствие от работы. У мужчин внешний компонент связан с властью и продвижением по службе, причём предполагается, что статус для них имеет более важное значение, чем для женщин. Внутренний компонент, отражающий специфические реакции психологической адаптации к требованиям, оказался более важным в формировании факторов сердечно-сосудистого риска. В ряде работ установлено влияние стрессового напряжения на возникновение психических нарушений и низкой самооценки здоровья [5; 6; 7; 8]. По данным многих исследований, среди психосоциальных факторов риска (ПСФ), способствующих развитию сердечно-сосудистых заболеваний (ССЗ), особое внимание уделяется подавляемой склонности к раздражению, связанному с сильной профессиональной нагрузкой, неуверенности в сохранении рабочего места, ограниченными шансами для продвижения, неудовлетворительным карьерным возможностям, высоким профессиональным требованиям при низком уровне свободы и принятии решений [2; 6; 9; 10; 11; 12].

Цель исследования – изучение ответственности как одного из параметров стресса на рабочем месте, у мужчин и женщин открытой городской популяции в гендерном аспекте (на модели г. Тюмень).

Материал и методы. Исследование проводилось в рамках кардиологического скрининга на открытой популяции 25-64 лет среди лиц обоего пола трудоспособного возраста г. Тюмени. Из избирательных списков граждан одного из административных округов г. Тюмени была сформирована репрезентативная выборка в количестве 2000 человек, по 250 человек в каждой из восьми поло-возрастных групп (25-34, 35-44, 45-54, 55-64 лет). Отклик на кардиологический скрининг составил 77,7 %.

Для анализа стресса на работе использовалась анкета (ВОЗ) МОНИКА-психосоциальная «Знание и отношение к своему здоровью» [3]. В настоящем исследовании для определения стресса на рабочем месте использовались вопросы анкеты, касающиеся ответственности на работе.

Математическая обработка результатов исследования проведена с использованием пакета прикладных программ статистической обработки медицинской информации SPSS, версия 11.5, STATISTICA 7.0 и электронных таблиц «Microsoft Excel» в соответствии с правилами вариационной статистики. Для проведения корректного сравнительного анализа с данными других эпидемиологических исследований проведена стандартизация показателей с использованием прямого метода стандартизации, для стандартизации показателей использовалась возрастная структура городского населения страны в диапазоне 25 – 64 лет. Данные исследования для категориальных переменных представлены в долях (процентах) в восьми поло-возрастных группах для мужчин и женщин. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался критерий Хи-квадрат (χ^2) Пирсона.

Результаты и обсуждение. На вопрос «Изменилась ли Ваша ответственность на работе в течение последних 12-ти месяцев?» ответ «не изменилась» дали около 50% респондентов, статистически значимые различия (в пользу женщин) отмечались в молодом возрасте (25 – 34 лет: 37,5% – 54,9%; 35-44 лет: 39,5% – 53,1% у мужчин и женщин соответственно, $p < 0,01$). Повышение и понижение ответственности на работе в течение последних 12-ти месяцев отметило соответственно около 40% и 6% городского населения. Существенные гендерные различия имели место только в отношении повышения ответственности на рабочем месте в трёх возрастных группах – 25-34 лет (56,8% – 36,1%, $p < 0,001$), 34-44 лет (53,5% – 41,1%, $p < 0,01$), 55-64 лет (24,4% – 35,0%, $p < 0,05$) у мужчин и женщин соответственно, причём если в молодом возрасте динамика ответственности на работе была более выраженной у мужчин, то в возрасте 55 – 64 лет, напротив, у женщин (таблица).

На вопрос анкеты: «Как Вы оцениваете ответственность своей работы в течение последних 12-ти месяцев?» статистически значимые гендерные различия в популяции и в отдельных возрастных категориях были получены только в двух вариантах ответов: «незначительная» и «высокая». Так, в течение последних 12-ти месяцев ответственность своей работы оценили как «незначительную» 7,9% мужчин и 3,4% женщин (СВП) открытой популяции, $p < 0,001$. Аналогичные тенденции у мужчин и женщин в отношении этой категории ответов наблюдались и в возрастных группах 25-34 лет (5,7% – 0,8%, $p < 0,05$) и 55-64 лет (18,7% – 3,7%, $p < 0,001$). Оценка ответственности своей работы в течение последних 12-ти месяцев как «высокая» существенно чаще встречалась у женщин по сравнению с мужчинами в популяции в целом (53,6% – 45,2%, $p < 0,001$) и в старшей возрастной группе 55 – 64 лет (52,8% – 32,7%, $p < 0,001$). «Средняя» и «очень высокая» ответственность на рабочем месте в популяции имела место более чем в 35% и 9% случаев соответственно, в возрастных группах у мужчин и женщин также была практически одинаковой.

Следовательно, в открытой городской популяции на модели г. Тюмень установлена наиболее высокая самооценка ответственности на рабочем месте у женщин, преимущественно старшего возраста, а также повышение ответственности на работе как у женщин старшей возрастной группы 55-64 лет, так и преимущественно у молодых женщин до 45 лет.

Полученные данные согласуются с нашими предыдущими результатами, полученными на тюменской когорте. Так, в открытой популяции среднеурбанизированного города Западной Сибири (г. Тюмень) установлен высокий 12-летний относительный риск сердечно-сосудистой смерти в женской когорте – у женщин-руководителей с показателем 4,41, что определяет худшую выживаемость этой категории женщин-ответственных работников [9]. По данным зарубежных авторов, наиболее значимый вклад в сердечно-сосудистую смерть отводится стрессовым ситуациям на рабочем месте. Так, по результатам Фремингемского исследования, после оценки степени занятости, уровня напряженности на работе и факторов сердечно-сосудистого риска у женщин, занятых на напряженных работах, относительный риск сердечно-сосудистой смерти был выше в 2,8 раза. Существенных отличий для мужчин получено не было. Для мужчин высокий уровень образования, высокая степень занятости были связаны со снижением уровня риска сердечно-сосудистой смерти [13].

Многочисленные исследования показали, что напряженные психоэмоциональной сферы способствует повышению синте-

Стресс на работе в зависимости от возраста у мужчин и женщин открытой городской популяции

Вопрос / отношение	Возрастные группы											
	25 – 34		35 – 44		45 – 54		55 – 64		25 – 64		СВП	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Изменилась ли Ваша ответственность на работе в течение последних 12-ти месяцев?												
Не изменилась	66/67###	37,5/54,9	90/110###	39,5/53,1	144/87	62,3*** /54,4	135/124	63,4*** /57,9	435/388	..51,3** /55,2		48,8/56,6
Повысилась	100/44####	56,8/36,1	122/85###	53,5/41,1	78/66	33,8*** /41,3	52/75#	24,4*** /35,0	352/270	...41,5** /38,4		44,7/40,1
Понижилась	10/11	5,7/11,5	16/12	7,0/5,8	9/7	3,9/4,4	26/15	**12,2/7,0	61/45	7,2/6,4		6,6/6,5
Как Вы оцениваете ответственность своей работы в течение последних 12-ти месяцев?												
Незначительная	10/1#	5,7/0,8	15/8	6,6/3,9	13/6	5,6/3,8	40/8####	***18,7*** /3,7	78/23###	...9,2/3,3		7,9/3,4
Средняя	68/45	38,6/36,9	79/63	34,6/30,4	78/54	33,8/33,8	88/72	41,1/33,6	313/234	36,9/33,3		36,5/34,2
Высокая	81/64	46,0/52,5	113/113	49,6/54,6	119/87	51,5/54,4	70/113###	***32,7 /52,8	383/377###	..45,2/53,6		46,6/55,4
Очень высокая	17/12	9,7/9,8	20/23	8,8/11,1	21/13	9,1/8,1	16/21	7,5/9,8	74/69	8,7/9,8		8,9/10,1

Примечания:

1. Решеткой (#) в верхнем регистре справа обозначены статистически значимые различия показателей у мужчин и женщин; 2. Звездочкой (*) в нижнем регистре слева обозначены статистически значимые различия показателей у мужчин в возрастных группах сравнительно с показателями в возрасте 55-64 лет; *** – p<0,001; ** – p<0,01; # – p<0,05; ## – p<0,01; ### – p<0,001 3. СВП – стандартизованный по возрасту показатель.

зу стероидных гормонов с последующим увеличением в крови атерогенных фракций липопротеидов, повышению содержания катехоламинов, обладающих кардиотропным эффектом, с последующим развитием артериальной гипертонии [14]. В соответствии с полученными результатами относительно высокого уровня стресса на работе среди женщин тюменской популяции, данные наших предыдущих исследований показали, что худшая выживаемость среди населения 25–64 лет среднеурбанизированного города Западной Сибири (г. Тюмень) определяется у женщин с повышенным систолического и диастолического артериального давления, а также с избыточной массой тела [12].

Заключение. Таким образом, при создании информационно-образовательных технологий по профилактике ССЗ для

взрослого населения города приоритетная ориентация должна быть направлена на потребности групп «социального риска» в популяции – женщин трудоспособного возраста, преимущественно молодых возрастных групп – 25–34 и 35–44 лет.

Вклад в данную работу каждого автора:

- Акимов А.М. – написание статьи, анализ и интерпретация данных.
Бессонова М.И. – статистическая обработка данных.
Гафаров В.В. – методическое сопровождение, окончательное оформление рукописи.
Кузнецов В.А. – окончательное утверждение для публикации рукописи.

Библиографический список

1. Siegrist J., Peter R., Cremer P. Chronic work stress is associated with atherogenic lipids and elevated in middle-aged men. *J. Intern. Med.* 1997; 242: 149 – 256.
2. Tuschsen F.A., Hannerz H., Burr H. 12 year prospective study of circulatory disease among Danish shift workers. *Occup Environ Med.* 2006; 63: 451 – 455.
3. Гафаров В.В., Громова Е.А., Гагулин И.В., Гафарова А.В. Изучение влияния стресса на риск артериальной гипертонии в открытой популяции среди мужчин 25 – 64 лет (эпидемиологическое исследование на основе программы ВОЗ «MONICA-PSYCHOSOCIAL»). *Артериальная гипертония.* 2013; 1(19): 27 – 31.
4. Мирошниченко А.И., Осипова И.В., Антропова О.Н. и др. Психофизиологическая оценка у мужчин с стресс-индуцированной артериальной гипертонией. *Профилактическая медицина.* 2014; 2 (2): 59 – 60.
5. Marmot M.G., Bosma H., Hemingway H. et al. Contribution of job control and other risk factors to social variations in coronary heart disease incidence. *Lancet.* 1997; 350: 235–239.
6. Гафаров В.В., Громова Е.А., Кабанов Ю.Н., Гагулин И.В. *Личность и её взаимодействие с социальной средой: непроторенная дорога.* Новосибирск: СО РАН, 2008.
7. Каюмова М.М., Гафаров В.В., Смазнов В.Ю. и др. Самооценка здоровья, отношение к своему здоровью и медицинской помощи в мужской популяции. *Мир науки, культуры, образования.* 2011; 6 (31): 161 – 167.
8. Manuck S.B. Cardiovascular reactivity in cardiovascular diseases: "Once more unto breach". *Int. Behav. Med.* 1994; 1: 4 – 31.
9. Акимова Е.В., Кузнецов В.А., Гафаров В.В. Риск сердечно-сосудистой смерти в различных социальных группах открытой популяции Тюмени. *Профилактика заболеваний и укрепление здоровья.* 2006; 4 (9): 33 – 37.
10. Акимов А.М. Стресс на рабочем месте и социальная поддержка в открытой мужской популяции. *Теория и практика общественного развития.* 2014; 1: 92 – 95.
11. Акимов А.М., Гакова Е.И., Каюмова М.М., Кузнецов В.А. Стресс в семье и на рабочем месте в открытой мужской популяции. *Научная мысль.* 2017; 1: 16 – 22.
12. Акимова Е.В., Акимов М.Ю., Гакова Е.И. и др. Ассоциации высокого уровня враждебности и ишемической болезни сердца в открытой городской популяции среди мужчин 25-64 лет. *Терапевтический архив.* 2017; 1: 28 – 31.
13. Jenkins C.D. *Psychosocial and behavioral factors.* Philadelphia: Saunders, 1983.
14. William R.L., William G. Psychophysiological Reactivity: Mechanisms and Pathways to Cardiovascular Disease. *Psychosomatic. Med.* 2003; 65: 36 – 45.

References

1. Siegrist J., Peter R., Cremer P. Chronic work stress is associated with atherogenic lipids and elevated in middle-aged men. *J. Intern. Med.* 1997; 242: 149 – 256.
2. Tuschsen F.A., Hannerz H., Burr H. 12 year prospective study of circulatory disease among Danish shift workers. *Occup Environ Med.* 2006; 63: 451 – 455.
3. Gafarov V.V., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. Izuchenie vliyaniya stressa na risk arterial'noj gipertenzii v otkrytoj populyacii sredi muzhchin 25 – 64 let (epidemiologicheskoe issledovanie na osnove programmy VOZ «MONICA-PSYCHOSOCIAL»). *Arterial'naya gipertenziya.* 2013; 1(19): 27 – 31.
4. Miroshnichenko A.I., Osipova I.V., Antropova O.N. i dr. Psihofiziologicheskaya ocenka u muzhchin s stress-inducirovannoj arterial'noj gipertoniej. *Profilakticheskaya medicina.* 2014; 2 (2): 59 – 60.
5. Marmot M.G., Bosma H., Hemingway H. et al. Contribution of job control and other risk factors to social variations in coronary heart disease incidence. *Lancet.* 1997; 350: 235–239.
6. Gafarov V.V., Gromova E.A., Kabanov Yu.N., Gagulin I.V. *Lichnost' i ee vzaimodejstvie s social'noj sredoj: neprotorennaya doroga.* Novosibirsk: SO RAN, 2008.
7. Kayumova M.M., Gafarov V.V., Smaznov V.Yu. i dr. Samoocenka zdorov'ya, otnoshenie k svoemu zdorov'yu i medicinskoj pomoschi v muzhskoj populyacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2011; 6 (31): 161 – 167.
8. Manuck S.B. Cardiovascular reactivity in cardiovascular diseases: "Once more unto breach". *Int. Behav. Med.* 1994; 1: 4 – 31.
9. Akimova E.V., Kuznecov V.A., Gafarov V.V. Risk serdechno-sosudistoj smerti v razlichnyh social'nyh gruppah otkrytoj populyacii Tyumeni. *Profilaktika zabolevanij i ukreplenie zdorov'ya.* 2006; 4 (9): 33 – 37.
10. Akimov A.M. Stress na rabochem meste i social'naya podderzhka v otkrytoj muzhskoj populyacii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya.* 2014; 1: 92 – 95.
11. Akimov A.M., Gakova E.I., Kayumova M.M., Kuznecov V.A. Stress v sem'e i na rabochem meste v otkrytoj muzhskoj populyacii. *Nauchnaya mysl'.* 2017; 1: 16 – 22.
12. Akimova E.V., Akimov M.Yu., Gakova E.I. i dr. Associacii vysokogo urovnya vrazhdebnosti i ishemicheskoy bolezni serdca v otkrytoj gorodskoj populyacii sredi muzhchin 25-64 let. *Terapevticheskij arhiv.* 2017; 1: 28 – 31.
13. Jenkins C.D. *Psychosocial and behavioral factors.* Philadelphia: Saunders, 1983.
14. William R.L., William G. Psychophysiological Reactivity: Mechanisms and Pathways to Cardiovascular Disease. *Psychosomatic. Med.* 2003; 65: 36 – 45.

Статья поступила в редакцию 09.09.18

УДК 159.9

Eliseeva A.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakassia State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: antonina.elistony@yandex.ru

Platonova M.S., senior teacher, Khakassia State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: s.mariana@list.ru

FEATURES OF BEHAVIOUR OF STUDENTS IN CASE OF EMERGENCY SITUATIONS. Questions of psychology of a person in emergency situations need to be considered for training population including students for actions in extreme situations and demand high moral and psychological resistance, endurance and determination, readiness to help victims, to save the perishing material val-

ues to be formed. In this regard there is a need to develop adaptive strategy of behavior for students' environment. These situations are characterized by mental tension, change of a self-assessment and motivation and need psychological support. The research has been directed to identification of personal resources of the students capable to work in unusual situations.

Key words: self-control, stress, copying behavior, psychological stability, emergency situation.

А.П. Елисеева, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан,
E-mail: antonina.elistony@yandex.ru

М.С. Платонова, ст. преп., Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан,
E-mail: s.mariana@list.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ПРИ ВОЗНИКНОВЕНИИ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ

Вопросы психологии человека в чрезвычайных ситуациях необходимо рассматривать в целях подготовки населения, в том числе студенческой молодёжи, к действиям в экстремальных ситуациях и требуют, прежде всего, формирования высокой морально-психологической стойкости, выдержки и решительности, готовности оказать помощь пострадавшим, спасти гибнущие материальные ценности. В связи с этим возникает необходимость формирования адаптивных стратегий поведения в студенческой среде. Данные ситуации характеризуются психической напряжённостью, изменением самооценки и мотивации и нуждаются в психологической поддержке. Проведённое нами исследование было направлено на выявление личностных ресурсов студенческой молодёжи, способной действовать в нестандартных ситуациях.

Ключевые слова: саморегуляция, стресс, копинг поведения, нервно-психическая устойчивость, чрезвычайная ситуация.

Общество всегда испытывает потребность в людях, быстро принимающих сложные решения, берущих ответственность на себя, способных организовать и повести за собою людей. Для современного мира характерно наличие значительного количества ситуаций кризисного характера и, к сожалению, их количество увеличивается. Различные аварии и катастрофы, а особенно их последствия, вызывают у большинства людей психологический стресс и в то же время требуют от них выдержки, решительности, готовности оказания первой помощи пострадавшим, спасения материальных ценностей. Однако, в сложных ситуациях, видя разрушения и угрозу своей жизни, люди начинают паниковать и часто ведут себя неадекватно. Всё это сказывается на психике человека. В определённых случаях нарушается процесс мышления, ослабевает или полностью отсутствует контроль над своими действиями, и человек ведёт себя неадекватно, поддаваясь панике. Для преодоления данного состояния необходимо чувство ответственности, хорошая нервно-психическая устойчивость, контроль над своими действиями.

В среднем, каждый год происходит около 150 техногенных чрезвычайных ситуаций в России, в которых погибают сотни людей. К примеру, как гласит статистическая таблица данных МЧС, в России в 2016 году в 177 происшествиях погибло 708 человек, пострадало – 3970. Стоит отметить, что около 60% россиян живут поблизости критически важных и потенциально опасных объектов [1].

Следует упомянуть крупный пожар, который произошёл 25 – 26 марта 2018 года в Кемерово, в торгово-развлекательном центре «Зимняя вишня». В результате пожара погибло 60 человек, в том числе 41 ребёнок. Пожар стал вторым крупнейшим в истории современной России по числу жертв после пожара в пермском ночном клубе «Хромая лошадь» в 2009 году, в котором погибло 156 человек. По сообщениям СМИ, имели место отдельные случаи героизма. Так, 17-летний курсант Кадетского корпуса МЧС вывел из задымлённого помещения троих детей [2].

Случившаяся трагедия послужила очередным поводом проанализировать психологическую готовность людей осуществлять деятельность в нестандартных ситуациях. Одной из основных причин отрицательного проявления воздействия опасности на человека является неподготовленность к действиям в непредвиденных ситуациях.

Возможность противостоять чрезвычайной ситуации включает три составляющие [3]:

1. физиологическую устойчивость, обусловленную состоянием физических и физиологических качеств организма (конституционные особенности, тип нервной системы, вегетативная пластичность);
2. психическую устойчивость, обусловленную подготовкой и общим уровнем качеств личности (специальные навыки действий в экстремальной ситуации, наличие положительной мотивации и др.);
3. психологическую готовность (активнодействующее состояние, мобилизованность всех сил и возможностей на предстоящие действия, саморегуляция поведения)».

Большую заслугу в постановке и раскрытии важных аспектов проблемы психической саморегуляции можно отдать научной школе В.М. Бехтерева, а также его учеников и последователей: А.Ф. Лазурского, М.Я. Басова, В.Н. Мясищева, Б.Г. Ананьева и др.

Для выявления нервно-психической устойчивости и риска дезадаптации в стрессе, способов совладания с тяжёлыми жизненными ситуациями, а также для изучения особенностей индивидуальных стилей саморегуляции поведения нами было проведено исследование, в котором участвовало 90 студентов, обучающихся в Хакасском государственном университете им. Н.Ф. Катанова.

Нами была использована методика «Прогноз» для выявления признаков личностных нарушений, а также для оценки вероятности возникновения нервно-психических срывов [4].

Результаты методики показали, что высокая нервно-психическая устойчивость у группы респондентов не выявлена. Хорошая НПУ характерна для 22% опрошенных. Для данных студентов свойственна адекватная самооценка, вероятность нервно-психических срывов маловероятна, однако, в экстремальных ситуациях возможны нарушения поведения. Для данной группы студентов характерен благоприятный прогноз.

У большинства опрошенных (69%) – удовлетворительная НПУ, характеризующаяся умеренными нарушениями психической деятельности в экстремальных ситуациях, которая сопровождается неадекватной самооценкой и поведением, при этом вероятны нервно-психические срывы, однако, согласно интерпретации результатов методики, прогноз благоприятный.

Неудовлетворительная НПУ выявлена у 9% респондентов. Для них свойственна высокая вероятность нервно-психических срывов и склонность к нарушению психической деятельности при значительных физических и психических нагрузках, прогноз неблагоприятный.

Для определения совладания с негативными жизненными ситуациями мы использовали опросник способов совладания с ТЖС (адаптация методики WCQ) [5].

Все респонденты характеризуются хорошим (44%) и высоким уровнем (56%) самоконтроля, то есть они умеют контролировать свои чувства и соответственно действия. Низкий уровень копинга не выявлен.

Высокий уровень конфронтационного копинга выявлен у 13%, люди, с данным копингом поведения для изменения ситуации используют агрессивные действия и враждебность, при этом они имеют склонность к риску. Большинству опрошенных свойственен средний уровень данного копинга (73%).

Поиск социальной поддержки доминирует у 27%, такие люди стремятся обратиться за помощью к другим людям. Средний уровень характерен для 67% и совсем небольшой процент опрошенных (7%) имеют низкий уровень данного копинга.

Пытаются изменить ситуацию и разрешить проблему большинство опрошенных (86%), из них у 31% эта тенденция имеет высокий уровень, а 1% не предпринимают никаких усилий по её разрешению.

«Дистанцирование» используют 18% студентов, то есть они игнорируют сложившуюся ситуацию; 85% имеют средний и низкий уровни данного копинга.

Практически все опрошенные (98%), кроме двух человек, пытаются разрешить возникшие проблемы. Но поражает тот факт, что достаточно высокий процент опрошенных (35%) не пытается нести ответственность, а в экстремальных ситуациях личная ответственность в присутствии других людей снижается.

Только у 9% данный копинг находится на высоком уровне, то есть они считают, что событиями, происходящими в их жизни, можно управлять.

К положительной переоценке склонны 93%, из них 44% имеют высокий уровень, такие люди делали выводы из сложившейся ситуации, приобретая жизненный опыт, и использовали её для личного роста.

С целью изучения особенностей индивидуальных стилей саморегуляции поведения в ЧС у студентов нами был использован опросник «Стиль саморегуляции поведения» Моросановой В.И. [6].

Диагностика развития индивидуальной саморегуляции и её индивидуального профиля включает показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности.

У большинства испытуемых студентов (56%) сформирована потребность в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно, в то время как у испытуемых в 44% случаев потребность в планировании развита слабо, цели подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование малореалистично.

Следует обратить внимание на то, что у 47% опрошенных студентов проявляется нежелание продумывать последователь-

ность своих действий. Они предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуют путём проб и ошибок. Однако при этом 53% студентов всё же способны выделять значимые условия достижения целей. У них сформирована потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализировать и прорабатывать развёрнутость программ.

Интересной особенностью студентов явилась адекватность самооценки, сформированность и устойчивость субъективных критериев оценки результатов, способность быстро оценить изменение значимых условий (73%). При этом наблюдаем, что у 27% обучающихся ВУЗа планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, при отсутствии посторонней помощи у них неизбежно возникают регуляторные сбои.

Таким образом, исследование показало, что для студенческой молодежи характерна высокая и хорошая нервно-психическая устойчивость. В сложных жизненных ситуациях большинство респондентов умеют контролировать свои действия, планировать решение проблем, обращаются за помощью к другим людям, но при этом дистанцируются от проблемы и не хотят нести за неё ответственность.

Следовательно, необходимо формировать важные поведенческие качества саморегуляции у студенческой молодежи в случаях чрезвычайных ситуаций. Основные задачи должны включать: развитие способности к самоанализу, повышение представлений о ценности самого себя и других людей, развитие умения достигать поставленной цели, воспитание умения адекватно реагировать в различных чрезвычайных ситуациях, обучение конструктивным способам управления эмоциональным состоянием, формирование способности анализировать и адекватно оценивать своё состояние.

Библиографический список

1. Портал об окружающей среде и месте человека в ней. Available at: <https://ecobloger.ru/primery-tehnogennyh-chs-v-rossii/>
2. Рубинштейн Е., Александрова Л. Мы подожгли поролоновый кубик, как в «Зимней вишне». *Московский комсомолец*. 2018; № 27649; 30 марта.
3. Дружинин В.Ф. *Мотивация деятельности в чрезвычайных ситуациях*. Москва, 1996.
4. *Практикум по психологии состояний*: учебное пособие. Под ред. проф. А.О. Прохорова. Санкт-Петербург: Речь, 2004.
5. Крюкова Т.Л., Куфтык Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ). *Журнал практического психолога*. Москва, 2007; 3: 93 – 112.
6. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой. Available at: [psychodiagnostics.cepsideks.ru / Morosanova.doc](http://psychodiagnostics.cepsideks.ru/Morosanova.doc)

References

1. Portal ob okruzhayuschej srede i meste cheloveka v nej. Available at: <https://ecobloger.ru/primery-tehnogennyh-chs-v-rossii/>
2. Rubinshtejn E., Aleksandrova L. My podozhgli porolonovyy kubik, kak v «Zimnej vishne». *Moskovskij komsomolec*. 2018; № 27649; 30 marta.
3. Druzhinin V.F. *Motivaciya deyatel'nosti v chrezvychajnyh situacijah*. Moskva, 1996.
4. *Praktikum po psihologii sostojanij*: uchebnoe posobie. Pod red. prof. A.O. Prohorova. Sankt-Peterburg: Rech', 2004.
5. Kryukova T.L., Kuftyak E.V. Oprosnik sposobov sovladaniya (adaptaciya metodiki WCQ). *Zhurnal praktičeskogo psihologa*. Moskva, 2007; 3: 93 – 112.
6. Oprosnik «Stil' samoregulyacii povedeniya» V.I. Morosanovoj. Available at: [psychodiagnostics.cepsideks.ru / Morosanova.doc](http://psychodiagnostics.cepsideks.ru/Morosanova.doc)

Статья поступила в редакцию 06.08.18

УДК 316.6

Kanzychakova N.G., postgraduate, Department of Psychology and Social Work, Medical, Psychological and Social Institute of Khakass State University (Abakan, Russia),
E-mail: kanzychakova.nadia@yandex.ru

DEFINITION OF CORRUPTION IN THE FRAMEWORK OF PSYCHOLOGY. The article describes a problem of corruption. Currently, the phenomenon of corruption is one of most relevant problems. Most of research works on corruption reflecte law, legal, social, economic aspects of corruption behavior. However there is no analysis and interpretation of this phenomenon from a psychological point of view. Psychology is just at the beginning of joining process to the specific scientific disciplines dedicated to the study of this phenomenon. Nowadays, considering corruption under the psychological framework, it can be noted through scientific works of Y.M. Antoyan, Y.Y. Boldyrev, V.M. Pozdnyakov, O.V. Vannovsky, M.M. Reshetnikov, A.L. Zhuravlev, A.V. Yurevich, S.P. Glinkin, V.G. Morogin. The article proposes methods that can be used to predict and prevent corruption behavior.

Key words: corruption, corruption behavior, fight against corruption.

Н.Г. Канзычакова, аспирант каф. психологии, социальной работы, Медико-психолого-социальный институт Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан,
E-mail: kanzychakova.nadia@yandex.ru

ПОНЯТИЕ ФЕНОМЕНА КОРРУПЦИЯ В РАМКАХ ПСИХОЛОГИИ

В данной статье рассматривается проблема коррупции. В настоящее время феномен коррупции является одной из актуальных проблем. Большинство исследовательских работ, посвященных коррупции, отражены в правовых, юридических, социальных, экономических аспектах коррупционного поведения, однако отсутствует анализ и интерпретация данного феномена с психологической стороны. Психология только начинает присоединяться к этим научным дисциплинам, изучающим данное явление. В настоящее время, рассматривая феномен коррупции в рамках психологии, можно отметить научные труды Ю.М. Антоняна, Ю.Ю. Болдырева, В.М. Позднякова, О.В. Ванновской, М.М. Решетникова, А.Л. Журавлева, А.В. Юревич, С.П. Глинкиной, В.Г. Морогина. В статье предложены методы, которые можно использовать для прогнозирования и профилактики коррупционного поведения.

Ключевые слова: коррупция, коррупционное поведение, борьба с коррупцией.

В настоящее время феномен коррупции является одной из актуальных проблем. С этим явлением люди сталкиваются лично или косвенно и имеют некоторые представления о данном феномене. Ежедневно говорят о коррупции в средствах массовой информации, что свидетельствует о том, что с этим понятием знаком каждый человек.

Большинство исследовательских работ, посвященных коррупции, отражены в правовых, юридических, социальных, экономических аспектах коррупционного поведения, однако отсутствует анализ и интерпретация данного феномена с психологической стороны. Коррупция многогранна, из-за этого она является предметом исследования самых разных научных дисциплин. Психология только начинает присоединяться к этим научным дисциплинам, изучающим данное явление.

Однако «без психологически обоснованных подходов здесь вряд ли что-то можно сделать, ибо коррупция – только в её последствиях правовая и экономическая проблема, а исходно – сугубо психологическая и общечеловеческая» [1].

Проблема коррупции изучается современными психологами, которые выделяют теоретические и практические аспекты проблемы, исследуют структурные, содержательные и процессуальные факторы коррупции (Ю.А. Антонян, О.В. Ванновская, Е.Е. Гаврина, А.Л. Журавлев, Л.М. Закирова, Д.А. Китова, Т.А. Нестик, В.А. Соснин, Д.В. Сочивко, А.В. Юревич). Среди наиболее известных исследований коррупции, проведенных российскими психологами, можно выделить следующие направления: психология субъектов коррупционных отношений (А.Л. Журавлев, А.П. Лиферов, В.А. Соснин, А.В. Юревич); психологические особенности формирования коррупционного поведения у госслужащих (Е.Е. Гаврина, Д.В. Сочивко); психологические методы противодействия коррупции (Ю.А. Антонян, Е.Е. Гаврина, А.В. Молоткова, Т.А. Симакова); взаимосвязь коррупции и агрессии (А.В. Юревич, Д.В. Ушаков, И.П. Цапенко); психологические причины коррупционного поведения (Ю.М. Антонян); психологические особенности вымогательства и взяточничества (К.А. Болотова, О.М. Иванова, В.М. Статный, О.В. Цикайло); нравственные аспекты коррупционного поведения (А.В. Сульдина); коррупционная устойчивость личности (Э.П. Бахчиева); социально-психологические факторы коррупции (С.В. Алексеев, А.Л. Журавлев, В.А. Соснин, А.В. Юревич); исторический анализ коррупционных преступлений (Ю.А. Антонян); представления молодежи о коррупции, отношение населения к коррупционным правонарушениям (Д.А. Китова) [2, с. 9].

Также можно выделить новое, формирующееся направление изучения коррупции: ценностно-потребностная сфера личности человека.

В 90-х гг. XX века Ю.М. Антоняном было проведено исследование личности и поведения взяточников, где основное внимание уделялось их мотивации на коррупционное поведение. В результате выявились два ведущих мотива. Один из них – видимый, внешний – это корысть, стремление обеспечить себя материальными благами. Другой – глубинный, смысловой, заключающийся в отношении к коррупции как к опасной и увлекательной игре. Эти мотивы переплетаются и мощно детерминируют друг друга [3, с. 1020].

А.Л. Журавлев и А.В. Юревич, рассмотрев коррупцию в рамках юридической, экономической и политической литературы, предприняли попытку теоретико-психологического анализа проблемы коррупции, и в плане конкретных психологических приемов диагностики коррупционного поведения предложили полиграфическое исследование.

Психологические исследования коррупционного поведения, предпринятые О. Ванновской, носят более конкретный, прибли-

женный к жизни характер. На основании полученных данных О. Ванновская представила следующий психологический портрет коррупциогенной личности: стремление к роскоши как показатель счастья, неосознанная мотивация и недифференцированная структура установок нравственного поведения, негативное самоотношение и неадекватная самооценка, экстернальный локус контроля, импульсивный тип реагирования.

В современных научных работах довольно часто встречается сравнение коррупционного поведения с аддиктивным поведением, в частности психолог Р.Р. Гарифулин рассматривает коррупцию как «взяточничество», характеризующуюся четырьмя стадиями. Первая – имеет характер разового получения вознаграждения. На второй стадии возникает зависимость (взяточник ждёт этого события, прокручивая в голове образ ситуации получения взятки). На третьей стадии появляются депрессивные признаки, приоритетной остаётся только одна ценность – взятки, которые превращаются в определённый допинг, позволяя испытывать ощущение комфорта. Последняя четвёртая стадия характеризуется тем, что человек отрывается от реальности, теряет чувство сопереживания и уже не радуется тому, что получает. Р.Р. Гарифулин подчёркивает, что подобная личность возвращается в реальность «только оказавшись за решёткой» [4].

Актуальность проблемы коррупции в современном обществе, прежде всего, в том, что данный феномен проник во все сферы жизни общества. С коррупцией сталкивается большинство государств в мире, как развитые, так и развивающиеся страны.

В соответствии с мировым рейтингом уровня коррупции Россия занимает 119 позицию из 168 возможных, рейтинг ежегодно составляется международной неправительственной организацией Transparency International.

Согласно данным за 2016 год, наименее коррумпированным государством в мире является Дания, которая набрала 91 балл из 100 возможных и заняла первое место в рейтинге. Россия улучшила своё положение в рейтинге и заняла 119 место, набрав 29 баллов. Такой же результат показали Азербайджан, Гайана и Сьерра-Леоне. Самыми коррумпированными странами в мире являются Южный Судан (163), Судан (165), Афганистан (166), Северная Корея (167) и Сомали (167) [5].

Коррупция (от лат. *corruptio* – подкуп) – прямое использование должностным лицом своего служебного положения в целях личного обогащения. Как правило, сопровождается нарушением законности [6].

В документах ООН коррупция определяется как «злоупотребление государственной властью для получения выгоды в личных целях». Согласно Федеральному закону «О противодействии коррупции», под коррупцией понимается «злоупотребление служебным положением, дача взятки, получение взятки, злоупотребление полномочиями, коммерческий подкуп либо иное незаконное использование физическим лицом своего должностного положения вопреки законным интересам общества и государства в целях получения выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя и третьих лиц, либо незаконное предоставление такой выгоды указанному лицу другими физическими лицами, а также совершение таких деяний от имени или в интересах юридического лица» [7, с. 243].

Таким образом, согласно закону, коррупция представляет собой злоупотребление служебным положением, дачу и получение взятки, злоупотребление полномочиями, незаконное использование должностным лицом своего должностного положения вопреки законным интересам общества и государства в целях получения выгоды.

Для борьбы с коррупцией необходима массовая пропагандистская кампания с широким вовлечением СМИ и других средств воздействия на массовое сознание, которая должна быть хорошо продуманной психологически. Кроме вышеперечисленного, одним из способов решения проблемы коррупции со стороны психологии является специальное психофизиологическое исследование с применением полиграфа, как и психологические тесты при решении трудоустройства, психологические мониторинги законов антикоррупционной направ-

ленности, а также разработка индивидуальных опросных методик.

Таким образом, коррупция в современном обществе выступает сложной и многоаспектной проблемой, требующей своего изучения и разрешения. Проблемы коррупции получают широкое освещение в современной научной литературе. При этом описанные меры не исчерпывают возможные пути решения в борьбе с коррупцией, главное в том, что психологии необходимо активно решать эту проблему.

Библиографический список

1. Решетников М. *Психология коррупции: утопия и антиутопия*. Санкт-Петербург: Восточно-Европейский институт психоанализа, 2008: 107.
2. Китова Д.А., Журавлев А.Л., Соснин В.А., Юревич А.В. Коррупция как объект социальнопсихологических исследований: состояние и перспективы. *Социальная и экономическая психология*. Издательство ИП РАН, 2017; Т. 2; 3 (7).
3. Журавлев А.Л., Юревич А.В. Психологические факторы коррупции. *Вестник Российской Академии наук. Научный и общественно-политический журнал*. 2015; № 11; Т. 85: 1019 – 1027.
4. Хаванова И.С. *Исследование феномена коррупции в рамках психологии*. Available at: www.intelros.ru/pdf/gumnauka/2013_04/9.pdf
5. *Рейтинг стран мира по уровню восприятия коррупции*. Available at: [// gmarket.ru / ratings/corruption-perceptions-index/info](http://gmarket.ru/ratings/corruption-perceptions-index/info)
6. *Большой энциклопедический словарь*. Главный ред. А.М. Прохоров. Изд-е 2-е, перераб. и допол-е. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998: 576.
7. Морозин В.Г., Мазиллов В.А. Коррупция: возможная психодиагностика, необходимая профилактика. *Ярославский педагогический вестник*. 2014; № 2; Том II (Психолого-педагогические науки): 242 – 250.

References

1. Reshetnikov M. *Psihologiya korrupcii: utopiya i antiutopiya*. Sankt-Peterburg: Vostochno-Evropejskij institut psihoanaliza, 2008: 107.
2. Kitova D.A., Zhuravlev A.L., Sosnin V.A., Yurevich A.V. Korrupciya kak ob`ekt social'nopsihologicheskikh issledovanij: sostoyanie i perspektivy. *Social'naya i `ekonomicheskaya psihologiya*. Izdatel'stvo IP RAN, 2017; T. 2; 3 (7).
3. Zhuravlev A.L., Yurevich A.V. Psihologicheskie faktory korrupcii. *Vestnik Rossijskoj Akademii nauk. Nauchnyj i obschestvenno-politicheskij zhurnal*. 2015; № 11; T. 85: 1019 – 1027.
4. Havanova I.S. *Issledovanie fenomena korrupcii v ramkah psihologii*. Available at: www.intelros.ru/pdf/gumnauka/2013_04/9.pdf
5. *Rejting stran mira po urovnyu vospriyatiya korrupcii*. Available at: [// gmarket.ru / ratings/corruption-perceptions-index/info](http://gmarket.ru/ratings/corruption-perceptions-index/info)
6. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Glavnyj red. A.M. Prohorov. Izd-e 2-e, pererab. i dopol-e. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 1998: 576.
7. Morozin V.G., Mazilov V.A. Korrupciya: vozmozhnaya psihodiagnostika, neobhodimaya profilaktika. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2014; № 2; Tom II (Psihologo-pedagogicheskie nauki): 242 – 250.

Статья поступила в редакцию 18.09.18

УДК 796.01

Moskvin V.A., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Psychology Department, Russian University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (Moscow, Russia), E-mail: luria-2007@mail.ru

Moskvina N.V., Cand. of Sciences (Psychology), Psychology Department, Russian University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (Moscow, Russia), E-mail: 1700018v@mail.ru

SPECIFICS OF TIME PERCEPTION IN YOUNG PEOPLE SHOWING SIGNS OF INTERNET ADDICTION. The article examines individual features of time perception in university students with symptoms of Internet addiction (17-18 years, n = 90) and with different signs of functional asymmetries. To study the specifics of temporal perception, F. Zimbardo's method was used, the study of individual features was carried out using the R. Cattell test (Form A). The criteria of partial dominance by A.R. Luria was used to investigate asymmetries. During statistical processing, factor analysis was used, which allowed establishing significant factors of asymmetry connection and individual features of time perception with manifestations of Internet addiction. Identified individual differences show that a higher level of Internet addiction is associated with predominance of right hemisphere dominance and a greater focus on present and past.

Key words: functional asymmetries, Internet addiction, individual characteristics, temporary perception, young people.

В.А. Москвин, д-р. психол. наук, проф., Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК), г. Москва, E-mail: 1700018v@mail.ru

Н.В. Москвина, канд. психол. наук, доц., Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК), г. Москва, E-mail: 1700018v@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРЦЕПЦИИ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00856 А: «Индивидуальные особенности психического здоровья человека и его психофизиологические предпосылки (на примере исследования особенностей интернет-аддикции)».

В статье изучены индивидуальные особенности временной перцепции у студентов вуза с проявлениями интернет-аддикции (17 – 18 лет, n = 90) и с разными признаками функциональных асимметрий. Для исследования особенностей временной перцепции была использована методика Ф. Зимбардо, исследование индивидуальных особенностей проводилось с помощью теста Р. Кеттелла (форма А). Для исследования асимметрий использовались критерии парциального доминирования по А.Р. Лурия. При статистической обработке был использован факторный анализ, что позволило установить значимые факторы связи асимметрии и индивидуальных особенностей восприятия времени с проявлениями интернет-аддикции.

Выявлены индивидуальные различия – более высокий уровень интернет-аддикции связан с преобладанием правополушарного доминирования и большей ориентацией на настоящее и прошлое.

Ключевые слова: функциональные асимметрии, интернет-аддикция, индивидуальные особенности, временная перцепция, молодые люди.

Введение. Проблема регуляции психики является одной из основных в современной психологии [1–4]. Нарушением регуляции считаются зависимые формы поведения (т. н. аддикции). Выраженным проявлением зависимости и несамостоятельности являются такие особенности, как акцентуации и психопатизации личности по неустойчивому типу. В клинической психологии аддиктивные формы поведения в большей степени изучены на примере химических аддиктов (хронический алкоголизм, наркотическая зависимость). Современные исследования свидетельствуют о значительном накоплении признаков правополушарного парциального доминирования у химических аддиктов [2].

В последнее время появились работы, касающиеся изучения особенностей межполушарных асимметрий у интернет-аддиктов молодого возраста [5–6] (зарубежные исследования по этой тематике отсутствуют). Анализ поведенческих реакций в группах интернет-аддиктов показал, что зависимое поведение более свойственно правополушарным испытуемым и амбидекстрам. Для групп с правополушарной специализацией различные параметры аддиктивной реализации проявляются с ярко выраженным стремлением к нарушению норм и социальных правил [5]. Сходные данные были получены и в нашем исследовании [6].

Литературные данные показывают, что всё ещё не исследованы особенности функциональных асимметрий и индивидуальные характеристики психологического времени у интернет-аддиктов. Для изучения индивидуальных особенностей психологического времени у данной категории лиц нами было проведено исследование со студентами вуза.

Гипотеза. Более высокий уровень интернет-зависимости связан с преобладанием правополушарного доминирования, что влияет и на специфику временной перцепции.

Методика. Для выявления возможной связи интернет-аддикции с особенностями психологического времени в выборке испытуемых молодого возраста (студенты спортивного вуза 18–17 лет, $n = 90$) были применены следующие психодиагностические методики:

1. Особенности индивидуальных профилей латеральности с учётом признаков парциального доминирования по А.Р. Лурия (тест «Карта латеральных признаков» [7]).

2. Степень выраженности интернет-аддикции (тест Кулакова С.А., 2004).

3. Особенности временной перцепции с помощью теста Зимбардо (с учётом наличия данных об индивидуальных особенностях восприятия времени при разных вариантах доминирования правого или левого полушарий) [2].

4. Индивидуально-психологические особенности с помощью теста 16-ФЛО Р. Кеттелла (форма А).

(Были использованы и другие психодиагностические методики, однако эти результаты в данной статье не рассматриваются.)

Выборка. В качестве испытуемых выступили студенты 1–2 курса ФГБОУ ВО «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма (ГЦОЛИФК)» 17–18 лет, объём выборки составил 90 человек.

Результаты исследования. В настоящее время исследование ещё продолжается, полученные данные имеют предварительный характер.

В результате применения факторного анализа было выделено 9 факторов (полнота факторизации составила 90%).

Фактор «Нормативность поведения» позволяет говорить о том, что студенты с преобладанием в моторной и анализаторной сферах правой латеральности (левополушарные) склонны вести себя в соответствии с общепринятыми нормами, способны предвидеть возможные последствия своих поступков, мотивированы на достижение будущих целей, готовы принести в жертву сегодняшние удовольствия ради успеха в будущем, более дисциплинированы. Отмечены высокие показатели по шкале «Нормативность поведения» (фактор G) теста Р. Кеттел-

ла и по шкале «Будущее» в методике Ф. Зимбардо «Временная перспектива».

Напротив, испытуемые с преобладанием в моторной и анализаторной сферах левой латеральности (правополушарные) подвержены эмоциям, не согласны с общепринятыми моральными нормами и стандартами, игнорируют обязанности, могут действовать антисоциально, непостоянны, переменчивы, небрежны, ленивы, независимы, подвержены влиянию случая и обстоятельств, беспринципны, безответственны. Показатели временной перцепции больше связаны с ориентацией на настоящее и прошлое.

Обсуждение. Полученные данные в целом согласуются с предложенной гипотезой. Ранее в наших работах уже были выявлены проявления левополушарной недостаточности у лиц с аддиктивными формами поведения, что позволяет объяснить слабость прогнозирующих и регулятивных функций [2].

Нами было установлено, что больные хроническим алкоголизмом склонны оценивать время как более дискретное, менее напряжённое и менее приятное (по сравнению со здоровыми испытуемыми). Временная направленность больных характеризуется меньшей связью с настоящим временем и большей ориентацией в прошлое. У больных хроническим алкоголизмом также выявляется аномальное распределение индивидуальных профилей латеральности.

Результаты нашего исследования наркозависимых показывают, что существуют значимые различия в характере временных ориентаций между наркозависимыми и здоровыми испытуемыми. Наркозависимые более централизованы на прошлом и настоящем, будущее для них менее значимо. В то же время наркозависимые индивиды ощущают время как менее напряжённое (растянутое, медленно текущее, пустое и неорганизованное) и как менее эмоционально приятное по сравнению со здоровыми испытуемыми. Оценка наркозависимыми времени как менее приятного обусловлена большей связью правого полушария с отрицательными эмоциями. Преобладанием правополушарных функций у наркозависимых можно объяснить и переживание времени как менее напряжённого, так как левое полушарие связано с более высоким уровнем активности, а правое – с расслаблением и релаксацией. Установлено, что левополушарные индивиды более склонны недооценивать и переоценивать длительности по сравнению с правополушарными индивидами, которые более склонны к переоценке и недооцениванию временных интервалов [2].

С.Л. Рубинштейн писал, что одним из важнейших компонентов структуры личности является её направленность [1]. Аморфность и расплывчатость жизненных целей, отсутствие конкретной направленности личности могут рассматриваться в качестве почвы, на которой развиваются разные состояния зависимости. Отмечено, что отсутствием волевой регуляции и самостоятельности чаще всего страдают лица с акцентуацией личности по неустойчивому типу, которые легко попадают под чужое негативное влияние, часто бросают учёбу или работу, алкоголизируются или употребляют наркотики.

Выводы. Данные исследования свидетельствуют о слабости регуляторных процессов в группах интернет-аддиктов и о накоплении в их выборке признаков правополушарного парциального доминирования. Таким образом, ранее полученные данные о накоплении признаков правополушарного доминирования у химических аддиктов (у молодых лиц с проявлениями хронического алкоголизма или наркозависимости) [2] могут быть распространены и на интернет-аддиктов, что указывает на слабость функций произвольной регуляции у них и говорит об особенностях восприятия времени в данной выборке.

Изложенные результаты имеют предварительный характер (поскольку основной массив данных находится в завершающей стадии обработки), однако, они уже свидетельствуют о наличии индивидуальных особенностей временной перцепции у интернет-аддиктов молодого возраста и могут быть использованы в целях дифференциальной диагностики [6].

Библиографический список

1. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии: В 2-х т. Т. 1.* Москва: Педагогика, 1989.
2. Москвин В.А., Москвина Н.В. *Межполушарные отношения и индивидуальные различия человека.* Москва: Смысл, 2011.
3. Москвин В.А., Москвина Н.В. Индивидуальные особенности волевой регуляции у спортсменов-подростков. *Спортивный психолог.* 2016; 3: 52 – 57.
4. Moskvin V.A., Moskvina N.V. Asymmetry and individual characteristics of strong-willed regulation teenage athletes. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences.* 2016; 5-6: 22 – 24. doi: 10.20534/AJH-16-5-6-22-24.

5. Антропова Л.К., Андронникова О.О., Куликов В.Ю., Козлова Л.А. Интернет-зависимость и ее взаимосвязь с межполушарной асимметрией и поведенческими особенностями личности. *Медицина и образование в Сибири*. 2011; 3.
6. Москвин В.А., Москвина Н.В., Шумова Н.С. Психофизиологические особенности молодых людей с проявлениями интернет-зависимости. *Материалы II-й Международной научно-практической конференции «Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека»*. Коломна: ГСГУ, 2018: 255 – 259.
7. Лурия А.Р. *Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга*. 3-е издание. Москва: Академический Проект, 2000.

References

1. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii: V 2-h t. T. 1*. Moskva: Pedagogika, 1989.
2. Moskvin V.A., Moskvina N.V. *Mezhpolusharnye otnosheniya i individual'nye razlichiya cheloveka*. Moskva: Smysl, 2011.
3. Moskvin V.A., Moskvina N.V. Individual'nye osobennosti volevoj regulyatsii u sportsmenov-podrostkov. *Sportivnyj psiholog*. 2016; 3: 52 – 57.
4. Moskvin V.A., Moskvina N.V. Asymmetry and individual characteristics of strong-willed regulation teenage athletes. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 2016; 5-6: 22 – 24. doi: 10.20534/AJH-16-5-6-22-24.
5. Antropova L.K., Andronnikova O.O., Kulikov V.Yu., Kozlova L.A. Internet-zavisimost' i ee vzaimosvyaz' s mezhpolusharnoj asimmetriej i povedencheskimi osobennostyami lichnosti. *Medicina i obrazovanie v Sibiri*. 2011; 3.
6. Moskvin V.A., Moskvina N.V., Shumova N.S. Psihofiziologicheskie osobennosti molodyh lyudej s proyavleniyami internet-zavisimosti. *Materiyaly II-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Cifrovoe obschestvo kak kul'turno-istoricheskij kontekst razvitiya cheloveka»*. Kolomna: GSGU, 2018: 255 – 259.
7. Luriya A.R. *Vysshie korkovye funkcii cheloveka i ih narusheniya pri lokal'nyh porazheniyah mozga*. 3-e izdanie. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2000.

Статья поступила в редакцию 18.08.18

УДК 159.95

Perfilova E.V., postgraduate, Department of Psychology and Social Work, Medical, Psychological and Social Institute of Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: evqeshaperfilova@mail.ru

NEUROPSYCHOLOGICAL STUDIES OF HIGH MENTAL FUNCTIONS DISORDERS OF PATIENTS WITH DIFFERENT TYPES OF DRUG ADDICTION. The article observes a relevant problem of studying populations of patients with different types of drug dependence. An attempt is made to analyze modern neuropsychological studies in this area. The typical features of higher mental function disorders of patients with opioid, cannabinoid addiction and users of psychostimulants are generalized and described. It is possible to distinguish both specific disorders caused by the influence of opioids on mental functions and nonspecific ones. The second ones cover: low workability, undue fatigability, slow associative processes etc. However, the research results cannot be called unambiguous. The question of whether the detected violations is the drug effect on the brain or it is a kind of neuropsychological (premorbid) specific features leading to the development of addiction still remains open. The relationship of the duration of psychostimulants using with neurocognitive impairment have been demonstrated in a number of studies. From mild and moderate disorders of counting functions, verbal-logical thinking, visual and hearing speech memory etc. to the level of dementia when continued anesthesia. The paper reveals results of a few studies on people who used cannabinoids, the research point at the dysfunction of subcortical structures related to the level of the diencephalon.

Key words: higher mental functions (HMFs), neuropsychological analysis, drug addiction, opioids, psychostimulants, cannabinoids.

E.V. Perfilova, аспирант каф. психологии, социальной работы, Медико-психолого-социальный институт Хакасского государственного университета имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: evqeshaperfilova@mail.ru

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ НАРУШЕНИЙ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У БОЛЬНЫХ С РАЗНЫМИ ВИДАМИ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Статья посвящена актуальной проблеме изучения популяций больных с различными видами наркотической зависимости. Предпринята попытка анализа современных нейropsихологических исследований в этой области. Обобщены и описаны характерные особенности нарушений высших психических функций у больных с опиоидной, каннабиноидной наркоманией и потребителей психостимуляторов. Можно выделить как специфические нарушения, вызванные воздействием опиоидов на психические функции, так и неспецифические. К последним отнесены: сниженная работоспособность, повышенная утомляемость, замедленность ассоциативных процессов и др. Однако результаты исследований нельзя назвать однозначными. Вопрос о том, являются ли выявленные нарушения следствием воздействия наркотика на мозг или это нейropsихологические (преморбидные) особенности, предрасполагающие к развитию зависимости, остаётся открытым. Связь длительности употребления психостимуляторов с нейрокognитивными нарушениями была продемонстрирована в ряде исследований. От лёгких и умеренных расстройств функций счёта, вербально-логического мышления, зрительной и слухо-речевой памяти и пр. на начальных этапах – до уровня деменции при продолжающейся наркотизации. Показаны результаты немногочисленных исследований лиц, употреблявших каннабиноиды, которые свидетельствуют (в том числе) о дисфункции подкорковых структур, относящихся к уровню промежуточного мозга.

Ключевые слова: высшие психические функции (ВПФ), нейropsихологический анализ, наркомания, опиоиды, психостимуляторы, каннабиноиды.

Известно, что употребление наркотических веществ приводит к дезорганизации работы головного мозга, его функциональному снижению. В рамках отечественного нейropsихологического подхода, который рассматривает функционирование мозга как активность целостной системы с дифференцированным участием разных мозговых структур, проблеме наркотической зависимости посвящено не так много исследований.

Наибольшее внимание авторов было привлечено к состоянию высших психических функций у больных с опиоидной наркоманией, которая остаётся распространённой формой химической

зависимости. К специфическим нарушениям, вызванным воздействием опиоидов на психические функции относят: нарушения понимания логико-грамматических отношений, сложных видов чувствительности и пространственного праксиса, трудности зрительно-пространственного восприятия и памяти, различные персеверации, нарушение восприятия, оценки и воспроизведения временных интервалов. К неспецифическим относят сниженную работоспособность, повышенную утомляемость, замедленность ассоциативных процессов. М.Е. Баулина в своей работе указывает на выявленные нарушения двигательных функций

героиновых наркоманов. Наиболее грубые нарушения проявились в рисунках этих больных при выполнении проб «кулак-ребро-ладонь», Хэда, а также проб на реципрокную координацию движений, праксиса позы и конструирование из кубиков Коса [1]. С.Г. Александров обнаружил у потребителей героина в абстинентном и постабстинентном состоянии нарушения восприятия, оценки и воспроизведения временных интервалов. Автор связал это с дисфункцией подкорковых ритмозадающих структур (полосатого тела, миндалина, перегородки и гиппокампа), обусловленной токсическим действием опиоидов [2]. И.И. Бушев и М.Н. Карпова, приводят данные компьютерной томографии мозга героиновых наркоманов, где определяется различная степень мозговой атрофии в дизэнцефальной и лобной областях головного мозга. I. Grant с соавторами, выявили у данной категории больных речевые и перцептивно-моторные нарушения, которые у 34% пациентов сохранялись даже через три месяца воздержания. Авторы сделали вывод, что опиаты могут вызывать долговременный, медленно обратимый дефект. Другие исследователи сообщают лишь о слабо выраженных и мозаичных нейробиологических отклонениях флуктуирующего характера. Вместе с тем, в литературе имеются сведения о том, что нарушения зависят от длительности ремиссии, способствующей их восстановлению [3]. Более противоречивы сведения об изменении функциональной асимметрии при опиоидных зависимостях, представленные в трудах отечественных и зарубежных авторов. Е. Лондон с коллегами [4] с помощью *позитронно-эмиссионной томографии* обнаружил повышение метаболизма левого полушария, по сравнению с правым, у полисубстантных наркоманов, независимо от внутримышечного введения морфина, которое вызывало 10% снижение метаболизма всего мозга без эффекта латерализации. По данным исследований Д. Давыдова и А. Полуниной, неспособность выполнить задания конструктивного теста коррелирует с резким усилением частоты альфа ритма в центральных отделах левого полушария элетроэнцефалограммы (в норме выполнение теста связано с частотой альфа ритма правого полушария). Это может указывать на снижение правополушарных функций у героиновых наркоманов [5]. В работе С.Г. Александрова показано, что у лиц с опиоидной зависимостью подавление левополушарной активности, связанной с дофаминергической системой, приводит к активации правого полушария, отвечающего за создание новых адаптивных программ. В условиях отмены наркотического вещества и купирования абстинентного синдрома происходит нивелирование нарушенного баланса межполушарной активации. Нормализация функционального состояния дофаминергической системы с последующим растормаживанием левого полушария приводит к сопряженному снижению активности правого полушария. Это создаёт более благоприятные условия для восстановления психофизиологических функций у пациентов с доминированием левого полушария [6]. А.Ю. Егоров своим исследованием подтверждает, что возникающие нарушения латерализации при опиоидной и алкогольной зависимостях затрагивают все уровни асимметрии – моторный, сенсорный и когнитивный. Полученные данные о преобладании левых профилей моторной и сенсорной асимметрии учёный предлагает рассматривать в качестве «нейробиологической почвы» (предпосылки) развития наркотической и алкогольной зависимости [7]. Это перекликается с идеей Л. Миллера о наличии единого «когнитивного стиля» наркоманов и алкоголиков – комплекса нейробиологических и психопатологических особенностей, предрасполагающих к развитию зависимости. Также есть предположения, что недостаточность функций лобной коры левого полушария и её связей с подкорковыми структурами является неблагоприятным прогностическим фактором в отношении антисоциального поведения, включая наркотизацию [8].

Неуклонный рост количества потребителей наркотических стимуляторов всё чаще обращает на себя внимание исследователей. В литературе встречаются публикации, посвящённые различным аспектам этой проблемы (Ю.Б. Тузикова, Н.Г. Найденова, И.К. Сосин, Т.С. Кошелева, и др.). А. Kalwa, В. Habrat доказали, что внутривенные инъекции эфедрона (metcathinone) «домашнего» производства (с использованием перманганата калия в качестве окислителя) приводят к серьёзным нарушениям работы мозга, в частности к фиксированной энцефалопатии. У таких пациентов были выявлены когнитивные дисфункции: значительные расстройства речи, нарушение психомоторных функций, внимания, а также нарушения вербальных и визуаль-

ных процессов рабочей памяти [9]. K.D. Ersche, B.J. Sahakian *определили* у пациентов с амфетаминовой наркоманией *снижение функций* планирования и принятия решений. Т.С. Кошелевой были определены нейробиологические особенности формирующегося патологического влечения вследствие злоупотребления психостимуляторами с амфетаминоподобным действием. Автор утверждает, что лёгкие и умеренные когнитивные расстройства (снижения функций счёта, вербально-логического мышления, зрительной и слухо-речевой памяти, слухового гнозиса, динамического, конструктивного праксиса) проявляются уже на начальных этапах зависимости от первтина и фенилпропаноламина. Характер нейрокогнитивных нарушений свидетельствует о заинтересованности медиобазальных отделов коры с вовлечением у лиц с фенилпропаноламиновой наркоманией лобных, право-височных и теменных зон [10]. При дальнейшей наркотизации происходят более глубокие когнитивные расстройства (в отдельных случаях – до уровня деменции) с одновременным формированием эмоционально-волевых расстройств. И.А. Носатовский определяет подкорковый уровень поражения при фенилпропаноламиновой наркомании, указывая на когнитивную дефицитность при сохранности операциональных функций. Характер регуляторных и нейродинамических нарушений автор связывает с патологией базальных ганглиев и вторичной дисфункцией фронтальной коры больших полушарий [11].

Совсем немного встречается исследований, посвящённых проблеме каннабиноидов. Есть мнение, что это связано с относительной социальной сохранностью потребителей алкалоидов конопли, которые поздно попадают в поле зрения традиционной медицины. А.В. Цветков (2012г.) в своей работе описывает нарушения нейродинамики, мышления и памяти у лиц, употребляющих каннабиноиды. А.А. Шувалова, А.В. Цветков исследовали различия когнитивных и регуляторных показателей у лиц без опыта наркопотребления и у «потребителей с вредными последствиями», находящихся в ремиссии. По мнению авторов, «именно снижение или искажение регуляторных функций относится к облигатным проявлениям любой формы зависимости» [12, с. 249]. Полученные результаты исследования свидетельствуют о значительном снижении эффективности исполнительных функций у лиц, употреблявших каннабиноиды, а выявленные симптомы (персеверации, изменения последовательности операций, увеличение латентных периодов) обусловлены дисфункцией подкорковых структур, относящихся к уровню промежуточного мозга. Зарубежные исследования мозговых нарушений при употреблении каннабиноидов проводились (в основном) на испытуемых, находящихся в состоянии опьянения, с фиксацией на острых эффектах действия наркотика. Так, были обнаружены различные нарушения исполнительных функций: повышенная импульсивность, нарушения способности к планированию [13; 14]. Использовались различные тесты, связанные с тем или иным аспектом импульсивного поведения, но под воздействием наркотика были выявлены нарушения при выполнении только одного из них. Однако же в обзоре А. Клюгмана и Дж. Грузелье показано, что каннабис может оказывать острое влияние на познавательные функции, даже у недавних потребителей. А вот хронические эффекты наркотика на когнитивные функции могут быть непостоянными и для их оценки нужны чувствительные методы. Так, выраженный дефицит внимания под влиянием каннабиса был обнаружен при электрофизиологических исследованиях [15].

Таким образом, нейробиологическая наука обладает разноречивыми, не до конца изученными данными о нарушениях ВПФ, развивающихся вследствие воздействия тех или иных наркотических веществ.

Открытыми остаются вопросы о взаимосвязи между когнитивными дисфункциями и вероятностью возникновения и развития наркологического заболевания; о специфике нарушений ВПФ у больных, имеющих различные виды наркотической зависимости, которая проявляется различной симптоматикой и (или) степенью проявлений.

В целом рассмотренные исследования свидетельствуют о перспективности нейробиологического подхода к изучению популяций больных с различными видами наркотической зависимости. Неоднозначность данных эмпирических исследований может быть вызвана использованием разных методик определения нарушений, небольшими выборками испытуемых и даже методическими неточностями [16]. Для уточнения этих вопросов необходимы дальнейшие исследования.

Библиографический список

1. Баулина М.Е. *Нейропсихологический анализ состояния высших психических функций у больных героиновой наркоманией*. Автореферат диссертации... кандидата психологических наук. Москва, 2002.
2. Александров С.Г. Динамика оценки временных интервалов больными героиновой наркоманией. *Журнал неврологии и психиатрии имени С.С. Корсакова*. 2004; Т. 10, № 3: 21 – 24.
3. Рохлина М.Л., Козлов А.А. Психоорганический синдром у больных наркоманиями. *Вопросы наркологии*. 2000; 3: 29 – 35.
4. Grant S., London E.D., Newlin D.B., Villemagne V.L., Liu X., Contoreggi C., Phillips R.L., Kimes A.S., Margolin A. Activation of memory circuits during cue-elicited cocaine craving. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 1996; V. 93: 1204 – 1204.
5. Davydov D.M., Polunina A.G. Heroin abusers performance on the Tower of London Test relates to the baseline EEG alpha 2 mean frequency shifts. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*. Nov. 2004; V 28; № 7:1143 – 1152.
6. Александров С.Г. Специфика межполушарных отношений у больных с опийной зависимостью в абстинентный и ранний постабстинентный период. *Физиология человека*. 2004; Т. 30, № 4: 40 – 45.
7. Егоров А.Ю. Нарушение функциональной асимметрии мозга при болезнях зависимости. *Вопросы наркологии*. 2006; 5: 72 – 85.
8. Miller L.I. Predicting relapse and recovery in alcoholism and addiction neuropsychology: Personality and cognitive style. *J. Substance Abuse Treatment*. 1991; V. 8: 277 – 291.
9. Kalwa, Agnieszka; Habrat, Boguslaw. Cognitive dysfunctions caused by excessive exposure to manganese compounds. Cognitive disturbances in intravenous users of ephedrone (methcathinone) with manganese compounds. *Psychiatria Psychiatria Polska*. V. 49; № 2: 305 – 314.
10. Кошелева Т.С. *Стойкие психические расстройства вследствие злоупотребления психостимуляторами с амфетаминоподобным действием (клинический и судебнопсихиатрический аспекты)*. Автореферат диссертации ... кандидата медицинских наук. Москва, 2005.
11. Носатовский И.А. *Фенилпропаноламиновая наркомания (вопросы клиники, патогенеза, лечения)*. Автореферат диссертации ... доктора медицинских наук. Москва, 2007.
12. Шувалова А.А., Цветков А.В. Особенности динамики высших психических функций у лиц, ранее употреблявших каннабиноиды. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. Москва: Аналитика Родис. 2016; Т. 6; № 6А: 249 – 256.
13. McDonald J., Schleiter L., Richards J.B., de Wit H. Effects of THC on behavioral measures of impulsivity in humans. *Neuropsychopharmacology*. 2003; № 7: 1356 – 1365.
14. Ranganathan M., D'Souza D.C. The acute effects of cannabinoids on memory in humans: a review. *Psychopharmacology (Berl)*. 2006; 4: 425 – 444.
15. Klugman A., Gruzelier J. Chronic cognitive impairment in users of "ecstasy" and cannabis. *World Psychiatry*. 2003; V. 2; № 3: 184 – 190.
16. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А. Методический подход к изучению индивидуальных особенностей мозговой организации когнитивной деятельности. *Интеллект и творческая одаренность*. Ростов на Дону, 1996.

References

1. Baulina M.E. *Nejropsihologicheskij analiz sostoyaniya vysshih psichicheskikh funkcij u bol'nyh geroinovoj narkomaniej*. Avtoreferat dissertacii... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2002.
2. Aleksandrov S.G. Dinamika ocenki vremennyh intervalov bol'nymi geroinovoj narkomaniej. *Zhurnal neurologii i psichiatrii imeni S.S. Korsakova*. 2004; T. 10, № 3: 21 – 24.
3. Rohlina M.L., Kozlov A.A. Psihoorganicheskij sindrom u bol'nyh narkomanijami. *Voprosy narkologii*. 2000; 3: 29 – 35.
4. Grant S., London E.D., Newlin D.B., Villemagne V.L., Liu X., Contoreggi C., Phillips R.L., Kimes A.S., Margolin A. Activation of memory circuits during cue-elicited cocaine craving. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 1996; V. 93: 1204 – 1204.
5. Davydov D.M., Polunina A.G. Heroin abusers performance on the Tower of London Test relates to the baseline EEG alpha 2 mean frequency shifts. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*. Nov. 2004; V 28; № 7:1143 – 1152.
6. Aleksandrov S.G. Specifika mezhpolutsharnyh otnoshenij u bol'nyh s opijnoj zavisimost'yu v abstinentnyj i rannij postabstinentnyj period. *Fiziologiya cheloveka*. 2004; T. 30, № 4: 40 – 45.
7. Egorov A.Yu. Narushenie funkcional'noj asimetrii mozga pri boleznyah zavisimosti. *Voprosy narkologii*. 2006; 5: 72 – 85.
8. Miller L.I. Predicting relapse and recovery in alcoholism and addiction neuropsychology: Personality and cognitive style. *J. Substance Abuse Treatment*. 1991; V. 8: 277 – 291.
9. Kalwa, Agnieszka; Habrat, Boguslaw. Cognitive dysfunctions caused by excessive exposure to manganese compounds. Cognitive disturbances in intravenous users of ephedrone (methcathinone) with manganese compounds. *Psychiatria Psychiatria Polska*. V. 49; № 2: 305 – 314.
10. Kosheleva T.S. *Stojkie psichicheskie rasstrojstva vsledstvie zloupotrebleniya psichostimulyatorami s amfetaminopodobnym dejstviem (klinicheskij i sudebnopsihiatricheskij aspekt)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata medicinskih nauk. Moskva, 2005.
11. Nosatovskij I.A. *Fenilpropanolaminovaya narkomaniya (voprosy kliniki, patogeneza, lecheniya)*. Avtoreferat dissertacii ... doktora medicinskih nauk. Moskva, 2007.
12. Shuvalova A.A., Cvetkov A.V. Osobennosti dinamiki vysshih psichicheskikh funkcij u lic, ranee upotreblyavshih kannabinoidy. *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya*. Moskva: Analitika Rodis. 2016; T. 6; № 6А: 249 – 256.
13. McDonald J., Schleiter L., Richards J.B., de Wit H. Effects of THC on behavioral measures of impulsivity in humans. *Neuropsychopharmacology*. 2003; № 7: 1356 – 1365.
14. Ranganathan M., D'Souza D.C. The acute effects of cannabinoids on memory in humans: a review. *Psychopharmacology (Berl)*. 2006; 4: 425 – 444.
15. Klugman A., Gruzelier J. Chronic cognitive impairment in users of "ecstasy" and cannabis. *World Psychiatry*. 2003; V. 2; № 3: 184 – 190.
16. Dubrovinskaya N.V., Farber D.A. Metodicheskij podhod k izucheniju individual'nyh osobennostej mozgovoj organizacii kognitivnoj deyatel'nosti. *Intellekt i tvorcheskaya odarennost'*. Rostov na Donu, 1996.

Статья поступила в редакцию 19.09.18

УДК 159

Chukhrova M.G., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Novosibirsk University of Economics and Management; Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@ngs.ru

Mitrofanova O.E., Bachelor of Psychology (Novosibirsk, Russia), E-mail: lesyamitr21@mail.ru

Fil T.A., Cand. of Sciences (Psychology), Head of Department of Psychology, Pedagogy and Law, Novosibirsk University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: t.a._fil@mail.ru

Pronin S.V., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Novosibirsk University of Economics and Management; senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: pronin53@gmail.com

Aleksandrova A.A., senior teacher, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: kafedra_psi@mail.ru

ANALYSIS OF LIFE-RESISTANCE IN THE CONTEXT OF AGGRESSIVENESS OF A PERSON. The conditions in which modern people live can be considered stressful and stimulating the development of psychoemotional stress, anxiety, low self-esteem. A person himself is responsibility for his life and success, while the role of active and even aggressive resistance to stress increases. In order not to show aggression, to adapt to such conditions, to successfully realize oneself, it is necessary to develop problem-solv-

ing skills, to acquire a new quality, a personality trait such as vitality. The article presents a plan of empirical research, the contents of psychodiagnostic methods are disclosed, diagnostic results are interpreted, the analysis of data on finding the interrelationships of such phenomena as aggressiveness and viability of the individual is carried out. For the first time, the research in this context is fulfilled with regard to triathlon athletes. It has been shown and statistically confirmed that individual components of a person's viability are correlated with aggressiveness indicators and transform it into a constructive channel.

Key words: *hardiness, life-resistance, aggressiveness, athletes-triathletes.*

М.Г. Чухрова, д-р мед. наук, проф. каф. психологии, педагогики и правоведения, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления», проф. каф. общей психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: mba3@ngs.ru

О.Е. Митрофанова, бакалавр психологии, г. Новосибирск, E-mail: lesyamitr21@mail.ru

Т.А. Филь, канд. психол. наук, зав. каф. психологии, педагогики и правоведения, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления», г. Новосибирск, E-mail: fil@mail.ru

С.В. Пронин, канд. мед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: svpronin@rambler.ru

А.А. Александрова, ст. преп. каф. общей психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: kafedra_psi@mail.ru

АНАЛИЗ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В КОНТЕКСТЕ АГРЕССИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Условия, в которых живёт современный человек, можно считать стрессогенными и провоцирующими развитие психоэмоционального напряжения, тревожности, низкой самооценки. Ответственность за свою жизнь, за её успешность ложится на самого человека, при этом возрастает роль активного и даже агрессивного противостояния стрессам. Человеку, чтобы адаптироваться к таким условиям, не проявлять агрессию и успешно реализовать себя, необходимо вырабатывать навыки решения проблем, приобрести новое качество, такое свойство личности, как жизнестойкость. В статье проведён анализ данных по взаимосвязи таких феноменов как агрессивность и жизнестойкость личности. Обследованы 50 спортсменов-триатлонистов. Показано и статистически подтверждено, что отдельные составляющие жизнестойкости личности коррелируют с показателями агрессивности и трансформируют её в конструктивное русло.

Ключевые слова: *жизнестойкость, агрессивность, спортсмены-триатлонисты.*

Феномен жизнестойкости – определённая мера способностей человека, которая позволяет личности справляться с трудной жизненной ситуацией, бороться со стрессом, сохранять эмоциональную стабильность, не снижая при этом эффективность совершаемой деятельности. Данный термин впервые предложил американский психолог Сальваторе Мадди, который под «жизнестойкостью» понимает паттерн структуры установок и навыков, позволяющий превратить травмирующие воздействия окружающей действительности, которые могут причинить вред возможности человека активно противостоять им, использовать их для личностного роста [1].

Анализ отечественных и зарубежных экспериментальных исследований, посвящённых изучению жизнестойкости, показывает, что большая часть работ носит односторонний характер, поскольку в них основное внимание уделяется изучению жизнестойкости как общей меры психического здоровья человека [2; 3; 4; 5]. Существует мало работ, посвящённых диагностике жизнестойкости личности, адекватной нашей культуре, что значительно сужает возможности изучения данного феномена.

Жизнестойкость как личностный феномен оказывает существенное влияние на способность личности противостоять стрессогенным факторам. Феномен агрессивности, по своей сути, также направлен на противостояние стрессам. Агрессию как реализацию агрессивности порождает стресс. Психологические представления о содержании феномена агрессивности трактуют её как фундаментальное, биологически присущее свойство личности, которое имеет много форм и проявлений, достаточно подробно исследованных в психологической литературе [6; 7]. Агрессия сопровождается выбросом энергии в той или иной форме, направленной чаще всего вовне. Агрессивность в современном цивилизованном обществе социально не одобряема, поэтому зачастую приобретает различные маски в виде враждебности, вербальных и невербальных проявлений, аутоагрессии [8]. Человек стремится справиться со своей агрессивностью, и здесь начинается проявление феномена жизнестойкости. Насколько связаны эти два явления? Является ли жизнестойкость в том или ином смысле некоторой сублимацией агрессивности? Взаимосвязь между жизнестойкостью и агрессивностью подробно практически не исследовалась, существуют лишь единичные работы в области военной и спортивной психологии. Однако некоторые зарубежные авторы указывают на необходимость таких исследований [9].

Целью исследования было изучение взаимосвязи между жизнестойкостью и агрессивностью личности.

Методы. Выборку исследования составили 50 спортсменов триатлонистов, (Триатлон – вид спорта, представляющий собой мультиспортивную гонку, состоящую из непрерывного последовательного прохождения её участниками трёх этапов: плавания, велогонки и бега, каждый из которых происходит из самостоятельного циклического вида спорта), среди них 30 мужчин и 20 женщин в возрасте от 26 до 39 лет. Средний возраст мужчин – 31, женщин – 33 года.

Исходя из цели исследования, были использованы следующие диагностические методики:

1. Тест жизнестойкости С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой [10]. Тест направлен на диагностику психологических факторов успешного совладания со стрессом, а также снижения и предупреждения внутреннего напряжения в стрессовой ситуации. Жизнестойкость (hardiness) представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Это диспозиция, включающая в себя три сравнительно автономных компонента: вовлечённость, контроль, принятие риска. Нормативные значения жизнестойкости: средние значения жизнестойкости – 80,72; вовлечённости – 37,64; контроля – 29,17; принятия риска – 13,91.

2. Опросник агрессивности Басса-Дарки, адаптация А.К. Осницкого. Создавая свой опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды реакций, образующих шкалы опросника: физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины. Нормой агрессивности является величина её индекса, равная 21 ± 4 , а враждебности – $6-7 \pm 3$ [6].

3. Методы описательной и индуктивной (корреляционный анализ Спирмена) математической статистики.

Результаты и их обсуждение. Расчёты средних значений показателей Теста жизнестойкости по эмпирической группе представлены в табл. 1.

Представленные данные свидетельствуют о том, что параметры «вовлечённость» и «контроль» находятся в пределах нормативных значений, шкалы «принятие риска» и «общий уровень жизнестойкости» превышают нормативные значения у респондентов данной выборки. Способность получать удовольствие от деятельности и убеждённости в том, что собственная активность позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован, являются достаточно выраженными. Уровень способности противостоять и препятствовать воз-

Таблица 1

Расчёты средних значений показателей Теста жизнестойкости
(Методика С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева)

Исследуемый признак	Минимум	Максимум	Среднее	Стд. отклонение
Вовлечённость	27,00	53,00	41,9	6,62167
Контроль	21,00	47,00	37,4	7,87157
Принятие риска	13,00	29,00	23,1	4,85286
Общий уровень жизнестойкости	61,00	129,00	102,4	15,32000

никновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счёт стойкого совладания (hardcoping) со стрессами, восприятие стрессов как возможности приобретения нового опыта, – неважно, позитивного или негативного, – находятся у респондентов выше нормативных значений. Это выражается в готовности действовать при отсутствии надёжных гарантий успеха, убеждении, что стремление к простому комфорту и безопасности обедняет жизнь личности, а также в убеждении, что развитие возможно только через активное усвоение знаний из собственного опыта.

Расчёты средних значений показателей Опросника агрессивности Басса-Дарки по эмпирической группе представлены в табл. 2.

Из данных табл. 2 следует, что параметры агрессии находятся на низком уровне, а общий индекс агрессивности имеет средний уровень. Наиболее выражены у респондентов такие виды

агрессивных реакций, как *вербальная агрессия*, проявляющаяся в выражении негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы); *косвенная агрессия*, направленная на другое лицо или ни на кого не направленная; *физическая агрессия*, проявляющаяся в использовании физической силы против другого лица, а так же *подозрительность*, проявляющаяся в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют негативные действия и склонны причинить вред.

Исследование связей между параметрами агрессивности и жизнестойкости проведено с использованием корреляционного анализа по методу ранговой корреляции (rs) Спирмена. Корреляционные связи показателей, образованные шкалами Теста жизнестойкости и Опросника агрессивности, представлены в таблице 3.

Таблица 2

Расчёты средних значений показателей Опросника агрессивности Басса-Дарки

Исследуемый признак	Минимум	Максимум	Среднее	Стд. отклонение
Физическая агрессия	2,00	9,0	5,1	2,3
Косвенная агрессия	3,0	9,0	5,6	1,5
Раздражение	1,0	8,0	4,3	1,7
Негативизм	0,0	5,0	3,0	1,4
Обида	1,0	7,0	3,9	1,9
Подозрительность	2,0	9,0	5,3	2,1
Вербальная агрессия	4,0	12,0	8,1	2,8
Чувство вины	2,0	8,0	4,8	1,4
Общ.индекс агрессивности	16,0	34,0	23,0	5,3
Индекс враждебности	3,0	16,0	9,0	3,5

Таблица 3

Взаимосвязь параметров, образованных шкалами Теста жизнестойкости
и Опросника агрессивности Басса-Дарки

Переменные		г-критерий Спирмена	Уровень значимости
Тест жизнестойкости (Методика С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева)	Опросник агрессивности Басса-Дарки		
Вовлечённость	Физическая агрессия	0,642**	0,000
	Косвенная агрессия	0,524**	0,004
	Вербальная агрессия	0,431*	0,021
	Общий индекс агрессивности	0,493**	0,007
Контроль	Физическая агрессия	0,633**	0,000
	Негативизм	0,529**	0,004
	Вербальная агрессия	0,411*	0,030
	Общий индекс агрессивности	0,504**	0,006
Общий уровень жизнестойкости	Физическая агрессия	0,693	0,000
	Раздражение	-0,375*	0,050
	Негативизм	0,437*	0,020
	Вербальная агрессия	0,469*	0,012
	Общий индекс агрессивности	0,537**	0,003

Вовлечённость в происходящее прямо связана с готовностью к использованию физической силы, коверальной агрессии. Потребность активно влиять на происходящие события требует определённого энергетического потенциала, а проявление агрессии в любой форме свидетельствует о потенциальной способности противостоять стрессам, т.е. о жизнестойкости. Широкий спектр агрессивных реакций, свойственный испытуемым, позволяет им в меньшей степени зависеть от ситуативных переживаний, преодолевать базовую тревогу, актуализирующуюся в ситуации неопределённости и необходимости выбора.

Также общий уровень жизнестойкости обратно связан с готовностью к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении, что свидетельствует о том, что, чем выше уровень жизнестойкости, тем ниже вероятность грубого и вспыльчивого поведения. Широкий спектр агрессивных реакций позволяет испытуемым эффективно устранять препятствия и справляться с возникновением внутреннего напряжения в

стрессовых ситуациях, воспринимать их как менее значимые.

Заключение. Эмпирическое исследование показало, что жизнестойкость спортсменов-триатлонистов является высокой на фоне низких и средних показателей агрессивности. Поскольку триатлон предполагает чрезвычайно большие затраты энергии, которые могли бы быть стимулированы высокой агрессивностью, мы выдвинули гипотезу о том, что агрессивность сублимируется в жизнестойкость. Корреляционный анализ показал, что имеются прямые взаимосвязи некоторых шкал жизнестойкости и агрессивности, что подтверждает тезис об агрессивности как энергетическом ресурсе, при этом показывает на возможность трансформации агрессивного импульса в устойчивость, жизнестойкость и противостояние стрессу и напряжению, что в целом характеризует более высокий уровень психологической адаптации. Можно считать, что изначально высокий уровень агрессивности у спортсменов-триатлонистов сублимируется в высокий уровень жизнестойкости.

Библиографический список

1. Александрова Л.А. К осмыслению понятия «жизнестойкость личности» в контексте проблематики психологии способностей. *Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований*: материалы научной конференции. Москва: Институт психологии РАН, 2005: 16 – 21.
2. Алфимова М.В., Трубников В.И. Психогенетика агрессивности. *Вопросы психологии*. 2014; 6: 112 – 121.
3. Берковиц Л. *Агрессия: причины, последствия и контроль*. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2001.
4. Книжников С.В. Структурно-функциональное описание жизнестойкости в аспекте суицидальной превенции. *Материалы IV Всероссийской НПК «Феноменология и профилактика девиантного поведения»*. Краснодар, 28 – 29 октября 2010: 67 – 70.
5. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. *Тест жизнестойкости*. Москва: Смысл, 2006.
6. Логинова М.В. Жизнестойкость как внутренний ключевой ресурс личности. *Вестник Московского университета МВД России*. 2009; 6: 9 – 22.
7. Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений. *Психологический журнал*. 2005; Т. 26; № 6: 87 – 101.
8. Aburn G., Gott M., Hoare K. What is resilience? An Integrative Review of the empirical literature. *J. Adv Nurs*. 2016. May; 72 (5): 980 – 1000. doi: 10.1111/jan.12888. Epub 2016 Jan 7.
9. Abdollahi A., Abu Talib M., Yaacob S.N., Ismail Z. Hardiness as a mediator between perceived stress and happiness in nurses. *J. Psychiatr Ment Health Nurs*. 2014; 21(9): 789 – 796. doi: 10.1111/jpm.12142. Epub 2014 Mar 25.
10. Funk SC. Hardiness: a review of theory and research. *Health Psychol*. 1992; 11 (5): 335 – 345.

References

1. Aleksandrova L.A. K osmysleniyu ponyatiya «zhiznestojkost' lichnosti» v kontekste problematiki psihologii sposobnostej. *Psihologiya sposobnostej: Sovremennoe sostoyanie i perspektivy issledovaniy*: materialy nauchnoj konferencii. Moskva: Institut psihologii RAN, 2005: 16 – 21.
2. Alfimova M.V., Trubnikov V.I. Psihogenetika agressivnosti. *Voprosy psihologii*. 2014; 6: 112 – 121.
3. Berkovic L. *Agressiya: prichiny, posledstviya i kontrol'*. Sankt-Peterburg: Prajm-Evroznak, 2001.
4. Knizhnikova S.V. Strukturno-funkcional'noe opisanie zhiznestojkosti v aspekte suicidal'noj prevencii. *Materialy IV Vserossijskoj NPK «Fenomenologiya i profilaktika deviantnogo povedeniya»*. Krasnodar, 28 – 29 oktyabrya 2010: 67 – 70.
5. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. *Test zhiznestojkosti*. Moskva: Smysl, 2006.
6. Loginova M.V. Zhiznestojkost' kak vnutrennij klyuchevoj resurs lichnosti. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*. 2009; 6: 9 – 22.
7. Maddi S. Smysloobrazovanie v processe prinyatiya reshenij. *Psihologicheskij zhurnal*. 2005; T. 26; № 6: 87 – 101.
8. Aburn G., Gott M., Hoare K. What is resilience? An Integrative Review of the empirical literature. *J. Adv Nurs*. 2016. May; 72 (5): 980 – 1000. doi: 10.1111/jan.12888. Epub 2016 Jan 7.
9. Abdollahi A., Abu Talib M., Yaacob S.N., Ismail Z. Hardiness as a mediator between perceived stress and happiness in nurses. *J. Psychiatr Ment Health Nurs*. 2014; 21(9): 789 – 796. doi: 10.1111/jpm.12142. Epub 2014 Mar 25.
10. Funk SC. Hardiness: a review of theory and research. *Health Psychol*. 1992; 11 (5): 335 – 345.

Статья поступила в редакцию 19.09.18

УДК 325.2

Azizova N.R., Doctor of Culturology, Head of Educational and Methodical Department, University of Professional Standards (Moscow, Russia), E-mail: him2310@yandex.ru
Akramov Sh.Yu., Cand. of Sciences (Sociology), researcher, Institute of Socio-Political Studies, RAS (Moscow, Russia), E-mail: Sharif_akram@rambler.ru

PROBLEMS OF SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF MIGRANTS IN RUSSIA. The article outlines consequences of migration processes that affect Russia's security. The author reveals the main causes of confrontation between migrants and the indigenous population. The main problems of socio-cultural adaptation of migrants in the Russian Federation are analyzed. The paper describes the regional experience of public organizations that contribute to the adaptation and integration of migrants in the local community. Referring to this experience, the authors listed five vulnerabilities of migrants and their families. The authors conclude that social organization, Institute of religion play an important role in addressing the problems of socio-cultural adaptation and integration of migrants from Russia. At the same time, overcoming prejudices and xenophobia between the indigenous people and migrants are possible only on the basis of mutual understanding and collaboration developed communities and authorities as well as civil society. The study is conducted with the support of the RFBs grant No. 18-011-01153.

Key words: migration, illegal migrants, confrontation, security, sociocultural adaptation.

Н.Р. Азизова, д-р культурологии, руководитель учебно-методического отдела ООО ДПО «Университет профессиональных стандартов», г. Москва, Россия, E-mail: him2310@yandex.ru
Ш.Ю. Акрамов, канд. соц. наук, научный сотрудник, Институт социально-политических исследований РАН, г. Москва, E-mail: Sharif_akram@rambler.ru

ПРОБЛЕМЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ МИГРАНТОВ В РОССИИ

Исследование проведено при поддержке гранта РФФИ №18-011-01153.

В статье охарактеризованы последствия миграционных процессов, влияющих на безопасность России. Автор выявляет основные причины конфронтации между мигрантами и коренным населением. Анализируются основные проблемы социокультурной адаптации мигрантов в Российской Федерации. В работе описан региональный опыт общественных организаций, которые способствуют адаптации и интеграции мигрантов в местное сообщество. Перечислено пять факторов уязвимости мигрантов и их семей. Авторы делают вывод о том, что общественные организации, институт религии занимают важное место в решении проблем социокультурной адаптации и интеграции мигрантов с Россией. В то же время преодоление предрассудков и ксенофобии между коренным населением и мигрантами возможны только на основе взаимопонимания и взаимодействия развитых общин и представителей власти, а также гражданского общества.

Ключевые слова: миграция, нелегальные мигранты, конфронтация, безопасность, социокультурная адаптация.

В современных условиях многие государства затронула проблема массовой миграции. В большинстве своём миграционные потоки устремляются из менее развитых стран в более развитые, в то же время явна тенденция миграции специалистов и студентов в благополучные страны для работы и учёбы. Если в западных и европейских странах необходимо доказать свою квалификацию, то в Россию можно приехать без образования или без базового знания русского языка. В связи с демографическим кризисом, повышенной смертностью, нехваткой трудовых ресурсов, российское государство поощряет приток иностранных мигрантов.

Ежегодно в Россию прибывает 17 млн. иностранных граждан, 70% из них – представители стран СНГ. По данным Центра демографии и экологии человека Института народнохозяйственного прогнозирования РАН, в 2015 г. количественный состав мигрантов выглядел так: представители Украины, Молдавии и Белоруссии – 7-9% от общего количества; представители государств Закавказья – 11-15%; представители Средней Азии и Казахстана – 35-40%; представители стран Юго-Восточной Азии, Африки – 40-45% [1].

К странам, для жителей которых миграция в Россию является наиболее типичной, относят:

1. Узбекистан и Украину – более 2 млн. человек.
2. Таджикистан (около миллиона).
3. Казахстан (45 тыс.).
4. Армению (30-35 тыс.) [2].

Хочется отметить, что подавляющая часть внешних мигрантов – неквалифицированная или малоквалифицированная рабочая сила.

Массовая миграция на территорию России в ряде регионов меняет социокультурную и национальную структуру, создавая новые проблемы в различных социальных аспектах жизнедеятельности людей, что влияет на обеспечение безопасности страны. Тем самым они вызывают негативное отношение со стороны местного населения. В методических рекомендациях «Опыт переселенческих организаций по интеграции и адаптации мигрантов в Российской Федерации» перечислены пять факторов уязвимости мигрантов и их семей:

1. Другая этнокультурная и языковая среда.
2. Оторванность иммигрантов от привычного социального окружения.
3. Низкий социальный статус многих мигрантов.
4. Миграционная и социальная политика ставят многих мигрантов вне закона.
5. Рост антимигрантских настроений [3].

Более того, этногруппы иногда отвергают глобальные изменения, происходящие в нашем обществе, и психологически остаются в рамках традиций своих этнических меньшинств, что мешает объединению общенациональной российской культуры. В связи с этим происходит «взрыв этничности» и возрастание культурной неоднородности всего населения.

Для положительного решения, в первую очередь, языковой проблемы, с 1 декабря 2012 года введён обязательный экзамен на знание русского языка. С 1 января 2015 года все иностранцы, желающие получить в России разрешение на временное проживание, работу, вид на жительство либо патент, обязаны пройти специальное тестирование (ст. 1 Федерального закона от 20 апреля 2014 г. № 74-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации»). В Федеральной миграционной службе заявили, что такой экзамен обязателен для иностранцев, желающих работать в России в сфере жилищно-коммунального хозяйства и оказания услуг населению. От обязательного экзамена по рус-

скому языку освободят приезжих из Белоруссии. Кроме того, от тестирования могут освободить мигрантов из Казахстана, Киргизии и Молдавии.

К сожалению, несколько иного мнения придерживаются сами мигранты, многие из которых приезжают в Россию на временные заработки и не видят смысла тратить время на образование и деньги на сертификаты. Это свидетельствует о том, что необходим межэтнический диалог. С этой целью Совет Федерации одобрил закон о расширении видов деятельности национально-культурных автономий (Принят депутатами Государственной Думы 21.10.2014 г.), которые поддержит государство. Законодатели считают, что это создаст условия для обеспечения законных прав и интересов мигрантов и будет способствовать гармонизации межэтнических отношений [4]. Ниже перечислим ряд общественных организаций, которые помогают в социокультурной адаптации и интеграции мигрантов в местное сообщество. Так, «Федерация мигрантов России», учрежденная в 2007 г., призвана оказывать содействие и помощь мигрантам в изучении русского языка, в получении образования, сохранении исторических и культурных ценностей с учётом традиций коренных народов РФ, а также в развитии бизнеса, создании адаптационных центров и формировании легальной жизнедеятельности мигрантов [5]. В «Мигрант-Партнер» функционирует «Общественная правозащитная приёмная» для мигрантов, попавших в сложную жизненную ситуацию. Калужское региональное общественное движение «За права человека» оказывает помощь калужским беженцам из Восточной Украины. Белгородская региональная общественная организация «Центр социальных инициатив «Вера» проводит обучение социально незащищённых слоев населения, в том числе мигрантов и вынужденных переселенцев в рамках проекта «Поддержка социального предпринимательства в Белгородской области». В свердловской общественной организации «Уральский Дом» проходят уроки по русскому языку, истории и правовым основам РФ для переселенцев из Казахстана, Киргизии и других государств. Большое значение имеет работа по социокультурной адаптации мигрантов и в деятельности различных религиозных организаций России. Так, например, Русская Православная Церковь предложила Министерству регионального развития в рамках разработки федеральной программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России» целевую программу по адаптации мигрантов, приезжающих на работу в Россию. Мусульманские религиозные общины также в рамках программ по социальной адаптации мигрантов проводят занятия по изучению духовной литературы, преподают лекции на русском языке, бесплатно обучают русскому языку, оказывают правовую помощь и т. д.

В свою очередь, вице-президент Конгресса еврейских религиозных общин и организаций России Раввин Зиновий Коган предложил давать преимущество тем мигрантам, которые едут в Россию семьями. Представители Координационного центра мусульман Северного Кавказа в Москве поддержали идею о необходимости домиграционной подготовки потенциальных мигрантов, которая включает ранее знакомство с языком, нормами и порядками, культурой страны, куда они собираются ехать. Активно ведёт работу по вопросам социализации и органичной интеграции мигрантов и протестантская церковь [5, с. 35].

Таким образом, общественные организации, институт религии занимают важное место в решении проблем социокультурной адаптации и интеграции мигрантов с Россией. В то же время, преодоление предрассудков и ксенофобии между коренным населением и мигрантами возможны только на основе взаимопонимания и взаимодействия развитых общин и представителей власти, гражданского общества.

Библиографический список

1. Кем прирастает Россия. *Русский курьер*. 5–11 сентября 2005.
2. *Миграция в России 2016*. Available at: <http://www.rusdni.ru>
3. *Опыт переселенческих организаций по интеграции и адаптации мигрантов в Российской Федерации: методические рекомендации*. Available at: <http://www.migrant.ru>
4. *Совет Федерации одобрил закон об адаптации мигрантов национально-культурными автономиями*. Available at: <http://www.peoples-rights.ru>
5. Азизова Н.Р. Миграционные процессы и их последствия для национальной безопасности современной России. *Деструктивное влияние террора на политическую систему и правовую среду Российского государства*: материалы всероссийской научно-практической конференции 11 ноября 2016 года. Под редакцией О.И. Чердакова. Москва, 2017.

References

1. Kem prirastaet Rossiya. *Russkij kur'er*. 5–11 sentyabrya 2005.
2. *Migraciya v Rossii 2016*. Available at: <http://www.rusdni.ru>
3. *Opyt pereselencheskih organizacij po integracii i adaptacii migrantov v Rossijskoj Federacii: metodicheskie rekomendacii*. Available at: <http://www.migrant.ru>
4. *Sovet Federacii odobril zakon ob adaptacii migrantov nacional'no-kul'turnymi avtonomiyami*. Available at: <http://www.peoples-rights.ru>
5. Azizova N.R. Migracionnye processy i ih posledstviya dlya nacional'noj bezopasnosti sovremennoj Rossii. *Destruktivnoe vliyanie terrora na politicheskuyu sistemu i pravovuyu sredu Rossijskogo gosudarstva*: materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii 11 noyabrya 2016 goda. Pod redakciej O.I. Cherdakova. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 24.09.18

УДК 159.923+975

Bokova O.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: bokova_oa@altspu.ru

Grigoritcheva I.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: grigoritcheva@yandex.ru

Melnikova Yu.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: jamelnikova@list.ru

PERSONAL FEATURES AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF VOLUNTEER STUDENTS: RESULTS OF THE EMPIRICAL STUDY*. The authors present results of the empirical study of conjunction between volunteer's personal characteristics and emotional intelligence which allows to obtain new data on the specifics of their personality. According to the authors' assumption the peculiarities of individual paired indicators in the personality structure (extraversion-introversion, consent – independence, self-control – impulsiveness, emotional stability – anxiety, innovation – conservatism) are in some way connected with the level of emotional intelligence. Based on the results of processing diagnostic data on the basis of Student t-test calculation for volunteers with the low and medium level of emotional intelligence, the presence or uncertainty of the relationship between levels was revealed, and a qualitative interpretation of the results was presented.

*The study was carried out with the financial support of the grant of the Administration of Barnaul in the framework of a scientific project № 01-2018/кдм(н)

Key words: emotional intelligence, personality traits, student volunteers.

О.А. Бокова, канд. психол. наук, доц. ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»,
г. Барнаул, E-mail: bokova_oa@altspu.ru

И.В. Григоричева, канд. психол. наук, доц. ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»,
г. Барнаул, E-mail: grigoritcheva@yandex.ru

Ю.А. Мельникова, канд. психол. наук, доц. ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»,
г. Барнаул, E-mail: jamelnikova@list.ru

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ*

*Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Администрации города Барнаула в рамках научного проекта № 01-2018/кдм(н).

Авторами представлены результаты эмпирического исследования изучения личностных особенностей волонтеров во взаимосвязи с эмоциональным интеллектом, что позволяет получить новые данные о специфике их личности. По предположению авторов, особенности проявления отдельных парных показателей в структуре личности (экстраверсия – интроверсия, согласие – независимость, самоконтроль – импульсивность, эмоциональная стабильность – тревожность, новаторство – консерватизм) определенным образом взаимосвязаны с уровнем эмоционального интеллекта. По итогам обработки диагностических данных на основе расчета t-критерия Стьюдента для волонтеров с низким и средним уровнем эмоционального интеллекта выявлены наличие или неопределенность взаимосвязи между уровнями, а также представлена качественная интерпретация результатов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, личностные особенности, студенты-волонтеры.

В настоящее время приводится достаточно большое количество исследований по изучению личностных особенностей человека, в том числе индивидуально-типологических характеристик (самоактуализация, темперамент, интроверсия, экстраверсия и т. д.), но при этом лишь немногие из современных авторов анализируют данные характеристики системно и выделяют роль каждой из них в структуре личности человека. В рамках системного подхода можно выделить несколько направлений

таких исследований. В некоторых из них личность рассматривается как система, и анализируются её взаимодействия с другими системами, в других – структурируют черты личности, её мотивы и направленности. Одним из немаловажных направлений является изучение развития и изменения, происходящие в личности с течением времени [1].

В этом контексте, по нашему мнению, концептуально важно в условиях повышения внимания к добровольческой деятельно-

лица, вопросам её организации обусловленным социальным запросом общества и государству обеспечить ясность в вопросах адаптации теоретических положений и концептов в отношении особенностей личности волонтеров. Необходимо выявить внутренние показатели-детерминанты, обуславливающие потенциал развития личности волонтера. Это позволит оптимально выстраивать системную работу в вопросах организации добровольческой деятельности, совершенствовать механизмы межсекторного взаимодействия в области добровольчества [2].

В эмпирическом исследовании приняло участие 250 студентов-волонтеров вузов Алтайского края. Нами использованы следующие методики исследования: «Большая пятерка (Bigfive), пятифакторный личностный опросник» (Р. МакКрэй, П. Коста, русскоязычный вариант А.Б. Хромов) [3], «Тест эмоционального интеллекта Н. Холла» (далее «ЭМИИ») [4]. Гипотеза эмпирического исследования базировалась на системном подходе, согласно которому личность как система обладает взаимосвязанными друг с другом элементами, где изменение одного из них неизбежно приводит к изменениям и во всей системе. Иными словами, тот или иной уровень развития эмоционального интеллекта, как одного из возможных компонентов системообразующих факторов личности волонтера, подразумевает изоморфное ему качественное развитие других характеристик, отвечающих за оптимальное решение жизненных задач.

Анализируя полученные с помощью диагностического инструментария данные, можно отметить, что по выборке волонтеров в целом не обнаружено людей с высоким уровнем эмоционального интеллекта, большинство добровольцев обладают средним (60% выборки) и низким уровнем исследуемого качества. Таким образом, довольно большое число участвующих в волонтерской деятельности, т.е. чуть меньше половины добровольцев (40%) обладают низкой способностью распознавать эмоции других людей, дифференцировать собственные эмоции и чувства, оптимально управлять своим эмоциональным поведением. Между тем, сущность волонтерской деятельности предполагает оказание помощи нуждающимся, эффективность которой напрямую связана с умением сопереживать другим людям, понимать их текущее эмоциональное состояние и влиять на него.

Учитывая, что юношеский возраст содержит в себе огромный потенциал личностного развития, мы предполагаем проведение ряда мероприятий с волонтерами для развития их когнитивно-эмоциональной сферы. Большинство волонтеров (60%), обладающих средним уровнем развития эмоционального интеллекта, характеризуются наличием способности понимать эмоции других людей, управлять своими эмоциями, однако проявляют это эпизодично и, следовательно, также не всегда эффективно могут взаимодействовать с другими людьми, а значит, также нуждаются в развитии отдельных составляющих эмоционального интеллекта.

Далее, следуя логике нашего исследования, проведено сравнение личностных особенностей групп волонтеров с низким и средним уровнем развития эмоционального интеллекта. Анализ эмпирических данных показал, что по всем шкалам методики «Большая пятерка (Bigfive)» у волонтеров со средним уровнем эмоционального интеллекта показатели личностных характеристик выше, чем у тех, чей уровень эмоционального интеллекта находится на низком уровне. Данный факт подтверждает наше предположение, что эмоциональный интеллект определенным образом стимулирует развитие личностных качеств, тем или иным образом связанных с ним.

Проведя сравнительный анализ личностных особенностей добровольцев с помощью t-критерия Стьюдента (Таблица 1), можем сказать, что по ряду шкал методики «Большая пятерка» раз-

личия действительно оказались значимыми – это шкалы «Экстраверсия-интроверсия», «Привязанность-обособленность» и «Самоконтроль-импульсивность».

Значимость различий по шкале «Экстраверсия-интроверсия» свидетельствует о том, что у добровольцев со средним уровнем эмоционального интеллекта выше число людей, обладающих экстраверсией. Такие студенты в большей степени отвечают требованиям к личности добровольца – обладают общительностью, любят коллективные мероприятия, им присущ определенный уровень риска в поведении, оптимистичность. И в то же время наблюдается ослабленный контроль над своими эмоциями и чувствами, (косвенно подтверждающий полученные данные по «ЭМИИ»), что может приводить к вспыльчивости и агрессивности. Экстраверсивные студенты в условиях дефицита времени лучше справляются с поставленными задачами, нежели интроверсивные. Данная личностная особенность – очень важный аспект, касающийся добровольческой деятельности, поскольку предполагает действия не только в рамках заданного времени, но и в условиях экстренной помощи. Интроверсия, в большей степени присущая личности волонтеров с низким уровнем эмоционального интеллекта, может проявляться в следующих особенностях: сдержанность или избегание в общении с людьми, высокий контроль над чувствами, который не всегда даёт возможность установления более тёплых, дружественных отношений с окружающими, проблемы других занимают второй план, однако для них также характерно и тщательное планирование будущего и своих поступков, что позволяет последовательно осуществлять задуманное.

Рассмотрим специфику полученных различий у волонтеров по шкале «Привязанность-обособленность». Важным представляется тот факт, что большее число волонтеров со средним уровнем развития эмоционального интеллекта обладает такими характеристиками как позитивное отношение к людям, (необходимое для работы с людьми, особенно неблагополучными), терпимость к их недостаткам, умение сопереживать, (что также косвенно согласуется с данными «ЭМИИ»), предпочтение сотрудничества. Напротив, личности волонтера с низким уровнем эмоционального интеллекта в большей степени характерно наличие определенной дистанции в общении с людьми, слабое понимание эмоций других людей, в крайнем выражении приобретающее вид эмоциональной холодности, приоритет личных ценностей и предпочтение конкуренции в совместной деятельности.

Показательно также выявленное отличие у волонтеров с разным уровнем эмоционального интеллекта шкалы «Самоконтроль-импульсивность». Самоконтроль более ярко выражен в группе добровольцев со средним уровнем эмоционального интеллекта, в то время как в группе с низким эмоциональным интеллектом преобладает такая личностная особенность как импульсивность. Таким образом, большинству волонтеров первой группы присущи в той или иной степени следующие личностные характеристики: добросовестность, ответственность, волевая регуляция поведения, приоритет принципов и норм, принятых обществом. Примечательно, что последняя особенность, по нашему мнению, может выступать составляющей одного из системообразующих факторов личности волонтера. Импульсивность у волонтеров будет проявляться в низкой волевой регуляции поведения, невысоком желании отстаивать общепринятые нормы; стремлении к лёгкой жизни, сиюминутной выгоде и, как следствие, некачественному выполнению порученных дел. Иными словами, высокий уровень проявления импульсивности в сочетании с недостаточными моральными основаниями личности может дискредитировать саму идею волонтерства, что необходимо

Таблица 1

Результаты расчёта t-критерия Стьюдента для волонтеров с низким и средним уровнем эмоционального интеллекта

Шкала большой пятерки	t-критерий Стьюдента	Наличие различий
Экстраверсия – интроверсия	7,4 **	Есть различия
Привязанность – обособленность	2,88**	Есть различия
Самоконтроль – импульсивность	4,4**	Есть различия
Эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость	2,4**	Значения находятся в зоне неопределенности
Экспрессивность – практичность	2,2**	Значения находятся в зоне неопределенности

Примечание. Условные обозначения: ** – уровень значимости 0,01.

учитывать в психологическом сопровождении движения добровольцев.

Интересным фактом, на наш взгляд, выступает отсутствие значимых различий в шкалах «Эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость», а также «Экспрессивность – практичность». Первая шкала касается контроля над эмоциями, который в обеих группах находится на среднем и низком уровне и характеризует личность волонтера как эпизодически проявляющую эмоциональную стабильность и эмоционально зрелые поступки, что можно объяснить спецификой юношеского возраста испытуемых. Именно в этот период онтогенеза происходит стабилизация эмоционального фона, который у подростков весьма неустойчив, а эмоциональная и интеллектуальная зрелость выступают важными задачами юношества. Данное обстоятельство позволяет наметить одну из перспективных точек личностного роста наших испытуемых. Что же касается шкалы «Экспрессивность – практичность», то, как и в предыдущей шкале, наблюдается её связанность с дихотомией «эмоции-когниции», а отсутствие различий мы также связываем со спецификой юношеского возраста к излишней теоретизированности философской рефлексии. При этом, если «практичность» выражена реалистичным взглядом на жизнь, рациональными объяснениями и практической выгодой, то «экспрессивность» характеризуется эмоциональностью, беззаботностью, интересом к познанию разных сторон жизни, недостаточностью внимания к выполнению повседневных дел и обязанностей, что свидетельствует о недо-

статочном волевом контроле и самоорганизации волонтеров, и служит основанием для проведения дополнительной психологической работы по развитию конкретных личностных качеств у студентов.

Подводя итоги эмпирического исследования, можно отметить, что для большинства волонтеров характерны следующие личностные особенности: средний уровень эмоционального интеллекта, характеризующийся эпизодическим проявлением способности понимать эмоции других людей, управлять своими эмоциями; экстраверсия (общительность, определенный уровень риска в поведении, оптимистичность, успешность выполнения дел в условиях дефицита времени); привязанность, выраженная в позитивном отношении к людям, терпимости к их недостаткам, умение сопереживать; самоконтроль, проявляющийся через добросовестность, ответственность, волевою регуляцию поведения, соблюдение принципов и норм, принятых обществом. Выявлено, что определенный уровень развития эмоционально-интеллекта проявляется в соответствующих ему личностных качествах-саттелитах. Кроме того, эмпирическое исследование обозначило ключевые направления работы по психологическому сопровождению добровольчества, касающиеся таких аспектов личности волонтера как развитие когнитивно-эмоциональной сферы личности, способствующей становлению эмоциональной и интеллектуальной зрелости, развитию эмоционального интеллекта в целом и его отдельных компонентов, снижение импульсивности, повышение самоконтроля и самоорганизации.

Библиографический список

1. Mayer J.D., & Allen J.L. A personality framework for the unification of psychology. *Review of General Psychology*, 2013; 17(2): 196 – 202.
2. Breitsohl H., Ehrig N. Commitment Through Employee Volunteering: Accounting For The Motives Of Inter-Organisational Volunteers. *Applied Psychology*, 2017; 66, 2: 260 – 289.
3. Хромов А.В. *Пятифакторный опросник личности: учебно-методическое пособие*. Курган: Издательство Курганского гос. университета, 2000.
4. Ильин Е.И. *Эмоции и чувства*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.

References

1. Mayer J.D., & Allen J.L. A personality framework for the unification of psychology. *Review of General Psychology*, 2013; 17(2): 196 – 202.
2. Breitsohl H., Ehrig N. Commitment Through Employee Volunteering: Accounting For The Motives Of Inter-Organisational Volunteers. *Applied Psychology*, 2017; 66, 2: 260 – 289.
3. Hromov A.V. *Pyatifaktornyj oprosnik lichnosti: uchebno-metodicheskoe posobie*. Kurgan: Izdatel'stvo Kurganskogo gos. universiteta, 2000.
4. Il'in E.I. *Emocii i chuvstva*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.

Статья поступила в редакцию 27.09.18

УДК 159.923

Trofimova Yu.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, E-mail: trofimova_yu@mail.ru

Efanova M.I., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University, E-mail: efanovamariv@mail.ru

DYNAMICS OF AXIOLOGICAL COMPONENTS OF A PERSON'S LIFE WORLD IN DIALOGUE. The article highlights the significance of training specialists who work in the "person-to-person" system using active teaching methods, namely training. It is noted that dialogue, as a method of organizing training, activates the interaction of participants and promotes the acquisition of communicative competencies. Reliance on the methodology of systemic anthropological psychology makes it possible to distinguish the similarity of the axiological components of a person's life world as a cause of possible interaction, and their dynamics as a condition for enriching the value systems of students. The publication presents one of the possible methods of assessing the axiological components' dynamics of a person's life world in a dialogue. As a result of this method approbation, authors point out and describe three variants of axiological components' dynamics of a student's life world: "enriching", "generating effect", "interchange". The article analyzes the styles of interaction in the dyad and the dynamics of the axiological components of training participants' life world.

Key words: systemic anthropological psychology, dialogue, axiological components of person's life world, self-development, self-actualization.

Ю.В. Трофимова, канд. психол. наук, доц., Барнаулский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Барнаул, E-mail: trofimova_yu@mail.ru

М.И. Ефанова, канд. психол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: efanovamariv@mail.ru

ДИНАМИКА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ЖИЗНЕННОГО МИРА ЧЕЛОВЕКА В ДИАЛОГЕ

В статье отмечается актуальность подготовки специалистов, работающих в системе «человек – человек», с использованием методов активного обучения, а именно тренинга. Отмечается, что диалог как приём организации тренинга активизирует взаимодействие участников и способствует приобретению коммуникативных компетенций. Опора на методологию системной антропологической психологии позволяет выделить схожесть ценностно-смысловых составляющих жизненного мира человека как причину возможного взаимодействия, а их динамику как условие обогащения систем ценностей и смыслов об-

щающихся. В публикации представлен один из возможных приёмов оценки динамики ценностно-смысловых составляющих жизненного мира человека в диалоге. В результате апробации приёма авторами выделяются и описываются три варианта динамики ценностно-смысловых составляющих жизненного мира общающихся: «обогащающая», «порождающий эффект», «взаимообмен». В статье также анализируются стили взаимодействия в диаде и динамика ценностно-смысловых составляющих жизненного мира участников тренинга.

Ключевые слова: системная антропологическая психология, диалог, ценностно смысловые составляющие жизненного мира человека, саморазвитие, самореализация.

Подготовка специалиста требует освоения широкого круга специальных компетенций в области общения, коммуникации. Наиболее приемлемой формой освоения коммуникативных компетенций являются разнообразные методы активного обучения, в том числе и тренинги. Возможности тренинга разнообразны. Одной из важных возможностей тренинга, направленной на освоение коммуникативных компетенций, на наш взгляд, является свободное взаимодействие между участниками, в том числе и в форме диалога. Диалоговые формы позволяют включить всех участников в активное взаимодействие, где происходит накопление индивидуального опыта, обсуждение которого в группе формирует новое «поле» опыта: новое знание о себе, эффекты смыслообразования, расширение спектра установок по отношению к обсуждаемому вопросу. Тренинг позволяет соединить в себе достижение образовательных задач и развивающих эффектов (иногда эффектов коррекционного характера), запуская новую «спираль смыслообразования» (Б.С. Братусь) профессионального и личностного развития.

В системной антропологической психологии человека всё чаще рассматривают как психологическую систему, которая в процессе активного взаимодействия с миром (миром культуры, природы, людей; предметным миром) постепенно обретает ценностно-смысловые измерения жизненного мира, что и составляет основную линию становления человека [1; 2]. В контексте данного подхода человек обладает своеобразным, неповторимым сочетанием ценностных и смысловых координат жизненного мира, а взаимодействие людей возможно лишь при условии некоторой тождественности ценностно-смысловых характеристик этого мира [1; 2; 3; 4]. Методологи и психологи, разрабатывающие идеи системного подхода, отмечают, что взаимодействие обладает порождающим эффектом (А.Н. Аверьянов, Е.Н. Князева, В.Е. Ключко, А.А. Митькин, В.С. Степин, К. Майнцер). Психологи указывают, что взаимодействие, диалог равноправных партнёров порождает «живую общность, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее единство при внешней противопоставленности» [5, с. 173], появляется «новая реальность, новая онтология совместного бытия двух противоположных начал в едином» [6, с. 141]. Результатом взаимодействия, где причиной его возникновения выступает сходство ценностно-смысловых составляющих общающихся, может стать как обогащение систем смыслов и ценностей общающихся, так и расширяющаяся система совместных ценностей как своеобразная новая реальность, совмещённое пространство для взаимодействующих сторон.

В своих работах В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева, Ю.В. Трофимова отмечают, что процесс взаимодействия характеризуется двумя основными взаимосвязанными, но противоположно направленными механизмами: персонализацией (как процессом трансляции, передачи ценностно-смысловых характеристик того, что составляет пространство собственного жизненного мира) и персонификацией (как процессом порождения личностных ценностей за счёт проникновения к смыслам и ценностям другого человека в собственный образ мира) [6].

Персонификация как процесс проникновения человека к смыслам и ценностям другого осуществляется в результате эмпатии, решения «задачи на смысл», «задачи на ценность». Персонификация, по мнению В.Е. Ключко, предполагает наличие готовности к постижению смысла другого как бессознательную установку на «вписывание» явлений в их значимость для второго в собственный образ мира и сличение собственных смыслов и ценностей с теми, которые персонализирует другой [6]. О.М. Краснорядцева, изучая профессиональную деятельность педагогов, выделяет персонификацию как психологический механизм «вписывания» информации в профессиональный образ мира. Данный механизм заключается в установлении соответствия между информацией и сложившейся системой ценностей индивида, которая непосредственно связана с установками как готовностью реализовать её определённым образом в определённой системе взаимодействий. Вписывание же информации в образ мира определяется степенью её соответствия ценностным координатам мира человека, принимающего эту информацию [2].

Процессы персонализации и персонификации обеспечивают, с одной стороны, расширение ценностно-смысловых составляющих жизненного мира конкретного человека, с другой – происходит расширение совместного пространства за счёт расширения, усложнения системы общих ценностей, смыслов общающихся.

Коммуникативные компетенции, связанные с умением устанавливать психологический контакт, понимать другого человека, создавать условия для общения и понимания, являются важными профессиональными обретениями для специалиста, работающего в системе «человек-человек». Таким образом, важной задачей при организации тренинга является необходимость оценки именно развивающих эффектов, возникающих в индивидуальном опыте участников тренинга, которые, с одной стороны, сложны для наблюдения и дальнейшей рефлексии, но с другой стороны, при их осознании и рефлексии составляют основу саморазвития, самореализации.

При проведении тренинговых занятий встаёт вопрос о выборе психодиагностических техник, которые могли бы давать объективную информацию об изменениях, происходящих с участниками. С этой целью нами был сконструирован диагностический приём оценки динамики ценностно-смысловых составляющих жизненного мира участников тренингового занятия.

В нашем исследовании участвовало тридцать респондентов, обучающихся на первом курсе в одном из вузов г. Барнаула и изучающих дисциплину «введение в психолого-педагогическую деятельность». Тренинг выступал формой организации учебного занятия.

Для оценки динамики ценностно-смысловых составляющих жизненного мира участников тренинга в ходе обсуждения моральных аспектов коммуникации была организована работа с притчей-загадкой, которая проходила в три этапа. На первом этапе участникам тренинга предлагалось прочитать содержание притчи, а затем индивидуально и письменно ответить на вопрос, сформулированный в конце этого текста, отражающий понимание содержания и смысла этой притчи. На втором этапе испытуемых просили кратко, в течение 5 минут, в парах провести обсуждение своих ответов на поставленный вопрос, высказать свою точку зрения. На третьем этапе участникам, как и на первом этапе, было предложено вновь письменно и индивидуально дать ответ на ранее сформулированный вопрос. В процессе диалога (второй этап) с помощью свободного наблюдения регистрировались коммуникативные позиции (активная/пассивная) участников тренинга.

Записи, сделанные участниками тренинга, были проанализированы с помощью контент-анализа. Целью анализа было изучение динамики ценностно-смысловых составляющих жизненного мира человека, обусловленной диалогом.

Контент-анализ как метод анализа качественных данных, характеризуется тем, что: (1) позволяет перевести качественно представленную информацию на язык счёта; (2) предметом анализа являлось содержание описаний в текстах респондентов, отражающие отношение к ситуации и её субъективная интерпретация; (3) основными единицами анализа содержания текстовых материалов были смысловые категории (части текста), выраженность которых регистрировалась в соответствии с поставленной целью; (4) в качестве единиц счёта использовалась частота применения респондентами отдельных категорий высказываний: 1 балл за использование одной семантической единицы любой категории.

В результате анализа записей, проведённых участниками тренингового занятия, были выделены семь смысловых категорий. Каждая из выделенных смысловых категорий представлена различным количеством подкатегорий.

Сравнение наполнения текстов выделенными смысловыми категориями (подкатегориями), написанных сразу после прочтения притчи-загадки, и тестов, написанных после короткого диалога, позволило нам зафиксировать ряд тенденций в динамике ценностно-смысловых составляющих жизненного мира участников тренинга.

Самая выраженная тенденция, зафиксированная у 61% пар, вступающих в диалог, названа нами «**обогащающая**» (**эффект «заражения»**). Она характеризуется тем, что после диалога у одного из участника пары в тексте появляются смысловые категории, которые первоначально обнаруживались у второго участника диалоговой пары, при этом уровень её актуальности для второго участника сохраняется и после диалога. Тенденция фиксирует динамику от более «богатого» (качество аргументации, глубина понимания и т. д.) участника к тому, чьё понимание менее глубокое и аргументация менее разнообразная.

Еще одна тенденция была названа «**порождающий эффект**», характеризуется она тем, что после диалога в текстах появляются новые смысловые категории, которых нет в первичных записях, при этом часть смысловых категорий первичных записей сохраняется и после диалога. Данная тенденция была обнаружена у 26% из всех пар, участвующих в тренинге. Данная тенденция указывает на возникновение «совмещённого» пространства ценностей и смыслов, что отражает одну из основных характеристик диалога – рождение нового смысла во взаимодействии.

Тенденция, получившая название «**взаимообмен**», выделена у 13% пар и заключается в том, что смысловые категории, встречающиеся в текстах у каждого из участников диалоговой пары, в последующем появляются в тексте другого участника, а также после диалога сохраняются те смысловые категории, которые были в первом тексте. На наш взгляд, данная тенденция указывает на возникновение «совмещённого» пространства ценностей и смыслов, что отражает одну из основных характеристик диалога, а именно: порождение «совмещённого» пространства ценностей, смыслов как основание для упрочнения и развития отношений.

Дополнительно нами были проанализированы особенности динамики ценностно-смысловых составляющих жизненного мира у молодых людей, придерживающихся разных стилей взаимодействия. Для анализа стилей взаимодействия было проведено свободное наблюдение за всеми участниками тренингового занятия. Результаты свободного наблюдения позволили нам выделить два стиля взаимодействия в диалоге: активный и пассивный. Активному стилю взаимодействия присущи: высокая степень проявления мотивации к общению, осознанный характер диалога, инициатива вступления в обсуждение, выраженная эмоциональность, открытость в выражении своей точки зрения. Пассивному стилю характерны: низкий уровень инициативности вступления в диалог и отстаивания своей точки зрения, низко выраженная эмоциональность, предпочтение позиции слушателя, нежелание говорить.

Опираясь на указанные выше характеристики, каждый испытуемый нами был отнесён к активному или пассивному стилю

взаимодействия. При анализе диад общающихся нами выделены три сочетания стилей взаимодействия. К активно-активному стилю ведения диалога (где в паре оба испытуемых проявляют характеристики активного стиля) нами было отнесено 54% диалоговых пар; к активно-пассивному (в паре один испытуемый относится к активному стилю, а другой – к пассивному) – 33%; а к пассивно-пассивному стилю (где в паре оба испытуемых проявляют характеристики пассивного стиля) – 13% диалоговых пар.

Сопоставляя стили взаимодействия в диаде и динамику ценностно-смысловых составляющих жизненного мира участников тренинга, можно сделать ряд выводов.

В парах активно-активного стиля ведения диалога наблюдались все три описанные выше тенденции: порождающий эффект во взаимодействии – у 37% диалоговых пар, у 24% – обогащающий эффект; у 37% пар респондентов – взаимообмен. Присутствие в активно-активном стиле ведения диалога всех видов выявленной динамики говорит о возможной индивидуализации диалога в зависимости от ситуации.

В парах активно-пассивного стиля ведения диалога, где в паре один из испытуемых активный, а второй демонстрирует пассивный стиль, удалось зафиксировать у 80% респондентов тенденцию динамики ценностно-смысловых составляющих жизненного мира «обогащающая», у 20% – «порождающая».

В случае пассивно-пассивного стиля ведения диалога, когда оба респондента с пассивными стилями, у 100% диалоговых пар проявляется именно «обогащающая» тенденция динамики ценностно-смысловых составляющих жизненного мира. Данный результат можно объяснить тем, что даже в паре, где оба партнера демонстрируют характеристики пассивного стиля взаимодействия, один вынужден занимать более активную позицию, что определяет эффект обогащения более пассивного респондента, а именно: после диалога у более пассивного участника пары в тексте появляются смысловые категории, которые первоначально обнаруживались у более активного участника диалоговой пары.

На основе проведённого исследования можно сделать ряд выводов. Динамику ценностно-смысловых составляющих жизненного мира человека можно использовать для оценки развивающих эффектов, возникающих в ходе диалоговых форм тренинговых занятий. Выявленные тенденции динамики ценностно-смысловых составляющих жизненного мира человека («обогащающая», «порождающий эффект», «взаимообмен») могут и должны выступать предметом анализа и рефлексии в ходе тренинга, что позволит объективировать содержательные характеристики влияния общающихся друг на друга. Двусторонний активный стиль ведения диалога позволяет индивидуализировать взаимное влияние.

Библиографический список

1. Ключко В.Е. Онтология смысла и смыслообразование (размышления в связи с юбилеем О.К. Тихомирова). *Вестник Московского университета*. Серия 14: Психология. 2013; 2: 106 – 120.
2. Краснорядцева О.М. Психологическое содержание экспертизы образовательных инноваций. *Вестник Томского государственного университета*. 2008; 306: 139 – 141.
3. Трофимова Ю.В. Ценностные основания многомерного мира обучающихся в вузе МВД. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*. 2016; 14-2: 169 – 170.
4. Трофимова Ю.В., Ефанова М.И. Личностная обусловленность ответственности студентов гуманитарных специальностей. *Психология обучения*. 2012; 7: 45 – 56.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е. И. *Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности*. Москва: Школа-Пресс, 1995.
6. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. *Самореализация личности: системный взгляд*. Томск: ТГУ, 1999.

References

1. Klochko V.E. Ontologiya smysla i smysloobrazovanie (razmyshleniya v svyazi s yubileem O.K. Tihomirova). *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 14: Psihologiya. 2013; 2: 106 – 120.
2. Krasnoryadceva O.M. Psihologicheskoe soderzhanie `ekspertizy obrazovatel'nyh innovacij. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008; 306: 139 – 141.
3. Trofimova Yu.V. Cennostnye osnovaniya mnogomernogo mira obuchayuschihhsya v vuze MVD. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami*. 2016; 14-2: 169 – 170.
4. Trofimova Yu.V., Efanova M.I. Lichnostnaya obuslovlennost' otvetstvennosti studentov gumanitarnykh special'nostej. *Psihologiya obucheniya*. 2012; 7: 45 – 56.
5. Slobodchikov V.I., Isaev E. I. *Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologiya cheloveka: Vvedenie v psihologiyu sub`ektivnosti*. Moskva: Shkola-Press, 1995.
6. Klochko V.E., Galazhinskij `E.V. *Samorealizaciya lichnosti: sistemnyj vzglyad*. Tomsk: TGU, 1999.

Статья поступила в редакцию 27.09.18

УДК 195

Chetoshnikova E.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: chetoshnikova@mail.ru

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF VOLUNTEERS*. The article is dedicated to a problem of developing a socio-psychological portrait of a volunteer. The aim of the research is to develop a strategy of empirical study of the psychological characteristics of the individual volunteers and the allocation of factors important for schoolchildren involved in a voluntary movement. In the article volunteerism and characteristics of the participants of the volunteer movement are presented through the postulates of the concept of pedagogy of joint activity, aspects of education of subjects of volunteer activity as conditions in which volunteers have an opportunity to initiate their own joint voluntary activity, to determine the vector of its development, thereby becoming the subjects of their own personal education. The characteristics of the complex of organizational and pedagogical conditions that actualize the potential of volunteers' activity of schoolchildren are highlighted.

*The study was carried out with the financial support of the grant of the Administration of Barnaul in the framework of a scientific project № 01-2018/кдм(н)

Key words: personality, personal characteristics of person, volunteer, development, formation of system qualities of person, factors.

Е.В. Четошникова, канд. психол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,
E-mail: chetoshnikova@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ ВОЛОНТЁРОВ*

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Администрации города Барнаула в рамках научного проекта № 01-2018/кдм(н).

Статья посвящена проблеме разработки социально-психологического портрета добровольца. Цель исследования заключается в разработке стратегии эмпирического изучения психологических особенностей личности волонтеров и выделении факторов, значимых для школьников старших курсов, участвующих в добровольческом движении. В статье добровольчество и характеристики участников добровольческого движения представлены через постулаты концепции педагогики совместной деятельности, аспекты образования субъектов добровольческой деятельности как условия, в которых добровольцы имеют возможность инициировать свою собственную совместную добровольческую деятельность, определять вектор её развития, тем самым становясь субъектами своего собственного личностного образования. Выделены характеристики комплекса организационно-педагогических условий, актуализирующие потенциал добровольческой деятельности школьников.

Ключевые слова: личность, личностные характеристики человека, волонтер, развитие, формирование системных качеств личности, факторы.

В качестве базового методологического принципа исследования было избрано сочетание сущностного и проблемно-логического методов исследования на основе системного и антропологического подходов через реализацию комплекса методических средств. Участниками исследования стали школьники старших классов, занимающиеся добровольческой деятельностью и участвующие в региональных фестивалях и слётах добровольческих регионов Алтайского края, а также школьники, не принимающие участия в добровольчестве. Общее количество респондентов составило 500 человек.

Достоверность полученных результатов определена применением факторного анализа следующих характеристик: эмоциональных оснований добровольческой деятельности, эмпатии, самомотивации и личностных особенностей добровольцев. Кластерный анализ позволил определить сильные комбинации комплекса характеристик, свойственных волонтеру: милосердие, отзывчивость, забота, любовь, отзывчивость.

Резкие трансформационные изменения отношения к добровольчеству в различных сферах общественной жизни при отсутствии комплексных научных исследований мотивационных оснований, эмоциональных аспектов добровольческой деятельности определяют необходимость комплексного анализа социально-психологических характеристик добровольцев.

В современном обществе происходят такие изменения социального характера, которые требуют пристального внимания с точки зрения оперативности превентивных мер профилактики девиаций в среде молодёжи. Кризис института труда, реформы высшего образования, рост прагматических и материальных ценностей в среде молодёжи, в частности, студенческой молодёжи, приводят нас к необходимости искать новые ресурсы для решения социальных проблем общества.

Актуальность исследования обусловлена политикой резкого реформирования ситуации в таком общественном институте как добровольчество. Идея гарантированного равного доступа всех групп населения к добровольческой деятельности, отраженная в плане мероприятий по развитию добровольчества (волонтерства) в России, разработанном Агентством стратегических инициатив и Общественной палатой Российской Феде-

рации и утвержденном Правительством РФ, отражает острую необходимость методологической задачи исследования с позиции научного анализа и интерпретации многообразия личностных характеристик, ведущих детерминант становления личности человека, проявляющего добровольческую инициативу, системы его социальных отношений, ценностных, эмоциональных предпочтений, смысловых конструктов, сущностных характеристик добровольческой инициативы и т. п. В настоящее время в Алтайском государственном педагогическом университете экспертным сообществом, в которое включены представители Ассоциации волонтерских центров, высшей школы, всероссийских общественных молодежных движений, Российского движения школьников, общественных организаций и фондов, ресурсного центра добровольчества Алтайского края, разрабатывается образовательный стандарт по добровольчеству, который призван содействовать решению поставленных задач. Необходимо осмысление характеристик личности добровольца, их фактическое оформление в виде социально-психологического портрета. Также крайне важным представляется описание необходимых компетенций организатора добровольческой группы, добровольческой команды. В настоящее время научно-исследовательские задачи в данном направлении связаны с анализом механизмов организации деятельности событийных волонтеров, волонтеров социального и экологического направления в организации, а также волонтеров-медиков.

В работах отечественных и зарубежных авторов анализируются социальные проблемы и задачи людей, рожденных в информационном пространстве и живущих в быстро меняющемся мире, требующем динамичной смены приоритетов и высокой степени контактности, открытости человека [1; 2]. Добровольчество является формой социальной работы, данный феномен можно определить как открытую систему комплекса взаимоотношений людей разных групп, общностей [3].

Интересные данные получены в работах Y. Breitsohl, N. Ehrig [4]. Учёные выяснили, что у работников организаций, которые являются добровольцами во вне рабочее время, более сильные мотивы выражения альтруистических ценностей и избегания негативного влияния, но более слабый мотив достижения карьерного

роста по сравнению с работниками, которые не являются добровольцами. Ещё одним важным аспектом с точки зрения анализа ведущих детерминант личностного развития волонтеров, приобретающих профессию и уже получивших специальность, является понимание специфики мотивации к занятиям добровольческой деятельностью, желания выразить свои значимые ценности и их положительная корреляция с организационной приверженностью. Формирование мотивационных предпосылок происходит во время профессионализации молодёжи.

В аналитическом обзоре диссертационных исследований добровольческой (волонтерской) деятельности в учреждениях высшего образования, сделанном Н.В. Грувером, рассматривается блок вопросов, связанных с организацией добровольческой (волонтерской) деятельности [5]. Автор отмечает, что волонтерская деятельность, которая организуется в вузах, рассматривается как «важный ресурс профессионального и личностного развития будущих специалистов» [5]. Необходимо интегрировать деятельность по организации добровольческих инициатив молодёжи в образовательную среду вуза, это обеспечит наиболее высокий уровень социально-педагогического эффекта добровольчества.

По мнению Л.С. Кирилловой, добровольческая практика как одна из форм профессиональной подготовки студентов обладает ярко выраженным образовательным потенциалом. Автор отмечает, что формирование профессиональных умений и навыков в процессе добровольческой практики наиболее эффективно происходит при реализации ряда педагогических условий, среди которых можно выделить:

- содержание добровольческой практики должно разрабатываться в тесной взаимосвязи с основными направлениями будущей профессиональной деятельности;
- в добровольческой практике используются активные формы и методы обучения, обеспечивающие реализацию субъективной позиции студента [6].

Мы полагаем, что условия образовательной среды, в которых происходит формирование профессиональных компетенций и личностных характеристик волонтеров, являются главным индикатором успешности создания комплекса социально-психологических характеристик участников добровольческого движения. Можно выделить характеристики комплекса организационно-педагогических условий, актуализирующие потенциал добровольческой деятельности студентов:

- включённость студентов в социально значимую деятельность;
- целенаправленное сопровождение добровольческих инициатив, ориентированное на формирование социальных компетенций, личностное развитие, совершенствование профессиональных коммуникационных навыков, ценностно-эмоциональной направленности молодёжи;
- реализация социальных проектов не только в виде разовых акций, но и долгосрочных системных проектов, предполагающих командную работу, дифференцированный функционал участников проекта, организацию межсекторного взаимодействия при реализации проекта (сотрудничество и поддержка представителей органов исполнительной власти, некоммерческих организаций, средств массовой информации и всех заинтересованных сторон).

Добровольческая деятельность обеспечивает социально позитивный эффект проявления молодёжью своих личностных качеств в ситуациях реализации самостоятельных инициативных проектов [7].

Интересно исследование Ф. Эллисон и Х. Керр [8], в котором авторы сегментировали студенческую аудиторию по шести ключевым поведенческим признакам – это убеждённые не-волонтеры (не планируют заниматься добровольчеством даже при отсутствии препятствий), сомневающиеся не-волонтеры (имеют опыт безвозмездной работы для общества, но в продолжении не уверены), неопытные потенциальные волонтеры (опыта не имеют, но возможно проявят добрую волю при отсутствии препятствий), опытные потенциальные волонтеры, статичные волонтеры (не планируют увеличивать добровольческий вклад в развитие общества) и убеждённые волонтеры. Самыми представительными группами по итогу исследования стали группы опытных потенциальных волонтеров и убеждённых волонтеров (39 и 24% соответственно). Мы согласны с Larsson O.S., Anderson R. [9], что организация добровольческой деятельности с учётом особенностей и детерминант становления личности волонтеров будет способствовать увеличению количества граждан, вовлечённых в

добровольческую деятельность, соответственно, социально-экономический эффект от добровольческой деятельности для местного сообщества и страны, в целом, будет значительно выше [9].

Booth J.E., Patk K.W., Glomb T.M. исследуют тенденцию повышения интереса работодателей ко взаимодействию с добровольцами, рассматривают возможность создания обменных процессов между волонтерскими организациями и работниками. Деятельность в качестве волонтеров, по мнению авторов, является дополнительным стимулом для работников организаций, положительно влияет на восприятие работы, приобретение новых навыков работниками, признание руководителя, что является важным фактором управления человеческими ресурсами [10].

Важным аспектом организации добровольческой деятельности является наличие в организациях стратегий корпоративной социальной ответственности. Многие предприятия вносят значительные ресурсы в местные сообщества, получая более квалифицированную и вовлечённую рабочую силу и повышенные репутационные преимущества [11].

Что касается образовательных организаций, то, безусловно, непрерывная образовательная среда, институты социального наставничества, вовлечение школьников в добровольческие инициативы совместно со студентами способствуют повышению имиджа образовательной организации, пониманию возможностей получить не только профессиональные компетенции, но и пройти разные формы социальной практики, организуемые через добровольчество. В данном контексте возможно рассмотреть постулаты концепции ответственности и значения отношений в коллективе, в том числе, молодёжном [12].

Исследуя педагогический потенциал добровольческой деятельности в социализации студенческой молодёжи, Л.Е. Сикорская отмечает, что структура добровольческой деятельности отражает её нравственный потенциал, являясь сферой заботы, внимания, социального участия и помощи [13]. В качестве объекта добровольческой деятельности выступают проблемные социогуманитарные явления, предметом – помощь как технология социального содействия и участия.

В рамках нашего исследования мы использовали комплекс стандартизированных и валидизированных авторских методик, которые, по нашему мнению, демонстрируют достаточно высокий уровень достоверности в изучении личностных особенностей: «Индикатор копинг-стратегий» Дж. Амирхан (J. Amirkhan), «Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко), «Тест эмоционального интеллекта Н. Холла» (N. Holl, русскоязычная версия) и других. По итогам исследования было выявлено, что волонтерам присуща ориентация на общение, обусловленная такими личностными чертами, как мораль, нравственность, активность, волонтеры демонстрируют желание помогать другим, видят в этом возможности самореализации, проявления себя в социально-значимой деятельности. Ключевой особенностью добровольцев старшего школьного возраста, принявших участие в исследовании, стало стремление к самореализации, самоорганизации и проявлению активности. Мы выделили ряд факторов, которые определяют социально-психологические характеристики личности волонтеров – справедливость, честность, забота, эмоциональная и психологическая готовность к решению задач, самоорганизация и активность, уверенность в своих силах и ответственность. Особенностью также является направленность на общение, определены ведущие копинг-стратегии – планирование действий по решению проблемы и самоконтроль.

В современном мире добровольчество является важным компонентом успешного социального развития, способным оказать содействие в решении актуальных социально-экономических проблем государства и повысить качество жизни людей. Деятельность добровольческих объединений аналогична деятельности событийных сообществ. В таких сообществах обеспечивается не только совместное участие молодёжи и школьников в общественно-значимых мероприятиях и творческих делах, но и совместное проживание ими различных ситуаций взаимодействия с опорой на «кодекс чести» (уважения, равенства, верности, помощи товарищам, честности) и другие нравственные принципы, функционирующие в молодёжных группах. К тому же, в подобных событийных сообществах появляется реальная возможность «не самым популярным в привычной среде сверстников» молодым людям изменить неблагоприятно развивающуюся для них жизненную ситуацию, стать по-настоящему принятым в группе единомышленников и новых друзей, заслужить у них уважение и признание. Создав специальные условия, именно в добровольческих объединениях можно повысить у молодых людей

уровень их социальной активности, а значит, увеличить возможность их успешной самореализации в дальнейшем.

Концептуально важно в настоящее время, в условиях повышения внимания к добровольческой деятельности, вопросам её организации обеспечить ясность в вопросах адаптации теоретических положений и концептов в отношении данного проблемного поля к практической деятельности. Это позволит оптимально выстраивать системную работу в вопросах организации добровольческой деятельности, совершенствовать механизмы межсекторного взаимодействия в области добровольчества.

Главным фактором для развития добровольчества видится создание лидерских программ, способных выявлять среди участников данных мероприятий молодых людей, которые могут путём своего личного примера вовлечь в социально-значимую практику других людей, сначала свое близкое окружение, а впоследствии и более широкие круги общества. Поиск таких людей занимает существенное время, а само развитие и воспитание такого субъекта деятельности носит ещё более неопределённый характер. Мы согласны с утверждением, что эти причины лежат в основе того, что такого рода деятельность носит на сегодняшний момент фрагментарный характер. Добровольческая деятельность

характеризуется различной формой участия, а, следовательно, и различной степенью устойчивости. В основе устойчивости лежит мотивация молодых людей, соответственно, важным аспектом в организации добровольческой деятельности является психологическое сопровождение этой работы в школе и университете.

В перспективе сверхзадачей в деятельности добровольческого сообщества является обеспечение реализации принципа «от сильного государства к сильному обществу» [14].

На основе полученных результатов можно сделать вывод о наличии комплекса ведущих детерминант социально-психологического развития участников добровольческого движения, описаны характеристики социально-психологического портрета волонтера. Можно отметить, что данное исследование позволило достоверно определить комплекс личностных детерминант, являющихся доминантными для молодёжи, занимающейся добровольческой деятельностью. Особую значимость полученные результаты представляют с точки зрения организации работы с молодёжным сообществом, вовлечения школьников в активную социально-преобразующую добровольческую деятельность, что способствует формированию ценностно-смысловых характеристик личности.

Библиографический список

1. Rubtsova O.V. Role identity as an integral characteristic of the social situation of adolescent development. *Psychological Science and Education*. 2011; 5: 5 – 13 (in Russian). Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17732847>
2. Terrion J.L., Rocchi M., O'Rielly S. The Relationship between Friendship Quality and Antisocial Behavior of Adolescents in Residential Substance Abuse Treatment. *Journal of groups in Addiction & Recovery*. 2015; Vol. 10; Issue 2: 141 – 162. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/1556035X.2015.1034823>
3. Rybakova A.I. Social and psychological characteristics of activity of the specialist in social work. *Contemporary problems of social work*. 2015; 3: 76–84. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25465103>
4. Breitsohl Y., Ehrig N. Commitment through Employee Volunteering: Accounting for the Motives of Inter-Organisational Volunteers. *Applied Psychology*. 2017; Vol. 66; Issue 2, 1: 260 – 289.
5. Грувер Н.В. Аналитический обзор диссертационных исследований добровольческой (волонтерской) деятельности в учреждениях высшего образования. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2017; 1: 77 – 87.
6. Кириллова Л.С. *Формирование профессиональных умений и навыков у будущих бакалавров социальной работы в процессе добровольческой практики*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2004.
7. Okun M.A., Schultz A. Age and motives for volunteering: testing hypotheses derived from socioemotional selectivity theory. *Psychology and aging*. 2003; Vol. 18; № 2: 231 – 239. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=8301309>
8. Ellison F., Kerr H. *The Student Volunteering Landscape*. The National Union of Students, 2014.
9. Larsson O.S., Andersen R. Making volunteering economically valuable: The relationship between valuation devices and volunteering. *Voluntary Sector Review*. 2017; Vol. 8; Issue 3: 235 – 250.
10. Booth J.E., Park K.W., Glomb T.M. Employer-supported volunteering benefits: Gift exchange among employers, employees, and volunteer organizations. *Human Resource Management*. 2009; Vol. 48; Issue 2: 227 – 249.
11. Cook J., Burchell J. Bridging the Gaps in Employee Volunteering: Why the Third Sector Doesn't Always Win. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 2018; Vol. 47, Issue 1: 165 – 184.
12. Faldetta G.A relational approach to responsibility in organizations: The logic of gift and Lévinasian ethics for a 'corporeal' responsibility. *Culture and Organization*. 2015; 24 (3): 1 – 25.
13. Сикорская Л.Е. *Педагогический потенциал добровольческой деятельности в социализации студенческой молодёжи*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Елец, 2011.
14. Kadyrov K. The history of public volunteer bodyguards (PVB) or volunteer policemen in Uzbekistan. *Theoretical & applied science*. 2018; 2(58): 43 – 45.

References

1. Rubtsova O.V. Role identity as an integral characteristic of the social situation of adolescent development. *Psychological Science and Education*. 2011; 5: 5 – 13 (in Russian). Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17732847>
2. Terrion J.L., Rocchi M., O'Rielly S. The Relationship between Friendship Quality and Antisocial Behavior of Adolescents in Residential Substance Abuse Treatment. *Journal of groups in Addiction & Recovery*. 2015; Vol. 10; Issue 2: 141 – 162. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/1556035X.2015.1034823>
3. Rybakova A.I. Social and psychological characteristics of activity of the specialist in social work. *Sontemporary problems of social work*. 2015; 3: 76-84. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25465103>
4. Breitsohl Y., Ehrig N. Commitment through Employee Volunteering: Accounting for the Motives of Inter-Organisational Volunteers. *Applied Psychology*. 2017; Vol. 66; Issue 2, 1: 260 – 289.
5. Gruver N.V. Analiticheskij obzor dissertacionnyh issledovanij dobrovol'cheskoj (volonterskoj) deyatel'nosti v uchrezhdeniyah vysshego obrazovaniya. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2017; 1: 77 – 87.
6. Kirillova L.S. *Formirovanie professional'nyh umenij i navykov u buduschih bakalavrov social'noj raboty v processe dobrovol'cheskoj praktiki*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2004.
7. Okun M.A., Schultz A. Age and motives for volunteering: testing hypotheses derived from socioemotional selectivity theory. *Psychology and aging*. 2003; Vol. 18; № 2: 231 – 239. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=8301309>
8. Ellison F., Kerr H. *The Student Volunteering Landscape*. The National Union of Students, 2014.
9. Larsson O.S., Andersen R. Making volunteering economically valuable: The relationship between valuation devices and volunteering. *Voluntary Sector Review*. 2017; Vol. 8; Issue 3: 235 – 250.
10. Booth J.E., Park K.W., Glomb T.M. Employer-supported volunteering benefits: Gift exchange among employers, employees, and volunteer organizations. *Human Resource Management*. 2009; Vol. 48; Issue 2: 227 – 249.
11. Cook J., Burchell J. Bridging the Gaps in Employee Volunteering: Why the Third Sector Doesn't Always Win. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 2018; Vol. 47, Issue 1: 165 – 184.
12. Faldetta G.A relational approach to responsibility in organizations: The logic of gift and Lévinasian ethics for a 'corporeal' responsibility. *Sulture and Organization*. 2015; 24 (3): 1 – 25.
13. Sikorskaya L.E. *Pedagogicheskij potencial dobrovol'cheskoj deyatel'nosti v socializacii studencheskoj molodezhi*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Elec, 2011.
14. Kadyrov K. The history of public volunteer bodyguards (PVB) or volunteer policemen in Uzbekistan. *Theoretical & applied science*. 2018; 2(58): 43 – 45.

Статья поступила в редакцию. 28.09.18

УДК 159.923

Bokova O.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: bokova_oa@altspu.ru

Melnikova Yu.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: jamelnikova@list.ru

CONCEPTUAL RATIONALE OF THE METHODOLOGICAL COMPLEX FOR PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF VOLUNTEER'S PERSONALITY*. The article shows that in the context of increasing attention to volunteer activities and issues of its organization, it is now conceptually important to ensure clarity in the adaptation of theoretical provisions and concepts regarding this problem field to practical activities. It is necessary to identify the internal indicators-determinants, which determine the potential for the development of the personality of the volunteer. This will allow to optimally build systematic work in matters of volunteer organization, improve mechanisms for intersectoral cooperation in the field of volunteerism. The authors suggest a conceptual basis for the methodological complex of studying the personality of participants in the volunteer movement on the basis of the following personal parameters: emotional intelligence, self-control as a resource of the individual, dispositional optimism, coping strategies of coping behavior, moral grounds, evaluation, strength and activity of the individual, as well as complex individual typological features.

*The study was carried out with the financial support of the grant of the Administration of Barnaul in the framework of a scientific project № 01-2018/кдм(н)

Key words: volunteers, features of personal development, justification.

O.A. Бокова, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: bokova_oa@altspu.ru

Ю.А. Мельникова, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: jamelnikova@list.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ВОЛОНТЁРА*

**Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Администрации города Барнаула в рамках научного проекта № 01-2018/кдм(н).*

В статье показано, что в условиях повышения внимания к добровольческой деятельности и вопросам её организации в настоящее время концептуально важно обеспечить ясность в вопросах адаптации теоретических положений и концептов в отношении данного проблемного поля к практической деятельности. Необходимо выявить внутренние показатели-детерминанты, обуславливающие потенциал развития личности волонтера. Это позволит оптимально выстраивать системную работу в вопросах организации добровольческой деятельности, совершенствовать механизмы межсекторного взаимодействия в области добровольчества. Авторами предложено концептуальное основание методического комплекса изучения личности участников волонтерского движения на основе следующих личностных параметров: эмоциональный интеллект, самоконтроль как ресурс личности, диспозиционный оптимизм, копинг-стратегии совладающего поведения, моральные основания, оценка, сила и активность личности, а также комплексные индивидуально-типологические особенности.

Ключевые слова: волонтеры, особенности личностного развития, обоснование.

В настоящее время направления развития развития студенческого и молодежного волонтерского движения определяется государственной политикой и социальным запросом общества. Основным вектором, задающим направление становления данного социально-психологического феномена, является личностное развитие волонтеров.

Включаясь в волонтерское движение, молодежь и студенты овладевают нравственно-этическими и гуманистическими традициями, также имеет место духовное развитие, самореализация личностного потенциала в соответствии с внутренними ценностями. Происходит их успешная социализация, формирование психологических знаний, принятие норм правильной социальной ориентации.

Наш опыт работы с волонтерскими организациями свидетельствует о том, что наиболее эффективной является деятельность добровольцев, сочетающая в себе свободную мотивацию к данному виду социально значимой работы и системную подготовку к ней, в том числе умение эффективно работать совместно, опираясь на изучение сильных сторон личности и выявление потенциальных векторов саморазвития.

Основной задачей волонтерского движения молодежи и студентов, по нашему мнению, является не только реализация социально значимой деятельности, но и создание условий для свободного развития личности; содействие вторичной занятости; повышение общей и психологической культуры, а также организация досуга, расширение сферы общения студентов.

Именно поэтому практикум по комплексному изучению личности в работе с волонтерами позволяет более эффективно изучить сильные стороны каждого члена команды, продуктивно распределить роли таким образом, чтобы добровольческая деятельность приносила не только пользу обществу, но и являлась катализатором продуктивного личностного становления, саморазвития и самореализации.

В настоящее время в большинстве отечественных и зарубежных исследований позиционируется деятельностью и процессуальный подход к волонтерскому движению, но при этом практически не встречается работ, посвященных изучению собственно параметров личности волонтеров. Целесообразность психологического исследования личности волонтера и выявления комплекса диагностических методик её изучения обусловлена необходимостью повышения эффективности деятельности добровольческих объединений на основе научного подхода, с одной стороны, и его неразработанности – с другой.

В настоящее время приводится достаточно большое количество работ по изучению личностных характеристик человека (самоактуализация, темперамент, интроверсия/экстраверсия и т.д.), но при этом лишь немногие из современных авторов анализируют данные характеристики системно и выделяют роль каждой из них в структуре личности человека [1].

Анализ литературных источников по проблеме исследования показал, что все опубликованные статьи преимущественно сосредоточены на раскрытии специфики и организации добровольческого движения, мотивации волонтеров, в редких случаях психологических детерминант.

В теоретическом плане важным является литературный обзор К.А. Палкина, который на основе анализа отечественный и зарубежной литературы рассматривает состояние изучения психологических детерминант волонтерской деятельности. Следует отметить, что большинство рассмотренных автором научных публикаций относятся к специфике волонтерской деятельности и её реализации в социальной практике, между тем как исследований собственно психологических или личностных феноменов представлено недостаточное количество для того, чтобы можно было делать вывод, в чём состоят особенности волонтеров. Разработки касаются преимущественно кросс-культурных и национальных особенностей волонтеров, социального профиля, мо-

тивации, мотивационных контрибуций и ролевой идентичности, которая, с нашей точки зрения, не является собственно личностным проявлением. Перспективы исследования, согласно автору, заключаются в изучении «совокупности психологических составляющих – индивидуальных особенностей личности, с помощью исследования которых становится возможным формирование максимально достоверного представления о собирательной личности современного волонтера» [2, с. 103]. Данная точка зрения дополнительно подтверждает наше мнение о недостаточной изученности личности волонтера и актуальность нашего исследования, а также возможность реализации его стратегии через изучение отдельных составляющих.

Опыт диагностической и тренинговой работы в организованных добровольческих командах, проведения супервизии волонтерских проектов, руководства волонтерами на мероприятиях городского и краевого масштабов, групповое и индивидуальное психологическое консультирование добровольцев даёт нам основание выделить в качестве основных характеристик личности волонтера эмоциональный интеллект, самоконтроль как ресурс личности, диспозиционный оптимизм, копинг-стратегии совладающего поведения, моральные основания, оценку, силу и активность личности, а также комплексные индивидуально-типологические особенности, влияющие на специфику проявления вышеуказанных параметров.

Рассмотрим данные особенности более предметно с учётом специфики работы волонтеров. Формат практикума как вид учебного издания не предполагает детализированного теоретического обоснования, однако даёт возможность кратко пояснить концептуальные (основополагающие, ключевые) основания выбора параметров личности волонтеров, наиболее значимые для изучения именно в контексте волонтерской деятельности.

Одной из ведущих составляющих личности волонтера мы считаем эмоциональный интеллект, т.к. он является «сложным интегративным образованием, которое включает когнитивные, поведенческие, эмоциональные качества, способствующие осознанию, пониманию и регуляции эмоциональных состояний, взаимосвязан с успешностью межличностного взаимодействия и личностного развития» [3, с. 198]. Именно эмоциональный интеллект как сочетание возможности отражать, рефлексировать личные проявления эмоциональной сферы самого волонтера, членов команды и тех людей, с которыми они находятся во взаимодействии, проведении совместных мероприятий, по нашему мнению, позволяет эффективно решать совместные задачи и продуктивно реализовывать планы.

Мы считаем, что люди с хорошо развитым эмоциональным интеллектом обладают рядом качеств, определяющих успех волонтерской работы, а именно интерес к людям вне зависимости от их поведения или сложной жизненной ситуации; понимание сильных сторон своей личности и ресурсов; умением сфокусироваться именно на тех моментах деятельности, которые принесут максимальную пользу; имеют возможность помочь даже в ситуации занятости в других проектах или цейтнота (навыки самоменеджмента); обладают толерантностью к неопределённости и умением действовать без ориентации на результат и в условиях эмоциональной «токсичности» отдельных граждан, с которыми не редко сталкиваются в ходе работы. Человек с адекватным эмоциональным интеллектом способен к спонтанности, альтруистичен без эмоционального выгорания, обладая навыками саморегуляции и стрессоустойчивости, адекватно воспринимает информацию даже в завуалированной форме, одновременно не поддаваясь манипуляциям.

Данное мнение также подтверждается исследованиями зарубежных авторов. Например, S.K. Davis, в исследовании которого рассматривалась взаимосвязь эмоционального интеллекта и адаптивности, показана значимость эмоционального интеллекта как способности и черты личности влияющего на буферизацию стрессоров, обеспечения психологического благополучия личности, компонентами которого являются успешность деятельности, когнитивных оценок и самооэффективность молодых людей [4].

Направленность в общении также является актуальной для личности волонтеров и прямо связана с функционалом добровольческой работы – коммуникацией в различных жизненных сферах людей и социальных институтах общества. Именно специфика направленности в общении, с нашей точки зрения, обеспечивает эффективную самореализацию человека в деятельности, планировании и реализации проектов. Ориентация направленности (эгоцентристская, общественная, отношения и т.д.) во многом определяет ценностно-смысловую составляющую

работы добровольца, что подтверждается в отдельных исследованиях [5, 6, 7].

Одной из детерминант становления личности волонтера, по нашему мнению, является самоконтроль как ресурс, способность человека к произвольному поведению и самоструктурированию активности, предикторами которой, по мнению L. A. Turner и W.H. McCormick, является родительский контроль, уровень близости и родительского тепла [8]. В работе других авторов (P. Layton, S.J. Latt) показано, что самоконтроль, ответственность, социальная компетентность, значимость межличностных отношений развиваются в процессе получения образования [9].

Мы придерживаемся классического понимания самоконтроля как способности человека изменять и адаптировать себя, свою личность, устанавливая более оптимальное соответствие между личностью и миром (F. Rothbaum, J.R. Weisz, S.S. Snyder) [10]. Также именно самоконтроль регулирует эффективность взаимодействия, позволяет успешно находить пути решения в нестандартных или сложных ситуациях, помогая определить степень соответствия принятых решений необходимым.

В контексте нашего анализа является интересной работа, посвящённая исследованию самоконтроля как показателя развития личности добровольцев. S.T. Guntert, I.T. Strubel, E. Kals, T. Wehner, используя теорию самоопределения, параметры самодетерминации, определили, что волонтерские функции системно связаны с опытом самоопределения и контролируемой мотивации. Это «качество мотивации», в свою очередь, объясняет, почему мотивы дифференцированно связаны с удовлетворением. Авторы установили, что ценности, понимание и мотивы социальной справедливости позитивно связаны с относительно самостоятельной мотивацией (RSM), во время как карьерные, социальные, защитные и усиливающие мотивы показали отрицательные корреляции. Таким образом, предпринята попытка сформировать новый взгляд на качество мотивов добровольцев с теоретическими и практическими последствиями [11].

Диспозиционный оптимизм традиционно понимается в литературе как взгляд в будущее [12]. Мы считаем, что для волонтеров данный параметр проявляется, с одной стороны, как направляющая константа личности с адекватным оцениванием своего собственного влияния на ситуацию, перспективы её развития и собственные возможности по её успешному разрешению, а с другой – как возможность сохранять и транслировать позитивное мироощущение и восприятие, придерживаясь гуманистических культурных ценностей.

M.F. Scheier, C.S. Carver, M.W. Bridges отмечают, что оптимисты реализуют более эффективные копинг-стратегии, чем пессимисты. Это помогает им более успешно справляться с трудностями, пессимисты приобретают неудачный опыт даже вопреки имеющимся шансам положительного решения. В этой ситуации реализованные ожидания правомерно укрепляют оптимизм и усиливают пессимизм [12]. Именно поэтому мы считаем копинг-стратегии (как способность оптимизировать свои потенциальные возможности и ресурсы для достижения необходимого результата) важным личностным параметром именно для волонтеров, вся деятельность которых состоит в реализации различных социально ориентированных проектов и разработок.

В работе, посвящённой исследованию копинг-стратегий, показано, что выбор наиболее оптимальных активных, позитивно моделируемых стратегий приводит к сознательному преодолению дискриминационного опыта, повышению уровня самооэффективности у молодых людей [13]. Также именно эффективные копинг-стратегии оказывают решающее влияние на позитивное функционирование в разные периоды взрослости [14].

Моральная нормативность, духовные и моральные основания считаются биоэтическими основаниями развития как человека, так и общества [15]. Некоторые авторы (C.J. Westbrooka, D.E. Davis, S.E. McElroya, K. Brubakera, E. Choea, S. Karagaa, M. Dooleya, B.L. O'Bryanta, D.R. VanTongerenb, J. Hookc) выделяют в качестве детерминант развития личности моральный облик, моральные ценности, духовность и духовные переживания респондентов [16]. Нравственность и моральные основания выделяются как базовое свойство человека, отмечаются их универсальность и культурная отнесённость [17]. Нами в качестве базовых в личностном развитии волонтеров позиционируются моральные основания заботы/избегания вреда, справедливости, лояльности, уважения, чистоты как имеющие наибольший ценностно-смысловой авторитет в демократическом обществе.

Выделяя отдельные параметры развития личности волонтеров, мы понимаем, что они формируются, развиваются и прояв-

ляются особым образом в зависимости от базовой структуры личности, её индивидуально-типологических особенностей, в качестве которых нами рассматриваются первичные характеристики индивидуальности, формирующиеся на базе природных свойств, отражающие как общее, так и единичное в человеке и имеющие разную степень выраженности, определяющую таким образом особенность и неповторимость каждого человека [18].

Важным компонентом в структуре личности является самосознание как процесс осознания и оценивания себя человеком в качестве субъекта разных видов деятельности, творческой активности и самопознания. Преломляясь через практическую деятельность волонтера, активность и волевые процессы могут выражаться наиболее ярко через самоуважение,

Основополагающими для личности волонтера мы считаем следующие индивидуально-типологические особенности: экстремизация/интроверсия – определяют общий строй личности и предпосылки деятельности и общения; согласие/независимость – способность сочетать самостоятельность и возможность работать на благо общества; самоконтроль/импульсивность – база для проявления самоконтроля как ресурса личности; эмоциональная стабильность/тревожность, новаторство/консерватизм – предпосылки развития и формирования эмоционального интеллекта.

Следует отметить, что выбранные нами параметры не только не рассматриваются в контексте развития личности во-

лонтёра, но и достаточно редко позиционируются в исследованиях последних пяти лет в отечественных публикациях и чрезвычайно редко – в зарубежных изданиях (исключение – работа S.T. Guntert и др. [11]). Вместе с тем существуют отдельные исследования, подтверждающие актуальность и соответствие нашей диагностической стратегии, которые теоретически обоснованно и статистически достоверно доказывают взаимосвязь выбранных нами показателей: копинг-стратегии, самоконтроль [19]; копинг-стратегии и особенности индивидуальности [20]; эмоциональный интеллект и совладающее поведение (копинг-стратегии) [21; 22]; самоконтроль и эмоциональный интеллект [23]; моральные основания как проявления социально-психологических особенностей ментальности молодёжи [24]; оптимизм как составляющая индивидуально-типологических особенностей личности [25]; эмоциональный интеллект и диспозиционный оптимизм [26]; эмоциональный интеллект, самооценка и копинг-стратегии [27] и т. д.

Таким образом, проведённый концептуальный анализ даёт теоретическое основание для аргументированного выбора стандартизованных диагностических методов для изучения ведущих качеств развития личности добровольцев в процессе волонтерской деятельности. Указанные личностные параметры, по нашему мнению, являются основополагающими при составлении диагностической программы для изучения личности волонтеров.

Библиографический список

1. *Новые психологические контексты становления личности в меняющемся мире.* Под редакцией Э.В. Галажинского, В.И. Кабрина. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета. 2017: 282.
2. Палкин К.А. Состояние и перспективы изучения психологических детерминант волонтерской деятельности. *Психолого-педагогические исследования.* 2017; 9; № 4: 99 – 107.
3. Долгова В.И., Вахитова Ю.Р., Комарова М.А., Тельцова Е.П. Исследование особенностей эмоционального интеллекта людей в ситуации контроля. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2018, 1: 197 – 204.
4. Davis S.K. Emotional intelligence and attentional bias fort heat-related emotion understress. *Scandinavian Journal Of Psychology.* 2017; Vol. 59; Issue 3: 328 – 339.
5. Олексенко Р.И., Молодыхенко В.В., Тараненко Г.Г. Аксиодуховная составляющая в становлении и гармонизации социо-культурного бытия человека. *Гуманитарний вісник Запорізької державної інженерної академії.* 2016; 65: 27 – 40.
6. Чернякевич Е.Ю. Направленность личности в общении как один из факторов, влияющих на эффективность коммуникации. *Высшая школа,* 2016; 2: 60 – 61.
7. Porova O.S. Features of self-realization of personalities with different life values. *Міжнародний науковий журнал Інтернаука.* 2016, 10-2 (20): 27 – 30.
8. Turner L.A., McCormick W.H. Academic entitlement: relations to perceptions of parental warmth and psychological control. *Educational Psychology.* 2017; Vol. 38: 248 – 260.
9. Laytrn P., Latt S.J. Interpersonal relatedness and self definition in normal and disrupted personality development Retrospect and prospect. *American Psychologist.* 2013; Vol. 68; Issue 1: 172 – 181.
10. Rothbaum F., Weisz J.R., Snyder S.S. Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology.* 1982; Vol. 42(1): 5 – 37.
11. Guntert S.T., Strubel I.T., Kals E., Wehner E. The quality of volunteers motives: Integrating the functional approach and self-determination theory. *Journal of Social Psychology.* 2016; Vol. 156; Issue 3: 310 – 327.
12. Scheier M.F., Carver C.S., Bridges M.W. Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology.* 1994; Vol. 67; Issure 6: 1063 1078.
13. Петраш М.Д. Совладающее поведение в структуре позитивного функционирования в разные периоды взрослости. *Проблемы современной педагогического образования.* 2017; 54-5: 347 – 357.
14. Elvanya N.M., Ferdinanda H.D., Gebauea M.M., Bosa W., Huelmanna T., Köllerb O., Schöber Ch. Attainment-aspiration gap in students with a migration background: Therole of self-efficacy. *Learning and Individual Differences.* 2018; 65: 159 – 166.
15. Sokolova S.N. Bioethical bases of safety person and society. *Вісник Дніпропетровського державного університету. Серія громадських і гуманітарних наук.* 2015; 1: 38 – 42.
16. Westbrook C.J., Davisa D.E., McElroya S.E., Brubakera K., Choea E., Karagaa S., Dooleya M., O'Bryanta B.L., Van Tongerenb D.R., Hoock J. Trait Sources of Spirituality Scale: Assessing Trait Spirituality More Inclusively. *Measurement and evaluation in counseling and development.* 2018; Vol. 51; Issure 2: 125 – 138.
17. Гущина А.В. К вопросу о нравственности как свойстве человека: педагогический аспект. *Самарский научный вестник.* 2017; Т. 6; № 3 (20): 279 – 283.
18. Собчик Л.Н. *Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений.* Санкт-Петербург: Речь, 2003.
19. Лейфрид Н.В. Стрессоустойчивость, волевой самоконтроль и копинг-стратегии учителей средних общеобразовательных школ. *Психологическое, физическое, информационное насилие и пути его преодоления в современном обществе. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием.* Омск, 2015: 61 – 66.
20. Александрова О.В., Дерманова И.Б. Совладающее поведение в трудной жизненной ситуации в связи с разноуровневыми свойствами индивидуальности. В сборнике: *XXXII Мерлинские чтения: Способности. Одарённость. Индивидуальность. Материалы Всероссийской научно-практической конференции.* Пермь, ПГГПУ, 2017: 37 – 39.
21. Мохова Д.М. Эмоциональный интеллект и совладающее поведение у сотрудников опасных профессий. В сборнике: *Развитие современной науки: теоретические и прикладные аспекты.* Пермь, 2018: 118 – 120.
22. Фоминых Е.К. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и копинг-стратегий личности. *Образование и саморазвитие.* 2014; 4 (42): 100 – 103.
23. Zaritskaya V.V. Emotion self-control within emotional intelligence structure. *Вісник Одеського національного університету, Психологія.* 2010; 15; № 9: 43 – 52.
24. Гаврилова А.В. Социально-психологические особенности ментальности «Нового поколения». *Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика.* 2016; Т. 26; № 2: 58 – 63.
25. Шумкова А.А. Оптимизм в структуре пятифакторной модели черт личности. *В.С. Мерлин и современная психология: наука, образование, практика. Материалы всероссийской научно-практической конференции.* Пермь, 2015: 39 – 41.
26. Лукьянченко Н.В., Аликин И.А., Аликин М.И. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и диспозиционного оптимизма с эмоциональным выгоранием. В сборнике: *Молодёжь Сибири – науке России. Материалы международной научно-практической конференции.* Красноярск, 2016: 212 – 214.
27. Берилова Е.И. Эмоциональный интеллект, самооценка и копинг-стратегии как ресурсы преодоления психического выгорания у девушек-футболисток. *Материалы научной и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма.* 2018; 1: 242 – 243.

References

1. *Novye psihologicheskie konteksty stanovleniya lichnosti v menyayuschemsya mire*. Pod redakciej `E.V. Galazhinskogo, V.I. Kabrina. Tomsk: Izdatel'skij Dom Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2017: 282.
2. Palkin K.A. Sostoyanie i perspektivy izucheniya psihologicheskikh determinantov volonter'skoj deyatel'nosti. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya*. 2017; 9; № 4: 99 – 107.
3. Dolgova V.I., Vahitova Yu.R., Komarova M.A., Tel'cova E.P. Issledovanie osobennostej `emocional'nogo intellekta lyudej v situacii kontrolya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018, 1: 197 – 204.
4. Davis S.K. Emotional intelligence and attentional bias fort heat-related emotion understress. *Scandinavian Journal Of Psychology*. 2017; Vol. 59; Issue 3: 328 – 339.
5. Oleksenko R.I., Molodychenko V.V., Taranenko G.G. Aksioduhovnaya sostavlyayuschaya v stanovlenii i garmonizacii socio-kul'turnogo bytiya cheloveka. *Gumanitarnij visnik Zaporiz'koï derzhavnoi inzhenernoi akademii*. 2016; 65: 27 – 40.
6. Chernyakevich E.Yu. Napravlenost' lichnosti v obschenii kak odin iz faktorov, vliyayuschih na `effektivnost' kommunikacii. *Vyssshaya shkola*, 2016; 2: 60 – 61.
7. Popova O.S. Features of self-realization of personalities with different life values. *Mizhnarodnij naukovij zhurnal Internauka*. 2016, 10-2 (20): 27 – 30.
8. Turner L.A., McCormick W.H. Academic entitlement: relations to perceptions of parental warmth and psychological control. *Educational Psychology*. 2017; Vol. 38: 248 – 260.
9. Laytrn P., Latt S.J. Interpersonal relatedness and self definition in normal and disrupted personality development Retrospect and prospect. *American Psychologist*. 2013; Vol. 68; Issue 1: 172 – 181.
10. Rothbaum F., Weisz J.R., Snyder S.S. Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982; Vol. 42(1): 5 – 37.
11. Guntert S.T., Strubel I.T., Kals E., Wehner E. The quality of volunteers motives: Integrating the functional approach and self-determination theory. *Journal of Social Psychology*. 2016; Vol. 156; Issue 3: 310 – 327.
12. Scheier M.F., Carver C.S., Bridges M.W. Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994; Vol. 67; Issue 6: 1063 1078.
13. Petrash M.D. Sovladayushee povedenie v strukture pozitivnogo funkcionirovaniya v raznye periody vzroslosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2017; 54-5: 347 – 357.
14. Elvanya N.M., Ferdinanda H.D., Gebauera M.M., Bosa W., Huemann T., Köllerb O., Schöber Ch. Attainment-aspiration gap in students with a migration background: Therole of self-efficacy. *Learning and Individual Differences*. 2018; 65: 159 – 166.
15. Sokolova S.N. Bioethical bases of safety person and society. *Vesnik Paleskaga derzhavnaga universit'eta*. *Seryya gramadskih i humanitarnyh navu*. 2015; 1: 38 – 42.
16. Westbrook C.J., Davisa D.E., McElroya S.E., Brubakera K., Choea E., Karagaa S., Dooleya M., O'Bryanta B.L., Van Tongerenb D.R., Hookk J. Trait Sources of Spirituality Scale: Assessing Trait Spirituality More Inclusively. *Measurement and evaluation in counseling and development*. 2018; Vol. 51; Issue 2: 125 – 138.
17. Guschina A.V. K voprosu o nrvstvennosti kak svojstve cheloveka: pedagogicheskij aspekt. *Samarskij nauchnyj vestnik*. 2017; T. 6; № 3 (20): 279 – 283.
18. Sobchik L.N. *Diagnostika individual'no-tipologicheskimi svojstv i mezhlichnostnyh otnoshenij*. Sankt-Peterburg: Rech', 2003.
19. Lejfrid N.V. Stressoustojchivost', volevoj samokontrol' i koping-strategii uchitelej srednih obscheobrazovatel'nyh shkol. *Psihologicheskoe, fizicheskoe, informacionnoe nasilie i puti ego preodoleniya v sovremennom obschestve. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*. Omsk, 2015: 61 – 66.
20. Aleksandrova O.V., Dermanova I.B. Sovladayushee povedenie v trudnoj zhiznennoj situacii v svyazi s raznourovnevnyimi svojstvami individual'nosti. V sbornike: *XXXII Merlinskie chteniya: Sposobnosti. Odarennost'. Individual'nost'. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Perm', PGGPU, 2017: 37 – 39.
21. Mohova D.M. `Emocional'nyj intellekt i sovladayushee povedenie u sotrudnikov opasnyh professij. V sbornike: *Razvitie sovremennoj nauki: teoreticheskie i prikladnye aspekty*. Perm', 2018: 118 – 120.
22. Fominyh E.K. Vzaimosvyaz' `emocional'nogo intellekta i koping-strategij lichnosti. *Obrazovanie i samorazvitie*. 2014; 4 (42): 100 – 103.
23. Zaritskaya V.V. Emotion self-control within emotional intelligence structure. *Visnik Odes'kogo nacional'nogou niversitetu, Psihologiya*. 2010; 15; № 9: 43 – 52.
24. Gavrilova A.V. Social'no-psihologicheskie osobennosti mental'nosti «Novogo pokoleniya». *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika*. 2016; T. 26; № 2: 58 – 63.
25. Shumkova A.A. Optimizm v strukture pyatifaktornoj modeli chert lichnosti. *V.S. Merlin i sovremennaya psihologiya: nauka, obrazovanie, praktika. Materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Perm', 2015: 39 – 41.
26. Luk'yanchenko N.V., Alikin I.A., Alikin M.I. Vzaimosvyaz' `emocional'nogo intellekta i dispozicionnogo optimizma s `emocional'nym vygoraniem. V sbornike: *Molodezh' Sibiri – nauke Rossii. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Krasnoyarsk, 2016: 212 – 214.
27. Berilova E.I. `Emocional'nyj intellekt, samoocenka i koping-strategii kak resursy preodoleniya psihicheskogo vygoraniya u devushek-futbolistok. *Materialy nauchnoj i nauchno-metodicheskoy konferencii professorsko-prepodavatel'skogo sostava Kubanskogo gosudarstvennogo universiteta fizicheskoy kul'tury, sporta i turizma*. 2018; 1: 242 – 243.

Статья поступила в редакцию 11.09.18

УДК 159.99

Gostunskaya Ya.I., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecture, Department of Special and Clinical Psychology, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: gostik78@mail.ru

Shekhovtsova E.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecture, Head of Department of Special and Clinical Psychology, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: pole.76@mail.ru

FEATURES OF COPING BEHAVIOR OF PARENTS OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES. The article deals with theoretical aspects of the study of coping behavior in families raising children with intellectual disabilities, characterized by the features of coping behavior of spouses. The article presents a comparative analysis of the effect of stress factors on the family of a child with mental retardation, characterized by the relationship of personal characteristics of parents and their coping strategies.

Key words: family, parents, stress, children with intellectual disabilities, mental retardation, empathy, coping behavior, coping resources, coping behavior, anxiety.

Я.И. Гостунская, канд. психол. наук, доц. каф. специальной и клинической психологии, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: gostik78@mail.ru

Е.А. Шехоецова, канд. психол. наук, доц., зав. каф. специальной и клинической психологии, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: pole.76@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

В статье рассматриваются теоретические аспекты изучения совладающего поведения в семьях, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями, охарактеризованы особенности совладающего поведения супругов. Представлен сравнительный анализ действия стрессорных факторов на семью ребёнка с умственной отсталостью, охарактеризована взаимосвязь личностных особенностей родителей и используемых ими стратегий совладающего поведения.

Ключевые слова: семья, родители, стресс, дети с нарушением интеллекта, умственная отсталость, эмпатия, копинг-поведение, копинг-ресурсы, совладающее поведение, тревожность.

В системе факторов совладающего поведения особо выделяется сфера отношений личности, главным образом, близких. Именно в этих системах отношений (детско-родительских, супружеских, сиблинговых и т. д.) становится и развивается совладающее поведение личности как социальное поведение субъекта. Близкие отношения обеспечивают субъекту обратные связи, задающие способность осознанного саморегулирования, то есть, выбора копинг-стратегий в трудной ситуации. Наиболее ярким примером здесь являются детско-родительские отношения. Особая ценность этих отношений заключается в их продолжительном и непрерывном влиянии как в целом на психическое развитие личности, так и на развитие системы совладающего поведения в частности.

Как известно, совладающее поведение представляет собой динамический процесс целенаправленного поведения, позволяющий личности преодолеть стрессовую ситуацию адекватными способами, через осознанные стратегии. В ряде исследований подчёркивается, что фактором, влияющим на выбор стратегии копинга, может служить специфика ситуации, которая является объективно трудной или субъективно так понимаемой. Трудная для человека ситуация может выступать как событие (кратковременная ситуация, которая серьёзно повлияла на человека), либо ситуация является трудной на протяжении достаточно длительного времени, выступая как постоянный прессинг.

Семья, в которой родился ребёнок с нарушением интеллекта, находится в условиях острой психотравмирующей ситуации. Со временем родительский стресс не уменьшается, а порой даже усиливается, что связано с увеличением забот о ребёнке и наличием не проходящего родительского пессимизма относительно его будущего. Длительный, хронический стресс, негативные эмоциональные переживания, связанные с трудностями воспитания ребёнка, имеющего умственную отсталость, влияют на изменение ценностно-смысловой составляющей образа мира матерей.

Появление ребёнка с интеллектуальным нарушением привносит в семейную систему уникальный набор сложностей и проблем, с которыми необходимо научиться справляться на протяжении всего жизненного цикла семьи и в процессе жизни каждого отдельного члена семьи: самого ребёнка, его родителей, сиблингов, прадедушек, родственников (Т.Н. Высотина, И.И. Мамайчук, Л.С. Печникова; и др.). При рождении ребёнка с нарушением интеллекта семье приходится столкнуться с множеством стресс-факторов, среди которых следует выделить трудности взаимодействия и коммуникации; финансовые трудности и ограничения трудовой занятости членов семьи в связи с постоянным уходом за таким ребёнком; эмоциональные проблемы, с которыми сталкиваются все члены семьи и многое другое. Семья, в которой растёт ребёнок с нарушением интеллекта, изолируется и становится закрытой системой, переваривающей все свои трудности и проблемы внутри своих подсистем. Родители зачастую не в состоянии точно определить специфику или степень проблем своего ребёнка. Эта неопределённость о состоянии развития ребенка, в сочетании с трудностями в получении четкой диагностической оценки, может увеличить уровень родительского стресса [1].

Экспериментальное исследование копинг-стратегий матерей, воспитывающих детей с нарушением интеллекта, проведённое А.А. Нестеровой, позволило выявить ряд особенностей [2].

Наиболее характерными копинг-стратегиями, используемыми матерями детей с умственной отсталостью, выступают стратегия отрицания, уход или бегство из трудной ситуации, «идентификация со счастливыми», изменение личностных свойств, придание нетривиального смысла ситуации, позитивное истолкование ситуации, предвосхищающая печаль, антиципирующее преодоление, «идущее вниз сравнение», когнитивная репетиция.

Копинг-поведение этих матерей в большей мере направлено на изменение ситуации в когнитивном плане, а не на решение проблем. Они в большей мере являются аналогами защитных психологических механизмов, таких как отрицание, вытеснение, рационализация. У матерей этой группы существует цикличность в подёме настроения за счёт мотивирующих факторов, как внешних, так и внутренних, и спад настроения, когда они снова погружаются в тяжесть собственной жизненной ситуации, связанной с рождением ребёнка с особенностями в развитии.

В эмпирическом исследовании Я.А. Гаевой. и Н.И. Исмаиловой выявлено, что в поведении матерей, воспитывающих детей с лёгкой степенью умственной отсталости, преобладают такие доминирующие стратегии совладания с трудной жизненной ситуацией, как бегство-избегание (перенос ответственности (57%), конфронтация (51%), самоконтроль (50%), дистанцирование от проблемы (откладывание её решения) (49%), то есть в большинстве своём неэффективные стратегии являются преобладающими [3. с. 144].

В ходе жизненного цикла семьи, стресс снижает уровень экстремальности, переходя в «привычку», «примирение» или хроническое состояние, т.е. хронический стресс. Основные трудности и переживания в жизни этих родителей таковы: тревога за будущее ребёнка, его переживания по поводу осознания своего дефекта; беспокойство за развитие и здоровье ребёнка; периодически возникающий эмоциональный дискомфорт, «притупляющаяся, но не исчезающая душевная боль» [4].

С.А. Хазова и М.В. Ряжева, анализируя данные, полученные в ходе интервьюирования родителей, воспитывающих детей с нарушениями интеллекта, пришли к выводу, что такие семьи часто обозначают положительное влияние рождения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья на развитие всей семейной системы. Так, и матери, и отцы отмечают, что воспитание особого ребёнка дало их семье следующие позитивные моменты: 1) укрепило супружеский союз и взаимоподдержку; 2) увеличило уровень родительской включённости в процесс развития ребёнка; 3) позволило расширить социальную сеть, вовлечённую в развитие ребёнка; 4) дало возможность к духовному обогащению, изменению системы ценностей; 5) сплотило всю семью, сблизило её членов; 6) позволило стать более толерантными; 7) способствовало личностному росту; 8) положительно повлияло на близкий круг людей, с которыми семья общалась; 9) дало возможность встретиться с замечательными специалистами и профессионалами [1].

Подобные данные мы обнаруживаем и в исследовании А.А. Нестеровой и Н.А. Ковалевской. Авторы отмечают, что в жизни родителей детей с интеллектуальными нарушениями и нарушениями аутистического спектра присутствуют события и переживания, осознанно оцениваемые ими как позитивные, т.е. приобретающие значение жизненных ресурсов [2].

Среди способов поведения, относящихся к совладанию, выделяют: включение родителей в коррекционно-образовательный процесс («занимаемся с ребёнком дополнительно дома», «стараясь найти методики, книги по развитию такого ребёнка»); обращение к людям, обладающим опытом решения данных проблем («консультируюсь со специалистами», «советуюсь с другими родителями»), обдумывание проблем, вера, сравнение вниз («есть нарушения хуже, чем у моего ребёнка»), терпение в ожидании результатов психосоциального развития ребёнка.

В исследовании С.Н. Моисеевой была выявлена взаимосвязь между уровнем эмпатийных способностей и способностью выбирать адаптивные и конструктивные копинг-стратегии. Низкий показатель эмпатии у матерей, воспитывающих умственно отсталого ребёнка, снижает возможности родителей в объективном оценивании проблемы, в способности видеть варианты выхода из трудной ситуации и в итоге снижает вероятность использования проблемно-ориентированной стратегии. В целом,

соотношение эмпатии и копинг-поведения можно охарактеризовать так: чем выше эмпатийность, тем выше проявляется ответственность, поиск социальной поддержки; чем ниже эмпатийность, тем выше ориентации на стратегию бегство-избегание [5].

Обобщая теоретические и эмпирические исследования по проблеме, можно выявить следующие особенности совладающего поведения родителей, воспитывающих детей с нарушениями интеллекта:

1. Тяжёлые эмоциональные состояния, являясь следствием невозможности изменить ситуацию или выйти из неё, далее сами провоцируют усиление неадекватности и неэффективности совладающего поведения, что ведёт к общему истощению, потере интереса к жизни, отсутствию положительных перспектив. Стресс, испытываемый родителями, не исчезает совсем, а лишь меняет характер, что находит прямое отражение в изменении эмоционального состояния родителей и динамике самого копинг-поведения.

2. У родителей, воспитывающих детей с нарушением интеллекта, выявлено большее количество копингов, ориентиро-

ванных на эмоции, использование копинг-стратегий, ориентированных на избегание, что наглядно проявляется в снижении их социальной активности.

3. Совладающее с трудностями поведение родителей, воспитывающих детей с нарушением интеллекта, имеет определённую динамику. По мере взросления ребёнка проблемно-ориентированные копинг-стратегии со временем меняются на эмоционально-ориентированные, избегающие или конфронтационные копинг-стратегии.

Выделенные особенности свидетельствуют о необходимости поиска психолого-педагогических методов психологической поддержки родителей, целью которой является выработка конструктивных стратегий совладающего поведения, позволяющих справиться с жизненными трудностями. Это может быть достигнуто в ходе реализации индивидуальной и групповой психокоррекционной работы с родителями в форме организованных тренингов, позволяющих отработать конструктивные способы поведения в трудных жизненных ситуациях и снизить психоэмоциональное напряжение.

Библиографический список

1. Хазова С.А., Ряжева М.В. Динамика совладающего поведения родителей, воспитывающих ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2012; Т. 18: 203 – 209.
2. Нестерова А.А., Ковалевская Н.А. Жизнеспособность и стратегии совладания матерей, воспитывающих детей с нарушением аутистического спектра. *Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки*. 2015; 3: 38 – 46.
3. Гаева Я.А., Исмаилова Н.И. Копинг-стратегии родителей, воспитывающих умственно отсталого ребёнка. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2012; 1: 144.
4. Миланич Ю.М. Родительское отношение к ребёнку с нарушениями психофизического развития. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2010; № 3; Т. 5: 44 – 54.
5. Моисеева С.Н. Изучение влияния уровня эмпатических способностей на выбор матерями, воспитывающими умственно отсталого ребёнка, копинг-стратегий. *Теория и практика общественного развития*. 2013; 12: 38.

References

1. Hazova S.A., Ryazheva M.V. Dinamika sovladayushchego povedeniya roditelej, vospityvayuschih rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. 2012; T. 18: 203 – 209.
2. Nesterova A.A., Kovalevskaya N.A. Zhiznesposobnost' i strategii sovladaniya materej, vospityvayuschih detej s narusheniem autisticheskogo spektra. *Vestnik MGOU. Seriya: Psihologicheskie nauki*. 2015; 3: 38 – 46.
3. Gaevaya Ya.A., Ismailova N.I. Koping-strategii roditelej, vospityvayuschih umstvenno otstalogo rebenka. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2012; 1: 144.
4. Milanich Yu.M. Roditel'skoe otnoshenie k rebenku s narusheniyami psihofizicheskogo razvitiya. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2010; № 3; T. 5: 44 – 54.
5. Moiseeva S.N. Izuchenie vliyaniya urovnya 'empaticeskikh sposobnostej na vybor materyami, vospityvayuschimi umstvenno otstalogo rebenka, koping-strategij. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2013; 12: 38.

Статья поступила в редакцию 28.09.18

УДК 159

Gotskaya N.R., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Operative-Investigative Activities and Special Equipment, Stavropol branch of Krasnodar University of MIA of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: natgots@yandex.ru*

THE DECISION-MAKING PROCESS AS A TOOL TO ENHANCE THE EFFECTIVENESS OF A MANAGER. The article studies how to form and develop management decisions, the features of decision-making, the main directions of scientific research on the theoretical and methodological support of management decision-making in the field of Humanities. Resource and cost efficiencies are generalised and used to analyze the economic performance of management in a broad sense. The private indicators of economic efficiency of labor include: profitability, return on investment, productivity, return on assets, turnover. The control system should be flexible and timely, aimed at the direct solution of the tasks that have been set.

Key words: management, management decisions, decision-making, innovative mechanism, Humanities.

Н.Р. Гоцкая, канд. экон. наук, доц. каф. оперативно-розыскной деятельности и специальной техники, ФГКОУ ВО «Кру МВД России», (Ставропольский филиал), г. Ставрополь, E-mail: natgots@yandex.ru

ПРОЦЕСС ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ В РАБОТЕ МЕНЕДЖЕРА

Статья посвящена вопросам формирования и развития в области понятийно-категориального аппарата управленческих решений, выявлены особенности принятия решений, рассмотрены основные направления научных исследований по теоретическому и методологическому обеспечению принятия управленческих решений в области развития гуманитарных наук. Ресурсная и затратная эффективности являются обобщающими и используются для анализа экономической эффективности управления в широком смысле. К частным показателям экономической эффективности деятельности трудового состава относят: рентабельность, окупаемость капиталовложений, производительность труда, фондоотдачу, оборачиваемость и другие.

Ключевые слова: управление, управленческие решения, принятие решений, инновационный механизм, гуманитарные науки.

Существующее разнообразие методов принятия решений путает предпринимателей и затормаживает развитие экономики регионов в целом, эти методы скорее вводят в заблуждение агентов экономической деятельности, чем осуществляют поддержку процесса принятия решений на стадиях их жизненного цикла. Необходима поддержка гуманитариев для выхода из сложившейся ситуации в условиях кризиса.

Управленец в ходе рационального решения проблемы беспокоится прежде всего о том, что связано с решением или исходит от него. Вместе с тем количество стадий решения проблемы зависит от её сложности.

Диагностика проблемы. Осознание и определение причин затруднений или существования возможностей является первым этапом решения проблемы. Например, характерными признаками проблем в организации могут быть: невысокая прибыль, проблемы со сбытом продукции, слишком большие издержки производства и т. п.

Проблему в общем и целом можно установить с помощью определения её признаков. В компаниях с целью выяснения причин возникновения той или иной проблемы осуществляется сбор и анализ информации. Ответственное лицо отбирает только ту информацию, которая указывает на признаки проблемы.

Формулирование ограничений и критериев принятия решения. Определение периода времени принятия решения устанавливается на данном этапе. Такие меры принимаются из-за наличия жёсткой конкуренции между фирмами, ресурсов и т.д. Продолжительность периода решения проблем зависит от сложившейся ситуации, а также от менеджера, который устанавливает его. Наряду с этим устанавливаются стандарты, с помощью которых возможна оценка противоположных вариантов выбора.

Определение альтернатив. На данном этапе обозначаются наиболее подходящие варианты решения проблем.

Оценка альтернатив. Для решения проблемы важно адекватно оценить преимущества и недостатки альтернатив, а также возможности их исполнения.

Выбор альтернатив. Главная задача – выбрать наиболее рациональную альтернативу. Если при оценке альтернатив они были правильно определены, то на данном этапе никаких затруднений возникнуть не должно [1].

На практике менеджеры зачастую не требуют абсолютного решения проблем, так как при ограниченном времени трудно принять наиболее верное решение. Менеджеры понимают, что в ходе принятия решения имеют место быть: их личные мнения, степень риска, время и постоянно меняющееся окружение, потенциальность негативных последствий, взаимосвязь решений.

Для немецкой школы характерно объединение принятия решений, процессов проектирования и контроля. Этапы процесса принятия решений:

Установление проблемы. На данном этапе устанавливается и рассматривается проблема, выявляются возможные причины её возникновения, ставятся цели, обозначаются условия принятия решений, определяются ограничения. Таким образом, строится процесс принятия управленческих решений.

Этап нахождения информации. На данном этапе происходит промежуточный выбор одного из вариантов решения проблемы, основываясь на возможности её решения и предполагаемых действиях.

Оценка вероятности влияния действий на цель. Устанавливаются положения, влияющие на исполнение решений, предполагаются и систематизируются итоги, рассматриваются риски.

Принятие решения. На данном этапе отбирается наилучший вариант, рассматриваются пути его исполнения, а также операционный анализ плана (определение сроков и т. п.). Основания для принятия решения:

1. целесообразность решения;
2. материальная сторона решения (количество денег, сэкономленных на работниках организаций, расходы);
3. одобрение решения менеджером;
4. эффективность решений и их количество;
5. период применения решения.

Формулирование проблемы традиционно является первым этапом решения проблемы. Чем яснее сформулирована проблема, тем проще найти способы для её решения. Уже на втором этапе выносятся на обсуждение различные пути решения, а на третьем – выбирается наиболее подходящий вариант для конкретной проблемы [1].

Методы перспективного анализа, состоящие в принятии управленческих решений, приобретают большое практическое значение

из-за высокого уровня неопределённости экономического поведения субъектов процессов, изучаемых гуманитарными науками [2].

Ситуации, требующие анализа и принятия управленческих решений, делятся на четыре типа: в условиях определённости, риска, неопределённости и конфликта. Рассмотрим все четыре ситуации.

Первая ситуация – в условиях определённости. В ней известно число всех возможных вариантов и их результаты, необходимо выбрать один из них. Количество альтернативных вариантов определяет уровень сложности принятия решения.

Вторая ситуация – в условиях риска. В данной ситуации используют вероятностный подход, в котором применяется прогнозирование вероятных последствий и приписывание им вероятностей. Вместе с тем используются известные типовые ситуации (например: вероятность выпадения «решки» после броска монеты равна 50%), прошлые распределения вероятностей (такие как вероятность создания бракованного товара), субъективные оценки аналитиков.

В случаях сложнее применяется метод построения дерева решений.

Третья ситуация – в условиях неопределённости. Формализованные последовательности анализа используются нечасто, не смотря на разработку этой ситуации в теории. В подобных случаях вероятности итогов определить невозможно, в чём состоит основная его проблема.

Четвёртая ситуация – в условиях конфликта. Этот анализ является самым трудным и менее выработанным с практической точки зрения. Такие ситуации приводятся в теории игр [3].

Приобретённые в результате применения формализованных методов оценки являются основой для принятия заключительного решения, причём дополнительные критерии как формального, так и неформального характера могут быть приняты во внимание.

Понятия «управленческое решение» и «управленческое действие» выделяются в теории принятия решений. Управленческое решение обозначает интеллектуальную деятельность одного или группы субъектов управления по разрешению проблемной ситуации. Управленческое действие является процессом деятельности руководящих кадров по реализации управленческого решения. Принятие решения может быть охарактеризовано как переходная фаза между решением и действием, которая влияет на социальную среду создателей и исполнителей принятого решения.

Понятия «эффективность решений» рассматривается как результативность создания решения и продуктивность реализации управленческих решений. Оно соотносится с двумя этапами процесса принятия управленческих решений, на каждом из которых используются свои показатели эффективности и методы её оценки [4].

В условиях затруднения анализа эффективности управленческого труда наиболее разработаны методические и теоретико-методологические средства оценки продуктивности отдельных мероприятий, а не управления в целом. Существует множество методов анализа результативности внедрения новой техники, автоматизированных систем управления и прочего.

Один из популярных приёмов анализа эффективности управления заключается в использовании таких понятий как «эффективность в широком смысле» и «эффективность в узком смысле». Эффективность в узком смысле обозначает продуктивность управленческой деятельности, а в широком – результат функционирования, приобретённый деятельностью всех сотрудников. В обоих случаях эффективность характеризуется с помощью обобщающих показателей и системы линейных показателей социальной и экономической результативности.

Ресурсная и затратная эффективность являются обобщающими и используются для анализа экономической эффективности управления в широком смысле.

К частным показателям экономической эффективности деятельности трудового состава относят: рентабельность, окупаемость капиталовложений, производительность труда, фондотдачу, оборачиваемость и другие.

Описанный подход к оценке эффективности правомерен как для свойства результативности работы аппарата целом, так и для оценки определённых решений. Эффективность отображает действенность в истекшем периоде. Данная рассказанная методология оценки полностью применима для отдельных управленческих решений. Сообразно предоставленной схеме,

к примеру, может исполняться критика отдачи стратегических решений. Сообразно тактическим решениям критика отдачи вероятна никак не в настолько массовом варианте, а дозволяя некое облегчение расчёта. Исследование и осуществление решений, обеспечивающих постоянно высокую эффективность, – тяжёлая задача и для опытейших управляющих. Сообразно различным факторам результат может никак не подходить ожидаемому. Но неизменным должно существовать рвение к максимизации результата, потому что недостающая отдача квали-

фицируется как «брак» в труде клерка. Отдельные знаменитые экономисты малоэффективную работу считают безнравственной [5].

В предоставленном контексте заслуживает интереса обсуждение вопросов высоконравственной ответственности управляющих за принятие управленческих решений. Для управленца важно понять, что система контроля должна быть гибкой и своевременной, направленной на непосредственное решение тех задач, которые были поставлены.

Библиографический список

1. Минцберг Г. *Структура в кулаке: создание эффективной организации*. Перевод с английского под ред. Ю.Н. Каптуревского. Санкт-Петербург, 2012.
2. Available at: <http://dlib.rsl.ru/rsl01002000000/rsl01002747000/rsl01002747>
3. Available at: <http://dlib.rsl.ru/rsl01000000000/rsl01000332000/rsl01000332>
4. Available at: http://refvip.ru/ref_53e9395cbdea2c88641cd83a2e364bb9.html
5. *Теория организации*: учебник для вузов. Москва, 2013.

References

1. Mintzberg G. *Struktura v kulake: sozdanie `effektivnoj organizacii*. Pervod s anglijskogo pod red. Yu.N. Kapturevskogo. Sankt-Peterburg, 2012.
2. Available at: <http://dlib.rsl.ru/rsl01002000000/rsl01002747000/rsl01002747>
3. Available at: <http://dlib.rsl.ru/rsl01000000000/rsl01000332000/rsl01000332>
4. Available at: http://refvip.ru/ref_53e9395cbdea2c88641cd83a2e364bb9.html
5. *Teoriya organizacii: uchebnik dlya vuzov*. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 28.09.18

УДК 37.015.3

Erina I.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia),
E-mail: irinagorbushina@mail.ru

Kot T.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia),
E-mail: tomakot2015@mail.ru

PSYCHO-PEDAGOGICAL MONITORING AS A METHOD OF OPTIMIZATION OF ACTIVITIES IN EDUCATIONAL INSTITUTION (A CASE STUDY OF PRIMARY SCHOOL). The article deals with studying a possibility to use psychological and pedagogical monitoring in educational organizations. Brief theoretical information about the personalities of pedagogical and psychological scientists studying this technology is presented. The specific definition of monitoring with the authors additional part in it is allocated. The article presents the selected eleven areas, their content, methods of work and subsequent results. This method covers all spheres of life of students. The authors conclude that monitoring allows exploring all indicators of the educational process and taking effective managerial decisions both by teachers and by managers in an educational institution.

Key words: students, monitoring, psycho-pedagogical monitoring, direction, content, working methods, results.

I.A. Erina, канд. психол. наук, доц., ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: irinagorbushina@mail.ru

T.A. Kot, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: tomakot2015@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК МЕТОД ОПТИМИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ)

В статье рассматривается вопрос возможности использования психолого-педагогического мониторинга в образовательных организациях / учреждениях. Представлена краткая теоретическая информация о персоналиях педагогических и психологических ученых, изучающих данную технологию. Выделено конкретное определение мониторинга с авторским дополнением. В статье представлены выделенные одиннадцать направлений мониторинга, их содержание, методы работы и последующие результаты. Авторы делают вывод о том, что мониторинг позволяет изучить в полном объеме все показатели учебно-воспитательного процесса и принять эффективные управленческие решения как преподавателям, так и администрации образовательной организации / учреждения.

Ключевые слова: учащиеся, мониторинг, психолого-педагогический мониторинг, направления, содержание, методы работы, результаты.

Школа является вторым по значимости социальным институтом социализации и развития ребёнка. Поэтому задачей школы является не только обучение, воспитание ребёнка, но и удовлетворение его потребностей, раскрытие потенциалов, всестороннее развитие личности. В последнее время в школах стала разрабатываться модель мониторинга, который направлен на аналитическое отслеживание образовательной среды, образовательных технологий, результатов образовательного процесса, эффективности оперативного и стратегического управления всеми структурами образовательного учреждения.

В педагогической науке понятие «мониторинг» стало употребляться в XIX веке.

А.С. Белкин связывает его возникновение с Белл-Ланкастерской системой обучения. Он определяет мониторинг как непрерывное научно обоснованное диагностико-прогностическое отслеживание образовательного процесса [1]. В психологической науке «мониторинг» представляет собой систему постоянного отслеживания посредством психологической диагностики процесса личностного развития учащегося, создания банка психологического анамнеза каждого ученика, а также проектирование индивидуальной психологической его траектории обучения и

воспитания. П.И. Третьяков считает мониторинг методом исследования в рамках контрольно-диагностической деятельности. Э.Ф. Зеер рассматривает мониторинг как процесс отслеживания состояния объекта (системы или сложного явления) с помощью непрерывного или периодически повторяющегося сбора данных, представляющих собой совокупность определенных ключевых психологических показателей [2].

В школах для более расширенного исследования необходимо объединять все эти научные направления (педагогика и психологию).

Анализируя различные точки зрения в определении понятия «мониторинг», мы остановились на предложенном Зеер Э.Ф и Веденикова: социально-психолого-педагогический мониторинг – это способ организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о педагогической системе и социальной инфраструктуре, который обеспечивает непрерывное слежение за ходом учебно-воспитательного процесса и условиями жизнедеятельности и дает возможность осуществлять прогноз их развития [2]. Это определение, с нашей точки зрения, можно дополнить тем, что социально-психолого-педагогический мониторинг – это ещё и система, обеспечивающая регуляцию качества образовательно-воспитательного процесса в общеобразовательной организации/учреждения. Использование данного метода позволит получать периодически достоверную информацию о характере обучающей и воспитательной среды в школе, многомерных данных о субъектах учебно-воспитательного процесса, уклада жизни общеобразовательной организации / учреждения, тем самым вести качественное управление всеми процессами.

В младшем школьном возрасте появляются первые, четко сформулированные цели, ценностные ориентации, морально-этические качества и образовательные приоритеты. В связи с этим использование метода мониторинга в начальной школе позволит изучить и отследить происходящие изменения в обучении учащихся. С помощью психолого-педагогического мониторинга в Ялтинском учебно-воспитательном комплексе № 1 были выявлены основные его направления, содержание, методы работы и результат с последующим прогнозом на предстоящую в ближайшее время работу.

Первое направление – *адаптация первоклассников*.

Реализуется: психологом, классными руководителями.

Содержание: первые два месяца (сентябрь, октябрь) ведётся наблюдение за детьми, выявление того, как дети адаптируются к условиям массовой школы; результаты фиксируются в журнале психологического анализа уроков по результатам наблюдения психолога; учитывается информация об учащемся, полученная от родителей.

Методы работы: рисуночные и игровые методики (выбери лишнее, люблю – не люблю, несуществующее животное, лепестки и т. д.); методика «Беседа», целью методики является исследовать ориентацию ребёнка в окружающем, запас знаний и отношений к школе.

Результат: при выявлении плохо адаптировавшихся к школьной среде учащихся, психологом проводится индивидуальная работа с ребёнком, определяется причина подобного поведения и по необходимости проводится коррекция.

Второе направление – *выявление общего уровня знаний и мониторинг образовательных потребностей учащихся начальных классов*. Реализуется: совместная работа психолога, логопеда и классного руководителя.

Содержание: совместными усилиями психолога, логопеда и классного руководителя определяется общий уровень подготовленности ребёнка к школе, так как дети поступают в школу с разным уровнем знаний и подготовки; с помощью различных методик и наблюдения выявляются образовательные потребности младших школьников.

Методы работы: использование различных методик, направленные на определение уровня познавательных процессов: память (чего не хватает? повтори и др.), внимание (усиление концентрации слухового внимания, расставь фигуры по образцу и др.), мышление (что тут лишнее? найди отличия, лабиринт, нарисуй по точкам и др.), исследуется словарный запас.

Результат: выявляется общий уровень знаний учащихся и их образовательные потребности, делается усиление на слабо развитую часть образовательного процесса, при выявлении стойкого отставания у определенных учащихся с ними в дальнейшем проводится индивидуальная работа.

Третье направление – *мониторинг интересов и склонностей учащихся*. Реализуется: психологом, педагогом-организатором, классными руководителями.

Содержание: психолог выявляет склонности и таланты детей, а педагог-организатор способствует созданию условий для их развития и реализации.

Методы работы: психолог проводит тестирование на одаренность, диагностика одарённых учащихся; педагогом проводится конкурс «Школа талантов», а также подготовка таких детей для участия городских и районных соревнований, организация школьных праздников, концертов.

Результат: развитие задатков и таланта у детей, внешкольная занятость младших школьников.

Четвёртое направление – *работа с родителями*. Реализуется: психологом, классными руководителями.

Содержание: работа проводится как групповая (выступление на родительских собраниях, рекомендации для родителей по детям), так и в индивидуальном порядке (вызывается родитель ребёнка, у которого возникла проблема, или когда родители сами приходят и просят поработать с их детьми); работа с родителями первоклассников.

Методы работы: тесты для родителей и близких ребёнка, анкета для родителей (для предоставления информации о ребёнке), беседа, консультация.

Результат: информирование родителей о проблемах, возникающих у их детей, привлечение родителей к жизни ребёнка в школе психологическое консультирование и проведение тренингов (при потребности).

Пятое направление – *коррекционная работа*. В школе создан коррекционный второй класс для детей с задержкой психического развития. Вся коррекционная работа реализуется психологом.

Содержание: работа направлена на самовыражение, самореализацию, развитие познавательных процессов: памяти, мышления, внимания, речи. Упражнения на повышение самооценки. Проведение групповых и индивидуальных занятий. На коррекционный класс выделяется 3 часа в неделю, для проведения диагностических методик и составляется содержание последующих коррекционных занятий.

Методы работы: упражнения на развитие познавательных процессов: памяти, внимания, восприятия, логическое мышление, использование различных игр («Передай смысл стихотворения», «Наоборот», «Определяем размер на ощупь», «Что изменилось?» и др.), тест Филиппа на тревожность.

Результат: отслеживание динамики изменений в поведении и успеваемости детей, преодоление задержки психического развития.

Шестое направление – *паспортизация класса*.

Паспорт класса содержит в себе: количество учеников в классе; имена, фамилии, отчества и возраст детей; указание категорий учащихся в классе.

На каждого учащегося класса заводится отдельная папка, в которую заносится вся личная информация об учащемся (состав семьи, склонности, проблемы и т. д.), так же добавляются приложения анкетного типа (семейная карта карта-характеристика учащегося, самооценка, психолого-педагогическая характеристика и др.), личная карточка «Уровень сформированности знаний, умений и навыков у учащегося». Все занятия, консультации и беседы собираются в папку.

Седьмое направление – *самомониторинг* (психолога, педагога и других сотрудников школы). Психолог ведет журнал ежедневного учета всех занятия с учащимися, встреч с родителями, учителями. Составляет протоколы. Содержание отчётной документации по проделанной работе, психологом предоставляется на педагогических советах.

В конце года психолог подаёт два отчета (статистический и тематический) в Министерство образования города Ялты, в которых фиксируется вся проделанная им за год работа.

Восьмое направление – *создание комфортного для учащегося психологического климата на уроке и во внеурочное время*. Реализуется: психологом, классными руководителями.

Содержание: работа направлена на оптимизацию эмоционального и психологического фона учащихся, как на уроке, так и во внеурочное время, ликвидацию состояния тревожности у учащихся.

Методы работы: создание непринужденной атмосферы на уроках, способствующей скорейшему усвоению с помощью игр,

тренингов, физических минуток и т. д., также предоставление необходимых условий для расслабления во внеурочное время.

Результат: совершенствование психической устойчивости учащихся, улучшение качества образования.

Девятое направление – *организация исследовательской работы учащихся*.

Реализуется: классными руководителями, учителями предметниками, завучами по учебной части.

Содержание: привлечение учащихся к активной научной деятельности (работа над проектами, участие в олимпиадах, научных и творческих конкурсах и т. д.).

Методы работы: беседы, лекции, круглые столы, брифинги, направленные на мотивацию учащихся для участия в научной и творческой деятельности.

Результат: повышение знаний, умений, навыков учащихся, ценный опыт, повышение рейтинга школы.

Десятое направление – *выявление типичных ошибок, затруднений учащихся, причин неуспеваемости*. Реализуется: психолог, классные руководители, завучи по воспитательной работе.

Содержание: диагностика успехов учащихся, выделение слабых сторон, отстающих учеников, а также причин, которые способствуют такой неблагоприятной ситуации.

Методы работы: наблюдение, тестирование, проведение срезов знаний, опрос.

Результат: устранение отстающих учащихся (подтягивание их до нужного уровня), исправление слабых сторон в проведении педагогического процесса.

Одиннадцатое направление – *организация массовых мероприятий различной направленности*. Реализуется: педагогом-организатором, классными руководителями.

Содержание: проведение мероприятий социально-педагогической (о вреде курения, профориентационные, о нормах морали и т. д.) и развлекательной (утренники, концерты, конкурсные программы) направленности.

Методы работы: проведение конкурсов, концертов, шоу-программ, походов и т. д.

Результат: расширение кругозора учащихся, активизация их скрытых способностей, сплочение коллектива, приятное времяпровождение.

Итак, в данном учебном заведении основными субъектами психолого-педагогического мониторинга как метода оптимизации деятельности всех субъектов школы, были определены следующие специалисты: психолог, педагог-организатор, классные руководители и администрация школы (в частности завуч по учебной деятельности и завуч по воспитательной деятельности). Разнообразие и обширность направлений психолого-педагогического мониторинга свидетельствует о том, что этот метод охватывает все сферы жизни учащихся.

Библиографический список

1. Белкин А.С. *Основы возрастной педагогики*. Москва, 2000.
2. Зеер Э.Ф., Ведеников В.А. Мониторинг как информационная основа профессионального становления обучаемых. *Образование и наука*. 2000; 2.
3. Поваляева Л.В. *Здоровьесберегающая система образования в обеспечении формирования культуры здорового образа жизни лицеев*. Available at: www.stavliceum10.narod.ru/1/dokladdirekt.doc

References

1. Belkin A.S. *Osnovy vozrastnoj pedagogiki*. Moskva, 2000.
2. Zeer E.F., Vedenikov V.A. Monitoring kak informacionnaya osnova professional'nogo stanovleniya obuchaemyh. *Obrazovanie i nauka*. 2000; 2.
3. Povalyeva L.V. *Zdorob'esberegayuschaya sistema obrazovaniya v obespechenii formirovaniya kul'tury zdorovogo obraza zhizni liceistov*. Available at: www.stavliceum10.narod.ru/1/dokladdirekt.doc

Статья поступила в редакцию 28.09.18

УДК 159.9

Smirnov V.M., Cand. of Sciences (Psychology), Department of Psychology and Pedagogy, GzheI State University (Electroisolator, Russia), E-mail: smirnoff2703@mail.ru

Kopovoi A.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Pedagogy and Psychology, Saratov State University n.a. N.G. Chernyshevsky (Balashov), E-mail: mkrass@yandex.ru

THE MAIN APPROACHES TO THE PROBLEM OF NEUTRALIZATION OF DESTRUCTIVE INFLUENCE OF VIRTUAL SOCIAL NETWORKS. The article is dedicated to an analysis of neutralizing and minimizing the destructive influence of social media to personal development of younger generation. The article highlights approaches to the problem of neutralizing the destructive influence of social networks. The authors propose an approach for the solution of the problem of neutralizing the destructive influence of virtual social networks. The authors conclude that in order to neutralize the destructive influence of virtual networks in the process of complex developing psychological and pedagogical work in young people, it is necessary to form a number of competencies in the field of media-safe behavior and, above all, sustainable criticality to the negative impact of the destructive segments of modern social networks through a conscious attitude to the value-semantic content of the information coming from them.

Key words: social networks, destructive influence of social networks, infosphere, media-safe behavior.

В.М. Смирнов, канд. психол. наук, каф. психологии и педагогики, Гжельский государственный университет, пос. Электроизолятор, E-mail: smirnoff2703@mail.ru

А.С. Коповой, канд. пед. наук, каф. педагогики и психологии, Балашовский институт Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского, г. Балашов, E-mail: mkrass@yandex.ru

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ НЕЙТРАЛИЗАЦИИ ДЕСТРУКТИВНОГО ВЛИЯНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

Данная статья посвящена анализу проблемы нейтрализации и минимизации деструктивного влияния социальных медиа на развитие личности представителей подрастающего поколения. В рамках данной статьи выделяются подходы к проблеме нейтрализации деструктивного влияния социальных сетей. Предлагается авторский подход к решению проблемы нейтрализации деструктивного влияния виртуальных социальных сетей. Авторы делают вывод о том, что в целях нейтрализации деструктивного влияния виртуальных сетей в процессе комплексной развивающей психолого-педагогической работы у молодых людей, необходимо сформировать, прежде всего, устойчивую критичность к негативному влиянию со стороны деструктивных сегментов современных социальных сетей через осознанное отношение к ценностно-смысловому содержанию исходящей от них информации.

Ключевые слова: социальные сети, деструктивное влияние социальных сетей, информационное пространство, медиа-безопасное поведение.

В условиях интенсивно развивающегося медиа-пространства, характеризующегося интенсивным возрастанием объема информации, современные молодые люди могут оказаться вовлеченными во всякого рода антисоциальные сетевые структуры и сообщества. В силу психологических и возрастных особенностей молодые люди оказываются особенно незащищенными и чувствительными к деструктивным виртуальным воздействиям. Под деструктивным влиянием мы понимаем воздействие, разрушающее сознание и личность, негативно сказывающееся на психическом, физическом и социальном здоровье. На сегодняшнем этапе развития информационного общества Интернет и социальные сети как один из наиболее значимых его сегментов стали важнейшим институтом социализации молодого человека. Вместе с тем в связи с участвующимися в последнее время случаями дестабилизирующего воздействия мы можем говорить о негативной социализации или асоциализации. Таким образом, во многих случаях социальные сети выступают как инструмент, препятствующий адекватной просоциальной адаптации молодого человека.

Развитие информационного общества сделало чрезвычайно значимой проблему нейтрализации деструктивного влияния разнообразных социальных медиа. Это связано с тем, что в связи с постоянным увеличением как количественных объемов информации, так и качественного её разнообразия заметно усиливается влияние медиапространства на психику человека. Медиapsихология занимается изучением поведения личности, обусловленного воздействием средств массовой коммуникации, анализом влияния медиаинформации среды на развитие личности, проблемами изменения психологического самочувствия человека под воздействием негативной медиаинформации, разработкой программ по развитию медиакомпетентности, медиазащитности, культуры медиапотребления. Медиаобразование предполагает использование разнообразных средств массовой информации и коммуникации в процессе обучения и развития личности индивидуума. Медиапедагогика раскрывает закономерности развития личности в процессе медиаобразования.

В большинстве случаев вопрос о минимизации или нейтрализации негативного воздействия медиаинформации на психику подрастающего поколения решается через развитие так называемой информационно-психологической безопасности.

К настоящему моменту в современной науке сложилось несколько основных подходов к развитию информационно-психологической безопасности.

1) Г.В. Грачев, И.Н. Панарин, А.В. Брушлинский, В.В. Лепский, С.Ю. Решетникова, Д.С. Сеницын, Г.Л. Смолен под информационно-психологической безопасностью подразумевают поведение, обеспечивающее защищенность психики от действия негативных информационных факторов.

2) В других исследованиях информационно-психологическая безопасность рассматривается как компонент информационной безопасности, которая в свою очередь реализуется через формирование информационной культуры личности и формирование культуры информационной безопасности личности (Л.В. Астахова, Д.С. Сеницын).

3) В ряде исследований развитие информационно-психологической безопасности рассматривается через развитие культуры медиапотребления (В.М. Смирнов, А.С. Коповой, Г.Н. Малюченко) [1; 2].

Само понятие «социальная сеть» появилось в науке в 1954 году в работах социолога, представителя так называемой Манчестерской школы, Дж. Барнса. Он употребил этот термин в значении социальной структуры, состоящей из группы узлов, которыми являются социальные объекты (люди или организации), и связей между ними (социальных взаимоотношений).

Впрочем, изучение социальных сетей велось преимущественно социологами уже с конца XIX – начала XX века. В частности, основатель французской социологической школы Эмиль Дюркгейм утверждал, что не все социальные феномены могут быть объяснены с точки зрения свойств отдельных индивидуумов, а лишь в совокупности их социальных связей и отношений. Немецкий философ и социолог Георг Зиммель в своих работах заложил основы анализа социальных сетей, рассматривая слабо связанные социальные сетевые структуры.

Основатель социометрии и психодрамы Джейкоб Морено уже в 30-е годы XX века, изучая взаимосвязи в группе уже в рамках социальной психологии, предложил понятие социогаммы, отражающей структуры эмоциональных межличностных связей в отдельно взятой малой группе.

В 1948 году Алекс Бейвлас в рамках исследования типа групповой структуры на взаимодействие внутри группы ввел понятие централи или центральной позиции, от которой зависит успешность и скорость выполнения задания. Кроме того, в исследовании Бейвласа впервые был совершен переход от анализа индивидуальных сетей к анализу влияния структуры группы в целом.

В дальнейшем исследования социальных сетей было посвящено значительное количество исследований преимущественно в рамках социальной психологии, социологии и антропологии (Дж. Барнес, Э. Ботт, С. Берковиц, Р. Берт, С. Боргэти, Д. Вайт, К. Карли, С. Найдел, Д. Нок, П. Марсден, Н. Маллинс, А. Рапопорт, С. Уоссерман, В. Харрисон) [3].

Отдельно хотелось бы отметить столь популяризированную в современных медиа теорию «шести рукопожатий» предложенную знаменитым американским социальным психологом Стэнли Милгрэмом, известным, прежде всего, своими экспериментами, в 1969 году, согласно которой все человечество представляет собой своего рода социальную сеть и, соответственно, люди на земле связаны между собой шестью уровнями связи.

Однако системное изучение феномена социальных сетей начинается в начале 70-х годов XX века группой американских ученых-социологов Гарвардского университета во главе с Харрисоном Уайтом. Они начинают разрабатывать и активно продвигать методологию и инструменты анализа социальных сетей.

Одним из самых известных учеников Х. Уайта является профессор Стэнфордского университета Марк Грановеттер, предшественник сетевого подхода в экономической социологии, автор модели распространения информации в социальных сетях. В своих работах он показал, что внутри социальных сетей «слабые» связи имеют большее значение, чем «сильные». Объясняется это тем, что информация быстрее и шире распространяется именно посредством «слабых» связей. Это связано с тем, что через «сильные» связи люди делятся ограниченным объемом данных или ресурсов, «сильные» связи информационно избыточны, а, следовательно, они менее полезны друг другу. [3]

В дальнейшем в связи с развитием технологий понятие «социальные сети» переходит из сферы гуманитарных наук в сферу Интернета.

Конкретно изучение влияния виртуальных социальных сетей на человека является достаточно новым направлением исследования в связи с относительно недавним по времени появлением социальных сетей в середине 90-х годов XX века (Classmates.com.) и наибольшей популяризацией их уже в XXI веке, когда за рубежом были запущены LinkedIn, MySpace и Facebook (2003 – 2004 годы), а в России появились Одноклассники и ВКонтакте (2006 год). В то же время этот продукт приобрел такую огромную популярность, что учеными феномен воздействия социальных сетей на психику на современном этапе развития науки исследуется уже достаточно интенсивно.

В общераспространенном понимании социальная сеть – это сообщество людей, объединенных общими интересами, общим делом или имеющими другие причины для непосредственного общения между собой [4].

Эллисон и Бойд [5] определили социальную Интернет-сеть как веб-сервис, позволяющий пользователям: 1) создавать открытые (публичные) или частично открытые профили пользователей; 2) создавать список пользователей, с которыми они состоят в социальной связи; 3) просматривать и «трассировать» свой список связей и аналогичные списки других пользователей в рамках одной системы.

Социальные сети, по мнению некоторых исследователей, представляют собой совокупность он-лайн технологий и практик, позволяющих людям обмениваться своими мнениями, впечатлениями и перспективными взглядами (С. Блэк, 2011), где главным коммуникативным источником является Интернет Л.П. Шестеркина, И.Д. Борченко, 2014).

Как и любая другой технологический продукт, Интернет вообще, и социальные сети в частности, несут как положительное влияние, так и отрицательное. Положительный эффект сетей состоит в расширении возможностей социальной коммуникации и развитии коммуникативных навыков и умений, в увеличении потенциала для реализации индивида с помощью нахождения единомышленников и возможности продвинуть свои мысли и идеи в мир.

Однако в большинстве случаев исследователи заостряют внимание на негативных аспектах влияния социальных медиа. Во-первых, социальные сети, точнее постоянное их использо-

вание перерастает в особую форму аддиктивного поведения, разновидность Интернет-зависимости, описанной К. Янг еще в 1994 году практически со всеми симптомами, характерными для других, в том числе и химических зависимостей. Во-вторых, социальные сети провоцируют агрессию и способствуют повышению ее уровня в обществе. На сегодняшний момент выделяются несколько видов подобного насилия, такие, как например, троллинг и кибер-буллинг.

Под троллингом (в переводе с английского *trolling* означает «ловлю рыбы на блесну») обычно понимают процесс размещения на виртуальных коммуникативных ресурсах провокационных сообщений с целью нагнетания конфликтной обстановки путём нарушения правил этического кодекса интернет-взаимодействия. Троллинг, зародившийся в 90-х гг. XX столетия в интернет-пространстве, приобрел статус значимого социально-психологического феномена, оказывающего деструктивное влияние, как на индивидов – объектов воздействия, так и на атмосферу коммуникативного взаимодействия виртуального сообщества в целом. Будучи средством агрессивного воздействия, порождающим ответную агрессию, троллинг является одним из самых действенных и практически ненаказуемых механизмов жесткой манипуляции, как уже было сказано, межличностной, внутригрупповой и межгрупповой.

Кибербуллинг, хотя по контенту и схож с троллингом, представляет собой уже более жесткую форму манипуляции и воздействия на человека. Это уже намеренные оскорбления, угрозы, диффамации и сообщение другим компрометирующих данных обычно с социальных сетей, как правило, в течение продолжительного периода времени. При этом речь идет о преследовании одного или нескольких членов коллектива при неравном соотношении сил между преследователями и жертвой. На сегодняшний момент исследователи выделяют множество форм буллинга: оскорбление, домогательство, очернение и распространение слухов, использование фиктивного имени, публичное разглашение личной информации, социальная изоляция, продолжительное домогательство и преследование, открытая угроза физической расправы (Н. Виллард). Исследования показывают, что травля часто приводит детей и подростков к депрессии и другим расстройствам, у них снижается самооценка, они оказываются в изоляции. Они чаще думают о суициде, и даже совершают суицидальные действия. Россия – в лидерах по уровню кибербуллинга среди школьников. По данным исследования Microsoft (2012), почти половина опрошенных российских детей и подростков в возрасте от 8 до 17 лет заявила, что они становились объектами травли. По этому показателю Россия заняла пятое место среди 25 государств. При этом исследования показывают, что учителя в российских школах

уделяют гораздо меньше внимания проблеме кибербуллинга, чем в других странах.

Особый резонанс тема деструктивного влияния социальных сетей в России получила после публикации 16 мая 2016 года в «Новой газете» одноименной статьи «Группы смерти» обозревателя Галины Мурсалиевой, опубликованная, в которой рассказывается о существующей в социальной сети «ВКонтакте» группе, причастной к самоубийствам подростков.

По нашему мнению, решение проблемы нейтрализации или минимизации негативного влияния виртуальных социальных сетей должно основываться на организации комплексной работы с представителями подрастающего поколения, направленной на нейтрализацию деструктивного информационно-психологического воздействия поступающей из социальных сетей медиаинформации, способной разрушить сознание, психическое здоровье и личность молодого человека. Нейтрализация деструктивного влияния социальных сетей должна включать в себя комплекс направлений, способов, средств, методов и приемов работы с представителями подрастающего поколения, обеспечивающий состояние защищенности от негативного информационного воздействия социальных сетей.

Поэтому в настоящее время приобретает актуальность комплексная психолого-педагогическая работа, направленная на нейтрализацию различного рода сетевых деструктивных влияний, профилактику вовлечения молодежи в экстремистские организации, развитие у них умений и навыков медиа-безопасного поведения, позволяющих избирательно и критично подходить к сведениям, поступающим из социальных медиа, отбирая из всего потока информацию, необходимую для личностного роста и развития [6].

В целях нейтрализации деструктивного влияния виртуальных сетей в процессе комплексной развивающей психолого-педагогической работы у молодых людей, по нашему мнению, необходимо сформировать следующие компетенции в области медиа-безопасного поведения:

- устойчивую критичность к негативному влиянию со стороны деструктивных сегментов современных социальных сетей через осознанное отношение к ценностно-смысловому содержанию исходящей от них информации;
- способность к эффективной когнитивной обработке сложной информации, получаемой в процессе участия в социальных интеракциях в современном сетевом пространстве;
- способность к реализации базовых процедур анализа основных каналов и источников социально значимой информации;
- способность к критической оценке и коррекции собственного поведения в социальных сетях и глобальном медиа-пространстве в целом.

Библиографический список

1. Смирнов В.М., Малюченко Г.Н. *Психологическая диагностика и коррекция медипотребления*. Саратов, 2011.
2. Смирнов В.М. Коповой А.С. *Психология медиа-безопасности*. Саратов, 2012.
3. Блэк С. *Введение в паблик рилейшнз*. Ростов-на-Дону, 2011.
4. Винник В.Д. Социальные сети как феномен организации общества: сущность и подходы к использованию и мониторингу. *Философия науки*. 2012; 4 (55): 110 – 126.
5. Мурсалиева Г. Группы смерти. *Новая газета*. Available at: <https://www.novayagazeta.ru/articles/2016/05/16/68604-gruppy-smerti-18>
6. Шумилова А.А. Деструктивные воздействия в информационно-коммуникативном пространстве социальных медиа. *Гуманитарные научные исследования*. 2016; 8. Available at: <http://human.snauka.ru/2016/08/16122>

References

1. Smirnov V.M., Malyuchenko G.N. *Psichologicheskaya diagnostika i korrekciya medipotrebieniya*. Saratov, 2011.
2. Smirnov V.M. Kopyovoj A.S. *Psichologiya media-bezopasnosti*. Saratov, 2012.
3. Bl'ek S. *Vvedenie v pablik rileyshnz*. Rostov-na-Donu, 2011.
4. Vinnik V.D. Social'nye seti kak fenomen organizacii obschestva: suschnost' i podhody k ispol'zovaniyu i monitoringu. *Filosofiya nauki*. 2012; 4 (55): 110 – 126.
5. Mursaliev G. Gruppy smerti. *Novaya gazeta*. Available at: <https://www.novayagazeta.ru/articles/2016/05/16/68604-gruppy-smerti-18>
6. Shumilova A.A. Destrukktivnye vozdeystviya v informacionno-kommunikativnom prostranstve social'nyh media. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2016; 8. Available at: <http://human.snauka.ru/2016/08/16122>

Статья поступила в редакцию 24.09.18

УДК 159.922.7(=511.2)(045)

Flotskaya N.Yu., Doctor of Sciences (Psychology), Director of Higher School of Psychology, Pedagogy and Physical Education, Northern Arctic Federal University n.a. M.V. Lomonosov (Arkhangelsk, Russia), E-mail: n.flotskaya@narfu.ru
Bulanova S.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), Vice-Director of Higher School of Psychology, Pedagogy and Physical Education, Northern Arctic Federal University n.a. M.V. Lomonosov (Arkhangelsk, Russia), E-mail: s.bulanova@narfu.ru
Ponomareva M.A., Cand. of Sciences (Psychology), Vice-Director of Higher School of Psychology, Pedagogy and Physical Education, Northern Arctic Federal University n.a. M.V. Lomonosov (Arkhangelsk, Russia), E-mail: m.ponomareva@narfu.ru
Flotsky N.S., postgraduate, Higher School of Psychology, Pedagogy and Physical Education, Northern Arctic Federal University n.a. M.V. Lomonosov (Arkhangelsk, Russia), E-mail: nikolay.flotskiy@gmail.com

ETHNIC IDENTITY CHARACTERISTICS OF NENETS TEENAGERS – REPRESENTATIVES OF INDIGENOUS PEOPLES OF THE FAR NORTH OF RUSSIA. The article describes ethnic identity of Nenets teenagers – representatives of the indigenous peoples of the far north of Russia. The aim of the article is to characterize ethnic identity of Nenets teenagers – representatives of the indigenous people of the far north of Russia. The development dynamic of ethnic nihilism, ethnic indifference, positive ethnic identity, ethnic selfishness, ethnic isolationism and ethnic fanaticism with Nenets boys and girls in adolescence period (12–15 years old) is described. There are special features of the ethnic identity revealed in Nenets teenagers, they are compared with the ethnic identity in Russian teenagers of the same age, who live in Arkhangelsk Region.

Key words: Ethnic identity, adolescence, Nenets teenagers, Russian teenagers.

Н.Ю. Флотская, д-р психол. наук, директор высшей школы психологии, педагогики и физической культуры, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск, E-mail: n.flotskaya@narfu.ru

С.Ю. Буланова, канд. пед. наук, зам. директора высшей школы психологии, педагогики и физической культуры, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск, E-mail: s.bulanova@narfu.ru

М.А. Пономарева, канд. психол. наук, зам. директора высшей школы психологии, педагогики и физической культуры, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск, E-mail: m.ponomareva@narfu.ru

Н.С. Флотский, аспирант высшей школы психологии, педагогики и физической культуры, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск, E-mail: nikolay.flotskiy@gmail.com

ХАРАКТЕРИСТИКА ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ – НЕНЦЕВ, ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КОРЕННЫХ НАРОДОВ КРАЙНЕГО СЕВЕРА РОССИИ

Исследование выполнено при поддержке проекта № 07-2018-02а «Изучение личности и этнической идентичности у подростков – ненцев, проживающих на территории Архангельской области».

Статья посвящена проблеме этнической идентичности подростков – ненцев, представителей коренных народов Крайнего Севера России. Целью статьи является характеристика этнической идентичности подростков – ненцев, представителей коренных народов Крайнего Севера России. Представлена динамика развития этнонигилизма, этнической индифферентности, позитивной этнической идентичности, этноэгоизма, этноизоляционизма и этнофанатизма у мальчиков и девочек ненецкой национальности на протяжении подросткового возраста (от 12 до 15 лет). Выявлены особенности этнической идентичности подростков-ненцев в сравнении с этнической идентичностью подростков того же возраста русской национальности, проживающих на территории Архангельской области.

Ключевые слова: этническая идентичность, подростковый возраст, подростки ненецкой национальности, подростки русской национальности.

Введение

В современном мире отмечается интенсификация межэтнических контактов, возрастает этнонациональное многообразие социальных групп, и вместе с тем прослеживается рост национального самосознания культурных групп, представляющих как этническое меньшинство, так и большинство. В условиях все более интенсивного межкультурного сотрудничества, взаимодействия и взаимопроникновения культур особую актуальность приобретают проблемы, связанные с образованием и воспитанием личности в полиэтнической среде. Данные проблемы ярко выражены на территориях России, населенных как коренными малочисленными народами, так и представителями русской национальности. В их числе приарктические территории Европейского Севера России, где проживают представители коренного малочисленного народа – ненцы, отличающиеся самобытной культурой и своеобразным жизненным укладом. Процесс развития личности субъекта-представителя коренных малочисленных народов во многом определяется особенностями становления его этнической идентичности.

Само понятие этнической идентичности по-разному трактуется в современной отечественной психологии. С одной стороны, этническая идентичность рассматривается как составная часть социальной идентичности личности, психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности [1]. С другой стороны, исследователи включают в данное понятие и другие характеристики, определяя его как осознание, восприятие, эмоциональное оценивание, переживание своей принадлежности к этнической общности; оценка значимости членства в этнической общности, разделяемые в ней этнические чувства [2]. Таким образом, этническую идентичность можно трактовать как многомерный комплексный феномен, включающий в себя самоидентификацию, осознание принадлежности к особой этнокультурной группе, лояльность по отношению к своей этнической общности [3].

Поскольку наиболее значимым периодом развития идентичности человека в целом является подростковый возраст, то в аспекте исследования процесса становления этнической идентичности также будет целесообразным обращение именно к этому периоду жизни человека. В подростковом возрасте про-

исходит формирование системы представлений и оценок этнокультурных особенностей своей общности по сравнению с иноэтническим окружением [4]. В это время формируется осознанное отношение к своему этносу, система представлений и оценок этнокультурных и этнопсихологических особенностей своей общности в сравнении с иноэтническим окружением [5].

В исследованиях отмечается, что младшие подростки характеризуются этноцентричностью, предпочтением своей этнической группы при негативном отношении к другим, тогда как старший подростковый возраст характеризуется гармонизацией структурных компонентов этнической идентичности [3].

Исследователи обращают внимание на то, что существует определенная специфика в становлении этнической идентичности у индивидов, принадлежащих к этническому меньшинству. У них этническая идентичность формируется быстрее, при этом представления об этнических особенностях своей и окружающих этнических групп более точны [6]. В отечественной психологии существуют отдельные исследования этнической идентичности представителей малочисленных народов. Однако их мало, поэтому представления о процессе становления этнической идентичности индивидов, принадлежащих к этническому меньшинству, весьма фрагментарны. В связи с этим было проведено эмпирическое исследование этнической идентичности подростков – ненцев, представителей коренных народов Крайнего Севера России.

Предмет

Предметом исследования является этническая идентичность подростков – ненцев, представителей коренных народов Крайнего Севера России.

Тема

Тема исследования – характеристика этнической идентичности подростков – ненцев, представителей коренных народов Крайнего Севера России.

Цель работы

Цель работы – охарактеризовать этническую идентичность подростков – ненцев, представителей коренных народов Крайнего Севера России.

Задачи: выяснение динамики развития этнической идентичности у мальчиков и девочек ненецкой национальности на

протяжении подросткового возраста; выявление особенностей этнической идентичности подростков-ненцев в сравнении с этнической идентичностью подростков того же возраста русской национальности.

Методы исследования

Для решения задач исследования в качестве респондентов были определены подростки – ненцы 12-15 лет, проживающие на территории Ненецкого автономного округа Архангельской области, и их сверстники русской национальности. Экспериментальный этап исследования осуществлялся с марта по май 2018 года. В исследовании приняло участие 216 респондентов, из них 97 подростков ненецкой национальности (52 мальчика и 45 девочек) и 121 подросток русской национальности (63 мальчика и 58 девочек). При этом мальчиков-ненцев 12-13 лет было 19 человек, мальчиков-ненцев 14-15 лет – 33 человека. Девочек-ненок 12-13 лет было 22 человека, девочек-ненок 14-15 лет – 23 человека. Мальчиков русской национальности 12-13 лет было 31 человек, мальчиков русской национальности 14-15 лет – 32 человека. Девочек русской национальности 12-13 лет было 28 человек, девочек русской национальности 14-15 лет – 30 человек. В исследовании была использована психодиагностическая методика Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой «Типы этнической идентичности» [7]. Методика

включает 6 шкал: этнонигилизм (отрицание собственной этнической идентичности), этническая индифферентность (неопределенность собственной этнической идентичности и безразличие к этнической принадлежности других), позитивная этническая идентичность (уважительное отношение к любой этнической принадлежности), этноэгоизм (подчеркивание преимуществ своей этнической группы), этноизоляция (убежденность в превосходстве своей этнической группы), этнофанатизм (готовность к агрессивным действиям в интересах своей этнической группы).

Результаты

Анализ полученных результатов показал наличие динамики в развитии этнической идентичности подростков-ненцев мужского и женского пола.

У мальчиков-ненцев в период от 12 до 15 лет происходит повышение таких показателей, как этнонигилизм и этническая индифферентность. Показатели позитивной этнической идентичности, этноэгоизма ($p < 0,05$), этноизоляции ($p < 0,01$), и этнофанатизма понижаются. Полученные данные свидетельствуют о том, что для мальчики-ненцев собственная национальная принадлежность постепенно становится менее значимой и ослабевает убежденность в превосходстве и преимуществах своей этнической группы.

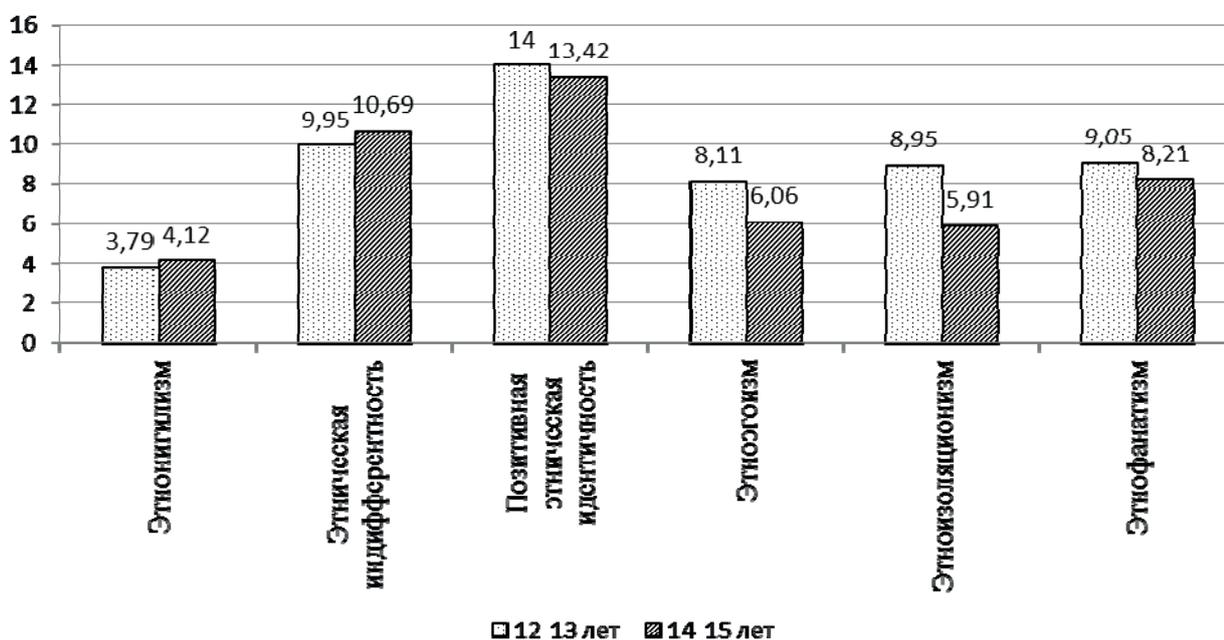


Рис. 1. Динамика этнической идентичности мальчиков-ненцев от 12 до 15 лет

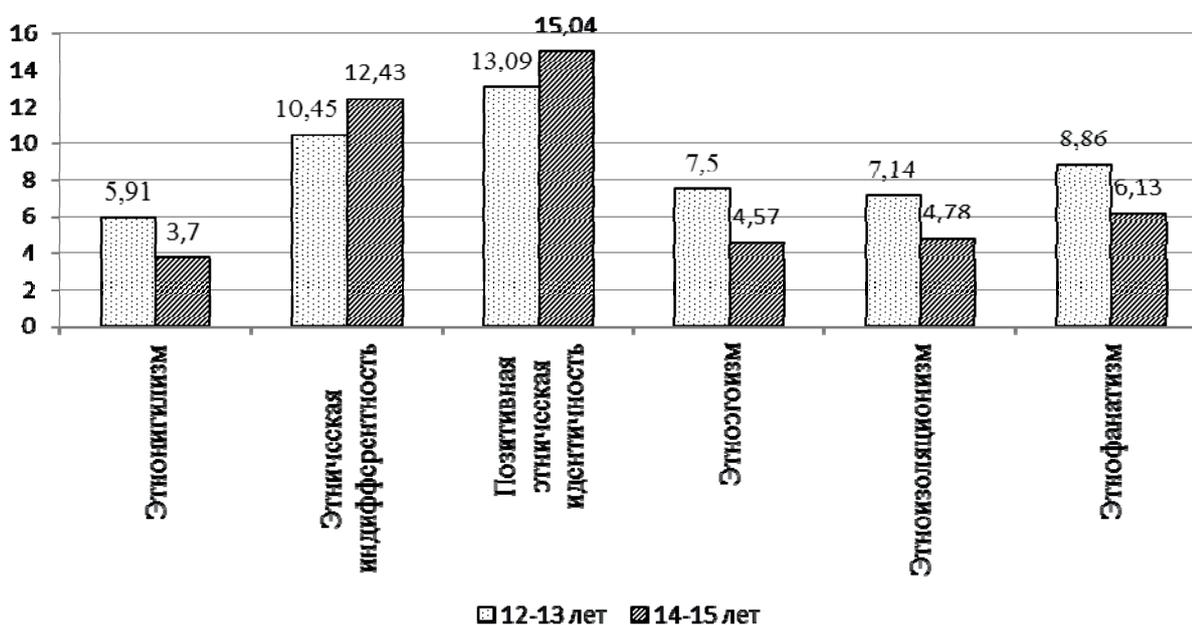


Рис. 2. Динамика этнической идентичности девочек-ненок от 12 до 15 лет

У девочек-ненок в период от 12 до 15 лет происходит повышение таких показателей, как этническая индифферентность ($p < 0,05$) и позитивная этническая идентичность. Показатели этнонигилизма ($p < 0,05$), этноэгоизма ($p < 0,01$), этноизоляция ($p < 0,01$) и этнофанатизма ($p < 0,01$) понижаются. Результаты показывают, что для девочек-ненок собственная национальная принадлежность постепенно становится менее значимой и ослабевает убежденность в превосходстве и преимуществах своей этнической группы. Таким образом, общие тенденции динамики этнической идентичности у подростков-ненцев мужского и женского пола являются сходными, при этом динамика этнической идентичности у девочек выражена сильнее.

Однако по двум показателям у мальчиков и девочек наблюдается разная динамика. У девочек возрастает уважительное отношение к любой этнической принадлежности и принятие собственной этнической принадлежности, а у мальчиков – снижается уважительное отношение к любой этнической принад-

лежности и возрастает отрицание собственной этнической принадлежности.

У мальчиков 12-13 лет преобладают позитивная этническая идентичность и этническая индифферентность, при этом разница в данных показателях между детьми ненецкой и русской национальности незначительна. Существенные различия в этнической идентичности наблюдаются только по показателю этнонигилизма ($p < 0,05$). То есть, для мальчиков 12-13 лет ненецкой национальности в большей степени важна их этническая принадлежность, чем для их сверстников русской национальности.

У девочек в этом же возрасте тоже преобладают позитивная этническая идентичность и этническая индифферентность, однако есть существенные различия по показателю позитивной этнической идентичности ($p < 0,05$). То есть, девочки 12-13 лет ненецкой национальности в меньшей степени толерантны по отношению к собственной и другим этническим группам, чем их сверстницы русской национальности.

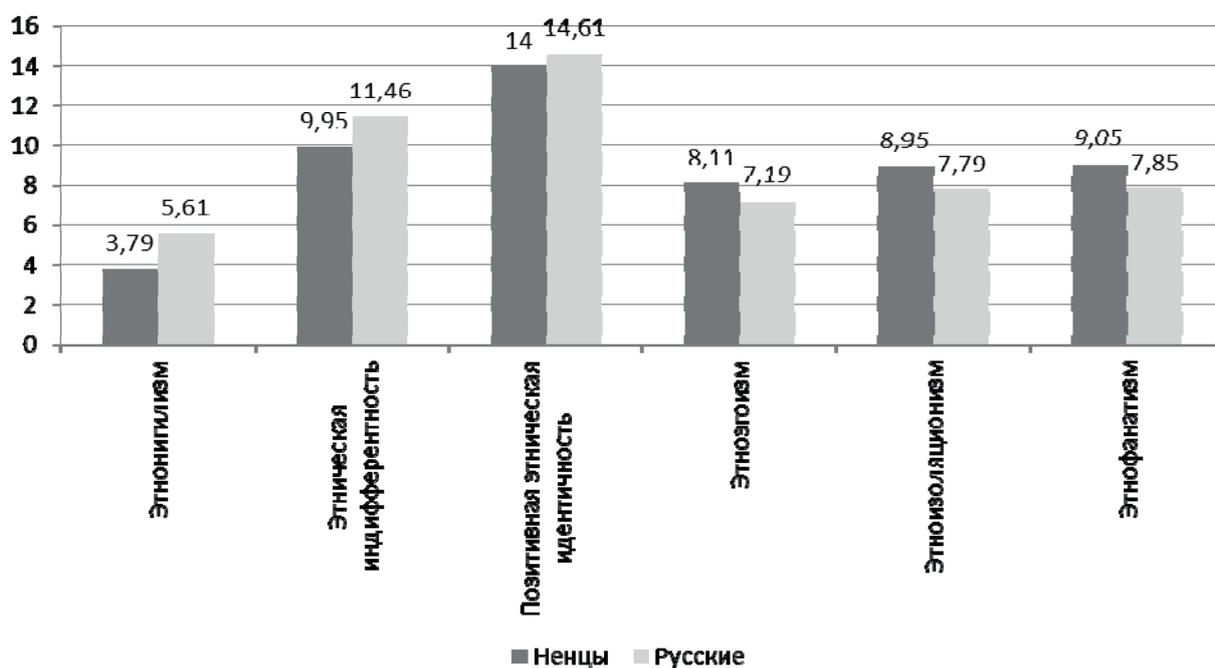


Рис. 3. Этническая идентичность мальчиков 12-13 лет

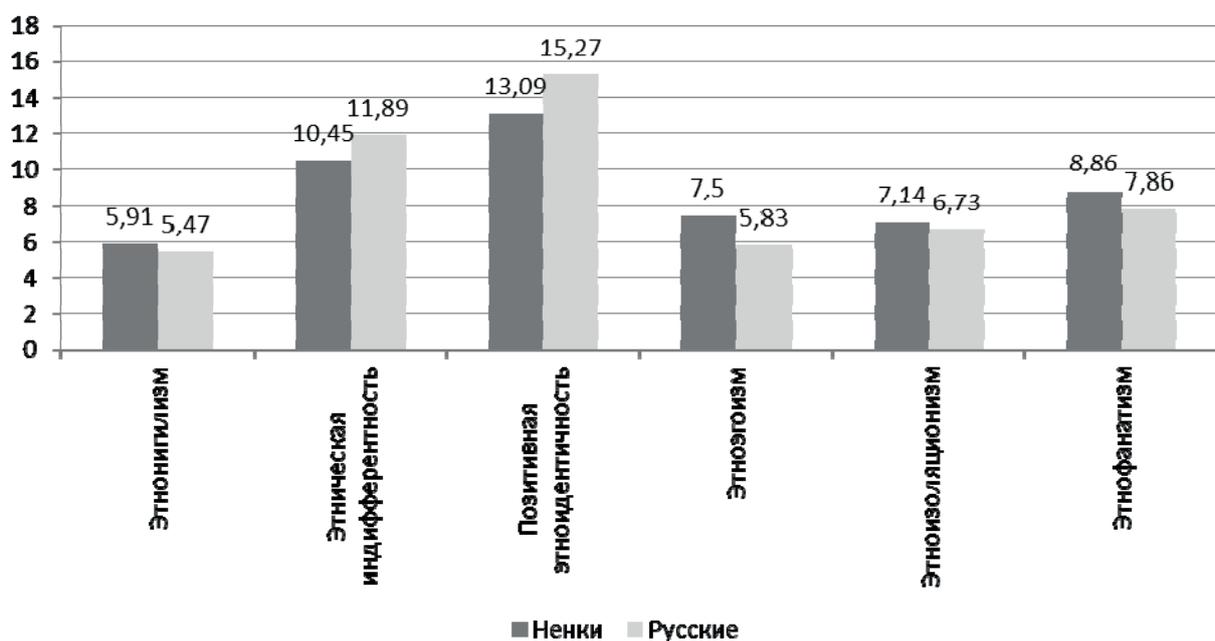


Рис. 4. Этническая идентичность девочек 12-13 лет

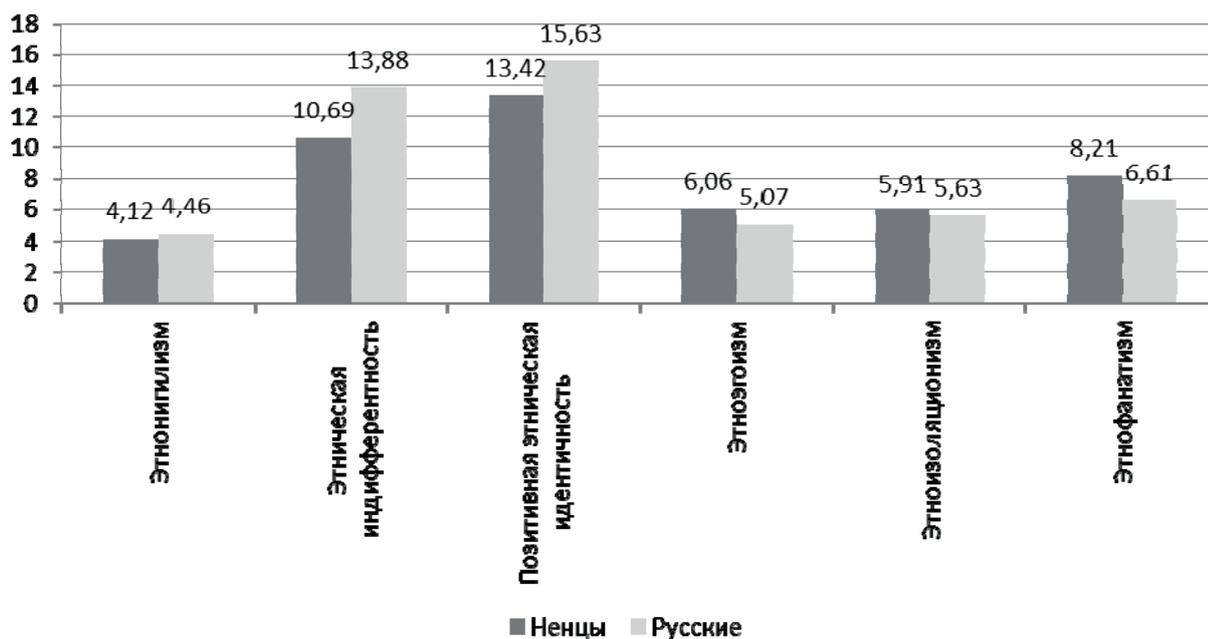


Рис. 5. Этническая идентичность мальчиков 14-15 лет

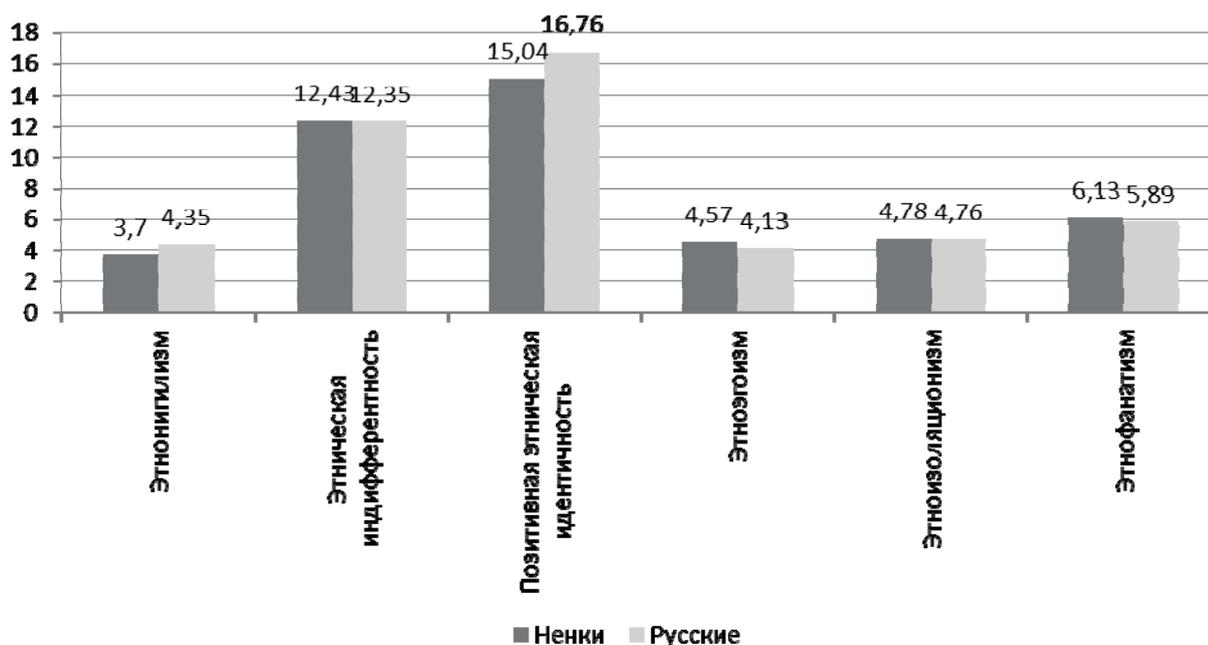


Рис. 6. Этническая идентичность девочек 14-15 лет

У мальчиков 14-15 лет (как и в 12-13 лет) преобладают позитивная этническая идентичность и этническая индифферентность. Наше внимание привлекло то, что разница между мальчиками ненецкой и русской национальности по данным показателям становится статистически значимой ($p < 0,001$). У подростков-ненцев эти показатели существенно ниже, чем у их сверстников русской национальности ($p < 0,001$). То есть, мальчики-ненцы меньшей степени толерантны по отношению к собственной и другим этническим группам. Для них более значима собственная этническая принадлежность и этническая принадлежность окружающих. Более того, показатель этнофанатизма у подростков-ненцев существенно более выражен, чем у подростков русской национальности ($p < 0,05$). То есть, мальчики ненецкой национальности больше проявляют готовность к агрессивным действиям в интересах своей этнической группы.

У девочек в этом же возрасте тоже преобладают позитивная этническая идентичность и этническая индифферентность, однако есть существенные различия по показателю позитивной этнической идентичности ($p < 0,01$).

То есть, девочки 14-15 лет ненецкой национальности в меньшей степени толерантны по отношению к собственной и другим этническим группам, чем их сверстницы русской национальности.

Область применения результатов

Результаты, полученные в ходе исследования, позволят проектировать образовательную среду полиэтничного пространства школ Ненецкого автономного округа с учетом особенностей развития этнической идентичности подростков – представителей коренных народов Крайнего Севера, прогнозировать возможные нарушения процесса идентификации подростков.

Выводы

Таким образом, исследовав этническую идентичность у подростков – ненцев, представителей коренных народов Крайнего Севера России была выяснена динамика развития этнической идентичности у мальчиков и девочек на протяжении подросткового возраста и выявлены особенности этнической идентичности подростков-ненцев в сравнении с этнической идентичностью подростков того же возраста русской национальности.

У мальчиков и девочек ненецкой национальности собственная национальная принадлежность в период от 12 до 15 лет становится менее значимой, ослабевает убежденность в превосходстве и преимуществах своей этнической группы, при этом динамика этнической идентичности у девочек выражена сильнее. По двум показателям у мальчиков и девочек ненецкой национальности наблюдается разная динамика. У девочек возрастает уважительное отношение к любой этнической принадлежности и принятие собственной этнической принадлежности, а у мальчиков – снижается уважительное отношение к любой этнической принадлежности и возрастает отрицание собственной этнической принадлежности.

Этническая идентичность подростков-ненцев (мальчиков и девочек) отличается от этнической идентичности подростков русской национальности тем, что подростки-ненцы в меньшей степени толерантны по отношению к собственной и другим этническим группам, чем их сверстники русской национальности. Остальные характеристики этнической идентичности девочек-подростков русской национальности близки характеристикам этнической идентичности девочек-подростков русской национальности. Для мальчиков-ненцев более значима собственная этническая принадлежность и этническая принадлежность окружающих, чем для мальчиков русской национальности. Мальчики-ненцы в большей степени проявляют готовность к агрессивным действиям в интересах своей этнической группы, чем их сверстники русской национальности.

Библиографический список

1. Зверева М.А. Психологические особенности взаимосвязи этнических автостереотипов и этнической идентичности в подростковом возрасте. *Психолого-педагогические исследования*. 2010; 3: 1 – 11.
2. Стефаненко Т.Г. *Этнопсихология*: учебник для вузов, 3-е изд., испр. и доп. Москва: Аспект-пресс, 2004.
3. Тихонова И.В., Куфтык Е.В. *Этническая идентичность и ее уровни как критерии психического здоровья детей и подростков*. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.
4. Снежкова К.А. К проблеме изучения этнического самосознания у детей и юношества: по материалам Киевской и Закарпатской областей. *Советская этнография*. 1982; 1: 80 – 88.
5. Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. *Этническая социализация подростка*. Москва: НПО «МОДЭК», 2000.
6. Чеботарёва Е.Ю. *Этническая идентичность молодежи в полиэтнической среде*. Москва: РУДН, 2008.
7. Солдатова Г.У. Диагностика типов этнической идентичности. *Психология общения*. Под общей редакцией А.А. Бодалева. Москва: Когито-центр, 2011.

References

1. Zvereva M.A. Psihologicheskie osobennosti vzaimosvyazi `etnicheskikh avtostereotipov i `etnicheskoy identichnosti v podrostkovom vozraste. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya*. 2010; 3: 1 – 11.
2. Stefanenko T.G. *Etnopsihologiya*: uchebnik dlya vuzov, 3-e izd., ispr. i dop. Moskva: Aspekt-press, 2004.
3. Tihonova I.V., Kuftyak E.V. *‘Etnicheskaya identichnost’ i ee urovni kak kriterii psihicheskogo zdorov’ya detej i podrostkov*. Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2010.
4. Snezhkova K.A. K probleme izucheniya `etnicheskogo samosoznaniya u detej i yunoshestva: po materialam Kievskoj i Zakarpatskoj oblastej. *Sovetskaya `etnografiya*. 1982; 1: 80 – 88.
5. Belinskaya E.P., Stefanenko T.G. *‘Etnicheskaya socializaciya podrostka*. Moskva: NPO «MOD`EK», 2000.
6. Chebotareva E.Yu. *‘Etnicheskaya identichnost’ molodezhi v poli`etnicheskoy srede*. Moskva: RUDN, 2008.
7. Soldatova G.U. Diagnostika tipov `etnicheskoy identichnosti. *Psihologiya obscheniya*. Pod obshej redakciej A.A. Bodaleva. Moskva: Kogito-centr, 2011.

Статья поступила в редакцию 02.10.18

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 811

Vykhristyuk M.S., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Tobolsk Pedagogical Institute n.a. D.I. Mendeleev, branch of Tyumen State University (Tobolsk, Russia), E-mail: margaritavv@mail.ru

Peschanskaya Yu.L., postgraduate, Tobolsk Pedagogical Institute n.a. D.I. Mendeleev, branch of Tyumen State University (Tobolsk, Russia), E-mail: Luly-Pesok@mail.ru

LEGAL LEXICS IN TEXTS OF JUDICIAL CASES OF TOBOLSK IN THE END OF THE 18 CENTURY. The research paper is dedicated to an analysis of forming Russian legal terminology in the Russian language of the second half of the 18th century. The problem is examined on the example of the analysis of handwritten texts of the proceedings of bodies of court and prosecutor's office of Tobolsk. As a result of the analysis, it is noted that having legal semantics the terms of this period are unambiguous, devoid of expression and are correlated with commonly used words.

Key words: key words and phrases, legal terminology, business writing, office work of courts and offices of public prosecutor of second half of 18 century.

М.С. Выхристюк, д-р филол. наук., проф., Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета, г. Тобольск, E-mail: margaritavv@mail.ru

Ю.Л. Песчанская, аспирант, Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета, г. Тобольск, E-mail: Luly-Pesok@mail.ru

ЮРИДИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В ТЕКСТАХ СУДЕБНОГО ДЕЛОПРОИЗВОДСТВА Г. ТОБОЛЬСКА КОНЦА XVIII В.

Научная статья посвящена анализу формирования русской юридической терминологии в русском языке конца XVIII века. Проблема рассмотрена на примере анализа рукописных текстов делопроизводства органов суда и прокуратуры г. Тобольска. В результате анализа отмечается, что, обладая юридической семантикой, термины названного периода однозначны, лишены экспрессии и соотносятся с общеупотребительными словами.

Ключевые слова: юридическая терминология, деловая письменность, делопроизводство органов суда и прокуратуры второй половины XVIII в.

Рост численности государственно-административных учреждений в России к концу XVIII в. сыграл огромную роль в формировании официально-делового стиля: в этот период «... значительно усложняется деловая переписка, что, прежде всего, проявляется в увеличении разновидностей документов. Каждая из деловых бумаг обладала своеобразным содержанием, большей или меньшей степенью литературной обработанности и, в то же время, стандартностью построения. Государственные указы, идущие из Петербурга в конце XVIII в., регламентировали стандартные выражения в деловой письменности, а также упорядочивали процесс документооборота в местных канцеляриях того времени» [1, с. 148]. Делопроизводство – это совершенно особая область деятельности, «основные правила которой выработывались многовековой практикой и получили закрепление в соответствующих документах. Сам термин «делопроизводство» появился во второй половине XVIII в. и означал процесс рассмотрения того или иного дела» [2, с. 108].

Документы органов суда и прокуратуры бывшего губернского города Тобольска [3] представлены в 11 действовавших в XVIII веке инстанциях. Они вели гражданские дела в зависимости от характера преступлений, от социального статуса адресатов и адресантов. Представим органы суда и прокуратуры г. Тобольска как в исследуемый период.

1. *Тобольский Верховный народный суд* был учрежден в результате реформы областного управления в 1719 г. для всей

Сибирской губернии. В конце XVIII в. он делился на два департамента – уголовных и гражданских деп. В его компетенцию входил разбор апелляций на решения Нижнего надворного суда и споров между лицами, состоящими на военной и гражданской службе. Упразднен в 1797 г. В составе документальных фондов Тобольского Верховного народного суда хранятся Указы правительства, Тобольского наместнического правления и палат гражданского и уголовного суда о порядке ведения следствий по гражданским и уголовным делам, журналы заседаний присутствия Верховного народного суда, гражданские и уголовные следственные дела (Ф–363, 53 ед. хр.).

2. *Тобольская палата гражданского суда* была учреждена в 1775 г. и являлась высшей судебной инстанцией губернии по гражданским делам. Палате поручалась ревизия гражданских дел верхнего земского суда, губернского магистрата и верхней расправы. В 1822 году в период реформы административно-управления в Сибири палата была упразднена. В составе документальных фондов хранятся судебные дела по тяжбам о праве собственности на землю между крестьянами и крупными землевладельцами различных волостей и о долговых взысканиях; рапорты Тобольской верхней расправы, городского магистрата, надсмотрщиков по крестьянским делам о спорах между землевладельцами и крестьянами, о передаче прав на владение имуществом, прошения купцов и мещан, дворовых людей и крепостных об освобождении их от крепостной зави-

симости, постановления палаты гражданского суда (Ф 361, 962, ед. хр.).

3. *Тобольская палата уголовного суда* была образована на основании «Учреждений о губерниях» в 1775 г. и являлась апелляционной инстанцией для нижестоящих судов наместничества и судов первой инстанции по крупным уголовным делам. Упразднена во время реформы административного управления 1822 г. В составе фондов хранятся дела о побеггах, об обвинениях, о поимке беглых людей, о пожарах; протоколы заседаний тобольской палаты уголовного суда, доношения о неповиновении, об ограблении крестьян, о кражах, убийствах (Ф 360, 393 ед. хр.).

4. *Тобольская верховная расправа* была учреждена в 1782 г. Она являлась высшей губернской инстанцией сословного суда для рассмотрения в апелляционном порядке дел однодворцев, государственных, монастырских и заводских крестьян. Расправа делилась на департаменты уголовных и гражданских дел, контролировала деятельность нижних расправ и нижних земских судов. Упразднена в 1797 г. В составе документальных фондов хранятся указы правительства, журналы заседаний по разбору апелляций разных лиц, следственные и гражданские дела о правах на владение движимым и недвижимым имуществом, по вопросам землевладения и землепользования (Ф 365, 15 ед. хр.).

5. *Тобольская нижняя расправа* являлась уездной инстанцией сословного суда для однодворцев, государственных, монастырских и заводских крестьян, была учреждена в 1782 г. В состав документальных фондов входят выписки из журналов заседаний суда по вопросам судебного делопроизводства, журналы и протоколы заседаний Тобольского уездного суда, уголовные и гражданские следственные дела и др. (Ф 368, 6 ед. хр.).

6. *Земские суды* были учреждены в 1712 г. согласно губернской реформе 1775 г. Они являлись высшими административно-полицейскими учреждениями в уездах. Просуществовали в Сибири до 70-х годов XIX в., до замены их окружными полицейскими управлениями. В состав документальных фондов входят журналы заседаний, годовые отчеты частных комиссаров и волостных правлений со сведениями о количестве ссыльных и их содержании в уездах, о движении населения, о посевах и сборах урожая хлеба и огородных культур, о количестве фабрик и выпускаемых ими изделий, прошения и жалобы крестьян и переселенцев, переписка с ведомствами, приходно-расходные книги и т. д. (Ф 501, 588 ед. хр.).

7. *Тобольский нижний надворный суд* был учрежден в 1782 г. Суд разбирал в пределах города и уезда уголовные и гражданские дела лиц, состоявших на военной и гражданской службе, а также разночинцев, занимавшихся промыслами и не имевших недвижимого имущества и подчинялся верхнему надворному суду. В составе документальных фондов находятся выписки из журналов заседаний, следственные дела, рапорты земского суда, казенной палаты, разных лиц о тяжбах между купцами, крестьянами и мещанами, о разделе имущества, межевые книги и др. (Ф 367, 6 ед. хр.).

8. *Тобольский уездный суд* был учрежден в 1782 г. Являлся основным дворянским судом. При уездном суде состояла дворянская опека для защиты интересов дворянских вдов и сирот. В 1801 г., после ликвидации нижней расправы, уездному суду было передано решение крестьянских дел. Уездный суд разделялся на гражданское и уголовное повятъ. Упразднен в 1822 г. В составе документальных фондов собраны указы Сената, Коммерц-коллегии, Тобольского губернского правления и суда по вопросам судебного делопроизводства, журналы и протоколы заседаний Тобольского уездного суда, уголовные и гражданские следственные дела и др. (Ф 373, 26 ед. хр.).

9. *Тобольский сиротский суд* учрежден на основе «жалованной грамоты» в 1785 г. для решения дел об опеке над имуществом купеческих и мещанских вдов и сирот. Существовал до 1919 г. В составе документальных фондов Тобольского сиротского суда собраны указы и постановления об опеке над сиротским имуществом и призрении сирот, книги для записи денежных сумм и имущества, посемейные списки (Ф 12, 9 ед. хр.).

10. *Совестный суд* был учрежден в 1782 г., решал тяжбы между родственниками, касающиеся умышленных и несовершеннолетних. В составе фондов совестного суда находятся журналы заседаний суда и решения по указанным тяжбам, гражданские и уголовные дела (Ф 371, 11 ед. хр.).

11. *Прокурор Тобольского наместничества*. Должность прокурора учреждена в 1782 г. в связи с образованием Тоболь-

ского наместнического правления. Прокурор осуществлял надзор за исполнением законов и ведением судебного делопроизводства. В составе этого фонда хранятся рапорты прокуроров и уездных стряпчих о содержащихся под стражей колодниках, ведомости судебных дел (Ф 366, 9 ед.).

Из сказанного видно, насколько развита в XVIII веке была сеть юридических заведений в небольшом городе.

Конец XVIII столетия характеризуется в России становлением русской терминологии. Наиболее показательно формирование юридической терминологии. С этой точки зрения тобольские скорописные документы являются ценным, исторически достоверным, лингвистически информативным и малоизученным источником для исследования истории русского юридического языка. Выявим особенности юридической лексики, основной состав которой можно считать терминологией, находящейся в языке второй половины XVIII века еще в стадии формирования.

Термины служат специализирующими, ограничительными обозначениями характерными для этой сферы предметов, явлений, их свойств и отношений. В отличие от слов общей лексики, которые в большинстве своем многозначны и несут эмоциональную окраску, термины в пределах сферы применения однозначны и лишены экспрессии. Обладая юридической семантикой, они соотносятся с общеупотребительными словами. Перечислим выявленные основные терминологические группы:

1. Названия правоохранительных учреждений: *Верховный суд, Высший суд, Земский суд, Нижняя расправа, Верхняя земская расправа, Совестный суд, Тобольская верховная расправа, Тобольская нижняя расправа, Тобольский сиротский суд* и др.

2. Названия документных жанров. К концу XVIII в. упорядочился состав жанров со свойственными для каждого специальными формулами, характерными для разных документных жанров. Наиболее частотные жанры судебного делопроизводства: 1) докладные документы: *выписка, деловое письмо, доклад, доношения, запись, копия, описание, ордер, ответ, подписка, примерное положение, рапорт, рассуждение, сообщение, справка, уведомление, форма*; 2) документные жанры, содержащие указ или приказ, направленный на решение проблемы: *приказ, указ*; 3) документные жанры, побуждающие к действию: *объявления, предложения, просьба, прошения*; 4) регистрационные документные жанры: *ведомость, записка, книга прихода и расхода денежных сумм, опись, отчет, поверка, прованта, расписание, рацет, регистр, список, смета, счисление, учет, формуляр, штат, счет (цет)*; 5) документные жанры, сопровождающие деловые отношения между юридическими лицами, представителями администрации, с одной стороны, и отдельными гражданами, с другой: *аттестат, билет, ведение, дело, допрос, запрос, объяснение, протокол, представление, свидетельство, экспликация, явка*. Каждая группа отличается наличием особой коммуникативной цели, специфической текстовой модальностью, характерным типом взаимоотношения субъектов речи (автора и адресата) и стандартной формальной организацией текста документа.

3. Лексика процессуальной семантики: *вина, виновность, воля, вымысел, доношение, донос, учинить рапорт, замысел, намерение, санкция, улика, умысел; суд, праведный / неправедный, правосудие; розыск правый; вершить дело правое, вершение правое, бить челом праведно, доносить челобитье, отвечать, правая, улика, признать / не признать сущую правду, показание, правомерные / неправомерные письма; справедливое / несправедливое решение, правосудное / несправедливое решение, учинить решение; приговор, осуждение, лицемерно; приговор правомерный, пристойный / непристойный; умышленное / неумышленное убийство, убийство с вымыслом / без вымысла, виновность / невинность, ставить / не ставить в вину; явка / неявка к суду*.

4. Названия правонарушений: *умышленное убийство, убийство с вымыслом / без вымысла, виновность / невинность, ставить в вину*.

5. Названия субъектов правоотношений, участников судебных процессов: *виновный, невиновный, винный / безвинный, повинный / неповинный*.

6. Название вреда, причиненного правонарушением: *обида, вред, бедство – убыток – раз(з)орение – повреждение – несправедливость*.

7. Названия вида наказания: *штраф, отнятие всего или части имени, ссылка на галерею; легкое, чести нарушимое наказание* и др.

В процессе написания документа происходит выбор семантического признака того или иного термина, соотносимого с правовой реальностью, и, как следствие, либо дальнейшее расширение, либо сужение лексического значения общепотребительного слова. Например, в общепотребительной лексеме *наказать* с первичным значением 'дать строгое наставление' выделен семантический признак 'обязать, заставить выполнить какое-либо действие или подвергнуться воздействию', с помощью которого образованы юридические термины *наказать* – 'покаравать виновного за совершение противоправного действия после проведения процессуальных мероприятий', наказание – 'юридическая мера воздействия на правонарушителя с целью принудительного компенсирования им вины'

В языке русского права XVIII в. отмечены терминологизированные лексемы общеславянского происхождения: (*не*)*правда, неправость, (не)правый, (не)праведный, зло, злое дело / действие, злой человек, злодей, согрешить, погрешение, вина, (не)винность, (не)виновный / (не)винный, обида, обидеть* и более позднего периода (*подозревать, подозрение, подозрительный, наказать, наказание, спросить, сказать, сказка, доказать, доказание, доказать, доказательство*).

Особенность контекстуальных понятий заключается в том, что они не имеют архисемы 'юридическая норма', при включении в юридический текст осознаются как общепотребительные слова / словосочетания и за счет ассоциативного переосмысления получают способность номинировать юридические реалии, однако делают это нерегулярно. Контекстуально терминологизированные единицы относятся к периферии семантического поля права. В этой группе отмечается наибольшее количество коннотированных единиц, выражающих положительную либо отрицательную оценку: *благочиние, благорассуждение, порок, обман, бедство, худо, плутовство, бездельный челобитчик, негодный и презираемый свидетель, нечестный / неблагонадежный человек, непорядочный поступок, непотребство, лукавство, лукавец, корысть, отмщение, наглое убийство, пощадить, жалоба, очистить(ся), безчестие, оклеветать, оскорбление*.

Зафиксированы и «контекстуальные термины» с нейтральной семантикой: *оборона, помагатель, понаровка, напасть, сведение, объявить, просьба, примета, несогласие, спор, поползновение, (не)нарочно, намерение, лишит живота, сжечь, просить прощения, простить, требовать, противник, противление, объяснение, отобрать, нарушение, нарушитель*. Большую часть правовой терминологии составляют национальные термины (93,6%), однако этот массив неоднороден: специальные термины (25%), термины – «семантические неологизмы» (50%) и «контекстуальные термины» (25%) Доля заимствований в русском юридическом языке составляет 6,6%.

Заимствования проникли в юридическую терминологию и составляют до 27 %. Источниками стали прежде всего немецкий, польский, голландский, французский, итальянский, латинский языки. Многие иноязычные термины образованы по регулярным моделям: *фискал – генерал-фискал – обер-фискал – провинциал-фискал*; были освоены на словообразовательном и грамматическом уровнях: *нотариальный, криминальный, пасквилотворец, дезертировать, дезертирование, штрафовать, (о)штрафование*; входили в юридические конструкции с наци-

ональными языковыми единицами: *Суд Юстицкий, Коллежская судебская, Главный Магистрат, Государственный Фискал, городская полиция, дело криминальное, денежный штраф, смертный штраф*.

Новизна заимствованных слов в исследуемом материале подтверждается их фонетической и графической вариантно-стью: *ассессор – ассесор, экзекуция – екзекуция – эксекуция*. Западноевропейские заимствования выполняют следующие функции: 1) ликвидацию терминологической нечеткости: *Сенат, Сенатор, прокуратура, прокурор, адвокат, юрист, аудитор, нотариус, апелляция, полиция, полицмейстер*; 2) дублирование юридических понятий: *регламент – устав, Юстиция – правосудие, ассессор – заседатель, претензия – иск, процесс – тяжба, экзекуция – исполнение приговора, криминальный – преступный*; 3) замещение недостаточно терминологизированных единиц: *фальшивый – лживый, пасквиль – ругательное / поносительное письмо, дезертир – беглец, конфисковать – лишить пожитков*.

К специальной лексике отнесем слова-термины общеславянского происхождения (*судь, судья, судить, закон, устав, указ, кража*), унаследованные русским языком, старославянизмы, проникавшие в русские юридические тексты как специальные термины (*тать, татьба, грабить, грабитель, убийца, убийство, душегубство, душегубец, тяжба, свидетель, преступление, преступник*), и термины, образованные с помощью старославянских морфем языка (*следствие, правосудие, расправа, изъятие, истязание, разорение имени*), собственно русские юридические понятия (*уголовный, пристава, исправник, сыск, розыск, улика, поимка, изветь, понятой, опознать, правомерный, иск, истец, ответчик, вор, приговор*).

Наиболее продуктивны в русском языке следующие способы образования специальных терминов: 1) аффиксальные: – префиксальный (*розыскать, своровать*), суффиксальный (*истец, ответчик, сыщик, взятка, свидетельство, дознание*), нулевая суффиксация (*приговор, допрос, изветь, розыск*); 2) морфолого-синтаксический (*присяжный, присудный, осужденный, ошельмованный, челобитная*); 3) различные виды сложения (*челобитье, лжесвидетель, злоумышленный, правосудие, судопроизводство*).

Широко распространены раздельноформленные термины, построенные на основе согласования (*телесное наказание, зазывная грамота, тяжёлое дело, исковая челобитная, правомерный приговор*) и управления (*отправлять суд, спросить обыском, показать допрос*). Наличие аналитических конструкций в текстах свидетельствует о стремлении к дифференциации сложных правовых понятий в языке и к систематизации терминологии в целом.

В результате закрепления в языке значения исследуемых понятий произошло установление регулярных синтагматических связей – включение слов в различные конструкции: *подъ жестокимь штрафомь, штрафовать деньгами, чинить немалой штраф, взыскивать штрафные деньги, штрафовать без упуцения; ареста; подозреваться по делу, явиться въ подозрении, подозреваемый въ (краже); учинить допрос, допросные речи, сказать въ допросе, показать въ допросе и др.*

В целом для юридической терминологии в региональных рукописных документах г. Тобольска характерны те же свойства, какими обладает общерусская терминология права в нормативно-правовых актах.

Библиографический список

1. Выхрыстюк М.С. *Тобольская письменность XVII–XVIII вв. в аспекте лингвистического источниковедения и исторической стилистики*. Тобольск: ООО «Полиграфист», 2009.
2. Голованова Е.И. *Категория профессионального деятеля: Формирование. Развитие. Статус в языке*: монография. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2004. 330 с.
3. *Документы органов суда и прокуратуры*. (Ф 363; Ф 361; Ф 501; Ф 12; Ф 368; Ф 371; Ф 366.) ГБУТО «Государственный архив в г. Тобольске».

References

1. Vyhrystyuk M.S. *Tobol'skaya pis'mennost' XVII–XVIII vv. v aspekte lingvisticheskogo istochnikovedeniya i istoricheskoy stilistiki*. Tobol'sk: OOO «Poligrafist», 2009.
2. Golovanova E.I. *Kategoriya professional'nogo deyatelya: Formirovanie. Razvitiye. Status v yazyke*: monografiya. Chelyabinsk: Izd-vo Chelyab. gos. un-ta, 2004. 330 s.
3. *Dokumenty organov suda i prokuratury*. (F 363; F 361; F 501; F 12; F 368; F 371; F 366.) GBUOTO «Gosudarstvennyj arhiv v g. Tobol'ske».

Статья поступила в редакцию 20.07.18

УДК 8; 1751

Mazanaev Sh.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor of the Department of Russian Literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albinas72@mail.ru

Gadzhieva A.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albinas72@mail.ru

THE IDEOLOGICAL-THEMATIC FEATURES OF KOSMINA ISRAPILOVA'S NOVEL "WHO ARE YOU?". The article is dedicated to analyzing elements that determine the theme of the work, and special attention is paid to the specifics of the artistic techniques used by the author to express the ideological intention. As a result of the study, the ideological and thematic originality of the story, its reflection on the architectonics of the entire work, as well as the specifics of the mentality of the bilingual author, affecting the idea of the work, are determined. The authors conclude that via comments in the novel of Kosmina Israpilova "Who Are You?" on the events in the story, a system of beliefs, norms of conduct ethnic group (for example, the Laks) are revealed. Readers recognize the national features, traditions, customs, holistic world view of one of the families of Dagestani peoples – the Laks.

Key words: composition construction, ideological and thematic originality, bilingual author, world picture, ethnomentality, Dagestani literature.

Ш.А. Мазанев, д-р филол. наук, проф. каф. русской литературы, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: albinas72@mail.ru

А.А. Гаджиева, канд. филол. наук, доц. каф. русской литературы, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: albinas72@mail.ru

ИДЕЙНО-ТЕМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕСТИ КОСМИНЫ ИСРАПИЛОВОЙ «КТО ТЫ?»

Статья посвящена анализу элементов, определяющих тематику произведения, а также особое внимание уделяется специфике художественных приемов, использованных автором для выражения идейного замысла. В результате исследования определено идейно-тематическое своеобразие повести, его отражение на архитектонике всего произведения, а также выявлены особенности проявления ментальности двуязычного автора, влияющие на идею произведения. Авторы делают вывод о том, что через комментарии повести Космины Исрапиловой «Кто ты?» к событиям, разворачивающимся в повести, раскрывается система взглядов, норм поведения этноса (на примере лакского народа). При этом читатели узнают национальные особенности, традиции, обычаи, целостную картину мира одного из семьи дагестанских народностей – лакского народа.

Ключевые слова: построение композиции, идейно-тематическое своеобразие, двуязычный автор, картина мира, этноментальность, дагестанская литература.

Начало 90-х годов XX века было тяжелое для всей России. Непростые времена переживала и литература. Рушились не вызывавшие ранее сомнения стереотипы. «Литература на какой-то момент как бы перестала интересовать если не все общество, то значительную его часть... В обстановке пережитого обществом состояния социально-психологического потрясения резко снизилась творческую активность многие писатели» [1, с. 78].

В такой непростой для литературы период появляется повесть молодой писательницы Космины Исрапиловой «Кто ты?». Сегодня Космина Исрапилова известный поэт, прозаик, публицист, народная поэтесса Дагестана, член союза писателей России с 1997 года, член Союза журналистов России с 1993 года, член РАПН с 2004 года.

В повести начинающей писательницы явно прослеживаются новые тенденции того времени. Первое, это отказ от традиций соцреализма, что иронично подметил в своем предисловии к повести народный писатель Дагестана Магомед-Расул: «...героиня повести будет жить своей жизнью, ибо она идет не проторенной дорогой соцреализма, а прокладывает свою...» [2, с. 5]. И второе, обращение к сюжету, который при цензуре советской литературы, несомненно, претерпел бы изменения. Зная особенности системы, можно предположить, что эпизод с обсуждением морального облика работника на трудовом партийном собрании с последующим исключением из партии обязательно должен был войти в повесть. Здесь же мы отслеживаем веяние времени, в котором уже нет государственно-партийного контроля над духовной сферой жизни социума.

Эта повесть о первой любви. Сюжет, на первый взгляд, незамысловат и прост. Молодая, только что окончившая школу главная героиня Мари влюбляется. Объектом её любви становится её начальник Максуд. Он женат. За Мари ухаживают другие неженатые молодые люди, но она их не замечает. Все мысли её связаны только с Максудом. На протяжении всей повести она борется с собой, со своими чувствами и старается сохранить честь и достоинство женщины-горянки.

Повесть называется «Кто ты?». Как известно, заглавие – это одно из главных компонентов текста, именно с него начинается знакомство с произведением. «Заглавие вводит читателя в мир произведения. Оно в конденсированной форме выражает основ-

ную тему текста, определяет его важнейшую сюжетную линию или указывает на его главный конфликт» [3, с. 58].

«Кто ты?» – этот вопрос задает главной героине её возлюбленный Максуд. Прошло семь лет после того, как произошла история с её дневником, в котором она вела записи о своей любви. Из дневника Максуд узнал о её чувствах, но, к сожалению, о любви молодой девушки, вчерашней школьницы, к своему начальнику узнали и те, кто работал с ними. Их встреча состоялась через семь лет. Она молодая, красивая девушка, начинающая певица, её уже показывают по телевидению. Он продолжает работать и творить в собственной мастерской. «Я – потребитель. И в платоническую любовь не верю», – говорит герой [4, с. 13]. Героиня пытается ему объяснить: «Ты должен когда-нибудь это понять... даже если мы теперь до конца жизни не будем с тобой разговаривать, все равно я тебя не забуду, это бывает раз в жизни – и навсегда» [4, с. 13]. Он не может понять, что же хочет от него эта молодая девушка, если отвергает близость. Как можно так сильно желать и на протяжении стольких лет сохранить это чувство в чистоте?

– Кто ты? – нетерпеливый, властный, недоуменный голос.

– Мари.

Я поняла твой вопрос, но ты не понял, что весь ответ я вложила в свое имя [4].

С первых же страниц повести из их диалога мы узнаем, что отец назвал её именем известной лакской певицы Марьян. Мари рассказывает историю женщины, она также страстно любила, но не нарушила устои гор. Из содержания повести становится ясно, что в названии отражено содержание произведения. «Кто ты?» – спрашивает героиню Максуд. И мы в процессе чтения находим ответ: я – это любящая, но гордая девушка. И главное, я – это горянка.

«Между заглавием и текстом существуют особые отношения: открывая произведение, заглавие требует обязательного возвращения к нему после прочтения всего текста, основной смысл названия всегда выводится из сопоставления с уже прочитанным полностью произведением» [4, с. 34]. Вопрос: кто ты? – вынесенный в название, адресован не только к героине, но и к адресату текста. Повесть обращена к теме нравственности, чистоты, целомудрия, «кто ты?» – это вопрос к каждому, кто прочел произведение.

Эпиграф, выбранный к произведению, помогает раскрыть авторские интенции. Он несет в себе информацию, во-первых, о самом авторе, творческом субъекте, который из всей текстовой и доступной ему культурной парадигмы выбирает именно этот отрывок. Это сообщение об авторе, о его литературных вкусах и предпочтениях, о его коммуникативном намерении в данном тексте, об его отношении к содержанию эпиграфа и к его автору. Во-вторых, он несет в себе и содержательно-подтекстовую информацию.

Выбор Космины Исрапиловой пал на творчество Щаза из Куркли – талантливой поэтессы лакского народа. Суть эпиграфа, а вместе с ним и авторского замысла можно понять лишь зная, кто такая Щаза. Щаза из Куркли – поэтесса, обладающая не только поэтическим даром, но и прекрасным голосом. Судьба её оказалась непростой. Красивая молодая девушка полюбила парня из богатой семьи. Жених, пообещав жениться, обманул ее, и свадьба не состоялась. Щаза была вынуждена бежать из родного аула. Долго скиталась, но потом обосновалась Кумухе и стала слагать песни, петь на свадьбах и оплакивать умерших в похоронных обрядах.

Молодой и влюбленной девушке вопрос: зачем? – приходит слишком поздно. Отдавшись чувствам, поверив обещаниям, она идет на поводу страстей. Позже умудренная горьким жизненным опытом, Щаза пишет: «Зачем к бесплодным скалам / Спешит весенний дождь?». Именно эти строчки Космина Исрапилова берет эпиграфом к своей повести, говоря о юности, о начале жизни и предостерегая от «бесплодных скал». Автор хорошо понимает психологию молодых, когда душа томится в ожидании чего-то яркого, нового, чуда, любви. В этот период между словами «жизнь» и «любовь» стоит знак равенства. «Начинайся, Жизнь!» – сказала я со страхом и вызовом после выпускного вечера» [4, с. 19]. Первый мужчина, который стал помогать ей на работе, вызвал у нее чувства благодарности и легкой влюбленности. «За всей этой легкостью скрывалось глубокое томительное желание полюбить» [4, с. 21]. «Мне представлялось что-то роковое в нашей встрече с ним ... Мне виделась именно здесь та трагедия, о которой столько читала, слышала, столько фильмов смотрела. Думая о нем, перечитывала «Гранатовый браслет», письмо Татьяны к Онегину, стихи Махмуда из Кахаб-Росо, поэму о Фархаде и Ширин – все-все, что помнила об истинной и несбывшейся любви» [4, с. 21].

Героиня действительно напоминает весенний дождь, свежий, сильный, готовый щедро одарить и напоить все вокруг, читатель это понимает и находит подтверждение этому в словах самой Мари: «Что заставляло Гасана Алибековича постоянно приглашать меня на доверительные беседы? Мое человеческое доверие к нему, которого, как выяснилось позже, ему давно уже никто не оказывал ни в семье, ни в кругу друзей, ни на работе? Или потребность замутненной души в чистой капле весеннего дождя?» [4, с. 35]. (Курсив наш – Г.А.).

Читатель легко распознает метафорический перенос: «весенний дождь» – Мари, «бесплодные скалы» – Максуд. На том уровне развития событий у них нет будущего, есть только опасность для Мари – поддаться искушению.

Выбранный автором эпиграф, его смысл, проходит через все произведение, выполняя, как мы убедились, «прогнозирующее, проспективное сообщение об основных тематических, сюжетных и концептуальных моментах художественного произведения» [5, с. 78].

Космина Исрапилова обращается к теме первой любви и к тому, как важно для дагестанской девушки-горянки уметь владеть своими чувствами и сохранить свою честь. Автор поднимает проблему нравственной чистоты, остерегает девушек от бездумных поступков. Главная героиня, несмотря на всю глубину и пылкость чувств, не нарушает традиции предков. «Я твердо, непоколебимо твердо знала, что мое имя, моя честь принадлежит моему дому: это и честь моего отца, моей матери, это честь моих юных братьев, моей сестры», – говорит Мари [4, с. 50]. Приехав в родное село, она вспоминает историю своего народа. Здесь она черпает силу, обретает веру в свою правоту, находит смысл жизни: «В руках моих был бубен – подарок бабушки. И я поняла, что не может быть истинного певца без песни своего народа» [4, с. 135]. Читатель знает о том, что бубен этот принадлежит певице Мариан, которая прославилась свой народ стихами и песнями на родном языке. Мари забирает этот бубен и четко выражает свое предназначение: «не может быть истинного певца без песни своего народа». На земле своих предков она обрела силу, определила свой путь – она певец своего народа. И она ищет свою

песню. «Мой голос все чаще звучит на радио, по телевидению, все чаще приглашают меня на выступления, но я боюсь этой популярности, потому что еще не нашла свою Песню» [4, с. 135]. Тема любви к родному языку, к родной земле, к истокам в произведении идет параллельно теме любви героини. Космина Исрапилова умело переплетает тему первой любви, нравственной чистоты, целомудрия с темой национальных традиций, устоев, норм. Именно соблюдение адатов, законов гор позволило героине сохранить достоинство, обрести себя, найти «свою песню». Так заканчивается повесть: «А я запела её – свою Песню» [4, с. 142]. Именно в рассказах о родном крае впервые расширяется пространство в произведении. Говоря о пространственно-временной организации текста, при анализе данной повести хочется остановиться не на распределении времени и пространства в этом произведении. Категория времени дана в двух аспектах: настоящее и прошлое. Настоящее – рассказ героини, прошлое – содержание рассказа. Категория пространства и в настоящем и прошедшем времени ограничена пределами одной комнаты, или одного здания. С первых же страниц мы знакомимся с героиней в её комнате, где она принимает гостей, далее следует её рассказ, который повествует о событиях, происходящих на работе, т.е. в пределах одного здания. Изредка и ненадолго читатель попадает в дом Мари и её подруги.

И только когда Мари приезжает в свой родной аул, «чтобы понять, зачем я родилась?» [4, с. 120], пространство расширяется: горы, леса, реки. Это пространство окружает героиню, «... запечатлевает связи с миром, нередко преломляет в себе духовные движения персонажа, становясь косвенной оценкой правоты или неправоты выбора, принимаемого героем, разрешимости или неразрешимости его тягбы с действительностью, достижимости или недостижимости гармонии между личностью и миром» [5, с. 80]. Именно здесь, в этом с детства знакомом и родном пространстве, Мари понимает, «что я – горянка» [5, с. 120], что все её поступки определялись именно этим. Через созданное художественное пространство в произведении автор выразил свое мировоззрение, свою национальную картину мира.

Для анализа национальной картины мира, его менталитета и мировосприятия, отраженных в художественном тексте, мы использовали когнитивный подход. Картина мира возникает в сознании читателя при восприятии им текста. В художественном тексте она проявляется через отбор элементов содержания произведения.

Вернемся к содержанию произведения: речь идет о молодой девушке, страстно влюбленной в женатого мужчину, своего начальника, который к тому же намного старше ее. Мысль о том, что теперь о её чувствах знают и другие люди, и сам объект любви, не давала ей покоя. Она не знала, как забрать дневник, невыносимо было думать, что он может попасть в руки нечистоплотных людей. И тогда Мари решила: «Нельзя жить с позором, лучше умереть с честью» [4, с. 98]. «Пусть смерть смоеет мой позор, и я буду чиста перед мамой» [4, с. 100].

В её памяти запечатлена картина, которую она наблюдала в доме у своей близкой подруги Аминат: та приехала из Москвы на каникулы домой и стала объектом обсуждения соседки. Мать её не сразу заметила, что дочь находится в положении. Ей об этом сообщила сестра, и разговор этот произошел на глазах Мари. «Ты что, Айшат, ослепла? Не видишь, что с дочкой? У меня ваши соседи спрашивают, мол, замуж что ли Аминат вышла...» «Патимат Гаджиевна, внезапно осененная, беспомощно, как ребенок, медленно спустилась на диван и вдруг, сорвав с головы легкую косынку, распустила длинные черные с сединой, на удивление густые волосы, и пронзительно запрочитала, отчаянно до крови царапая нежную кожу своего лица: «Лучше бы не рожала я тебя на свет никогда! Лучше бы маленькой ты еще умерла! Лучше бы труп твой сегодня к ногам моим положили! Как я посмотрю отцу твоему в глаза?! Лучше бы нам не дожить до такого позора!...» [4, с. 54].

А ночью она слышала, как мать её в соседней комнате читала «молитву за молитвой»: «О аллах! Охрани мой дом от несчастий, убереги детей моих от зла! О аллах! О аллах! Будь же милостив к матерям, ниспошли нам покой, пусть никогда не обрушится позор на наши головы. Помоги же бедной Патимат пережить горе, облегчи её страдания! О аллах! О аллах!...» [4, с. 55].

Ввод автором в текст произведения указанных событий позволяет нам понять его отношение к происходящему. «Каждый момент произведения дан нам в реакции автора на него, которая объемлет собою как предмет, так и реакцию героя на него (реакция на реакцию); в этом смысле автор интонирует каждую

подробность своего героя, каждую черту его, каждое событие его жизни, каждый его поступок, его мысли, чувства, подобно тому как и в жизни мы ценностно реагируем на каждое проявление окружающих нас людей», – утверждает М.М. Бахтин [6, с. 78].

Космина Исапилова обращает внимание на обычаи и традиции своего народа, на особенности менталитета. Менталитет можно считать генетическим кодом этноса. Он выполняет «функцию сохранения культурных стереотипов, выстраивает картину мира этноса» [7].

В анализируемых элементах мы видим не просто индивидуально-авторскую картину мира, а проявление ментальности автора [7]. Девичья честь, её целомудрие, достоинство всегда были главными требованиями к женщине. Отсюда и обычаи у некоторых народов – это танец с платком невесты после первой ночи. Именно поэтому её героиня соблюдает все морально-этические нормы, принятые на Кавказе, событие, произошедшее с подружкой, очень сильно повлияло на нее, именно поэтому она хочет покончить собой, чтобы не запятнать честь матери, а позор в горах можно смыть только кровью. Горе матери Аминат, разговоры соседней, отношение к произошедшему Мари и её матери позволяет осознать, насколько сильны устои и к чему приводит их не соблюдение. Сцена, где мать узнает о позоре дочери, очень похожа на традиционную сцену плача в Дагестане по умершим: она раздирает до крови себе лицо и причитает как на похоронах. В её плаче есть одна фраза, но по этой одной фразе можно судить об отношениях мужа и жены в дагестанской семье: «Как я посмотрю отцу твоему в глаза?!». Патимат уважает мужа, понимает, что ему как мужчине перенести это будет тяжело и,

главное, чувствует перед ним свою вину – не смогла воспитать, удержать дочь. В дагестанских семьях, мы не ошибемся, если скажем в кавказских семьях, ответственность за воспитание детей, особенно девочек, лежит на матери.

Через комментарии повествователя к событиям, разворачивающимся в повести, раскрывается система взглядов, норм этноса. Например, Мари рассказывает о подружке, которая полюбила русского парня и собирается выйти за него замуж. «И вот она написала, что полюбила Алексея, что жизнь без него – не жизнь, что счастлива взаимностью, что о свадьбе пока не говорили. И в каждом письме о нем, об Алексее. Я думала, – туго придется ей с родителями: мыслимое ли дело для них – брак с русским» [4, с. 45].

В Дагестане не одобряются межнациональные браки, а брак с представителем другой конфессии особенно. Для читателя, выходящего из кавказской среды, комментарии Мари понятны и приемлемы, представителей же другого этноса они могут удивить, вызвать чувство непонимания, несогласия с происходящим. Таким образом, через размышления повествователя на ту или иную тему раскрывается менталитет народа, который «выражается в этнической картине мира, регулирует духовные, интеллектуальные, моральные и материальные формы жизни этноса» [8].

Используя детальное исследование элементов смысловой организации материала, мы определили идейно-тематические особенности произведения, их влияние на построение композиции. Пришли к выводу, что созданная вводом определенных элементов в содержание картина мира, позволяет читателю правильно воспринять тему и идею произведения.

Библиографический список

1. Зверев О.В. *Менталитет как выражение специфики этнической картины мира на примере традиционной культуры чувашей*. Available at: <http://pandia.ru/text/79/300/2802.php>
2. Абуков К.И. Космина у камина. *О неразделенной любви – без слез*. Махачкала, 2011.
3. *Космина Исапилова – Народный поэт Дагестана*. Сост. А.А. Гаджиева. Махачкала, 2017.
4. Ахмедов С.М. *Социально-нравственные ориентиры дагестанской прозы*. Махачкала, 1990.
5. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 1979.
6. Исапилова К.М. *Кто ты?* Махачкала, 1992.
7. Абуков К.И. *Разноязычное единство: обретения и потери (Национальные литературы в системе взаимосвязей и поиске собственных путей развития)*. Махачкала, 1992.
8. Ахмедов С.М. *Художественная проза народов Дагестана: история и современность*. Махачкала, 1996.

References

1. Zverev O.V. *Mentalitet kak vyrazhenie specifiky etnicheskoy kartiny mira na primere tradicionnoy kul'tury chuvashoj*. Available at: <http://pandia.ru/text/79/300/2802.php>
2. Abukov K.I. Kosmina u kamina. *O nerazdelennoj lyubvi – bez slez*. Mahachkala, 2011.
3. *Kosmina Israpilova – Narodnyj po'et Dagestana*. Sost. A.A. Gadzhieva. Mahachkala, 2017.
4. Ahmedov S.M. *Social'no-nravstvennyye orientiry dagestanskoj prozy*. Mahachkala, 1990.
5. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, 1979.
6. Israpilova K.M. *Kto ty?* Mahachkala, 1992.
7. Abukov K.I. *Raznoyazychnoe edinstvo: obreteniya i poteri (Nacional'nye literatury v sisteme vzaimosvyazej i poiske sobstvennyh putej razvitiya)*. Mahachkala, 1992.
8. Ahmedov S.M. *Hudozhestvennaya proza narodov Dagestana: istoriya i sovremennost'*. Mahachkala, 1996.

Статья поступила в редакцию 29.08.18

УДК 81`1/`4

Borzova S.V., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: borzowa.swetlana2015@yandex.ru

Gasanova M.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gas.marina@mail.ru

Samedov D.S., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: d.samedov2018@yandex.ru

ON THE QUESTION OF SEMANTIC RELATIONS BETWEEN SINGLE-MEANING PRODUCING VERBS AND POLYSEMANTIC DERIVED VERBS (WITH REFERENCE TO RUSSIAN VERBS OF EMOTIONS). The article deals with semantic links in the word-formative pair of verbs that designate emotions. The method of semantic analysis reveals reasons for the polysemy of verbal prefigured derivatives derived from single-meaning producing lexemes. The work indicates that the polysemy of lexical and word-forming units is a natural linguistic phenomenon reflecting the diversity of the surrounding reality. The authors come to a conclusion that the reasons for the polysemy of derived words are the multivalued formative formant, the shades of the meaning of the initial basis, the multiplicity of motivation, the mediated motivation, the actualization of the different semes of a producing root. The article emphasizes the idea that the polysemy of emotional vocabulary helps to realize the national and cultural aspects inherent in the language. The work is prepared with the support of Ministry of Education and Science of the Russian Federation under the project "Large-scale information and propaganda support and development of the multilingual and multicultural space of the Republic of Dagestan".

Key words: polysemy, emotional vocabulary, derivation, word-producing formant, national-cultural aspect.

С.В. Борзова, канд. филол. наук, ст. преп., Дагестанский государственный технический университет, г. Махачкала, E-mail: borzowa.swetlana2015@yandex.ru

М.А. Гасанова, д-р филол. наук, проф. каф. теоретической и прикладной лингвистики, Дагестанский государственный технический университет, г. Махачкала, E-mail: gas.marina@mail.ru

Д.С. Самедов, д-р филол. наук, проф. зав. каф. русского языка, Дагестанский государственный технический университет, г. Махачкала, E-mail: d.samedov2018@yandex.ru

К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ МЕЖДУ ОДНОЗНАЧНЫМИ ПРОИЗВОДЯЩИМИ И МНОГОЗНАЧНЫМИ ПРОИЗВОДНЫМИ ГЛАГОЛАМИ (НА ПРИМЕРЕ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЭМОЦИИ)

В статье рассматриваются смысловые связи в словообразовательной паре глаголов, называющих эмоции. Методом семантического анализа выявляются причины полисемии глагольных префигированных дериватов, образованных от однозначных производящих лексем. В работе указывается, что полисемия лексических и словообразовательных единиц – закономерное языковое явление, отражающее многообразие окружающей действительности. Авторы приходят к выводу, что причинами полисемии производных слов являются многозначность словообразовательного форманта, оттенки значения исходной основы, множественность мотивации, опосредованная мотивированность, актуализация разных сем производящей основы. В статье подчеркивается мысль о том, что полисемия эмоциональной лексики помогает реализовать национально-культурные аспекты, присущие языку. Работа была подготовлена при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации по проекту «Масштабная информационно-пропагандистская поддержка и развитие русского языка в полиязычном и поликультурном пространстве Республики Дагестан».

Ключевые слова: полисемия, эмоциональная лексика, деривация, словообразовательный формант, национально-культурный аспект.

Актуальность обозначенной проблемы объясняется как её общетеоретической значимостью, так и интерпретацией на примере глаголов конкретной лексико-семантической группы, называющих эмоции. В таком аспекте обсуждаемая в настоящей статье проблема специально не изучалась. Кроме того, исследование глаголов русского языка по семантическим группам имеет лингвострановедческое значение и методическую (прикладную) значимость, так как результаты соответствующего анализа могут быть использованы в практике преподавания русского языка в нерусской (национальной) аудитории.

Семантико-словообразовательные отношения между производящими и производными глаголами в русском языке могут иметь национально-культурный характер, что говорит о лингвокультурологической значимости проблемы. В этом плане глаголы, называющие эмоции, могут быть рассмотрены в качестве фрагмента русской языковой картины мира.

Явления окружающей нас объективной действительности, а также эмоциональные переживания и внутренний мир субъекта отличаются большим многообразием. Однако средств языка недостаточно для наименования каждого явления или процесса отдельной самостоятельной лексической единицей. В.В. Виноградов подчеркивал: «Ни один язык не смог бы выражать каждую конкретную идею самостоятельным словом или корневым элементом. Конкретность опыта безгранична, ресурсы же самого богатого языка сурово ограничены» [1, с. 189]. Поэтому язык прибегает к полисемии, что приводит к расширению его лексико-семантических возможностей: «Полисемия – это такое внутреннее состояние слова, когда одна материальная оболочка способна объединить несколько понятий, которые реализуются в форме иерархически организованных значений, обладающих семантическим признаком» [2, с. 811].

Человеческое мышление стремится к обобщению всего многообразия окружающего мира и внутренних переживаний. Особенно в этом плане многогранна эмоциональная сфера жизни человека. Изучение языковых средств актуализации эмоций в подобном аспекте приобретает особую значимость в силу их лингвокультурологического характера.

Глагольная эмоциональная лексика обладает большим словообразовательным потенциалом и демонстрирует взаимоотношения однозначных производящих глаголов и многозначных дериватов. Особый интерес представляет образование полисемичных глагольных производных от однозначных производящих.

Причины разнообразия таких семантических отношений могут быть разными.

В одних случаях это объясняется многозначностью словообразовательного форманта. Так, например, у глагола *замучить* «1. Мучениями, истязаниями довести до смерти. 2. Заставить страдать, мучиться от чего-либо» [3] первый лексико-семантический вариант мотивируется всей производящей основой *мучить*,

а значение словообразовательного префикса за- «достижение отрицательного результата» выражается словами «довести до смерти». Во втором лексико-семантическом варианте приставка за- имеет значение ингрессивной начинательности, что передано компонентом «заставить».

Дериват *перехвалить* «1. Похвалить больше, чем кто-, что-либо заслуживает, слишком расхвалить. 2. Похвалить всех, многих» [3] в обоих значениях толкуется через форму совершенного вида *похвалить*, которая соотносится с *хвалить* «высказать одобрение, похвалу кому-, чему-либо». Префикс *пере-* в первом значении указывает на чрезмерность действия, что передается словами «больше, чем кто-, что-либо заслуживает, слишком», а во втором – на значение распространения действия на множество объектов: «всех, многих». В первом лексико-семантическом варианте глагол *расхвалить* уточняет значение словообразовательного префикса, но как производящий рассматриваться не может: данный глагол в толковании деривата не играет главной роли.

Многозначность производного слова может также объясняться оттенками значений в семантике исходного (= производящего) глагола. Например, производное *поругать* в первом лексико-семантическом варианте толкуется как «ругать некоторое время» [3]. Это значение мотивируется производящей *ругать* «называть оскорбительными, грубыми, бранными словами; бранить. || Отзываться о ком-, чём-либо неодобрительно, высказывать порицание кому-, чему-либо в резких словах» [3]. В основу значения производного глагола вошла семантика глагола *ругать* без оттенка значения «некоторое время». А во втором лексико-семантическом варианте *поругать* употребляется обычно в форме страдательного причастия прошедшего времени *поруганный* и означает «подвергнуть поруганию». На наш взгляд, данный лексико-семантический вариант мотивируется не словом *поругание* «действие, поступок (действия, поступки) унижающие, оскорбляющие, порочащие кого-, что-либо» [3], а лексемой *ругать*, но не её основным значением, а только оттенком, и в этом случае второе значение производного *поругать* складывается из префикса *по-* со значением совершенного вида, из оттенка значения производящей *ругать* и семантической добавки «негативный поступок», то есть *поругать* – «ругать, произнося слова или совершая действия, порочащие, унижающие кого-, что-либо». По мнению В.В. Лопатина, подобное толкование слова «отчётливо показывает выводимость значения производного из значения производящей основы» [4, с. 80].

Производное *отликовать* «1. Отпраздновать. 2. Кончить ликовать» [3] образовано от *ликовать* «радоваться, торжествовать» [3]. Производящий глагол имеет сему «отмечать праздник», реализованную в первом значении производного: «завершить, перестать ликовать, отмечая праздник». Второй же лексико-семантический вариант деривата развивается на семантической

базе всей производящей основы. Словообразовательный префикс формирует в производном глаголе значение финитивного способа действия.

Многозначность деривата *подхихикивать* «1. Хихикать слегка. 2. Хихикать, вторя или угождая кому-либо» [3] обусловлено семантикой производящего *хихикать* «негромко или исподтишка смеяться», которое может быть разложено на два компонента: «негромко» и «исподтишка». А они, в свою очередь, мотивируют значение производного: компонент «негромко» усваивается в первом значении, а «исподтишка» – во втором. Деривационный аффикс *под-...-ся* имеет значение «слабо, с небольшой интенсивностью совершать действия, названные мотивирующим глаголом».

Толкования глагола *измучить*, данные в словарях, не содержат в себе производящей *мучить*: «1. Мучениями, истязаниями довести до полного изнеможения. 2. Заставить страдать от чего-либо, довести до полного изнеможения, изнурить» [3] и «1. Лишить сил; утомить, изнурить. 2. Заставить страдать, довести до невыносимого состояния» [3]. В действительности же *измучить* – это «1. Мучая, лишить сил, сделать очень утомленным, изнуренным. 2. Мучая, сильно взволновать». Словообразовательный формант *из-* реализует в этом глаголе (в обоих лексико-семантических вариантах) интенсивный способ действия. Многозначность производного объясняется семантикой исходной основы *мучить* «причинять муки, физические или нравственные страдания. || Быть источником, причиной мук, страданий. || Томить, волновать, беспокоить» [3]. Основное значение данного глагола и его первый оттенок значения мотивирует первый лексико-семантический вариант слова *измучить*. На это указывает уточнение «утомленным, изнуренным». А второе значение развилось, как нам представляется, на базе оттенка «|| Томить, волновать, беспокоить», на что указывает конкретизация «истомить, взволновать».

Многозначность глагола *вымучить* «1. Добиться чего-либо чрезмерной настойчивостью или насилем. 2. Сделать, создать, написать и т.п. что-либо без увлечения, вдохновения, а путём мучительных усилий» [3] также обусловлена семантикой производящей *мучить*. Первое значение мотивируется значением глагола *мучить* и одним его оттенком «причинять муки, физические или нравственные страдания. || Быть источником, причиной мук, страданий». На это указывает содержащийся в толковании производного компонент «с насилем», который близок по семантике к компоненту «страдания» из определения производящей основы. А второй лексико-семантический вариант мотивируется последним оттенком значения глагола *мучить* «|| Томить, волновать, беспокоить». В обоих значениях производного словообразовательный префикс *вы-* формирует результативный способ действия.

Полисемия деривата *огрубить* находит иное толкование. Глагол *огрубить* «1. Сделать жестким, твёрдым, шершавым. 2. Сделать более грубым, лишить тонкости» [3] формально образован от *грубить* «говорить грубости кому-либо» путём присоединения приставки *о-* в значении «снабжение чем-либо в результате действия». В семантическом же аспекте *огрубить* мотивируется прилагательным *грубый*. Его смысловая связь с данным прилагательным дает право считать производным для данного глагола слово *грубый*, так как семантический критерий является преобладающим в определении производящего, как

это отмечено у Р.И. Лихтман [5]. Так, первый лексико-семантический вариант производного развивается на базе второго значения глагола *грубый* «2. Жесткий, негладкий, шероховатый на ощупь» [3], а второй мотивируется оттенком первого значения прилагательного: «|| Недостаточно тонкий, недостаточно искусный». Глагол же *грубить* усваивает производящее *грубый* в четвёртом значении: «4. Отличающийся отсутствием необходимого такта, резкий. || Выражающий неуважение, пренебрежение к кому-либо, задевающий кого-либо своей резкостью, неучтливостью» [20].

Глагол *затерзаться* «1. Начать терзаться. 2. Замучить, истерзать себя» [3] является многозначным и имеет множественную мотивацию. Первое значение сформировано на базе глагола *терзаться* «страдать нравственно или физически; мучиться» [3], к которому присоединяется *за-* со значением инхоативной начинательности. Во втором лексико-семантическом варианте дериват образован от *терзать* «2. Мучить нравственно» с помощью *за-...-ся* в значении «доведение действия до излишества, до крайней степени» [3]. Постфикс *-ся*, составляющий данный формат, указывает также и на направленность эмоционального действия *терзать* на сам субъект, на сосредоточенность действия на субъекте, то есть *затерзаться* «2. Терзая, довести себя до крайней степени страданий».

Таким образом, в современной лингвистике представляют интерес проблемы содержательной стороны нашей речи, поскольку «без учета семантического аспекта языка невозможно глубокое осмысление его природы, закономерностей его функционирования и развития» [6, с. 131]. Полисемия является основным средством актуализации многообразия явлений окружающей действительности и внутреннего мира человека. Способы представления многозначности в русском языке многообразны [7]. Многозначность свойственна как словам, так и морфемам. В последнем случае словообразовательные аффиксы влияют на развитие у слова, образованного от однозначного производящего, более одного лексико-семантического варианта. Полисемия производной глагольной лексемы обуславливается наличием оттенков значения в семантике исходного слова или посредством мотивированностью. В русском языке многозначность производных глаголов реализуется и как результат множественности мотивации.

В плане актуализации русской языковой картины мира достаточно важной является эмоционально-специфическая особенность формирования значений многозначного производного глагола, так как существуют наиболее «специфические для каждого народа образно-ассоциативные механизмы переосмысления исходных значений во вторичной номинации» [8, с. 54]. Отмеченное В.А. Масловой имеет отношение не только к денотативному уровню русских глаголов, номилирующих эмоции, но и, безусловно, к коннотативному, связанному с особенностями формирования национально-культурных коннотаций.

Проведённый выше анализ семантических отношений между однозначными производящими и многозначными производными глаголами, репрезентирующими эмоции человека, свидетельствует о том, что для каждого конкретного языка (в том числе и русского) характерно формирование национально-культурных коннотаций. Результаты взаимодействия денотативного и коннотативного уровней отражаются в семантической структуре многозначного глагольного деривата.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слов. *Избранные труды: Лексикология и лексикография*. Москва, 1977: 162 – 189.
2. Зоирова Ф.У., Хасанов Э.Р., Шейхмамбетов С.Р. О лингвистической природе многозначного слова. *Молодой ученый*. 2015; 6. 811–814. Available at: <https://moluch.ru/archive/86/16326/>
3. *Словарь русского языка*. В 4-х томах. Москва: Русский язык, 1981 – 1984.
4. Лопатин В.В. О границах между префиксальным и префиксально-суффиксальным способами словообразования. *Актуальные проблемы русского словообразования*. Ташкент, 1978: 78 – 82.
5. Лихтман Р.И. *Трудные вопросы словообразования*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1991.
6. Миронова Л.Ю. Вид глагола и соотношение лексико-семантических вариантов многозначного слова. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016, Т. 42. 131–134. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/56967.htm>.
7. Зализняк А.А. *Многозначность и способы её представления*. Москва: Языки славянской культуры, 2006.
8. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва, 2004.

References

1. Vinogradov V.V. Osnovnye tipy leksicheskikh znachenij slov. *Избранные труды: Лексикология и лексикография*. Moskva, 1977: 162 – 189.
2. Zoirova F.U., Hasanov E.R., Shejhmambetov S.R. O lingvisticheskoj prirode mnogoznachnogo slova. *Molodoy uchenyj*. 2015; 6. 811-814. Available at: <https://moluch.ru/archive/86/16326/>
3. *Slovar' russkogo yazyka*. V 4-h tomah. Moskva: Russkij yazyk, 1981 – 1984.

4. Lopatin V.V. O granicah mezhdru prefiks'al'nym i prefiks'al'no-suffiks'al'nym sposobami slovoobrazovaniya. *Aktual'nye problemy russkogo slovoobrazovaniya*. Tashkent, 1978: 78 – 82.
5. Lihtman R.I. *Trudnye voprosy slovoobrazovaniya*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1991.
6. Mironova L.Yu. Vid glagola i sootnoshenie leksiko-semanticheskikh variantov mnogoznachnogo slova. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2016, T. 42. 131-134. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/56967.htm>.
7. Zaliznyak A.A. *Mnogoznachnost' i sposoby ee predstavleniya*. Moskva: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2006.
8. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 03.09.18

УДК 821.161.1

Gasanova U.U., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Daghestani Languages, Dagestan State University; Department of Humanitarian and Socioeconomic Subjects; VGUU SKI MYU RF (Makhachkala, Russia),
E-mail: uzlipat066@mail.ru

MOTHER TONGUE IN A MULTICULTURAL SPACE. The article deals with functioning of the Dagestani languages in the multicultural space. It is noted that the preservation and development of native languages requires a well-thought-out, multilateral work, which should be carried out under a special state program. A study of the native language can lead to a violation of harmony, which can lead to irreversible phenomena in society. It is necessary to maintain a certain language balance. The linguistic diversity of the region is a unique spiritual heritage of the Dagestan peoples. The coexistence of the state languages will lead to the elevation of the spiritual community of the peoples of Dagestan.

Key words: native language, Russian language, education system, multi-ethnic environment, multilingualism, spiritual values.

У.У. Гасанова, д-р филол. наук, проф. каф. дагестанских языков, Дагестанский государственный университет; каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Северо-Кавказский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции МЮ РФ, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

РОДНОЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматриваются вопросы функционирования дагестанских языков в поликультурном пространстве. Отмечается, что для сохранения и развития родных языков требуется глубоко продуманная, многосторонняя работа, которая должна осуществляться по специальной государственной программе. Невнимание к родному языку может привести к нарушению гармонии, которая может привести к необратимым явлениям в обществе. Необходимо сохранять определенную языковую баланс. Языковое разнообразие данного региона является уникальным духовным наследием дагестанских народов. Сосуществование государственных языков приведет к возвышению духовной общности народов Дагестана.

Ключевые слова: родной язык, русский язык, система образования, полиэтническая среда, многоязычие, духовные ценности.

Общеизвестно, что сохранение и развитие языка – важнейшее политическое дело государственного, мирового масштаба. Ибо каждый язык, независимо от того, кому он принадлежит – или многочисленной нации, или малочисленному народу, этносу – это драгоценный клад, созданный тем или иным народом. Если язык функционирует, то живет и народ, который им пользуется, если исчезает язык, то исчезает и сам народ.

Языки народов Дагестана и вместе с ними национальные культуры народов Дагестана можно сравнивать с поляной, состоящей из множества разнообразных цветов, образующих вместе красочный ковер. С потерей этих цветов будет пропадать и красота ковра. Так же и с нашими языками: с потерей каждого из наших языков обществу, культуре народов будет нанесен непоправимый урон. Для сохранения и развития родных языков требуется глубоко продуманная, многосторонняя работа, которая должна осуществляться по специальной государственной программе. «Человек, равнодушный к своему языку, – дикарь. Его безразличие к языку объясняется полнейшим безразличием к прошлому, настоящему и будущему своего народа», – говорил К. Паустовский.

Важнейшим условием для прогресса дагестанских народов, развития их языков, культуры является воспитание у молодежи чувств национальной гордости и патриотизма. Важно, чтобы у них присутствовало желание знать и сохранять родной язык, свою культуру, совершенствовать и развивать их, обогащать духовные ценности.

Современная система образования представляет собой уникальную возможность для спланированного воздействия на процесс формирования жизненных ориентиров сегодняшней молодежи. Образовательная среда сама по себе является поликультурным пространством, любое образовательное пространство – это единство разнообразных культур. Профессиональное изучение национального языка, особенно в молодежной среде, безусловно, заслуживает особого внимания.

В Законе РФ 2012 г. «Об образовании в РФ» большее внимание уделяется образованию в трех сферах: языка, истории и культуры. Для сравнения приведем следующие данные: напри-

мер, в 1934 г. обучение в нашей стране велось на 104 языках. Количество языков, изучавшихся в школах, к середине 80-х гг. снизилось до 44.

Сейчас в РФ работает около 9 тысяч национальных школ, изучается более 80 языков народов России. Но качество и уровень их изучения не одинаковый, да и находятся они не в одинаковом положении.

Картина развития современных этнических и национальных культур республики Дагестан отражает особенность культурного развития региона. История этнических культур на протяжении многих веков тесно связана с русским языком и историей русской цивилизации. Культурное влияние России на Дагестан и взаимовлияние культур усиливалось по мере углубления их дружбы и духовных контактов. Представители науки и культуры царской России сыграли положительную роль в распространении просветительских идей среди дагестанских народов [1, с. 138].

В республике, как и во всем мире, в последние годы происходят глобальные миграционные процессы, которые способствуют развитию русского языка, порою даже в ущерб родному языку. Значительная часть населения Дагестана является билингвами, носителями одновременно русского языка и родного национального языка. Очень часто родной язык, который впитал в себя ребенок с молоком матери, выполняет функцию межличностного общения лишь внутри семьи. Что касается русского языка, то в республике Дагестан он осуществляет функции языка межкультурного, межнационального общения. Многие носители национальных языков, в особенности молодое поколение, владеют только разговорной речью, они не владеют системой грамматических, лексико-фразеологических и стилистических средств родной речи. И это невнимание к родному языку может привести к нарушению гармонии, которая может привести к необратимым явлениям в обществе. Необходимо сохранять определенный языковой баланс. Языковое разнообразие данного региона является уникальным духовным наследием дагестанских народов. Сосуществование государственных языков приведет к возвышению духовной общности народов Дагестана.

Как отмечает Г.Г. Гамзатов, «разработка вопросов, функционально-типологической характеристики применительно к такому полиэтничному региону, как Дагестан, должно осуществляться с учетом социальных особенностей реализации процессов многоязычия. Исследование многоязычной ситуации в республике выявляет критерии определения параметров, характеризующих особенности билингвизма в различных социальных условиях: территориальные ареалы, речевые ситуации, общественно-речевая практика и т. д.» [1, с. 34].

Сегодня имеют определенные перспективы языки народов Дагестана. В последнее время наблюдается рост научного потенциала: в университетах, Дагестанском научном центре, работают ученые, специализирующиеся по разным направлениям языковых исследований. Исследования по дагестанским языкам проводятся и за рубежом, в частности в Германии, Франции и др. странах. Дагестанскими учеными разрабатываются научные грамматики, составляются словари, исследуется отраслевая лексика, изучаются многочисленные говоры дагестанских языков и бесписьменные языки. Постепенно, хоть и медленно, улучшается качество учебно-методического материала для школ и вузов. В университетах и педагогических колледжах готовят учителей родных языков и литературу.

Однако, на наш взгляд, вызывает серьезные опасения равнодушное отношение к родным языкам значительной части населения. Приведем некоторые факты, которые подтверждают сказанное.

Газеты и журналы на родных языках выходят все меньшими тиражами, может сойти на нет национальное теле-радиовещание.

У современных городских детей не развит речевой аппарат, так как в семьях не разговаривают на родном языке. Известно, что примерно 80% всей информации ребенок усваивает в воз-

расте от 2 до 5 лет. Этот очень важный момент для изучения родного языка мы игнорируем.

Население моложе 50 лет уже плохо знает родной фольклор, многие не помнят обычаи и традиции родного края.

В полиэтничной среде, в городах республики, невозможно создать языковую среду – нет оседлости, идет неорганизованная, бесконечная миграция.

Сегодня в Дагестане выросло новое поколение молодежи, которое ориентировано на иные ценности. Это поколение активно участвует в формировании новой языковой ситуации. Дагестан на наших глазах постепенно теряет свое исконное, самобытное. На смену приходят, с одной стороны, элементы культуры арабских стран, с другой – стереотипы массовой культуры Запада. Поэтому очень важно учитывать исторические реалии, особенности этнического состава населения республики и другие факторы, в том числе и социальные и демографические. Для Дагестана характерно осуществление устоявшихся на протяжении длительного исторического периода контактов между различными этносами в разных сферах жизни в основном на русском языке. Русский язык является доминирующим средством межэтнического общения в республике. Объективную оценку всему происходящему можно дать лишь в результате всесторонних социолингвистических исследований.

Сегодня сохранить родные языки могут помочь современные технологии. В частности, создание молодежного телеканала республиканского уровня, который будет выходить ежедневно на разных дагестанских языках. Он, несомненно, будет способствовать восстановлению имиджа родных языков, особенно среди молодого населения. Уровень употребления родных языков также вырастет с помощью Интернета.

Очень актуально и важно сегодня, обозначить эти проблемы, чтобы избежать в будущем необратимых процессов для нашей культуры и языков в целом.

Библиографический список

1. Гамзатов Г.Г. *Лингвистическая планета Дагестана. Этнологический аспект освоения*. Москва, 2005.
2. Гасанова У.У. Русский язык и культура народов Дагестана. *Функционирование русского языка как государственного в современных условиях*. Москва, 2013.

References

1. Gamzatov G.G. *Lingvisticheskaya planeta Dagestana. `Etnoyazykovoj aspekt osvoeniya*. Moskva, 2005.
2. Gasanova U.U. *Russkij yazyk i kul'tura narodov Dagestana. Funkcionirovanie russkogo yazyka kak gosudarstvennogo v sovremennyh usloviyah*. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 05.09.18

УДК 81'272

Guseynova A.V., *Cand. of Sciences (Philology), junior research associate, Institute of Humanities Research and Sayan-Altay Turcology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: aurika_guseynova@mail.ru*

FOREIGN LANGUAGES IN THE EDUCATIONAL MARKET OF THE REPUBLIC OF KHAKASSIA. The article presents a study of the educational services market of the Republic of Khakassia regarding the representation of foreign languages in its structure. The analysis reveals that the most common foreign language in the Republican sphere of education is English, which is taught at all levels of education in public educational institutions and private (commercial) language centers in various forms for both children and adults. The author considers that the most important change in the state of language education in Khakassia is the appearance of the Chinese language in the regional market of educational services, as well as the interest of young people in studying Korean and Japanese, which is reflected in private language schools providing appropriate educational services.

Key words: foreign languages, educational services market, multilingualism, language policy.

А.В. Гусейнова, канд. филол. наук, мл. науч. сотр., Институт гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии, ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: aurika_guseynova@mail.ru

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ НА РЫНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ

В статье представлено исследование рынка образовательных услуг Республики Хакасия на предмет особенностей репрезентации иностранных языков в его структуре. Проведенный анализ показал, что наиболее распространенным иностранным языком в республиканской сфере образования является английский, который преподается на всех уровнях образования в государственных учебных заведениях и в частных (коммерческих) языковых центрах в различных формах как для детской, так и для взрослой аудитории. Наиболее важным изменением в языковом состоянии Республики Хакасия автор считает появление китайского языка на региональном рынке образовательных услуг, а также заинтересованность молодежи в изучении корейского и японского языков, что находит отражение в предоставлении соответствующих образовательных услуг частными языковыми школами.

Ключевые слова: иностранные языки, рынок образовательных услуг, многоязычие, языковая политика.

Укрепление международных экономических, политических и культурных связей, возросшая мобильность населения, необходимость социальной адаптации в условиях современных глобализационных процессов – всё это предполагает обязательное владение иностранными языками. Развитие новейших информационных технологий приводит к интенсификации дистанционного международного общения (например, посредством сети Интернет) и тем самым усиливает потребность в использовании иностранных языков, знание которых является одним из показателей высокого уровня образованности современного человека. Всё это обуславливает актуальность настоящей статьи, целью которой является исследование рынка образовательных услуг Республики Хакасия на предмет особенностей репрезентации иностранных языков в его структуре.

По данным Министерства образования и науки Республики Хакасия, в регионе насчитывается 56519 учащихся общеобразовательных школ, которым преподается иностранный язык. Из них 52419, то есть 92,7%, изучают английский язык. Немецкий пользуется гораздо меньшей популярностью – его изучают 4656 (8,2%) школьников, а французским языком занимаются только 470 учеников (0,0083%). Два иностранных языка изучают 990 школьников, три и более – 95. Таким образом, английский язык – важнейший в настоящее время язык международного общения – является безусловным лидером среди иностранных языков в региональной системе образования. (Согласно результатам переписи населения 2010 года, английский язык является вторым (после русского) языком по количеству говорящих в Российской Федерации [1]; при этом владеет им только 5,48% населения страны). В гораздо меньшем объёме представлены немецкий и французский языки, а другие языки мирового значения (например, китайский, испанский, арабский) не представлены вовсе.

По мнению И.К. Войтович, «положительным моментом для отечественного образования является тот факт, что в России образование входит в группу основных ценностей, что объясняет сохранение высокого спроса на услуги образовательных учреждений, в том числе платных, даже в период экономического кризиса» [2, с. 75]. Справедливость данного утверждения подкрепляется сведениями о функционировании рынка частных образовательных услуг. Анализ соответствующих Интернет-сайтов позволил установить, что в городе Абакане – столице Республики Хакасия и крупнейшем городе региона – ведут работу 14 языковых школ, ориентированных на разную аудиторию и предлагающих для изучения разные иностранные языки. Наиболее популярным здесь также является английский язык: его предлагают 13 из 14 школ; второе место занимает китайский язык (его преподавание ведется в 8 школах), на третьем месте – испанский язык (изучать его можно в 5 языковых школах Абакана). Предложения по немецкому и французскому языку также имеются, но в меньшем количестве; кроме того, две языковые школы предоставляют своим ученикам возможность изучить корейский язык, в одной из них преподается также японский.

Целевая аудитория частных лингвистических центров разнообразна: дошкольники, школьники, студенты, взрослые. Для детей предлагаются индивидуальные и групповые занятия в соответствии с их возрастом, а также курсы подготовки к ОГЭ и ЕГЭ. Большой популярностью пользуется такая форма изучения иностранных языков как детские языковые лагеря и интенсивные курсы. Что же касается взрослой аудитории, то здесь, помимо индивидуальных занятий, предлагаются курсы делового ино-

странного языка (в том числе для корпоративных клиентов) и иностранный язык для путешественников.

Желающим учиться и работать за границей или просто проверить свои знания предоставляется возможность пройти курс подготовки и сдать международные экзамены по английскому языку. Так, академия дополнительного образования «TheBest» является авторизованным центром подготовки к Кембриджским экзаменам [3], а школа иностранных языков «Бритонс Форт» – официальным экзаменационным центром EucorExam в Хакасии [4]. В Центре китайского языка «Путь в Поднебесную» ведутся занятия по подготовке к сдаче международного экзамена на знание китайского языка HSK (HanyuShuipingKaoshi) [5]. В некоторых частных языковых школах для учащихся возможны образовательные поездки в страну изучаемого языка (Великобритания, Новая Зеландия, Китай).

Помимо платных языковых курсов в коммерческих лингвистических центрах, у абаканцев есть возможность бесплатно изучать некоторые иностранные языки. Так, в Центре немецкой культуры имени Генриха Батца для всех желающих проводятся курсы немецкого языка [6], а в культурно-национальной общественной организации «Полония» – курсы польского языка [7].

Обучение иностранным языкам ведется и в высших учебных заведениях Хакасии. Наиболее широкий спектр образовательных услуг в этой области предлагает Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова – крупнейший вуз региона. В Институте филологии и межкультурной коммуникации ХГУ имени Н.Ф. Катанова реализуются образовательные программы с изучением английского, немецкого, китайского, французского и испанского языков [8]; в качестве программ дополнительного образования предлагаются «Углубленный курс английского языка для молодежи» и «Углубленный курс английского языка для школьников 7-10 классов (летняя площадка)», а также программа профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» [9]. Институтом повышения квалификации и переподготовки кадров ХГУ имени Н.Ф. Катанова реализуется программа профессиональной переподготовки «Китайский язык в сфере межличностных и профессиональных коммуникаций» [10].

Подводя итог всему вышесказанному, следует отметить, что за последние 15 лет количество иностранных языков в сфере образования увеличилось: так, анализируя языковую ситуацию в Республике Хакасия в 2002 году, Т.Г. Боргоякова отмечала, что «языковое состояние современной РХ характеризуется... четырьмя «специальными» языками, которые изучаются как иностранные (английский, немецкий, французский, испанский)» [11, с. 166]. Наиболее важным изменением в этой сфере, на наш взгляд, является появление китайского языка на региональном рынке образовательных услуг. Изучение этого языка мирового значения с общим числом носителей до полутора миллиардов человек [12] открывает широкие возможности для дальнейшего обучения в Китае и построения успешной международной карьеры, поэтому, на наш взгляд, можно прогнозировать повышение спроса на эту образовательную услугу. Другие изменения касаются появления в образовательном пространстве таких «экзотических» языков как корейский и японский, что можно объяснить популярностью корейской и японской музыкальной и кинематографической продукции среди детей и молодежи. Однако наиболее «изучаемым» иностранным языком в Хакасии по-прежнему остается английский, который преподается как в общеобразовательных школах республики, так и в частных (коммерческих) языковых центрах.

Библиографический список

1. *Языки России в порядке численности владеющих*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Языки_России_в_порядке_численности_владеющих
2. Войтович И.К. *Иностранные языки в контексте непрерывного образования*. Ижевск, 2012.
3. *Английский язык. Подготовка к Cambridge Exams*. Available at: https://vk.com/market-59092446?w=product-59092446_910716%2Fquery
4. *Школа иностранных языков "БРИТОНС ФОРТ"*. Available at: <https://vk.com/britonsfort>
5. *Центр китайского языка Путь в Поднебесную*. Абакан. Available at: https://vk.com/china_abakan
6. Карамчакова О. Немцы в Хакасии: от забвения, «Возрождения» до наших дней. *Абакан сегодня – информационный портал*. Available at: <http://abakan-news.ru/2017/10/12/немцы-в-хакасии-от-забвения-возрожде/>
7. Карамчакова О. «Полония» – традиции Польши в Абакане. *Абакан сегодня – информационный портал*. Available at: <http://abakan-news.ru/2018/01/10/традиции-польши-в-абакане>
8. *Программы, реализуемые в Институте филологии и межкультурной коммуникации*. Available at: <http://www.khsu.ru/main/about/programs/perechen-v-sootvetstvii-s-post.582/programmyi-vpo/programmyi-realizuemye-v-institute-filologii-i-mezhkulturnoj-kommunikaczii.html>
9. *Программы повышения квалификации, профессиональной переподготовки и общеразвивающие программы дополнительного образования*. Available at: <http://khsu.ru/main/structure/administrative/uno/do/dopolnitelnoe-obrazovanie.html>

10. *Китайский язык в сфере межличностных и профессиональных коммуникаций*. Available at: <http://ipk.khsu.ru/index.php/professionalnaya-perepodgotovka/kitajskij-yazyk-v-sfere-mezhlichnostnykh-i-professionalnykh-kommunikatsij>
11. Боргоякова Т.Г. *Социоллингвистические процессы в республиках Южной Сибири*. Абакан: Издательство Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Кatanова», 2002.
12. *Языки мира*. Available at: http://ru.wikipedia.nom.al/wiki/Языки_мира

References

1. *Языки России в порядке численности владельских*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Языки_России_в_порядке_численности_владельских
2. Vojtovich I.K. *Inostrannye yazyki v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya*. Izhevsk, 2012.
3. *Английский язык. Подготовка к Cambridge Exams*. Available at: https://vk.com/market-59092446?w=product-59092446_910716%2Fquery
4. *Shkola inostrannykh yazykov "BRITONS FORT"*. Available at: <https://vk.com/britonsfort>
5. *Centr kitajskogo yazyka Put' v Podnebesnyu*. Abakan. Available at: https://vk.com/china_abakan
6. Karamchakova O. Nemcy v Hakasii: ot zabveniya, «Vozrozhdeniya» do nashih dnei. *Abakan segodnya – informacionnyj portal*. Available at: <http://abakan-news.ru/2017/10/12/nemcy-v-hakasii-ot-zabveniya-vozhrozhdze/>
7. Karamchakova O. «Poloniya» – tradicii Pol'shi v Abakane. *Abakan segodnya – informacionnyj portal*. Available at: <http://abakan-news.ru/2018/01/10/tradicii-pol'shi-v-abakane>
8. *Programmy, realizuemye v Institute filologii i mezhkul'turnoj kommunikacii*. Available at: <http://www.khsu.ru/main/about/programs/perechen-v-sootvetstvii-s-post.582/programmyi-vpo/programmyi-realizuemye-v-institute-filologii-i-mezhkulturnoj-kommunikacii.html>
9. *Programmy povysheniya kvalifikacii, professional'noj perepodgotovki i obscherezvivayushchie programmy dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Available at: <http://khsu.ru/main/structure/administrative/uno/do/dopolnitelnoe-obrazovanie.html>
10. *Kitajskij yazyk v sfere mezlichnostnykh i professional'nykh kommunikacij*. Available at: <http://ipk.khsu.ru/index.php/professionalnaya-perepodgotovka/kitajskij-yazyk-v-sfere-mezlichnostnykh-i-professionalnykh-kommunikatsij>
11. Borogoyakova T.G. *Sociolinguistic processes in republics of the South of Siberia*. Abakan: Izdatel'stvo Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova», 2002.
12. *Языки мира*. Available at: http://ru.wikipedia.nom.al/wiki/Языки_мира

Статья поступила в редакцию 17.09.18

УДК 81'36=512.31

Darzhayeva N.B., Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, Institute for Mongolian, Buddhist and Tibetan Studies of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (IMBTS SB RAS) (Ulan-Ude, Russia), E-mail: dnadezhda@mail.ru

BURYAT QUASI-SYNONYMIC CONSTRUCTIONS OF COMPLICATED SIMULTANEITY. The article is dedicated to a linguistic problem of differentiation of quasi-synonymic constructions (not fully synonymic constructions, differing by semantic or another shades). This problem is well studied at the lexical level, but not on the syntactic level. Review of Russian scientist's works on synonyms is represented. The objects of analysis are two semantic micro-groups of interrupted and approximate simultaneity. The author suggests two steps of differentiation: revealing of extra linguistic oppositions and then searching of semantic ones. Extra linguistic oppositions are style or dialect characteristics, which can be distinguished easily enough. But it is difficult to reveal semantic oppositions – one need to carry out deep linguistic analysis not only components, but the whole construction. Due to the investigation every construction in micro-groups of complicated simultaneity receives precise characteristic and own place in the system.

Key words: syntax of Buryat language, differentiation of quasi-synonymic constructions, polypredicative syntax, semantic syntax.

Н.Б. Даржаева, канд. филол. наук, с.н.с. Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт монголоведа, буддологии и тибетологии, Сибирское отделение Российской академии наук (ИМБТ СО РАН), г. Улан-Удэ, E-mail: dnadezhda@mail.ru

КВАЗИСИНОНИМИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ ОСЛОЖНЕННОЙ ОДНОВРЕМЕННОСТИ В БУРЯТСКОМ ЯЗЫКЕ*

*Статья подготовлена в рамках государственного задания ФАНО России (XII.193.1.5. *Ментальность монгольских народов в зеркале языка, номер госрегистрации № АААА-А17-117021310266-8*).

В данной статье рассматривается лингвистическая проблема дифференциации квазисинонимических конструкций (конструкций, являющихся не полными синонимами и различающихся оттенками значения). Эта проблема хорошо изучена в лексикологии, и недостаточно в синтаксисе. В статье приводится краткий обзор работ по синонимике в русском языке. Объектом анализа являются две семантические микрогруппы прерывной и приблизительной одновременности. Автором предложена дифференциация в два этапа: выявление экстралингвистических оппозиций, затем семантических. Стилиевые и диалектные экстралингвистические характеристики обнаруживаются довольно легко; для выявления же семантических оппозиций требуется анализ как составляющих элементов, так и всей конструкции в целом. В результате исследования каждая конструкция в микрогруппах осложненной одновременности получает точную характеристику и место в системе.

Ключевые слова: синтаксис бурятского языка, дифференциация квазисинонимических конструкций, полипредикативный синтаксис, семантический синтаксис.

Синонимия (от греч. *synonymia* – одноименность) – тип семантических отношений языковых единиц, заключающийся в полном или частичном совпадении их значений [1, с. 446]. Явление синонимии наиболее ярко представлено и достаточно глубоко изучено на лексическом уровне [2; 3; 4]. Существует несколько подходов в изучении синонимии в зависимости от того, что принимается во внимание [подробнее см. 1, с. 446]. Функциональное назначение синонимов – это расширение выразительных ресурсов коммуникации за счет способности синонимов к замещению или уточнению. В зависимости от объема совпадения значений различаются полные (абсолютные) и частичные (относительные) синонимы.

Проблема дифференциации квазисинонимических полипредикативных конструкций в алтаистике остается малоисследованной. Как известно, синтаксис языков алтайской группы характеризуется наличием большого количества конструкций, выражающих близкие отношения, порой трудно различимые. Такие конструкции вслед за М.А. Кронгаузом мы называем квазисинонимическими: «Настоящих синонимов в естественном языке достаточно мало. Гораздо чаще встречаются слова с близкими, очень похожими, но не полностью совпадающими значениями. Семантические различия между такими словами нелегко сформулировать, и поэтому они не всегда отражаются в реальных словарях. Описание неполных синонимов представляет особую

лингвистическую задачу. Такие слова называются также неточными синонимами или квазисинонимами. Неточные синонимы могут различаться нюансами значения, по стилю, по ситуациям, в которых они употребляются, и другими признаками» [5, с. 171].

Синонимия полипредикативных конструкций также обусловлена в первую очередь различной сферой их употребления (диалекты, региолекты, социолекты, функциолекты, а также архаизмы и инновации), но самое главное – системообразующими семантическими оппозициями, важными для конкретного языка. Таким образом, в фокусе нашего внимания находятся конструкции – частичные синонимы, различающиеся либо стилевыми и иными характеристиками, либо тонкими оттенками значений. Задача этой статьи¹ – попытка дифференциации конструкций со значением осложненной одновременности.

Обзор научных работ по синтаксической синонимии в русском языке показывает, что большинство ученых обращали внимание на стилистический аспект этого явления: [6; 7; 8 и др.].

Значительный вклад в разработку проблем синтаксической синонимии внес В. П. Сухотин своей монографией «Синтаксическая синонимия в современном русском литературном языке» [9]. Он дает следующее определение синонимам: «Под синтаксическими синонимами мы понимаем такие различающиеся по структуре свободные соединения одних и тех же слов (словосочетания), а также предложения, их части и более сложные синтаксические образования данного языка в данную эпоху его развития, которые выражают однородные отношения и связи явлений реальной действительности» [9, с. 14]. В числе признаков синонимичности Сухотин называет выражение определенных видов отношений, их однородность, возможность взаимозамены синтаксических конструкций. Он полагает, что «Близкие по значению синтаксические образования только в том случае могут быть отнесены к синонимам, если наряду с объединяющими их элементами наличествуют хотя бы минимальные структурно-семантические различия» [9, с. 21], т. е. синтаксическими синонимами он называет то, что М.А. Кронгауз определяет как квазисинонимы.

Обзор работ середины двадцатого века по синтаксической синонимии в русском языке показал, во-первых, эволюцию взглядов на природу явления синонимии, во-вторых, неоднозначность критериев определения синтаксических синонимов, в-третьих, наличие терминологического многообразия: синтаксические параллельные конструкции, тождества, варианты, дублиеты, синтаксические синонимы.

Синтаксическая синонимия на уровне ППК в бурятском языке проявляется достаточно ярко и разнообразно: особенно в плане оппозиций, и в меньшей степени в плане свободной вариативности. Бурятский синонимический ряд может быть представлен разными структурными типами конструкций: причастно-последовательными, причастно-падежными, деепричастными и с частицами. Особенно активно ресурс выразительных средств в обстоятельственном блоке популяризуется за счет причастно-последовательных конструкций, образованных на базе послелогов (по происхождению грамматикализованных имен существительных, прилагательных, наречий). Техника построения этих конструкций довольно проста: в зависимой части причастная форма + послелог как основной носитель семантики связи, в случае разносубъектности – субъект в родительном падеже и/или показатели личного притяжания, в случае моносубъектности обязательное маркирование показателем субъектного (возвратного) притяжания. Этот тип составляет подавляющее большинство конструкций обстоятельственного блока.

С первого взгляда конструкции в семантических микрогруппах выглядят полными синонимами, лишь в отдельных случаях бросаются в глаза различия стилевые, либо диалектные. Однако в результате анализа таких микрогрупп с использованием методов трансформационного и контекстного анализа часто выявлялись дифференцирующие смысловые оппозиции, как уже известные, так и специфические. Основная трудность состояла в поиске семантических и иных параметров, позволяющих выявить системные отношения в группе близких по значению конструкций. Если на стилевые различия синонимических единиц уже указывалось, то обобщающих работ по семантическим параметрам очень мало. Хотя мы работали с данными бурятского языка, при анализе мы проверяли приложимость некоторых

подходящих семантических параметров, описанных для русского языка [10, с. 541 – 615] или в типологических работах.

Тем не менее, поиск семантических параметров осуществлялся в первую очередь внутри самого бурятского языка путем анализа, во-первых, составляющих элементов конструкции, во-вторых, контекста её употребления.

Итак, в группе квазисинонимических конструкций осложненной одновременности базовая семантика одновременности осложняется разного рода дополнительными значениями: предела, прерывности, приблизительности и подходящего момента. Мы рассмотрим конструкции двух семантических микрогрупп: прерывной и приблизительной одновременности.

А. Прерывная одновременность

V-xA *бүхэндэ*-POSS

V-xA *бүри*-POSS

V-xA *тума*-POSS

V-x-ын-POSS *забһарта*

V-x-ын-POSS *забһараар*

Мы различаем две разновидности конструкций со значением прерывной одновременности: 1) главное событие происходит многократно, всегда одновременно с наступлением также повторяющегося зависимого события; 2) главное событие происходит однократно или многократно в промежутках между повторениями зависимого события.

К первой разновидности относятся конструкции с послелогами *бүхэндэ*, *бүри*, *тума* 'всякий раз, как; по мере того как'. Как показывает анализ, послеложная конструкция *-xA тума*, во-первых, в этом значении редка (в основном специализируется на выражении значения пропорционального соответствия 'по мере того как'), во-вторых, стилистически ограничена (*-xA тума* в «Грамматике бурятского языка» 1962 года характеризуется как разговорно-бытовая [11, с. 151]:

(1)...*поезд-ын ерэ-хэ тума гүй-жэ ер-ээд*,
поезд-ген приходит-рс.fut pstp бегать-cvb

приходить-cvb

киоск-ын хажууда колбасаа-гай хальһа

хүлээ-гээд

киоск-ген возле колбаса-ген шкурка ждать-cvb

бай-даг Шельма гэжэ нохой...

аух-рс.һаб Ш. comp собака

'Собака по кличке Шельма, которая, прибегая всякий раз, как приходит поезд, ждет возле киоска шкурки от колбасы' (Бурятский корпус http://web-corpora.net/BuryatCorpus/search/?interface_language=ru).

Этот послелог в конструкции с главным предикатом с семантикой динамического изменения (становиться лучше/хуже/быстрее и т. д.) выражает значение пропорционального соответствия.

У послелога *бүхэндэ* наблюдается тяготение к выражению прерывной одновременности, а *бүри* – к сопоставительному значению с акцентированием соответствия, хотя не исключаются случаи взаимозамены:

(2) *Гар-ни машин-ын дондор-хо бүхэндэ*

Рука-poss1sg машина-ген подбрасывать-рс.fut

pstp

тэсэ-х-ын аргагүйгөөр үбдэ-бэ

терпеть-рс.fut-ген невозможно болеть-pst[3sg/pl]

'Всякий раз, когда машину подбрасывало, нестерпимо болела моя рука' (журнал Байгал, 1995, № 5-6, 22).

(3) *Минии эндэ ерэ-хэ бүри шамтай*

Я:gen сюда приходит-рс.fut pstp

ты:com

уулза-жа, үгэ-еэ ойлго-лс-о

гэ-нэ

встречаться-cvb слово:refl понимать-soc-imp г о в о р и т ь-prs[3sg]

'Каждый раз, когда я прихожу сюда, (она) говорит, мол, встречайся с ним,

находи общий язык' (Бурятский корпус http://web-corpora.net/BuryatCorpus/search/?interface_language=ru).

Ко второй разновидности относятся конструкции с послелогами *забһар-та* и *забһар-аар* (от *забһар* 'цель, промежуток' в дательном-местном и орудном падежах соответственно). В конструкциях с этими послелогами главное событие происходит в

¹ Это одна из серии статей, посвященных дифференциации квазисинонимических конструкций обстоятельственного типа в бурятском языке.

промежутках прерывающегося (или многократно повторяющегося) события зависимой части. Тем самым об «одновременности» здесь можно говорить довольно условно. Конструкция с послелогом в орудном падеже *забхар-аар* встречается гораздо реже и отличается от первой тем, что во всех примерах в зависимой части описывается интенсивное действие (например, громкий звук, плач), сквозь которое «пробивается» главное. Примеры:

(4) ...*зумбараа-да гүй-х-ын-гөө забхарта харуунал-даг*

суслик-dat бегать-р.с.fut-gen-refl pstr

охранять-р.с.hab

бай-гаа

аух-р.с.prs[3sg/pl]

‘В промежутках между тем, как бегал за сусликами, охранял’ (Бурятский корпус http://web-corpora.net/BuryatCorpus/search/?interface_language=ru).

(5) ... *хитад поэд-эй шүлэг ара-наа-шни*
китайский поэт-gen стихотворение спина-abl-

poss2sg

хашхар-жа

бай-гаад,

унша-х-ын-гаа

забхараар кричать-cvb аух-cvb читать-р.с.fut-

gen-refl pstr

«*Аалин яба-на-ш!*»

гэжэ

хараа-ха

юм

тихо ехать-р.с-2sg comp ругать-р.с.fut

рcl[3sg/pl]

‘За моей спиной, сквозь громкое чтение (в промежутке между тем, как читает, почти крича) стихотворения китайского поэта, ругается «Тихо едешь!»’ (Бурятский корпус http://web-corpora.net/BuryatCorpus/search/?interface_language=ru).

Б. В бурятском языке есть три квазисинонимические конструкции, выражающие значение приблизительной одновременности: это *багта* и *багаар* ‘приблизительно, около’, а также *тээшэ* ‘в сторону чего-либо’.

V-хА *багта* ‘к тому времени, как’

V-хА *багаар* ‘к тому времени, как’

V-хА *тээшэ*-POSS ‘к тому времени как, по направлению к’

Различие между конструкциями с *баг-та* и *баг-аар* состоит в дополнительном оттенке растянутости, придаваемом аффиксом орудного падежа. Пример с послелогом *багта*:

(6) ...*наран-ай жарга-ха багта Улаан хад-ын*
солнце-gen закатываться-р.с.fut pstr *хад-ын*

У. гора-gen

орой-гоор

харай-лда-даг

гал

дэлхэ-

тэ *хүлэг-үүд*

вершина-ins скакать-soc-р.с.hab огонь грива

конь-pl

‘Кони с огненно-красными гривами, скачущие по вершине горы Улаан (приблизительно) в то время, когда садится солнце’ (Бурятский корпус http://web-corpora.net/BuryatCorpus/search/?interface_language=ru).

Пример с послелогом в орудном падеже:

Библиографический список

1. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 1991.
2. Ковтунова И.И. О синтаксической синонимике. *Вопросы культуры речи*. 1955; Вып. 1: 37 – 53.
3. Шмелев Д.Н. *Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка)*. Москва: Наука, 1973.
4. Апресян Ю.Д. *Лексическая семантика: синонимические средства языка*. Москва: Наука, 1974.
5. Кронгауз М.А. *Семантика*. Москва, 2001.
6. Пешковский А.М. *Принципы и приемы стилистического анализа художественной прозы*. Москва: “ArsPoetica” 1927.
7. Булаховский Л.А. *Русский литературный язык первой половины XIX века*. Москва: Учпедгиз, 1934.
8. Гвоздев А.Н. *Очерки по стилистике русского языка*. Москва, 1952.
9. Сухотин В.П. *Синтаксическая синонимика в современном русском литературном языке*. Москва, 1960.
10. *Грамматика русского языка. Синтаксис*. Москва, 1982.
11. Бертагаев Т.А., Цыдендамбаев Ц.Б. *Грамматика бурятского языка. Синтаксис*. Москва: Восточная литература, 1962.

References

1. *Lingvisticeskij "enciklopedicheskij slovar"*. Moskva, 1991.
2. Kovtunova I.I. O sintaksicheskoj sinonimike. *Voprosy kul'tury rechi*. 1955; Vyp. 1: 37 – 53.
3. Shmelev D.N. *Problemy semanticheskogo analiza leksiki (na materiale russkogo yazyka)*. Moskva: Nauka, 1973.
4. Apresyan Yu.D. *Leksicheskaya semantika: sinonimicheskie sredstva yazyka*. Moskva: Nauka, 1974.
5. Krongauz M.A. *Semantika*. Moskva, 2001.
6. Peshkovskij A.M. *Principy i priemy stilisticheskogo analiza hudozhestvennoj prozy*. Moskva: “ArsPoetica” 1927.
7. Bulahovskij L.A. *Russkij literaturnyj yazyk pervoj poloviny XIX veka*. Moskva: Uchpedgiz, 1934.
8. Gvozdev A.N. *Oчерки по stilistike russkogo yazyka*. Moskva, 1952.
9. Suhotin V.P. *Sintaksicheskaya sinonimika v sovremennom russkom literaturnom yazyke*. Moskva, 1960.
10. *Grammatika russkogo yazyka. Sintaksis*. Moskva, 1982.
11. Bertagaev T.A., Cydenambaev C.B. *Grammatika buryatskogo yazyka. Sintaksis*. Moskva: Vostochnaya literatura, 1962.

Статья поступила в редакцию 20.08.18

(7) *Түрэлг-ын дүүрэнтэ-жэ, Майдар-ай*

буса-ха

окот-gen заканчиваться-cvb M-gen возвращать-ся-р.с.fut

баг-аар-нь, нэгэ хурьгаан эхэ-һээ гара-жа

pstr-ins-poss3 один ягненок мать-abl выходить-cvb

яд-аад, бутэ-жэ үхэ-шэ-бэ гээшэ

не мочь-cvb задыхаться-cvb умирать-intens-pst

рcl[3sg/pl]

‘Окот закончился, и (приблизительно) в то время, когда Майдар возвращался домой, один ягненок во время родов задохнулся и погиб’ (Бурятский корпус http://web-corpora.net/BuryatCorpus/search/?interface_language=ru).

Значение приблизительной одновременности с оттенком динамичности передает послелог *тээшэ* ‘к, к тому времени как’. В зависимой части таких предложений событие представлено как растянутое во времени, причем динамически развивающееся, а главное событие происходит на его фоне. Пример:

(8) *Хабар боло-хо тээшэ эдэ хони-д бүри*

весна становиться-р.с.fut pstr эти ов-

ца-pl pstr

байра-гүй боло-хоор янзатай

жилице-пег становиться-cvb pstr

‘К весне (к тому времени, как наступит весна), по-видимому, эти овцы и вовсе останутся без кошары’ (Бурятский корпус http://web-corpora.net/BuryatCorpus/search/?interface_language=ru).

В зависимой части называются относительно большие промежуток времени: рассвет, сумерки, времена года и т. д.

Итак, значения осложненной одновременности выражаются специализированно, ведущая роль в дифференциации конструкций принадлежит семантическим параметрам: оттенкам растянутости (-хА *баг-аар*), динамичности (-хА *тээшэ*), интенсивности зависимого действия (-х-ын *забхар-аар*), а также тяготение послелогов к выражению прерывной одновременности (-хА *бүхэндэ*) и пропорционального соответствия (-хА *бүри*, -хА *тума* (разг.-бт.)).

Список глосс

V- глагол, глагольная основа INTENS- интенсивное действие

N- имя SOC- совместн. действие

A- прилагательное PST- прошедшее время

L- лексема PRS- настоящее время

NOM- неопределенный падеж FUT- будущее время

GEN- родительный падеж PCL- частица

ACC- винительный падеж PSTP- послелог

DAT- дательный-местный падеж REFL- притяжание

ABL- исходный падеж POSS-личн. притяжание

INS- орудный падеж CVB- деепричастие

COM- совместный падеж PC- причастие

SG- ед. число

PL- мн. число

PASS- страдательный залог, пассив

УДК 81.42

Zaitseva Ya.S., postgraduate, Kurgan State University (Kurgan, Russia), teacher, School № 17 (Novy Urengoy, Russia),
E-mail: janayazceva@gmail.com

THE ANALYSIS OF LEXICAL ITEMS POWER AND LEADERSHIP WITH REGARDS TO THE CORPUS OF CONTEMPORARY AMERICAN ENGLISH (COCA). The research of lexical items *power* and *leadership* is based on the corpus of contemporary American English (COCA). The paper provides a definition of corpus, a brief literature review and analysis of the given lexical items in five genres of COCA. The author defines the frequency of lexical items, determines the most common right and left collocates for *power* and *leadership*, compares possible contexts of using lexemes. The data obtained from Corpus of contemporary American English are presented in tables and diagrams. The data are supported by examples from the corpus texts. The material presented in the article leads to the conclusion that *power* and *leadership* are more common in newspaper, magazine, and academic texts. *Power* is more common than *leadership*. The greatest number of intersections in use refers to political discourse. The common meaning of these lexical items from the analysis is *control*.

Key words: corpus linguistics, corpus, genre, lexical item, collocates.

Я.С. Зайцева, аспирант Курганского государственного университета, учитель МБОУ «СШ № 17», г. Новый Уренгой,
E-mail: janayazceva@gmail.com

АНАЛИЗ ЛЕКСЕМ *POWER* И *LEADERSHIP* НА ОСНОВЕ КОРПУСА СОВРЕМЕННОГО АМЕРИКАНСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются лексические единицы *power* и *leadership* на основе Корпуса современного американского английского языка. Дается определение лингвистического корпуса, краткий обзор литературы по вопросу и анализ данных лексических единиц по пяти регистрам корпуса. Автор устанавливает частотность лексем, определяет наиболее распространенные правые и левые коллокации для *power* и *leadership*, сравнивает возможные контексты употребления лексических единиц. Данные, полученные в ходе работы с Корпусом современного американского английского языка, представлены в таблицах и графиках и подкреплены примерами, из текстов корпуса. Собранный материал позволяет сделать вывод о том, что сферой большего распространения лексических единиц являются газетные, журнальные и научные тексты, лексема *power* частотнее, чем *leadership*, а наибольшее количество пересечений в употреблении относится к политическому дискурсу. Общим значением для двух лексем, выявленным в ходе анализа коллокаций, является *control*.

Ключевые слова: корпусная лингвистика, корпус, регистр, лексема, коллокат.

Одним из молодых и прогрессивных направлений современного языкознания является корпусная лингвистика. Многие учёные высказывают мнение о необходимости использования корпусов при анализе языковых явлений и, в целом, при изучении языков. Так В.П. Захаров и С.Ю. Богданова в своей работе «Корпусная лингвистика» подробно описывают возможности и преимущества разнообразных корпусов [1]. В статье «Лингвистические корпуса: определение основных понятий и типология» Н.В. Козлова дает следующее определение «корпус – это представленный в электронном виде, как правило, размеченный для анализа в лингвистических целях, обеспеченный сравнительно простой в использовании поисковой системой репрезентативный массив неотредактированных текстов, представляющих как можно большее количество «вариантов» языка» [2, с. 87]. Автор описывает основные понятия корпусной лингвистики, дает развернутую типологию корпусов, представляет краткий анализ существующих корпусов русского, английского и немецкого языков. Козлова Н.В. признает одним из наиболее доступных и удобных в использовании корпус современного американского английского языка СОСА [2].

Данный корпус был разработан американским профессором Марком Дэвисом с использованием статей журнала Time. СОСА считается самым большим по количеству материала (560 млн. слов) корпусом американского варианта английского языка. Одно из главных преимуществ данного корпуса – свободный доступ и наличие большого количества разножанровых текстов, охватывающих период с 1990 по 2017 [3].

Обширная текстовая база СОСА может быть использована для описания лексических единиц *power* и *leadership*. Их исследование представляет ценность по меньшей мере, в связи с тем влиянием, которое феномены «власть» и «лидерство» оказывают на жизнь социума. В условиях растущего напряжения в международных и внутригосударственных отношениях политические деятели и СМИ США все чаще прибегают к использованию лексем *leadership* и *power* в агитационных обращениях к аудитории и оценке деятельности как всего аппарата управления, так и отдельных представителей государства. Например, в статье «When Power Makes Leaders More Sensitive» (*The New York Times*) автор пишет о психологической составляющей власти и упоминает о набирающем популярность направлении в менеджменте «servant leadership» [4]. В инаугурационной речи президента Дональда Трампа лексема *power* достаточно частотна. Наиболее яркой является фраза: «Today's ceremony, however, has

very special meaning because today we are not merely transferring power from one administration to another – but transferring it from Washington DC and giving it back to you the people» [5], которой автор подчеркивает необходимость возвращения к утраченной, по его мнению, демократии. Данные, полученные в процессе работы с Корпусом современного американского английского языка, позволят определить частотность использования данных лексических единиц и будут способствовать нахождению точек соприкосновения лексем *power* и *leadership*.

Материалы СОСА позволяют сравнить частотность употребления лексем *power* и *leadership* в разных регистрах. Таблица 1 содержит в себе информацию о примерном количестве слов в регистре, нормированные подсчеты и непосредственные подсчеты словоупотребления. Частотность употребления лексем *power* и *leadership* отражена в разделе «нормированные подсчеты», которая содержит информацию о количестве случаев встречаемости слова на 1 млн. словоупотреблений. Опираясь на данные представленные в разделе «непосредственные подсчеты» не следует в связи с тем, что каждый регистр содержит разное количество примеров словоупотребления.

Как видно из Таблицы 1, на первом месте по количеству примеров на 1 млн. словоупотреблений находится лексема *power*. Это прослеживается относительно всех регистров. Самый высокий уровень частотности для *power* отмечается в научной литературе, что может быть связано с развитием науки и, в частности, энергетики.

Употребление лексемы в научном и газетном регистрах также можно разделить на подгруппы.

В соответствии с процентным соотношением, представленным на рис. 1 и 2., мы видим, что *power* чаще всего употребляется в текстах исторической и политической направленности, законодательного характера, международных новостных текстах и финансовых статьях.

Пик употребления лексемы приходится на 90-94 гг. – 350.39 словоупотреблений и 2000-04 – 334.69 словоупотребления. 1991 год стал годом наивысшей частотности употребления данной лексемы. Это может быть связано с реалиями данного исторического периода в США и на мировой арене. (1991 г. – США вступают в войну с Ираком за освобождение Кувейта; распад СССР; распад Югославии, Югославская война и т.д.).

Что касается лексемы *Leadership*, то наименьшее количество употреблений отмечено в художественной литературе, а

Таблица 1

Частотность лексем power и leadership в определенных регистрах

Регистр	Частотность лексемы POWER			Частотность лексемы LEADERSHIP		
	Примерное количество слов в регистре	Непосредственные подсчеты для power (количество слов)	Нормированные подсчеты (количество случаев встречаемости на 1 млн. словоупотреблений)	Примерное количество слов в регистре	Непосредственные подсчеты для leadership (количество слов)	Нормированные подсчеты (количество случаев встречаемости на 1 млн. словоупотреблений)
Разговорная речь	27012	116.7	231.37	10668	116.7	91.38
Художественная литература	15767	111.8	140.97	511	111.8	4.57
Журналы	44411	117.4	378.44	6534	117.4	55.68
Газеты	34174	113.0	302.44	9592	113.0	84.89
Научная литература	55430	111.4	497.53	16581	111.4	148.83

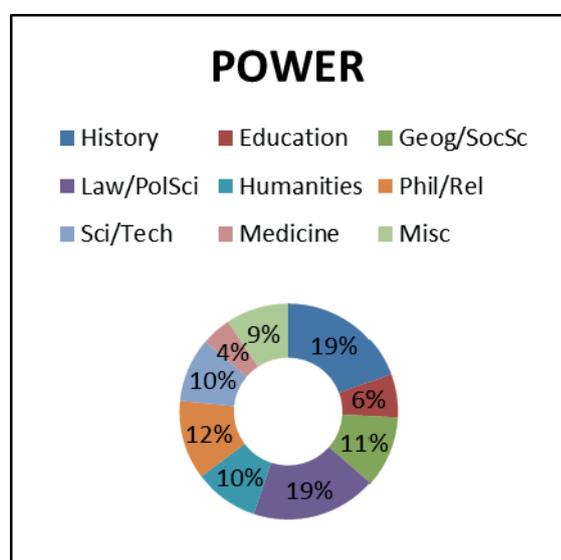


Рис. 1. Частотность употребления power в подразделах научного регистра

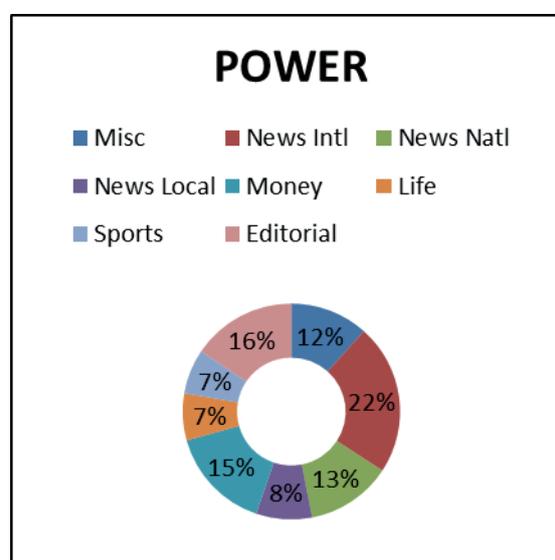


Рис. 2. Частотность употребления power в подразделах газетного регистра

наибольшее – в научной литературе. Из данных СОСА можно сделать вывод, что преобладающее количество словоупотреблений относится к разделам образование (479.28), история (285.25), законы и политология (152.20) научного регистра. Относительно газетного стиля лидируют употребления раздела «международные новости» (180.15). По годам лидирующая позиция также за 1991 годом.

С целью более глубокого анализа значения слова можно обратиться к поиску его коллокатов. Рассматриваемые нами лексические единицы способны к образованию множества словосочетаний, каждое из которых несет в себе определенную смысловую нагрузку. В Таблице 2 приведено по 10 наиболее ярких и частотных коллокатов для слова POWER в художественном, газетном и журнальном регистрах.

Таблица 2

Частые коллокаты power в СОСА для художественного, газетного и журнального регистра

художественный регистр		газетный регистр		журнальный регистр	
левые коллокаты					
spirit	16	Georgia	447	wind	412
dark	10	star	249	purchasing	192
unknown	7	wind	168	economic	190
red	13	buying	156	military	186
invisible	7	military	155	american	146
radiated	7	economic	128	air	132
impulse	6	purchasing	126	coal-fired	130
alien	5	veto	118	computer	71
curious	5	american	88	executive	65
holy	5	public	86	soft	51
wild	5	over	67	presidential	39

правые коллокации					
button	62	plants	964	plants	842
she	62	forward	436	consumption	132
cop	43	play	238	forward	132
switch	38	struggle	224	steering	114
cord	31	co	165	generation	112
drill	28	generation	119	companies	107
cable	27	broker	110	hitter	88
cell	14	base	99	equipment	69
surged	14	hitter	94	industry	56
lay	11	industry	86	politics	55

В соответствии с данными таблицы, слово *spirit* является наиболее частым левым коллокатом для *power*, а *button* — частым правым коллокатом *power* в художественной литературе. *Georgia* — частый левый коллокат, а *plants* правый в газетных текстах. *Wind* — частый левый коллокат, а *plants* — частый правый для *power* в журнальном регистре. На первом месте по частотности среди правых коллокатов журнального и газетного регистра находится лексема *plants*. Таким образом, наиболее распространенным значением *power*, выражаемым представленными выше коллокациями, является *strength, energy, control*.

appear that more could be gained if the United States were to adopt a true "servant leadership" role, stepping back and facilitating rather than stepping in and dictating. Значение словосочетаний, образующих *leadership*, в большей мере связаны с менеджментом и его качествами и признаками. Значения, выражаемые представленными коллокациями — *control, management*.

Используя Корпус современного американского английского языка COCA (Corpus of Contemporary American English), мы смогли сравнить характерные контексты для лексем *power* и *leadership*. Так, *power* многократно встречается в контексте со словом *plants*

Таблица 3

Частые коллокации *leadership* в COCA для художественного, газетного и журнального регистра

художественный регистр		газетный регистр		журнальный регистр	
левые коллокации					
needs	3	democratic	181	democratic	130
central	9	republican	182	national	59
formal	2	party	130	american	63
benevolent	2	gop	76	church	55
been	2	house	64	house	47
ephemite	2	national	59	outdoor	49
		american	65	republican	81
		senate	37	black	42
		congressional	57	moral	34
		political	152	world	30
		new	177	global	29
правые коллокации					
class	2	role	173	conference	120
hierarchy	2	council	133	role	102
instead	2	positions	103	positions	81
expected	1	conference	131	council	78
		skills	127	skills	70
		position	80	position	48
		academy	29	school	54
		transition	17	development	23
		changes	17	award	22
				program	19

В соответствии с информацией, представленной в Таблице 3, слово *central* является наиболее частым левым коллокатом *leadership*, в то время как *class* — правый коллокат в художественном регистре. Относительно газетного и журнального регистров можно сказать, что лексема *leadership* имеет большое количество общих коллокатов. Так коллокации *role, house, american, skills* и др. характерны как для газетного, так и для журнального регистра. Наиболее частотный левый коллокат в газетном и журнальном регистре — *democratic*. Правый коллокат газетного регистра представлен словом *role*, а журнального регистра словом *conference*. Если отсортировать коллокации по частям речи, то в сто самых популярных левых коллокаций выраженных именем существительным войдет *servant*. Частотность употребления данного слова равна 33 для всех жанров. Преимущество в употреблении остается за научным, газетным и журнальным регистрами, что свидетельствует о развитии идеи концепции лидерства как служения. Одним из примеров является комментарий в журнале *America*, появившийся в декабре 2008 года: *It does*

в значении электростанция, в то время как *leadership* единожды в 2015 году в статье Джона Грея *The politics of catastrophe* в журнале *New Statesman* в значение руководство лейбористов. Автор пишет: *Corbyn's decisive victory in the election for the Labour leadership plants a question mark over this assumption.*

Распространенным контекстом для *leadership* является *role*. В свою очередь, *power* представлен всего несколькими вариантами. Пример из журнала *America*, 2014г., автор Меган Кларк: *The relationship between a college student and the child she is tutoring, or between a teacher and members of a weekly religious education class, is not one of equals in power or role, but can be founded on the equality of persons.* Пример от 16.05.2002 *NEWS: Atlanta Journal Constitution*, автор Шарлотта Муп: *Only this time they're in a different role -- the power role.*

Leadership часто употребляется в контексте со словом *skills*. Пример: *To help lawyers build the related professional skills we include with leadership skills in Figure 1 above, the corporate bar should collaborate with law schools and bridge the gap between*

academia and practice, а с *power* данная лексема имеет только один пример, которым является текст от 14.04.1996 CNN News под заголовком *Financial Management Books Reviewed: Therefore, the downsizing is something that really weakens the bond between the employer and the employee and gives each side less of an incentive to give employees the kind of brain power skills that are absolutely crucial in today's economic climate.*

Данные, полученные в результате работы с Корпусом современного американского английского языка, позволяют нам

говорить о том, что наибольшее распространение данные лексические единицы получили в газетных, журнальных и научных статьях, что как уже было упомянуто выше может быть связано с политической обстановкой в мире. Лексема *power* характеризуется большей частотностью по отношению к лексеме *leadership*. Пересечения в употреблении данных лексических единиц чаще всего встречаются в политическом дискурсе. Общим значением для двух лексем, выявленным в ходе анализа коллокаций, является *control*.

Библиографический список

1. Захаров В.П. *Корпусная лингвистика*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2005.
2. Козлова Н.В. Лингвистические корпуса: определение основных понятий и типология. *Вестник Новосибирского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013; Т. 11; 1: 79 – 88.
3. Атрощенко С.А., Кадьяев А.В. Применение современных технологий в учебном процессе на примере лингвистического корпуса. *Молодой учёный*. 2014; 21.1. 150 – 152. Available at: <https://moluch.ru/archive/80/13841/>
4. Matthew Hutson. *When Power Makes Leaders More Sensitive*. *The New York Times*. Available at: <https://www.nytimes.com/2017/05/19/jobs/power-leaders.html>
5. *Donald Trump inauguration speech full transcript*. *Belfast Telegraph Digital*. Available at: <https://www.belfasttelegraph.co.uk/news/world-news/donald-trump-inauguration-speech-full-transcript-35386639.html>
6. COCA – *The Corpus of Contemporary American English*. Available at: <https://corpus.byu.edu/COCA/>

References

1. Zaharov V.P. *Korpusnaya lingvistika*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2005.
2. Kozlova N.V. Lingvisticheskie korpusa: opredelenie osnovnykh ponyatij i tipologiya. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikaciya. 2013; T. 11; 1: 79 – 88.
3. Atroschenko S.A., Kadyaev A.V. Primenenie sovremennykh tehnologij v uchebnom processe na primere lingvisticheskogo korpusa. *Molodoy uchenyj*. 2014; 21.1. 150 – 152. Available at: <https://moluch.ru/archive/80/13841/>
4. Matthew Hutson. *When Power Makes Leaders More Sensitive*. *The New York Times*. Available at: <https://www.nytimes.com/2017/05/19/jobs/power-leaders.html>
5. *Donald Trump inauguration speech full transcript*. *Belfast Telegraph Digital*. Available at: <https://www.belfasttelegraph.co.uk/news/world-news/donald-trump-inauguration-speech-full-transcript-35386639.html>
6. COCA – *The Corpus of Contemporary American English*. Available at: <https://corpus.byu.edu/COCA/>

Статья поступила в редакцию 09.08.18

УДК 81'271.1

Zyuzina Ye.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University Makhachkala (Russia),
E-mail: silver2222@mail.ru

ABOUT MISTAKES AT PAGES OF DAGESTAN RUSSIAN-LANGUAGE PRESS. This article provides an analysis of the mistakes found on the pages of the Dagestan Russian-language press. The decline in literacy is not only a Dagestan problem, but also a national problem, but in the conditions of the multilingual region this problem is exacerbated due to the influence of native languages on the Russian language of Dagestan people. Mistakes are caused by differences in the systems of the comparable languages. By deviations from the norms of the Russian language we can speak about the level of culture of Russian speech in Dagestan. Improving the culture of Russian speech will eliminate misunderstanding between speakers of different languages and eliminate the conflict situations arising in this regard. Modern mass media plays an important role in the promotion of correct Russian speech. The work is prepared with the support of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation under the project "Large-scale information and propaganda support and development of the Russian language in the multilingual and multicultural space of the Republic of Dagestan".

Key words: Dagestan Russian-language press, mistakes, interference, improvement of Russian speech culture, polyethnic region.

Е.А. Зюзина, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
E-mail: silver2222@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОШИБКАХ НА СТРАНИЦАХ ДАГЕСТАНСКОЙ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ

В данной статье приводится анализ ошибок, обнаруженных на страницах дагестанской русскоязычной прессы. Снижение уровня грамотности является не только дагестанской, но и общероссийской проблемой, однако в условиях полиязычного региона эта проблема обостряется в связи с влиянием родных языков на русскую речь дагестанцев. Появление ошибок обусловлено разницей в системах сопоставляемых языков. По отклонениям от норм русского языка можно говорить в целом об уровне культуры русской речи в Дагестане. Повышение культуры русской речи позволит исключить недопонимание между носителями разных языков и устранить возникающие в связи с этим конфликтные ситуации. Важную роль в пропаганде правильной русской речи играют современные средства массовой, влияние которых на современных читателей достаточно велико. Работа была подготовлена при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации по проекту «Масштабная информационно-пропагандистская поддержка и развитие русского языка в полиязычном и поликультурном пространстве Республики Дагестан».

Ключевые слова: дагестанская русскоязычная пресса, ошибки, интерференция, повышение культуры русской речи, полиэтничный регион.

Данная статья посвящена рассмотрению вопроса грамотности русской речи, отраженной в материалах объявлений в дагестанских русскоязычных газетах «Черновик», «Махачкалинские известия», «Свободная республика», «Работа плюс услуги в Дагестане» за 2014 – 2018 гг.

Отметим, что вопросы культуры речи всегда отличались актуальностью, но особо остро они стоят в тех российских регионах, в которых русский язык является неродным. К таким регионам относится и Республика Дагестан, где проживают народы, говорящие на 30 языках.

Многие лингвисты, занимающиеся вопросами грамотности русской речи, отмечают её снижение, что обусловлено так называемой демократизацией общества, проявившейся в откровенном игнорировании всех норм, в том числе языковых. Даже нормы такой жестко регламентированной сферы, как орфография стали нарушаться. В этой связи исследователи писали об «умягчении нравов русской орфографии». Снижение уровня грамотности у населения является общероссийской проблемой, которая в рамках полиэтнического региона еще более обостряется, так как русская речь дагестанцев испытывает влияние родных языков, что приводит к ошибкам интерферентного характера. О важности грамотной русской речи в условиях национально-русского двуязычия в полиэтническом регионе писала Т.И. Магомедова, справедливо отмечая, что внимание к данной проблеме связано не только с чисто лингвистическими вопросами, но и с вопросами межнациональных отношений, поскольку неправильное понимание может привести к конфликтной ситуации [1, с. 9 – 10].

Материал по ошибкам в письменной речи дагестанцев мы извлекали именно из газет, так как известно, какое влияние оказывает печатное слово на умы наших современников. Нельзя умалять и ту роль, которую играют средства массовой информации в пропаганде культуры русской речи. Поэтому к языку прессы необходимо предъявлять повышенные требования. Материал, публикуемый в газетах, должен быть оформлен в соответствии с нормами русского языка, однако страницы периодических изданий пестрят многочисленными ошибками. Особенно много нарушений норм русского языка наблюдается в разделе объявлений, в материалах рекламного характера, размещенных на газетных полосах, но, несмотря на наличие корректорской службы в редакциях периодики, такого рода материалы остаются вне поля зрения корректоров и допускаются к печати с сохранением всех допущенных ошибок.

Рассмотрим некоторые из них и попытаемся установить причины их появления.

В собранном нами языковом материале встретились следующие лексические ошибки:

опытный фотограф предлагает свои услуги в снятии любого рода фотографий [2];
сотрудник на входные звонки;
введение отчетности [3];
ближайшие аналоги только в Москве [4];
опытные профессионалы;
Отдам в надежные руки 1,5- месячных котят желтого цвета, мать мышеловка [5].

В первом примере нарушена лексическая сочетаемость слов: вместо *снятие фотографий* надо использовать *съёмка фотографий*.

В целом ряде примеров мы обнаруживаем случаи смешения паронимов типа *входной – входящий, ведение – введение, плодovitый – плодовый, сушилка – сушка*. Все эти ошибки порождены тем, что пишущие не усматривают разницы в значении созвучных единиц, хотя эта разница предопределяет их способность сочетаться с тем или иным кругом слов.

Словосочетание *опытные профессионалы* является плеонастичным, так как слово *профессионалы* обозначает людей, достигших определенного мастерства в каком-либо деле, имеющих большой опыт в чем-либо. В сочетании *ближайшие аналоги* мы видим результат нарушения лексической сочетаемости слов, так как слово *аналог*, обозначающее 'нечто сходное', не может употребляться с прилагательным, указывающим на степень этого сходства.

В последнем примере слово *мышеловка* использовано не в своем значении 'ловушка для мышей', зафиксированного в любом толковом словаре русского языка. В данном объявлении речь идет о том, что кошка ловит мышей и крыс. В таком значении можно было бы использовать слово *мышелов* и написать, что кошка является хорошим мышеловом. В этом же объявлении есть ошибка, заключающаяся в нарушении лексической сочетаемости слов: *котята желтого цвета*. Видимо, речь идет о рыжем окрасе.

Все лексические ошибки порождены незнанием точных значений всех приведенных выше слов и их сочетательных возможностей.

Среди орфографических ошибок можно отметить следующие: *чюреки* и *булочки, кантора, светло-бардовый цвет, обуе* и т.д.

Слова *кантора* и *бардовый* являются в русском языке словарными, т.е. невозможно проверить безударную гласную в кор-
408

нях заимствованных по происхождению слов, поэтому они подлежат запоминанию. В слове *чюреки* написана буква *ю*, которая в данном случае является избыточной графемой, указывающей на мягкость согласного, относящегося в русском языке к внепарным мягким. В слове *обуе* отсутствует мягкий знак, то есть пишущий таким образом отразил свое твердое произношение конечного согласного звука.

Данные ошибки, на наш взгляд, могут расцениваться как случаи интерференции: дело в том, что орфография дагестанских языков строится на фонетическом принципе, поэтому дагестанец, владеющий родным языком в письменной его разновидности, переносит этот принцип и на слова русского языка и отражает на письме свое реальное произношение. Орфография же русского языка не является фонетической, в её основе, как известно, лежит фонематический (морфологический) принцип. Кроме того, в примере *обуе* проявляется особенность фонетических систем дагестанских языков, в которых отсутствует противопоставление согласных по признаку палатализации. Этим и объясняется, что пишущий не различает твердые и мягкие согласные, поэтому и не фиксирует мягкость конечного согласного на письме.

Среди орфографических ошибок достаточно частотны ошибки в употреблении одной и удвоенных согласных. Например: *паркeт лиственница, ваз... , цвет металика; балон* и т. д.

Слово *баллон* и *металлик* являются иноязычными по происхождению. Согласно правилу, приведенному в академическом справочнике В.В. Лопатина «Правила русской орфографии и пунктуации», написание удвоенных согласных в корнях иноязычных слов закрепляется в словаре [6, с. 95]. Поскольку написание удвоенных согласных в заимствованных словах подчиняется традиционному принципу и не имеет мотивировки, то вполне вероятно появление ошибок в употреблении одной и удвоенных согласных. Слово *лиственница* является русским по происхождению. Согласно «Морфемно-орфографическому словарю русского языка» А.Н. Тихонова [7], удвоенные согласные входят в корень. В таком случае написание *нн* тоже является традиционным.

На страницах дагестанской газеты данные слова приводятся с одной согласной, что может быть связано с отсутствием опоры в произношении для написания удвоенных. Кроме того, искажена звуковая оболочка несклоняемого прилагательного (*металика* вместо *металлик*).

К грамматическим ошибкам обычно относят нарушение морфологических и синтаксических норм русского языка. Приведем примеры:

с выездом на дом, офис;
стены облицованы с утеплителем;
Продается действующие 4х эт здание;
Утерянный аттестат... выданный 2004 г.;
Высококвалифицированные инженера [4].

Практически все найденные нами ошибки отражают нарушение синтаксических норм русского языка, а именно: наблюдаются отклонения от норм согласования (например, *действующие здание*, в котором согласуемая форма во множественном числе, а определяемое слово в единственном числе) и управления (например, *стены облицованы с утеплителем*, в котором должно быть беспредложное управление).

Один пример связан с нарушением морфологической нормы. В словосочетании *квалифицированные инженера* используется разговорно-просторечное окончание *-а* в именительном падеже множественного числа существительных.

Грамматические ошибки часто являются результатом грамматической интерференции, которая связана с тем, что русский и дагестанские языки относятся к языкам соответственно номинативного и эргативного типов. Сопоставляемые языки отличаются структурной предложностью, имеют особенности в согласовании и управлении. По этой причине очень часто можно обнаружить ошибки в согласовании прилагательных, причастий или местоимений с существительными в роде, числе и падеже, а также в использовании предложного или беспредложного управления. При отсутствии предлогов в дагестанских языках выбор предложной или беспредложной конструкции в русском языке оказывается для дагестанцев-билингвов весьма затруднительным.

Проанализировав некоторые типы ошибок на страницах дагестанских русскоязычных газет, можно сделать следующие основные выводы:

1. Несмотря на работу корректорских служб газет, в них обнаруживается достаточное количество ошибок – орфогра-

фических, лексических, грамматических, пунктуационных и т.д. Особенно часто они встречаются в разделе «Объявление», в текстах рекламного характера, в которых отражаются особенности письменной речи рядовых дагестанцев-билингвов. Такие тексты практически не подвергаются корректорской правке и публикуются в том виде, в каком они поступили в редакцию газеты или журнала.

2. Многие ошибки являются следствием недостаточного владения русским языком и его нормами. На русскую речь дагестанцев оказывают влияние родные языки, в результате чего появляются интерферентные ошибки. Они обусловлены разни-

цей в фонетической, лексической и грамматической системах сопоставляемых языков.

3. Все случаи так называемой отрицательной интерференции должны учитываться в работе по повышению культуры русской речи дагестанцев, так как правильность речи исключает недопонимание и не ведет к коммуникативным неудачам, которые в полиэтническом регионе могут стать причиной конфликтов.

4. Язык русскоязычной прессы должен соответствовать всем нормам русского языка, поскольку она играет важную роль в пропаганде правильной русской речи в полиязычном Дагестане.

Библиографический список

1. Магомедова Т.И. Культура русской речи в условиях полиязычия Дагестана: лингводидактический аспект. *Язык. Словесность. Культура*. 2012; 2-3: 7 – 16.
2. *Свободная республика*. 2014; 6 июня.
3. *Работа плюс услуги в Дагестане*. 2018; 28:5.
4. *Черновик*. 2018; 27:5, 29:9. 2014; 21:8, 19:8.
5. *Махачкалинские известия*. 2014; 21:18.
6. *Правила русской орфографии и пунктуации*. Под редакцией В.В. Лопатина. Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2009.
7. Тихонов Н.А. *Морфемно-орфографический словарь русского языка*. Москва: АСТ, 2002.

References

1. Magomedova T.I. Kul'tura russkoj rechi v usloviyah poliyazychiya Dagestana: lingvodidakticheskiy aspekt. *Yazyk. Slovesnost'. Kul'tura*. 2012; 2-3: 7 – 16.
2. *Svobodnaya respublika*. 2014; 6 iyunya.
3. *Rabota plyus uslugi v Dagestane*. 2018; 28:5.
4. *Chernovik*. 2018; 27:5, 29:9. 2014; 21:8, 19:8.
5. *Mahachkalinskiye izvestiya*. 2014; 21:18.
6. *Pravila russkoj orfografii i punktuacii*. Pod redakciej V.V. Lopatina. Moskva: AST-PRESS KNIGA, 2009.
7. Tihonov N.A. *Morfemno-orfograficheskiy slovar' russkogo yazyka*. Moskva: AST, 2002.

Статья поступила в редакцию 03.09.18

УДК 811.352.3

Atahzakhova S.T., Cand. of Sciences (Philology), Adyghe Republican Institute of Humanitarian Studies n.a. T.M. Kerashev, Maikop, E-mail: tatlok1970@mail.ru

CHARACTERISTIC FEATURES OF REPEATITIONS IN ADYGS RIDDLES. The object of the research is repetition and reduplication in riddles, formed according to different word-building models. The study of various types of repetitions hasn't been a subject of a systemic comparative analysis. Therefore, the creation of a unified classification of repetition, the identification of its characteristic features in the language, is undoubtedly relevant. The scientific interest is an analysis of some lexical repetitions formed by full or partial repetition of the whole word, root, stem word or phrase. In order to identify and describe varieties of repetition, special scientific literature has been studied and analyzed. The research revealed that the function of the repeating component is due to its specific semantics.

Key words: lexical repetition, sound repetition, repeats with reduplication, antonymic repetition, word combinations, affix.

С.Т. Атажахова, канд. филол. наук, Адыгейский республиканский институт гуманитарных исследований им. Т.М. Керашева, г. Майкоп, E-mail: tatlok1970@mail.ru

ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВТОРОВ В АДЫГЕЙСКИХ ЗАГАДКАХ

Объектом исследования в нашей статье послужили повторы-редупликации в загадках, образованные по разным словообразовательным моделям. Изучение различных видов повторов не ставилось предметом системного компаративного анализа. Однако создание единой классификации повтора, выявление его характерных особенностей в языке, несомненно, актуально. Научный интерес представляет анализ некоторых лексических повторов, образованных путем полного или частичного повтора целого слова, корня, основы слова и словосочетания. В целях выявления и описания разновидностей повтора изучена и проанализирована специальная научная литература. В ходе исследования выявлено, что функция повтора обусловлена его специфической семантикой.

Ключевые слова: лексический повтор, звуковой повтор, повторы с редупликацией, антонимический повтор, словосочетания, аффикс.

В последние годы, когда тяга к истокам культуры значительно возросла, многие литературные критики и писатели высказываются о необходимости глубокого изучения фольклора своего народа в целях повышения художественного уровня произведений. Это, естественно, относится и к загадкам. Ценность загадок, прежде всего, заключается в том, что они становятся достоянием духовного мира человека, оказывающего благотворное воздействие на его мысли и чувства, нравственность и мировоззрение.

Говоря о лексической составляющей народных загадок, большинство исследователей отмечает, что язык отличается простотой и не принужденностью, в противоположность книжной искусственности. Словосочетания здесь более свободны, нет того

старания стиснуть речь, как в книжной литературе. Определяют их как текст в форме вопроса и ответа. Интересным для нашего исследования является то, что данного определения относительно формы народной загадки придерживаются такие языковеды, как Р. Абрахамс, Д. Дандес, Ю.М. Соколов.

Так, В.П. Аникин, А.П. Квятковский, В.В. Митрофанова, Д.Н. Садовников обращают внимание на поэтическую природу народной загадки. Большая часть народных загадок посвящена самым простейшим предметам домашнего обихода, домашним животным и природным явлениям. С этим нельзя не согласиться. Загадки раскрывают поэтическую сторону в этих предметах и явлениях, открывая «полный простор для творческой фантазии

народа». В свою очередь, придерживаясь к мнению Х.Р. Курбатова «Синтаксические фигуры, наподобие музыкальных оборотов и повторяющихся музыкальных фраз, придают речи особое благозвучие, облегчают тем самым ее восприятие. Поэтому и даже их назвать в какой-то мере музыкальной словесной речью» [1, с. 130]. Например:

Пхъэ цыцц, **Дерево** упругое,
Пхъэ цыу, **Дерево** блестящее,
Пхъэ кумылэ, **Дерево** – сердцевина,
Пхъэ лъэдакэ, **Дерево** пятка (нижняя часть ствола)
Шъыхъэм ыбжъ, Оленя рог,
Бланэм ыкыб (шхонч) [2, с. 179]. Лани спина (ружье).

– Слъэгъурэм **псэ** пыт, къысэпльырэм **псэ** пытэп (гунджэ) [2, с. 185]. «Тот, кого вижу живой, а на меня смотрит не живой» (зеркало).

Адыгейские загадки богаты и разнообразны. В сборнике «Адыгэ гушцъыжъхэр» (Адыгейские пословицы и поговорки) составители Хуажева М.К. и Хута Щ.Х., пословиц, поговорок, скороговорок и загадок вошло более 3950 единиц. В данном сборнике значительное место занимают загадки. В ней загадки представлены в количестве 445 единиц. Из них повторов с редупликацией насчитывается около 27 единиц, лексические повторы – 18 [2]. Например: Пчэдыжкым **лъэкъуипл**, щэджагом **лъэкъутл**, пчыхъэм **лъэкъуиш** (цыфы) [2, с. 187]. «Утром – четыре **ноги**, днем – две **ноги**, вечером – три **ноги**» (человек).

Следует отметить, что в загадках повтор с редупликацией внутри текста может встречаться несколько раз. Например:

– **Сэкю-сэкю**, уж фэсшъырэп, **сэбзы-сэбзы**, лы кыкыырэп (псыхъо) [2, с. 178]. «Иду, иду следа не оставляю, **режу, режу** кровь не течет» (река).

– **Уплати-ушъуашъу**, **гьогурькю-дырекюк** (псыцу) [2, с. 181]. «Впередку идет по дороге и сходит (задевает обочину)» (буйвол).

В рассматриваемых загадках, очень часто встречаются звуковые повторы:

а) с повторениями гласных и согласных, или же с повторениями и гласных, и согласных, и сочетания тех и других.

– **Ирышлэм** **лурышлэ** ит (онджэккым ит набгьор) [2, с. 180]. «Гнездо ласточки в над очажной плетеной трубе» (гнездо в дымоходе).

б) лексические повторы:

– **Зыр** мацъэ, **зыр** мэцъые, **зыр** мэджэгу (псыхъо, мыжъо, пцэжъый) [2, с. 177]. «**Один** бежит, **один** спит, **один** играет» (река, камень, рыба).

в) повторы с редупликацией:

– **Ионтлэ-щантл**, хъэшъо кыхъэ зытель (гьогу) [2, с. 175]. «**Кривой**, длинный покрытый асфальтом» (дорога).

При рассматривании загадок мы наблюдаем, что больше всего из повторов с редупликацией встречается повторение одной и той же основы. Например:

– **Иунэ-иунэ**, мысыр палю зыщыг (Иэхъуамб) [2, с. 188]. «**Нагель-нагель** в египетской шапке» (палец).

– **Бэрэ-бэрэ** мэтакъ, **бэрэ-бэрэ** такъэ имыль, **бэрэ** члалэ имыль (пцэжъый) [2, с. 171]. «Множится (мелко), **надолго** в личинке не задерживается, **надолго** в одном месте не остается (лежит)» (рыба).

Такие способы словообразования можно отнести к различным частям речи:

а) существительные: **Нэрынэ-нэрын нэрынэ** щэк (пшь-эхъу) [2, с. 174]. «**Звено** за **звенем** из тридцати **звеньев**» (цепь).

б) глагольные: **Сэкю-сэкю**, сиуж мэкюды (кыуашъо) [2, с. 175]. «Иду, иду – след мой пропадает» (лодка).

в) наречные: **Цыкы-цыкыоу** зпыс, мысыр палю зыщыг (Иэхъуамб) [2, с. 188]. «Состоит из **маленьких частей**, на котором сидит египетская шапка» (палец).

г) звукоподражательные: **Къау-къау** лъэрыч чылэр къэ-зычъыхъ (тхъачэт) [2, с. 171]. «**Кау-кау** бегунья, бегающий по всему аулу» (индейка).

Знаменательно и то, что в рассматриваемых загадках часто встречаются лексические повторы с числительными: **Тлур** къа-плъэ, **тлур** къэдало, **тлумэ** апхъуатэ, **тлумэ** рахъыжи ежъэжъых (нэхэр, тхъаклумэхэр, лэхэр, лъакъохэр) [2, с. 188]. «**Два** смотрят, **два** слушают, **два** хватают, **два** убегают (глаза, уши, руки, ноги).

Наименее распространенным явлением в исследуемых текстах выявляется наличие отрицательного аффикса – **эп** в обоих компонентах: Тиунэпчъэлу хъэ къэрэ цыкылу лус: цакъэрэп, хъакъурэп, унэми цыф ригъахэрэп (лункыбз) [2, с. 185]. «У на-

ших дверей сидит маленькая, черненькая собачонка: **не** лает, **не** кусает, в дом людей **не** пускает (замок)».

При рассмотрении загадок мы видим, что повтор слов идет по всему тексту. Например: **Укломэ** къыбдэкю, **утысмэ** мэтты-сы, **утэджимэ** мэтэджи, **уеджэмэ** дэгу (ныбжъыкыу) [2, с. 180]. «**Идешь** – рядом **идет**, **сядешь** – рядом **сядет**, **встанешь** – рядом **встанет**, позовешь – молчит (тень)».

Следует заметить, что в загадках могут повторяться не только слова, но и словосочетания. Загадка загадывается в расчете на разгадку, но и вместе с тем она призвана раскрыть внутренние свойства описываемых вещей и явлений. Например:

– Мэзышхо **ычлэгъ** **мэзыжъый**, **мэзыжъые** **ычлэгъ** **уплати**, **уплатлэ** **ычлэгъ** **лъынты**, **лъынты** **ычъэгъ** хъап (шъхъацы, напцэ, пэ, жэ) [2, с. 187]. «Под большим **лесом** – **лесок**, под **лесочком** – **зырг-зырг**», под **зырг-зыргом** – «**тлент**», под «**тлентом**» – «хап» (волосы, брови, нос, рот).

– Ощ **нахы** **нахъ** **чъэр**, сэщ **нахы** **нахъ** **чъэр**, **ожьагъ-эки** удэчъэшъуцтэп (жы) [2, с. 178]. «**Он быстрее** тебя, **он быстрее** меня, с ним вперегонки не побежишь» (ветер).

В отличие от повторов с редупликацией в загадках прослеживается большое разнообразие лексического повтора. Наиболее часто встречающиеся повторы, это – простой повтор, обрамление, подхват, анафора. Рассмотрим их:

1. Простой повтор – повторение одного и того же речевого отрезка рядом. Пример:

– **Пхъэткюткы**, **пхъэткюпс**, **пхъэ** псыдачъэ, **пхъэ** дэчъэх (ощхы) [2, с. 178]. «С **дерева** капает, с **дров** капельки, с рубанком на перегонки, ручьем течет» (дождь). Здесь повторяется компонент **пхъэ** «дрова», которое выражено именем существительным.

2. Обрамление – повтор, при котором элемент, стоящий в начале речевого отрезка, повторяется в конце. Например: **Иэшлур** зыгъэдидж, **дыджыр** зыгъэлэшлу (щыгъу) [2, с. 189]. «То, что **сладкое** делает **соленым**, а **соленое** – **сладким**» (соль).

3. Анафора – повтор, при котором элемент, стоящий в начале речевого отрезка, начинается в начале следующего предложения. Например: **Псым** къыхахы, **псым** хэхъажы (щыгъу) [2, с. 189]. «Добывают из **воды**, растворяется в **воде**» (соль).

В сказочном эпосе загадка иногда является стержнем, вокруг которого сказка развивается полностью или отдельным эпизодом. Часто в адыгейских сказках вопрос и разрешение этого вопроса решает судьбу героя, даже страны. Многие сюжеты состоят из вопросов и ответов. Например: **Хэт** уашъом лъэуе езыдзи дэкюягъэр? **Хэт** щыбзэклэ псы къэзыхыгъэр? **Хэт** цацккэ тхъу зыгъажъагъэр? (Лэгъулкюпс, ошхы, тыгъэ) [2, с. 185]. «**Кто** поднялся на небо, прислонив лестницу? **Кто** ситом воду принес? **Кто** вилкой пожарил масло? (Радуга, дождь, солнце)»

Здесь необходимо отметить, лексические и фразовые повторы в загадках часто участвуют в построении диалогических единств. Они состоят из прямых вопросов и ответов вопрошаемого характера: Тэ **уклора** **Ионтлэ-щантл**? – **Сыздакорэм** сьд фыуилоф, гьонэ-сан?(лугъо, лъэхъуч) [2, с. 185]. «**Куда идешь**, **кривой?**» – «Какое твое дело, **куда я иду**, **дырвый?**» (дым, надочажная цепь) Поэтому в устном народном творчестве вопросно-ответные диалогические единства организованы по типу «ступенчатого» ввода новой информации.

Для адыгейских загадок метафора является наиболее употребимым приемом иносказания. Например: Ышъхъэ **пкьутэмэ** **тыжъын** къекы, **тыжъыныр** **пкьутэмэ** дышъэ къекы (кленкэ) [2, с. 189]. «**Разобьешь** голову – **выходит серебро**, **разобьешь серебро** – **выходит** золото (яйцо)». Адыгейские загадки, как правило, имеют повествовательную форму, но в них всегда подразадается вопрос «кто это?» или «что это?» Справедливо отмечает В.П. Аникин, что «загадка по своему существу есть вопрос, но ее вопросительная сущность не часто обнаруживается в форме прямого вопроса» [3, с. 78].

Интерес представляет и то, что в загадках семантика противоположности создается за счет повторяющихся однокоренных антонимических единиц, образованные посредством разных аффиксов. Например: Мафэм **къельзехы**, чэщым **мэльзехъы** (чэты, тхъачэт) [2, с. 172]. «Днем **слетает**, ночью **взлетает** (курица, индейка)»

Итак, каждый из выше рассмотренных видов повтора имеет свою специфику, а общим является само явление повторов, определенных единиц языка, звуков, морфем, лексем, фраз

и т. п. Учеными отмечается, что между повторами различных уровней существует тесная взаимосвязь и взаимодействие. Внутри каждого уровня классифицируются в зависимости от их специфики и становятся специальными объектами исследований.

Библиографический список

1. Курбатов Х.Р. *Татарская лингвистическая стилистика и поэтика*. Москва: Наука 1978.
2. Хуазева М.К. и Хута Щ.Х. *Адыгэ гуыцылъжъхэр (Адыгейские пословицы и поговорки)*. Мыек'уапэ, 1978.
3. Аникин В.П. *Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор*. Москва, 1957.

References

1. Kurbatov H.R. *Tatarskaya lingvisticheskaya stilistika i po`etika*. Moskva: Nauka 1978.
2. Huazheva M.K. i Huta Sch.H. *Adyg'e guschl'ezh'h'er (Adygejskie poslovicey i pogovorki)*. Myek' uap'e, 1978.
3. Anikin V.P. *Russkie narodnye poslovicey, pogovorki, zagadki i detskij fol'klor*. Moskva, 1957.

Статья поступила в редакцию 25.09.18

УДК 81

Bazarova B.B., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia),
E-mail: bbbazarova@mail.ru

Shangayeva N.K., Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia),
E-mail: chnadejda@mail.ru

MODERN TECHNOLOGIES AND MAN IN NEOLOGISMS. The article studies new words from a cognitive point of view. Cognitive neology is being developed alongside with other approaches in neology. Cognitive approach might be of help to find answers to some problems in neology, how new names appear and how new meanings develop in words among them. Aims and methods used in neology are touched upon in the article. Which fragments of the world are conceptualized and verbalized in the form of new words is in the focus of the article, it being illustrated on the example of a small fragment, namely the conceptual field of "People". The words under analysis are found at WordSpy.com site.

Key words: cognitive neology, neologisms, conceptualization, word building, derivational patterns.

Б.Б. Базарова, канд. филол. наук, доц., Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ,
E-mail: bbbazarova@mail.ru

Н.К. Шангаева, канд. социол. наук, доц. Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ,
E-mail: chnadejda@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЧЕЛОВЕК В НЕОЛОГИЗМАХ

В статье предпринимается попытка рассмотреть новые слова в английском языке с позиции когнитивной неологии. Когнитивная неология развивается наряду с другими новыми направлениями неологии. Изучение новых слов с когнитивных позиций может способствовать решению вопросов, связанных с механизмами появления новых наименований в языке, а также развитием новых значений у существующих единиц языка. В работе обращается внимание на проблемы, стоящие перед новой наукой, а также на научные методы, применяемые в этой области. Предпринимается попытка обратиться к вопросу о том, какие фрагменты действительности подвергаются концептуализации и вербализуются в современном английском языке. Материал исследования составили лексические единицы, зафиксированные на сайте WordSpy.com.

Ключевые слова: когнитивная неология, неологизмы, концептуализация, словообразование, словообразовательные модели, словообразовательные ряды.

Неология сегодня развивается в разных направлениях. Так, в научной литературе встречается упоминание когнитивного, психолингвистического, коммуникативного и социолингвистического направлений, деривационного и стилистического направлений [1]. Я.А. Олефир выделяет словообразовательную неологию, социолингвистическое направление в неологии, лингво-культурологическое направление, психолингвистическое направление и когнитивное направление [2]. Ю.А. Воронцова же считает, что «в современной неологии можно выделить два основных направления: 1) исследование специфики обновления словарного состава языка (неологизм как объект неологии); 2) выявление и изучение проблематики, связанной с лексикографированием неологизмов (неологизм как объект неографии)» [3, с. 112]. Обзор научной литературы показывает все большее распространение когнитивного подхода в решении задач, стоящих перед неологией. В рамках когнитивного направления, как представляется, можно получить ответы на многие вопросы, связанные с механизмами появления новых наименований в языке, а также развитием новых значений у существующих единиц языка.

Говоря о важности выделения неологии если не в отдельную науку, но в обязательный раздел лексикологии, Е.С. Кубрякова указывает на то, что данные неологии представляют исследователю бесценные сведения о технике осуществления актов семиозиса и словообразовательных актов в современных языках, о создании и выражении новых символов, о средствах и способах

Таким образом, загадки создают яркие картины и образы. Они легко запоминаются и воспринимаются на слух, расширяют наш кругозор. Нередко загадки возвращают время назад и требуют, чтобы мы снова прошли весь исторический путь, который прошли они сами вместе с народом.

их «упаковки» в определенные языковые формы, и что благодаря этому мы можем получить представление о путях превращения концептуальных, ментальных структур нашего сознания в такие материальные проблемы, как языковые знаки с их собственными телами (знаконосителями) и значениями, а, следовательно, о путях перехода указанных структур из сферы интериоризованного, внутреннего, ментального мира в сферу конвенциональных форм языка – сферу обозначения этих структур, их выражения средствами языка для передачи их другим людям [4].

В продолжение проблем, стоящих перед неологией, обозначенных Е.С. Кубряковой, в когнитивной неологии называют следующие проблемы, связанные с выявлением фрагментов действительности, подвергающимся концептуализации; с выявлением возможных изменений базовых концептов, категорий и их прототипов; с выявлением вопроса о наследовании информации при образовании новых значений; с выявлением роли инференции в порождении новых значений и того, каким образом инференция становится референцией; того, как происходит процесс концептуального проецирования; каковы когнитивные различия между процессом метафорического и метонимического проецирования; какова роль концептуальной интеграции при образовании новых значений и какие ее типы концептуальной интеграции лежат в основе различных видов новой лексики; каковы основные пропозиционные модели, составляющие основу образования новых слов; какие типы идеализированных когни-

тивных моделей преобладают в образовании тех или иных типов неологизмов [5].

Говоря о научных методах в этой области, исходя из задач, стоящих перед исследователем, «неологизм может быть исследован с помощью фреймового анализа, когнитивного моделирования, когнитивно-дискурсивного анализа, когнитивной интерпретации лексикографических данных и др., может быть описан посредством объяснения явлений метафоры, метонимии, метафтонимии в когнитивном аспекте» [6, с. 151]. Автор считает, вслед за Е. С. Кубряковой, которая обосновала когнитивно-дискурсивный подход в изучении единиц языка [7], что «при изучении процесса порождения нового слова когнитивная составляющая данного подхода дает возможность выявить те типы знаний, которые участвуют в этом процессе, выявить стоящие за ними ментальные структуры, объяснить возможные пути вербализации осмысливаемого понятия и т. д. Дискурсивная составляющая учитывает интенции автора, контекст, прагматическую направленность текста и т. д. Таким образом, когнитивно-дискурсивный анализ нового слова стремится дать наиболее полное описание объекта исследования» [6, с. 149].

Известно уже много работ в области когнитивной неологии, в которых представлены пути решения поставленных перед наукой проблем (подробнее см. [8, с. 221 – 222]). Одной из задач этой новой науки является решение вопроса о том, «какой концептуальный материал группируется в новых словах английского языка, какие именно концепты использовались чаще всего при категоризации и членении мира последних десятилетий» [9, с. 337].

В данной статье предпринимается попытка рассмотреть неологизмы в этом ракурсе на материале интернет – ресурса WordSpy.com. [10] (более подробно о ресурсе см., например, [11]). Здесь представлены в обобщенном виде следующие концептуальные области (зд. под тэгами): Business (бизнес), Computers (компьютеры), Culture (культура), Language (язык), Science (наука), Sociology (социология), Technology (технология), TheWorld (мир). Далее, например, под тэгом business зафиксировано 16 наименований, computers – 17, culture – 31, language – 9, science – 8, sociology – 13, technology – 9, the world – 11. В свою очередь, концептуальная область computers представлена 53 лексическими единицами и т. д. В разделе Business под категорией advertising (реклама) мы насчитали 21 лексическую единицу. Computers – internet – 226. Culture – appearance (внешность) – 54. Language – buzzwords (модное слово, словечко) – 56. Science – environment (окружающая среда) – 133. Sociology – people (люди) – 472. Technology – devices (устройства, приборы) – 132. The world – crime (преступление) – 132. Подобная категоризация, точнее субкатегоризация, как представляется, носит достаточно условный, местами спорный характер. Тем не менее, ресурс полезен с точки зрения фиксации появляющихся в языке по тем или иным причинам лексических новаций. Кроме того, каждое слово представлено в примерах контекстуального употребления (Examples), сопровождается информацией о самом раннем зафиксированном в средствах массовой информации случае (earliest), о тематических группах, куда слово может относиться (Filed under), а также дается ссылка на, если не синонимы, то слова с подобной семантикой (Some Related Words). Таким образом, ресурс представляет достаточно информативный материал для различного рода собственно лингвистических, социолингвистических, лингвокультурологических и под. изысканий.

С точки зрения словообразовательных моделей, знакомство с представленными здесь словами подтверждает определение словообразовательной неологии, под которой понимается «производство новых слов по существующим в языке моделям, т. е. это неология по форме и содержанию» [12, с. 376].

Рассмотрим подробнее (суб)категорию people, где мы насчитали свыше четырехсот лексических единиц, что не может не вызывать интерес (ср., например, количество слов, связанных с компьютерной сферой и т. д.).

Библиографический список

1. Ба Юйсинь. Основные достижения и актуальные проблемы неологии. *Вестник калмыцкого университета*. 2016; 2 (30): 78 – 85.
2. Олефир Я.А. Актуальные проблемы современной неологии. *Вестник Университета Российской академии образования*. 2012; 3: 63 – 66.
3. Воронцова Ю.А. Неология и неологизмы. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2016; 2: 111 – 114.
4. Кубрякова Е.С. Неология: проблемы и перспективы. *Проблемы английской неологии: материалы научной конференции*. 2002.
5. Заботкина В.И., Рунова Н.В. Когнитивные механизмы образования новых метонимических значений (на примере новых существительных в английском языке). *Вестник МГЛУ*. 2007; Выпуск 532: 74 – 80.
6. Марченко Е.И. Когнитивные подходы к исследованию неологизмов. *Вестник КРСУ*. 2013; Т. 13, № 9: 148 – 151.

Из представленного списка обратим внимание на производные от cyber: cyberchondriac, cyberflaneur, cyberscriber, cybrarian.

Cyberchondriac – *n.* A person who imagines they have a particular disease because their symptoms match those listed on an Internet health site. (Человек, который считает, что у него заболевание, симптомы которого подходят под описание болезни, описанной в интернете.)

Cyberflaneur – *n.* A person who surfs the web with no purpose beyond curiosity and inquisitiveness. (Человек, заходящий в интернет из простого любопытства, без специальной цели.)

Cyberscriber – *n.* A person who publishes something online. (Человек, размещающий/публикующий свои труды онлайн.)

Cybrarian – *n.* A librarian who specializes in locating, prioritizing, and organizing information on the internet. (Библиотекарь, специализирующийся в размещении информации в интернете, организуя ее с учетом приоритетности.)

В приведенных словах, как мы видим, мотивация прозрачная – от cyber (cyber space – интернет), слова образованы по аналогии с существующими в языке словами. Словообразовательный ряд можно со всей очевидностью продолжить, поскольку интернет как достижение современной науки давно вошел в нашу повседневную жизнь, расширяя и открывая все новые возможности для человека во всех сферах жизни, что и находит свое отражение в появляющихся новых словах.

В профессии, в профессиях, исторически не связанных с компьютером напрямую, появляются новые специализации: compcierge – *n.* A hotel employee who assists guests with computer-related tasks and problems. (Служащий гостиницы, оказывающий услугу гостям, решая задачи, связанные так или иначе с компьютером.)

Появился целый ряд слов с компонентом sexual (вслед за уже ставшим известным metrosexual). В продолжение мысли о влиянии интернета на человека и его поведение можно привести лишь один пример, связанный с материалом нашего исследования.

Datasexual – *n.* A person who obsessively collects and shares data about his or her own life to improve self-knowledge and embellish self-presentation. (Человек, одержимый собственной персоной, что выражается в размещении/распространении часто приукрашенной информации, данных о себе.)

Приведем еще один словообразовательный ряд, основным компонентом которого выступает лексема digital.

Digital native – *n.* A person who grew up in a world with computers, mobile phones, and other digital devices. (Человек, выросший в эру компьютеров, мобильных телефонов и т. д.)

Digital nomad – *n.* A person who uses technology, particularly wireless networking, to work without requiring an office or other fixed address. (Человек, пользующийся беспроводными технологиями для работы, и, таким образом, не нуждается в офисе или в постоянном месте/адресе.)

Digilant – *n.* A person who uses digital tools and techniques to avenge a crime. (Человек, использующий цифровое оборудование, технологии с целью отомстить за совершенное преступление.)

Digi-necker – *n.* A driver who slows down when passing an accident to take a picture of the scene with a digital camera. (Человек за рулем, сбавляющий скорость для съятия видео при виде какого-либо происшествия.)

Приведенные выше лишь несколько примеров демонстрируют, как влияют компьютерные и цифровые технологии на образ жизни человека. Нельзя не согласиться здесь с мнением Е.С. Кубряковой о том, что «единицы номинации выполняют не только собственно назывательную функцию, но и функцию репрезентации отдельных фрагментов мира и его концептуализации». И далее, «они формируют понятия и другие концептуальные сущности, свидетельствующие о том, каким видится окружающий человека мир, что в нем остановило его внимание и какие именно крупницы опыта, знаний и оценок человек счел для себя наиболее существенным» [13, с. 430].

7. Кубрякова Е.С. *Части речи с когнитивной точки зрения*. Москва: Институт языкознания РАН, 1997.
8. Заботкина В.И. *Слово и смысл*. Москва: РГГУ, 2012.
9. Заботкина В.И. К вопросу о когнитивной неологии. *Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство*: Сборник в честь Е.С. Кубряковой. Москва: Языки славянских культур. 2009.
10. Word Spy. Word Lover's Guide to New Words. Available at: <https://www.wordspy.com/>
11. Базарова Б.Б. Интерпретирующий потенциал неологизмов. *Казанская наука*. 2018; 4: 40 – 42.
12. Цыбова И.А. О проблемах словообразовательной неологии. *Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство*: Сборник в честь Е.С. Кубряковой. Москва: Языки славянских культур. 2009.
13. 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.

References

1. Ba Yujsin'. Osnovnye dostizheniya i aktual'nye problemy neologii. *Vestnik kalmykogo universiteta*. 2016; 2 (30): 78 – 85.
2. Oflir Ya.A. Aktual'nye problemy sovremennoj neologii. *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2012; 3: 63 – 66.
3. Voroncova Yu.A. Neologiya i neologizmy. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2016; 2: 111 – 114.
4. Kubryakova E.S. Neologiya: problemy i perspektivy. *Problemy anglijskoj neologii: materialy nauchnoj konferencii*. 2002.
5. Zobotkina V.I., Runova N.V. Kognitivnye mehanizmy obrazovaniya novyh metonimicheskikh znachenij (na primere novyh suschestvitel'nyh v anglijskom yazyke). *Vestnik MGLU*. 2007; Vypusk 532: 74 – 80.
6. Marchenko E.I. Kognitivnye podhody k issledovaniyu neologizmov. *Vestnik KRSU*. 2013; T. 13, № 9: 148 – 151.
7. Kubryakova E.S. *Части речи с когнитивной точки зрения*. Москва: Институт языкознания РАН, 1997.
8. Zobotkina V.I. *Slovo i smysl*. Москва: RGGU, 2012.
9. Zobotkina V.I. K voprosu o kognitivnoj neologii. *Gorizonty sovremennoj lingvistiki: Tradicii i novatorstvo*: Sbornik v chest' E.S. Kubryakovoj. Москва: Yazyki slavyanskih kul'tur. 2009.
10. Word Spy. Word Lover's Guide to New Words. Available at: <https://www.wordspy.com/>
11. Bazarova B.B. Interpretiruyuschij potencial neologizmov. *Kazanskaya nauka*. 2018; 4: 40 – 42.
12. Cybova I.A. O problemah slovoobrazovatel'noj neologii. *Gorizonty sovremennoj lingvistiki: Tradicii i novatorstvo*: Sbornik v chest' E.S. Kubryakovoj. Москва: Yazyki slavyanskih kul'tur. 2009.
13. Kubryakova E.S. *Yazyk i znaniye: Na puti polucheniya znaniy o yazyke: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира*. Москва: Yazyki slavyanskoj kul'tury. 2004.

Статья поступила в редакцию 28.09.18

УДК 808; 372.8; 80

Bogdanova Y.Z., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, State University of Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: bogdanowa2907@mail.ru*

RHETORIC AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS. The importance of studying of rhetoric by students of various directions is considered; the mission of rhetoric is defined. The reasons of need of an intensification of studying of rhetoric are characterized; it is told about the system of training as which obligatory component the speech culture and possession of bases of successful communication acts. Requirements to the educated person are provided; the main forms of work in a higher educational institution when forming rhetorical abilities are detailed. The author proves that an important factor in formation of cultural and rhetorical competence of students is their speech development directed to mastering speech knowledge, skills which are necessary for ability to communicate, abilities to perceive and reproduce the speech, to introduce own ideas, finding at the same time high intellectual development of the person.

Key words: rhetoric, personal qualities, rhetorical skills, rhetorical education.

Ю.З. Богданова, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: bogdanowa2907@mail.ru

РИТОРИКА КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается важность изучения риторики студентами различных, в том числе аграрных, направлений; определено предназначение риторики: охарактеризованы причины необходимости интенсификации изучения риторики; говорится о системе обучения, обязательным компонентом которой выступает речевая культура и владение основами успешной коммуникации. Также рассматриваются требования к образованному человеку; детализированы основные формы работы в высшем учебном заведении при формировании риторических умений; обосновывается важность формирования культурно-риторической компетентности студентов, направленной на овладение риторическими знаниями, умениями и навыками, которые необходимы для умения общаться, способности воспринимать и воспроизводить грамотную речь, высказывать собственные мысли, обнаруживая при этом высокоинтеллектуальный уровень развития.

Ключевые слова: риторика, личностные качества, риторические умения, риторическое образование.

Изучение риторики и ее преподавание в высших учебных заведениях сегодня – это одно из важных и перспективных лингвистически-дидактических направлений обучения, формирующее умения и навыки ясно и убедительно общаться, воспитывающее нравственные и патриотические ценности человека. Важность введения риторики в систему высшего образования обуславливается тем, что существует угроза снижения культуры общения современной молодежи. Среди весомых причин по интенсификации изучения риторики – процесс демократизации общества, который сопровождается расширением прав и свобод, в том числе и свободы слова. Также сюда необходимо отнести желание человека самосовершенствоваться с целью повышения не только личного интеллектуального потенциала, но и профессионального.

Образованный человек в наши дни должен быть коммуникабельным, уметь вести беседу, иногда даже манипулировать и активно воздействовать на слушателей. Также он должен логично выстраивать свое публичное выступление, уверенно и правильно излагать свою речь, вести дискуссию – то есть применять риторические приемы, поскольку ораторские умения и навыки нужны каждому как в личной жизни, так и в профессиональной деятельности. Риторически грамотная речь необходима не только в политике, суде или прочих официальных сферах. Без навыков ораторского искусства в какой-либо мере не может обойтись ни преподаватель, ни эколог, ни юрист, ни агроном. И чем более развито общество, тем больше в нем ценится умение грамотно и правильно вести диалог, то есть владеть риторическими приемами [1, с. 180].

Общеизвестно, что с помощью риторики человек развивает в себе целостную систему личностных качеств: это культура мышления (самостоятельность, самокритичность, гибкость и др.), владение речью (выразительность, правильность, ясность, точность, образность), поведение (вежливость, тактичность, корректность, раскованность), общение (уважение к собеседнику посредством изучения его интересов, управление поведением аудитории, привлечение единомышленников) и т. д.

В свое время большой методологический вклад в искусство красноречия внес великий мыслитель Эллады Аристотель (384 – 322 гг. до н.э.). Он подвел итог развитию классического греческого красноречия, завершил превращение риторики в научную дисциплину, а также установил неразрывную связь между риторикой, логикой и диалектикой [2, с. 7]. В риторику входят многие филологические дисциплины, элементы психологии, педагогики, культурологии; эта наука не имела дело с какой-то определенной областью, а охватывала полностью все сферы человеческой жизни.

Как следствие, для современного выпускника вуза, который выступает образцом для подражания в том, как он общается, умело владеет словом – универсальным инструментом мысли и убеждения, знание риторики и ее составляющих является одним из определяющих компонентов его профессионального успеха и обязательным атрибутом имиджа квалифицированного, компетентного и интеллигентного специалиста.

Среди многих компетенций, которыми должен овладеть современный специалист, способный быстро адаптироваться в поликультурной и научной среде и находить эффективные способы в решении разнообразных ситуаций, особое значение отводится риторической компетентности, которая позволит ему в дальнейшем успешно функционировать в самых разных сферах социально-культурной и общественно-политической жизни. Формирование риторической компетентности студентов – очень важная проблема в совершенствовании их профессиональных характеристик.

Не получив риторические знания и умения, не научившись умело владеть словом, без должного уровня риторической компетентности, нельзя учить или убеждать других, логично формировать и высказывать свои мысли и суждения. Риторическая компетентность – это важная основа профессионализма, поэтому сегодня необходимо создавать систему обучения, обязательным компонентом которой выступала бы речевая культура и владение основами успешной коммуникации.

На наш взгляд, риторическая наука необходима во всех сферах профессионального обучения, в том числе и в аграрной. Овладев риторическими навыками, человек сможет говорить правильно, убедительно, выразительно, а также постоянно развивать свои речевые умения и навыки, не останавливаясь на достигнутом. Формирование риторической компетентности в процессе обучения в высшем учебном заведении – это край-

не важный аспект подготовки, поскольку специалист с высшим образованием должен в совершенстве владеть родным языком и заботиться о его будущем, а также стремиться содействовать правильной и убедительной речи в своем окружении. Это сможет сделать тот, кто сам умеет убеждать и имеет высокий уровень риторической компетентности [3, с. 11]. Не обладая этой компетенцией, будущий специалист не сможет ясно и убедительно выражать собственные мысли, доказывать свою точку зрения, убеждать и переубеждать.

Основные формы работы в высшем учебном заведении при формировании риторических умений – это выразительное чтение, аналитическое чтение текстов различных жанров, проникновение в авторский замысел текста посредством анализа ключевых слов, с помощью которых раскрывается главная идея текста, формируется лексикографическая культура, посредством работы со словарями разных типов (толковый, орфографический, орфоэпический, словари синонимов, антонимов, паронимов, омонимов и т.п.), упражнения по технике речи и тому подобное. При этом «риторизация учебного процесса должна идти от языковых единиц разных уровней, их роли в тексте, от наблюдения над текстами-образцами к развитию речевых умений и навыков в условиях активных форм коммуникации, к созданию текста. Лишь таким образом можно обеспечить тренировки в применении языка для воспроизведения мысли и передачи ее слушателю» [4; 5, с. 25].

Учитывая вышесказанное, следует подчеркнуть, что весомый фактор в формировании культурно-риторической компетентности студентов – это их речевое развитие, направленное на овладение речевыми знаниями, умениями и навыками, которые нужны для умения общаться, способности воспринимать и воспроизводить речь, высказывать собственные мысли, обнаруживая при этом свое высокое интеллектуальное развитие. Можно сделать вывод о том, что обучение риторики справедливо считается одним из самых перспективных и важных лингвистически-дидактических направлений, главная цель которого – формирование и воспитание личности, которая будет уметь содержательно, убедительно и правильно вести диалог. При этом риторические знания и умения, которые будут получать будущие специалисты аграрного сектора, умелое владение речевой ситуацией, коммуникативным процессом помогут им полноценно и компетентно оказывать влияние на аудиторию. Также это будет способствовать производительности труда, усиливать познавательный интерес к любой проблеме и сможет полноценно адаптироваться молодому специалисту в коллективе, стать примером для коллег в их речевой деятельности. Современный аграрий должен хорошо владеть родным языком, быть настоящим профессионалом и высококлассным оратором, именно поэтому знание риторики как важной составляющей профессиональной подготовки приобретает особую актуальность [6, с. 169].

Библиографический список

1. Чувакин А.А. Риторические компетенции филолога и содержание риторических дисциплин в университете: к вопросу о методике соотнесения. *Риторика и культура речи в современном информационном обществе*. 2007; Т. 2: 179 – 182.
2. Богданова Ю.З. *Практикум для самостоятельной работы «Тренинг профессионально-ориентированных риторики, дискуссии и общения»*. Тюмень, 2013.
3. Горобец Л.Н. *Формирование риторической компетенции студента*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2008.
4. Богданова Ю.З. *Русский язык и культура речи*. Государственный аграрный университет Северного Зауралья. Тюмень, 2010.
5. Богданова Ю.З. *Тренинг профессионально-ориентированных риторики, дискуссии и общения: практикум*. Саратов, 2018.
6. Касумова Г.А., Таратута И.В. Роль преподавателя аграрного университета в современном образовательном пространстве. *Агропродовольственная политика России*. 2017; 10 (70): 167 – 170.

References

1. Chuvakin A.A. Ritoricheskie kompetencii filologa i sodержanie ritoricheskikh disciplin v universitete: k voprosu o metodike sootneseniya. *Ritorika i kul'tura rechi v sovremennom informacionnom obschestve*. 2007; T. 2: 179 – 182.
2. Bogdanova Yu.Z. *Praktikum dlya samostoyatel'noj raboty «Trening professional'no-orientirovannyh ritoriki, diskussii i obscheniya»*. Tyumen', 2013.
3. Gorobec L.N. *Formirovanie ritoricheskoy kompetencii studenta*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2008.
4. Bogdanova Yu.Z. *Russkij yazyk i kul'tura rechi*. Gosudarstvennyj agrarnyj universitet Severnogo Zaural'ya. Tyumen', 2010.
5. Bogdanova Yu.Z. *Trening professional'no-orientirovannyh ritoriki, diskussii i obscheniya: praktikum*. Saratov, 2018.
6. Kasumova G.A., Taratuta I.V. Rol' prepodavatelya agrarnogo universiteta v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2017; 10 (70): 167 – 170.

Статья поступила в редакцию 25.09.18

УДК 808

Vyguzova Ye. Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State Technical University (Tambov, Russia),**E-mail: ele-vigozova@mail.ru***Zaytseva V.V.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State Technical University (Tambov, Russia),**E-mail: apolinarija06@mail.ru***Makeeva M.N.**, *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Tambov State Technical University (Tambov, Russia),**E-mail: marnikma@inbox.ru*

PERSUASIVE PRAGMATICS IN THE FIELD OF MEDIA AND ADVERTISING DISCOURSE. The article deals with a study of a persuasive pragmatic effect in the field of media and advertising discourse. One of the considered priorities in the field of media and advertising discourse is the development of skills to carry out the correct perception of the fullness of the pragma-semantic spectrum, the development of skills to master the process of functional and linguistic analysis of the advertising text, mastering the techniques of persuasive forms of communication. The communicative strategies that should be used in the process of speech influence to achieve the aim in the media and advertising discourse are considered.

Key words: persuasive pragmatic effect, persuasive form of communication, pragma-semantic spectrum, functional-linguistic analysis of advertising text.

Е.Ю. Выгузова, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов,*E-mail: ele-vigozova@mail.ru***В.В. Зайцева**, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов,*E-mail: apolinarija06@mail.ru***М.Н. Макеева**, д-р филол. наук, проф., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов,*E-mail: marnikma@inbox.ru*

ПЕРСУАЗИВНЫЙ ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТ В СФЕРЕ МЕДИЙНО-РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА

В статье рассматриваются вопросы исследования персуазивного прагматического эффекта в сфере медийно-рекламного дискурса. Одним из рассматриваемых приоритетов в сфере медийно-рекламного дискурса является развитие умений осуществлять правильное восприятие всей полноты прагма-семантического спектра, развитие умений владеть процессом функционально-лингвистического анализа рекламного текста, овладение приемами персуазивной формы общения. Рассматриваются коммуникативные стратегии, которые необходимо использовать в процессе речевого воздействия для достижения цели в медийно-рекламном дискурсе.

Ключевые слова: персуазивный прагматический эффект, персуазивная форма общения, прагма-семантический спектр, функционально-лингвистический анализ рекламного текста.

Исследование персуазивного прагматического эффекта в сфере медийно-рекламного дискурса включает в себя совокупность глубинных дискурсивных механизмов коммуникации. В рамках исследования персуазивного прагматического эффекта в сфере медийно-рекламного дискурса необходимо рассмотреть прагма-семантический спектр высказываний и клише для создания эффективной рекламы, провести функционально-лингвистический анализ, который является неотъемлемым аспектом для успеха персуазивного прагматического эффекта.

Одной из ведущих целей исследования является рассмотрение прагма-семантического спектра и изучение элементов процесса функционально-лингвистического анализа рекламных текстов, с целью достижения персуазивного прагматического эффекта.

Реализация функции персуазивного прагматического эффекта в сфере медийно-рекламного дискурса является одной из наиболее важных задач, стоящих перед адресантами в процессе коммуникации. Исходя из поставленных целей, собеседник комбинирует разнообразные языковые средства и риторические приемы, выстраивая их в определённой последовательности, оказывающей прагматическое воздействие на адресата.

Под персуазивным прагматическим эффектом понимается прагматический эффект коммуникативного воздействия. Способность с помощью этого коммуникативного воздействия изменить отношения адресата к некоторому объекту, явлению действительности, модификация его общего эмоционального настроения и интенций. Например, иронический эффект усиливает прагматическое воздействие на аудиторию, повышая общую убедительность излагаемых далее конкретных доводов и обеспечивая максимальную рецепцию авторской точки зрения. Таким образом, разноплановые дискурсивные элементы в совокупности помогают реализовать совместную функциональную нагрузку, которая заключается в создании персуазивного прагматического эффекта. Благодаря совокупности разноуровневых языковых приемов и средств формируется многоярусное комплексное воздействующее функционально-прагматическое пространство: интегративный характер взаимодействия дискурсивных элементов генерирует нужный автору прагматический

эффект одобрения или неодобрения, осуждения описываемого явления.

Феномен персуазивного прагматического эффекта можно отнести к разновидностям речевой манипуляции, алгоритм которого можно представить следующим образом: задача→стратегия→речевое воздействие→цель.

Проблемами, связанными с манипуляцией адресанта и адресата и описанием риторических средств воздействия, в разные годы занимались многие ученые (Ван Дейк, Кинч 1988; Доценко 1997; Кара-Мурза 1997, 2001; Караулов 2010; Леонтьев 1997; Сковородников 1997; Оломская Н.Н. 2011; Шиллер 1980; Чалкова 1996; Чалкова, Климович 2002; Шейнов 2001; Шаховский 2003; Панкратов 2000; Пириайнен 1996; Ермаков 1995; Бэрон, Ричардсон 1998, Григорьева 2015, Макеева, Бородулина, 2011 и др.).

«Под манипулятивной технологией понимается комплекс методов и приемов, которые используются адресантом для достижения определенных целей, обусловленных выбором оптимальных средств и способов целенаправленного воздействия на индивид или/и социум посредством коммуникативно-информационных каналов» [1, с. 227].

В рамках данной статьи рассмотрим некоторые коммуникативные стратегии, которые необходимо использовать в процессе речевого воздействия для достижения цели в медийно-рекламном дискурсе.

Любому рекламному агентству, начинающему работать с новой целевой аудиторией, хочется создать о себе незабываемое впечатление, произвести на него так называемый wow-эффект. Хочется поразить чем-то совершенно новым и неординарным для этого необходимо придерживаться определенных концепций.

Реклама может классифицироваться по трем признакам:

1. Подача информации;
2. Доступность;
3. Уникальность и креативность;

Исходя из этой классификации, рассмотрим концепцию поддачи информации, где логика повествования имеет одно из главных значений в медийно-рекламном дискурсе.

Как говорил Томас Редмон (Thomas C. Redman, PhD. in Statistics, глава «theDataDoc» – разработчик учебных программ и консультант по вопросам улучшения качества аналитики: «Самая сложная задача в этом вопросе – сделать так, чтобы слушатели разобрались в данных и поверили. Нужно знать свою аудиторию и подавать данные так, чтобы способствовать наилучшему пониманию этой информации» [2]. Насколько правильно сделан выбор концепции подачи информации, настолько зависит эффективность медийно-рекламного дискурса.

Следующий признак классификации – концепция доступности. Доступности информации для целевой аудитории. В связи с этим рассмотрим такое понятие как таргетинг – это рекламный механизм, который выделяет целевую аудиторию из общей массы пользователей социальной сети. Слово «target» переводится с английского как цель.

Развитие технологий, адаптация рекламы для конкретного пользователя, гендерные и возрастные характеристики целых слоев аудитории, современные графические возможности – все это способно перевести феномен рекламы и медийно-рекламный дискурс на новую ступень развития. Успешность коммуникационной стратегии зависит от того, насколько правильно выявлены потребности наиболее ценного сегмента аудитории. Концепция доступности помогает объяснить, каким должно быть эффективное позиционирование. Люди не просто покупают тот или иной бренд. Они удовлетворяют свои индивидуальные потребности. Поэтому коммуникация призвана доносить до них, как можно более доступную информацию для их понимания. Так, например, несколько достаточно известных примеров коммуникаций, чтобы продемонстрировать суть утверждения: Всеми любимая кампания P&G «Спасибо, мама» – «Сила мамы» [3], подготовленная для Олимпийских игр 2016 в Рио. Она рассказывает нам о мамах, которые отказываются от многого ради достижений своих детей, и в результате остаются в тени. Они испытывают потребность в благодарности и оценке их невероятных, но никому невидимых усилий. Эта кампания настолько точно передала потребность и эмоции аудитории, что не оставила равнодушным никого. Кампания Rocks, запущенная для поддержания запуска нового Nissan Juke на ключевых европейских рынках. Задачей коммуникации – взаимодействие с молодой, продвинутой, урбанистической аудиторией. Ее представители очень любят выделяться, они воспринимают общение с брендами только в форме диалога и ищут способы реализовать свой творческий потенциал. У такой аудитории существует потребность в социальном признании. Проект дал возможность реализовать им эту потребность, через участие в соревновании между молодыми рок-группами из разных городов.

Следующий отличный пример об индивидуальных потребностях в коммуникации Билайн – «Фикус». Очень просто и наглядно продемонстрировали, как различаются эти потребности и почему эффективнее создавать адресные предложения [4]. Предпочтения потребителей в рамках медиа также неоднородны. Они различаются на уровне контента, способов получения этого контента, каналов коммуникации, частоты контактов с медиа и вовлеченности. Максимально эффективная коммуникация соответствует уникальным предпочтениям потребителей и с точки зрения релевантного сообщения, и в рамках комфортного для потребителя медиа пространства.

Концепция бренда подразумевает использование брендинга с формированием устойчивых ассоциаций в сознании потребителя между названием продукта или его общей идеей с определенными отличительными характеристиками. Но наряду с этим необходимо соблюдать здоровый баланс при использовании новых подходов. Из проверенных временем инструментов следует выбрать те, которые продолжают оставаться актуальными и работают до сих пор. Следует усовершенствовать существующие модели. Японские компании успешно применяют такой подход в бизнес-стратегиях. К примеру, один из самых известных во всем мире подходов Kaizen предполагает планомерное улучшение процессов, при котором сохраняется проверенное временем и актуальное. О том же говорит концепция SixSigma, ставшая в своё время ключевой стратегией компаний General Electric и

Motorola. Особенностью подхода является цикличность процессов. Бренд или компания проходят полный цикл от первоначального определения текущей ситуации, измерения и анализа до улучшения и контроля. На последней стадии цикла контролируется результат и стратегия вступает на новый виток.

Рынок динамичен, и новые условия требуют новых подходов. В таких, быстро меняющихся условиях, полезно применять не только классические маркетинговые, но и более творческие модели: признак уникальности и креативности. Необходимо учитывать эмоции потребителей, интересы. Креативность помогает нестандартно смотреть на проблемы и предлагать нетривиальные решения. Благодаря креативному решению при создании рекламы удается сделать ее более интересной, привлекательной, что позволяет достичь главной цели в экономическом смысле желаемый результат креативности – повышение эффективности воздействия на целевую аудиторию.

Совокупный потенциал рассмотренных концепций является процессом функционально-лингвистического анализа, который позволяет реципиенту получить целостную и объемную картину смыслового пространства медийно-рекламного дискурса, проследить сложную паутину функциональных связей и отношений, которые возникают между элементами в процессе комплексного совместного порождения воздействующего прагматического эффекта. Функционально-лингвистический анализ является неотъемлемым аспектом при рассмотрении вопроса персуазивного прагматического эффекта. Особое внимание уделяется персуазивной (лат. *persuasio* – убеждение) форме общения, которая основывается на взаимосвязи информационного воздействия, аргументации и компетенции ее участников. Во многих научных публикациях описывается целый ряд приемов речевого воздействия на сознание воспринимающей стороны путем определенного подбора лексических средств, их структурирования, просодического оформления, визуального сопровождения в соответствии с заданной прагматической целью говорящего или пишущего [5]. В частности в сфере медийно-рекламного дискурса немало примеров того, как в речевых средствах отражается установка не просто информировать обществу по какому-либо вопросу, но придать определенный оценочный характер сообщению. При создании рекламы не обойтись без серьезных навыков персуазивной формы общения, даже при достаточно высоком уровне собственно профессиональных знаний. При реализации каких-либо коммуникативных задач и функций в рекламе необходимо использовать тот или иной элемент языка и необходимые средства, которые желательны или нежелательны в конкретной ситуации, необходимо определить каков их прагматический эффект и каким образом их лучше всего использовать или избегать. Очевидно, что способность воспринимать текст в таком ракурсе полезна в любой профессиональной области, где решение коммуникативных задач нередко зависит от грамотно выстроенного функционально-лингвистического анализа. Компетенцией умения и навыки становятся тогда, когда они реализуются эффективно и приводят к успеху в профессиональных ситуациях, а медийно-рекламном дискурсе конечная цель – это эффективная реклама.

Следует отметить, что совокупность воздействующей риторики рекламных текстов является базовым свойством, определяющим успешность реализации персуазивного компонента данного типа дискурса. Умение видеть и осмысленно использовать для реализации коммуникативных целей медийно-рекламного дискурса совокупный потенциал разнообразных языковых средств формирования функциональной перспективы и концепций является залогом достижения эффективной рекламы.

Использование персуазивного прагматического эффекта в сфере медийно-рекламного дискурса позволяет достичь в той или иной степени эффективность и успех в создании рекламы. Успех персуазивного прагматического эффекта в сфере медийно-рекламного дискурса зависит от правильного восприятия всей полноты прагма-семантического спектра, правильного использования процесса функционально-лингвистического анализа и овладение приемами персуазивной формы общения.

Библиографический список

1. Оломская Н.Н. Манипулятивные речевые стратегии воздействия в дискурсе PR. *Лингвистика и межкультурная коммуникация*: монография. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2011.
2. Thomas C. Redman. Data Quality: The Field Guide by Thomas C. Redman. Available at: <https://www.dnvgi.com/feature/data-quality.html>
3. *Реклама P&G «Спасибо, мама» – «Сила мамы»*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=H7u3cGd5RvQ>

4. *Реклама Билайн «Фикус»*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=H7u3cGd5RvQ>
5. Makeeva M.N., Borodulina N.Yu. Контент-анализ лингвистических данных и информационные технологии: *Когнитивные исследования языка*. Тамбов, 2018; 33: 325 – 330.
6. Borodulina N.Yu., Makeeva M.N. Метафора «интернет = водное пространство» в печатных СМИ (на основе контент-анализа ресурсов национального корпуса русского языка). *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2018; №: 213-20. DOI: 10.20916/1812-3228-2018-2-13-20.
7. Григорьева В.С. Фреймовая матрица конструирования дискурсивных смыслов в зависимости от прагматической установки адресанта. *Когнитивные исследования языка*. 2018; 33: 589 – 594.
8. Григорьева В.С. Когнитивные механизмы коммуникации в речевых жанрах аргументативного дискурса. *Когнитивные исследования языка*. 2014; 16: 18 – 29.

References

1. Olomskaia N.N. Manipulyativnye rechevye strategii vozdeystviya v diskurse PR. *Lingvistika i mezhhkul'turnaya kommunikaciya: monografiya*. Krasnoyarsk: Nauchno-innovacionnyj centr, 2011.
2. Thomas C. Redman. Data Quality: The Field Guide by Thomas C. Redman. Available at: <https://www.dnvgl.com/feature/data-quality.html>
3. *Reklama P&G «Spasibo, mama» – «Sila mamu»*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=H7u3cGd5RvQ>
4. *Reklama Bilajn «Fikus»*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=H7u3cGd5RvQ>
5. Makeeva M.N., Borodulina N.Yu. Kontent-analiz lingvisticheskikh dannyh i informacionnye tehnologii: *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. Tambov, 2018; 33: 325 – 330.
6. Borodulina N.Yu., Makeeva M.N. Metafora «internet = vodnoe prostranstvo» v pechatnyh SMI (na osnove kontent-analiza resursov nacional'nogo korpusa russkogo yazyka). *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2018; №: 213-20. DOI: 10.20916/1812-3228-2018-2-13-20.
7. Grigor'eva V.S. Frejmovaya matrica konstruirovaniya diskursivnyh smyslov v zavisimosti ot pragmaticheskoy ustanovki adresanta. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2018; 33: 589 – 594.
8. Grigor'eva V.S. Kognitivnye mehanizmy kommunikacii v rechevyh zhanrah argumentativnogo diskursa. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2014; 16: 18 – 29.

Статья поступила в редакцию 26.09.18

УДК 82

Gabibullaeva P.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, DGPU (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

ON THE ISSUE OF STRESS IN THE DARGWA LANGUAGE. The article discusses questions of stress in the Dargwa language. It is noted that in the Dargwa literary language, the accent is acoustically weak. Here a stressed syllable is compared to an unstressed not particularly noted the tension of articulation, particularly of the vowel, and therefore the visible clarity of articulation of the vowel is not allocated. But this does not mean that Dargwa as a set of dialects does not have stress. In it there are such dialects, in which there is a dynamic stress, which plays a significant role in word formation and in forming inflection.

Key words: Dargwa language, accent, syllable, word, dynamic, articulation, dialects.

П.М. Габидуллаева, канд. филол. наук, ст. преп. Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ УДАРЕНИИ В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается ударение в даргинском языке. Отмечается, что в даргинском литературном языке ударение акустически слабо выражено. Здесь ударный слог по сравнению с неударным не отмечается особой напряженностью артикуляции, в особенности гласного, и потому заметной четкостью артикуляции гласного не выделяется. Но это вовсе не значит, что даргинский язык как совокупность диалектных единиц не знает ударения. В нем имеются такие диалекты и говоры, в которых отмечается динамическое ударение, играющее определенную роль как в словообразовании, в словоизменении.

Ключевые слова: даргинский язык, ударение, слог, слово, динамическое, артикуляция, диалекты, говоры.

Положение о том, что ударение заключается в выделении одного из слогов в слове и что безударные слоги слова не подчиняются ударному, а сохраняют свою автономность, широко распространено как в лингвистике, так и в методике, весьма условно может распространиться на даргинский литературный язык. Дело в том, что ударение в нем акустически слабо выражено: ударный слог по сравнению с неударным не отмечается особой напряженностью артикуляции, в особенности гласного, и потому заметной четкостью артикуляции гласного не выделяется. Это результат того, что в основе литературного языка лежит акушинский диалект, в котором, как пишет С. Абдуллаев, «иногда даже трудно установить, на каком слогѣ стоит ударение» [1, с. 61].

Но это вовсе не значит, что даргинский язык как совокупность диалектных единиц не знает ударения. Напротив, в нем имеются такие диалекты и говоры, в которых отмечается динамическое ударение, играющее определенную роль как в словообразовании, в словоизменении (цудахарский диалект, мекегинский, мугинский, сирагинский, нижнемулебкинский, верхнемулебкинский, гергинский говоры). Носители этих диалектов и говоров никогда не сомневаются в том, на какой слог падает ударение. В них ударение разноместное (свободное), но не подвижное: в формах одного и того же слова, а также при словообразовании от них, оно не может переходить с одного слога на другой. Возьмѣм для примера словесные формы сирагинского говора; *барис «сделать», барира «сделал», бариша «может сделать»* и т. д.

В первом примере в глаголе *барис «сделать»* ударение падает на первый слог «ба», оно сохраняется на этом же слоге и в формах прошедшего (несовершенного) и прошедшего (совер-

шенного) времен и в условном наклонении. Нетрудно заметить, что ударение в этом говоре, хотя разноместное (свободное), но почти постоянное для одного и того же слога как в словообразовании, так и в формообразовании. Исключением здесь может быть форма вопросительного наклонения глагола, на суффикс которого всегда падает ударение. Этот суффикс всегда находится в последнем слоге глагола независимо от того, из скольких слогов он состоит [1].

Если же вопрос выражен суффиксом -в, то ударение постоянно падает на предшествующий ему гласный: *удзири «трудился»* – изъяснительное наклонение, *удзириув? «трудился ли?»* – вопросительное наклонение; В этом случае ударение можно назвать постоянным (устойчивым). Кроме того, ударение в некоторых даргинских говорах иногда играет и смысловозначительную роль. Например, в цудахарском диалекте. В нем ударение динамическое (силовое) и от смены места ударения изменяется и значение в слове: *сабухъун «подался вперед»* – *сабухъун «побежал сюда; чеббатиз «скинуть, снять»* – *чеб батиз «оставить наверху»* и т. д.

В этих и близких им диалектных единицах некоторые сложные слова имеют два ударения. Примеры из сирагинского говора: *гелараджикиб «начали следить», азгъинкайгъуб «стал лениться», заглипикиб «заболел»* и т. д. Если же сложное слово состоит из сочетаний, где первая часть односложное слово, то ударение всегда падает на него. В этих сложных словах первые части являются односложными словами. В них и в подобных им многочисленных словах ударение силовое, фиксированное, постоянное.

В акушинском диалекте, легшем в основу литературного языка, ударение слабо выражено и в большинстве случаев стоит на первом слоге, независимо от того, из скольких слогов состоит слово. При словообразовании и словоизменении ударение не меняет своего места: *дудеш «отец», дудешли «отца», дудешли «отцом», дудешидеш «отцовство»*.

Особенностью ударения является то, что в запретительных и отрицательных формах глагола оно всегда стоит на показателе запрещения или отрицания *-ма, мя-, -хе, хля: бара«сделай» – мабирид «не делай», ваши «иди» – мякьяд «не иди», вагьес «узнать» – хлегьес «не узнать»*.

Если глагол является сложным, состоящим из именной части со своим ударением или из простого глагола и продуктивной приставки места, то в этом случае глагол будет иметь два ударения: *пикрихлевьес «не подумай», таманмабирид «не заканчивай», гьалахлебикес «не опережать»* [2, с. 123]. В вопросительной форме ударение, как правило, стоит на втором слоге с начала слова: *лебу? «есть ли?», бицибу «продали?», кайибу? «сел?»*.

Но нередко случаи переноса его и на первый слог даже в вопросительной форме (например, если слово выражает вопрос – обращение): *чина вякьунри? «куда ходил?», се белкьун? «что написал?»*

Наблюдения показывают, что установить закономерности фонетического ударения в акушинском диалекте – дело сложное. Скорее можно говорить здесь о фразовом ударении. Действительно, для диалекта характерно логическое выделение одной синтагмы от другой с помощью ударения. Это видно из того, что при отрицании, утверждении или запрете ударение переходит с одного слога на другой, или же слово приобретает ещё одно ударение. В живой речи это выражается и в долготе гласного последнего слога слова, связанного по смыслу со следующим словом или синтагмой [3, с. 34].

Фразовое ударение получает атрибутивные комплексы. Примеры: *дубура «гора» – ахь дубур «высокая гора», кьада «долина» – мурхь кьада «глубокая долина»,* (в атрибутивных комплексах одно ударение). *Мурад бетатуру? «Получилось ли то, к чему стремился, целился?»* (слово *бетатуру* имеет два ударения: на первом слоге фонетическое, на последнем – фразовое). В фразе *«хьубзури авлахьличиб саби, дурхьни – шкопализиб (колхозники на полях, школьники в школе)* наряду с фонетическим силовым ударением каждое слово приобретает долготу последнего слога.

Как было сказано выше, ударение яснее выражено в группах диалектов типа цудахарского.

Каковы же закономерности ударения самого цудахарского диалекта? В отличие от акушинского диалекта, в цудахарском диалекте ударение может быть на любом слоге от начала слова: *мацца «овца», кабичиб «упало», жагьаннаб «ад», гьагьниахьлу-ме «утварь»*.

Библиографический список

1. Абдуллаев С.Н. *Грамматика даргинского языка*. Махачкала, 1954.
2. Абдуллаев З.Г. *Даргинский язык*. Москва, 1993.
3. Гаприндашвили Ш.Г. *Фонетика даргинского языка*. Тбилиси, 1963.
4. Мусаев М.-С.М. *Дарган мез*. Махачкала, 2014.

References

1. Abdullaev S.N. *Grammatika darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1954.
2. Abdullaev Z.G. *Darginskij yazyk*. Moskva, 1993.
3. Gaprindashvili Sh.G. *Fonetika darginskogo yazyka*. Tbilisi, 1963.
4. Musaev M.-S.M. *Dargan mez*. Mahachkala, 2014.

Статья поступила в редакцию 24.09.18

УДК 81'38; 801.6; 808

Dzhamalova M.K., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language Department, Philological Faculty, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: madi788@mail.ru

LANGUAGE EXPRESSION OF CONTRAST IN MODERN POETRY. In the article linguistic methods of expression of contrast are analyzed on the example of modern poetry. The main problems considered in the article are stylistic functions of an antithesis in modern lyrics poetry. The analysis reveals that an antithesis, combining with other stylistic receptions (with a metaphor, anaphora, comparison, different types of repetition), serves for the display of subjective author modality. The use of different types of an antithesis with the expressional and appellative purpose deserves special attention. The results of the research show that the antithesis as an integral component of a modern poetic discourse is characterized by high degree of expressional fullness and plays an extremely important role in organization of a poetic text.

Key words: contrast, antithesis, stylistic reception, stylistic intensities, expressive, appellative functions, appraisal, expressiveness, author's modality.

М.К. Джамалова, доц. каф. русского языка филологического факультета, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: madi788@mail.ru

ЯЗЫКОВОЕ ВЫРАЖЕНИЕ КОНТРАСТА В СОВРЕМЕННОЙ ПОЭЗИИ

В настоящей статье анализируются языковые способы выражения контраста на примере современной поэзии. Основные проблемы, рассматриваемые в статье: стилистические функции антитезы в современной лирике. В процессе анализа было выявлено, что антитеза, сочетаясь с другими стилистическими приёмами (с метафорой, анафорой, сравнением, разными видами повтора), служит для проявления субъективной авторской модальности. Употребление разных типов антитезы с экспрессивной и апеллятивной целью заслуживает особого внимания. Результаты исследования свидетельствуют о том, что антитеза как неотъемлемая составляющая современного поэтического дискурса характеризуется высокой степенью экспрессивной наполненности, а также чрезвычайно важной ролью в организации стихотворного текста.

Ключевые слова: контраст, антитеза, стилистический прием, стилистические интензивы, экспрессивная, оценочность, выразительность, авторская модальность.

Антитетичность характерна человеческому мышлению как базовая мыслительная операция [1; 2]. Противопоставляя понятия, образы, выразительные средства, в словесном творчестве конца XX – начала XXI вв. антитеза выступает в качестве центростремительной силы, неизбежно сводя все предметы речи в одной синтагматической цепочке. Так, в одном стихе или строфе могут противопоставляться Овидий и птички потроха, ряженка и ангелы, куры, посуда и счастье. В творчестве современных поэтов антитеза выступает как композиционно-стилистический принцип построения текста, как ведущий принцип смысловой организации [3].

В стихотворении Дмитрия Александровича Пригова «Я всю жизнь свою провел в мытье посуды» [4] наблюдаем антитезу конкретного и абстрактного, материального и духовного, проявляемую при помощи чередования отглагольных существительных: мытье (посуды) и сложение (возвышенных стихов). Глубинный семантический контраст создается поэтом при помощи резкой смены речевого регистра, когда стихи противопоставляются посуде. Несопоставимость данных понятий обусловлена лексико-грамматически: абстрактное существительное противопоставляется конкретному, высокое понятие – бытовому, процесс – предмету. В лирике Пригова данный стилистический прием является ведущим. Подобное мы наблюдаем и в стихотворениях «Иные посуду не моют...», «Я выпью бразильского кофе...». Также в данном произведении Пригов прибегает к парадоксу: «нрав тверд и несуров» при ожидаемом и общеизвестном «тверд и суров». Эта парадоксальность мышления поэта-концептуалиста во многом обусловила его всемирную признанность и как художника. Далее автор усиливает антитезу, противопоставляя в 7 и 8 строках эмотивные глаголы *нравится – не нравится*. В духе концептуализма Пригов жонглирует глаголами, означающими проявление эмоций, иногда вводя в контекст необычные валентностные связи, как в стихотворениях «Как некий волк свирепый и худой...», «Вот стенами отградился...», «Обрыв обрывался и вниз уходил...».

В стихотворении «Банальное рассуждение на тему свободы» [4] Пригов при помощи противопоставления глаголов действия *мысль – не мысль* создает реминисценцию с «Гамлетом» Шекспира: быть или не быть. Такого характера аллюзивные связи прежде всего обусловлены названием самого стихотворения и двукратным повтором слова «свобода» в восьми строках произведения. Рассуждения о свободе поэт передает при помощи разговорных языковых средств: лексических и синтаксических. Пригов использует эллиптические предложения разговорного характера: «*Глядь – уж новая лежит*». Чередуя диалог и монолог в последних строках стихотворения («*Говорят: посуда грязная – Где уж тут свободе быть*»), Пригов намеренно сопоставляет в одном синтагматическом ряду несопоставимые понятия свобода и посуда. Поэт производит смену речевого регистра, попеременно употребляя разностилевые слова.

В другом стихотворении «Банальное рассуждение на тему: не хлебом единым жив человек» [4] Пригов в разных предикативных частях сложноподчиненного предложения противопоставляет экзистенциальные глаголы *есть – нет*:

*«Если, скажем, есть продукты
То чего-то нет другого
Если, скажем, есть другое
То тогда продуктов нет»* [4].

Антитезу создает противопоставление продуктов и духовного начала, материального и нематериального, реального и ирреального. Так при помощи приема контраста проявляется субъективная авторская модальность. Придаточные условные

предложения с параллельной синтаксической организацией частей лишь усиливают противопоставление, ярче проявляя сопоставимые явления. При прочтении данного стихотворения возникает аллюзия с миллновским «Винни-Пухом»: «Если где-то нет кого-то, Значит, кто-то где-то есть...»

В стихотворении «Вдвоем» поэтессы, пишущей под псевдонимом Дикая [6], противопоставлены качественные прилагательные *сильный – слабый*:

*«А ветер поймет.
Он такой же, но слабый.
А мы? Мы сильнее»* [6].

Также здесь антитетичны наречия со значением времени *сейчас и тогда*. Вертикальная антитеза *ветер (он) – мы* композиционно усиливает стихотворение. Автор противопоставляет и синтаксические конструкции. Речь лирических героев отличается особенностями синтаксического построения: героиня оформляет мысли при помощи сложных предложений с союзной и бессоюзной связью:

*«С тобой я дождусь, мне одной слишком сложно
Птенца удержать, что пригрелся внутри»,*

а лирический герой – при помощи неполных, эллиптических предложений, осложненных парцелляцией:

«А мы? Мы сильнее. Тогда и сейчас» [6].

Эта синтаксическая антитеза проявляет авторскую интенцию, когда на первый план выходит диалог и присущая каждому из лирических героев субъективная модальность. Речь девушки оформлена по принципам литературного стиля, а речь юноши – по правилам разговорного. Это также свидетельствует о разном характере коннотации речи героев: о нежной певучести и неспешности речи девушки и экспрессивности динамичной речи юноши. Таким образом, в контексте одного небольшого стихотворения Дикая создает антитезы лексические, грамматические и синтаксические.

В стихотворении «Петербургские кладбища» Олега Юрьева [5] антитеза создается при помощи общеязыковых антонимичных наречий *внизу – вверх*:

*«на бедных кладбищах неблизких
лежать среди кореньев склизких:
внизу — кирпичная вода
вверху — стальные провода»* [5].

(орфография и пунктуация автора сохранены)

Локальная антитеза предлагает столь реалистичное живое описание действительности для создания особого читательского настроения: разговору о кладбище присуща отрицательная оценочность и четкая образность, чему способствует употребление лексемы «склизких», имеющей разговорный характер. И эти коннотативные оттенки лишь усилены будничностью употребляемых далее лексем: это и поминальное яичко, и соль, и скамейка недокрашенная. Противопоставление верха низу имеет не только сугубо географический характер: на кладбище верх и низ – это еще и земля и небо, ад и рай, суетное и духовное, низкое и высокое. В этом бинарном ряду Олег Юрьев и верх, и низ одинаково наделяет отрицательной оценочностью. Эта вертикальная антитеза подтверждается далее во второй строфе:

*«раз год сплет в долине птичка.
ты привезешь сюда яичко...»* [5].

В одном синтагматическом ряду пение птички и тут же яичко, соль, глоток водки, но все обрывает визг колес автобуса. Таким образом, Юрьев создает яркий образительный звукоряд [взвг], который ставит смысловую точку в этом минорном настроении. Все это создает в сознании читателя ощущение заброшенности, какой-то сиротливости, способствуя усилению эмотивной функции приема контраста.

Анализ языка современной поэзии позволил выявить следующие функции антитезы:

1. Антитеза употребляется современными поэтами прежде всего для проявления субъективной авторской модальности.
2. Важной функцией антитезы является описание противоречивой сущности противопоставляемых явлений реальной действительности [3].

Библиографический список

1. Бабаханова Л.Т. *Логическая противоположность и проблема антитезы в языке*. Москва, 1976.
2. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва, 2009.
3. Джамалова М.К. Функции антитезы в поэзии Юрия Визбора. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016; 12 (54); Часть 2. Available at: <http://research-journal.org/wp-content/uploads/2011/10/12-2-54.pdf>
4. Кузьминский К.К., Ковалев Л.Г. *Антология новейшей русской поэзии: «У Голубой Лагуны»*. Москва, 2006.
5. *Новое литературное обозрение*. 2017; 145 (3). Available at: <http://nlbooks.ru/node/8608>
6. *Стихи.ру*. Available at: <http://stihi.ru/2012/08/07/1559>

References

1. Babahanova L.T. *Logicheskaya protivopozlozhnost' i problema antitezy v yazyke*. Moskva, 1976.
2. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva, 2009.
3. Dzhamalova M.K. Funkcii antitezy v po'ezii Yuriya Vizbora. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2016; 12 (54); Chast' 2. Available at: <http://research-journal.org/wp-content/uploads/2011/10/12-2-54.pdf>
4. Kuz'minskij K.K., Kovalev L.G. *Antologiya novejshej russkoj po'ezii: «U Goluboj Laguny»*. Moskva, 2006.
5. *Novoe literaturnoe obozrenie*. 2017; 145 (3). Available at: <http://nlbooks.ru/node/8608>
6. *Stihi.ru*. Available at: <http://stihi.ru/2012/08/07/1559>

Статья поступила в редакцию 23.09.18

УДК 811.11'373

Dronova I.A., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: oplira@mail.ru
Yankova N.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia),
 E-mail: ninayankova@mail.ru

CONCEPT CHANGE IN ENGLISH LINGUISTIC CONSCIOUSNESS: ANALYSIS OF NOTIONAL CONSTITUENT. The aim of the article is to study one of the three components of CHANCE concept structure in modern English. The article gives definition of a concept, specifies its structure, distinguishes between a concept and a linguistic sign. The material for this study is data from English-language explanatory dictionaries, thesauri, combinatorial dictionaries. Interpretation of the obtained results allowed to formulate the features of the core of the concept under study, its near and far periphery, and to reveal additional features based on the presented synonymic series. As a result of the research, it was stated that the notional constituent of the concept is presented in the form of the following gradation of the features in the descending order from the core to the periphery: "the possibility of doing something", "unpredictability, luck, risk", "fate, lottery, bad luck", "attempt, danger, probability".

Key words: concept, notional constituent, interpretation, conceptual features, definition analysis.

И.А. Дронова, канд. филол. наук, ст. преп., Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ,
 E-mail: oplira@mail.ru

Н.А. Янькова, канд. филол. наук, доц., Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ,
 E-mail: ninayankova@mail.ru

КОНЦЕПТ CHANCE В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ: АНАЛИЗ ПОНЯТИЙНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ

Целью статьи является изучение одной из трех составляющих структуру концепта **CHANCE** в современном английском языке. В статье дается определение концепта, указывается его структура, проводится различие между концептом и языковым знаком. Материалом для проведенного исследования послужили данные англоязычных толковых словарей, тезаурусов, комбинаторных словарей. Интерпретация полученных результатов позволила сформулировать признаки ядра концепта, его ближней и дальней периферии, а также выявить дополнительные признаки на основе представленных синонимических рядов. В результате исследования установлено, что понятийную составляющую концепта составляет следующая градация признаков, расположенных в процессе убывания от ядра к периферии: «возможности свершения чего-либо», «непредсказуемость, везение, риск», «судьба, потеря, невезенье» «попытка, опасность, вероятность».

Ключевые слова: концепт, понятийная составляющая, интерпретация, концептуальные признаки, дефиниционный анализ.

Концепт является базовым понятием в когнитивной лингвистике, и он, в зависимости от подходов к изучению лингвистических явлений, своей внутренней организации и отношения к другим базовым лингвистическим терминам имеет неоднозначные дефиниции.

В данной статье под концептом понимаем смысл, имеющий свое внутреннее логическое содержание, которое может быть понятым, то есть постигнуто разумом. Этими смыслами мы оперируем в процессе мышления; они «отражают содержание его опыта и знания, а также содержание результатов всей человеческой деятельности и процессов познания мира в виде неких квантов значения» [1, с. 90]. Следовательно, концепты могут являться результатом субъективной личностно-ориентированной

инференции, интерпретации или обобщения окружающей действительности с одной стороны; и представлять собой обобщенный опыт и знания определенных групп – с другой.

В процессе концептуализации – осмысления поступающей информации к человеку, появляются новые концепты [1]. Концепт – не есть языковой знак: множество концептов, о которых индивид имеет неполное, частичное, индивидуальное представление, остаются невербализованными, однако с другой стороны, множество синонимов, имеющих функциональные, стилистические особенности или обладающие эмоциональной окраской по сути апеллируют к одному и тому же концепту – смыслу. Именем концепта становится тот знак, который способен наиболее полно раскрыть это смысловое содержание.

Структура концепта неоднородна, в ней «традиционно выделяются три компонента: понятийный, образный и ценностный» [2, с. 39]. Данная статья ставит своей задачей рассмотрение понятийной составляющей концепта CHANCE в английском языковом сознании, которая зафиксирована в дефинициях лексикографических источников (энциклопедических словарях, словарях синонимов, комбинаторных словарях).

Этимологическое исследование лексемы, репрезентирующей концепт CHANCE, позволяет установить дополнительные смысловые характеристики языкового знака, которые связаны с его «первичным предназначением, особенностями национального менталитета и системой духовных ценностей носителей языка» [3, с. 28]. Согласно Online Etymology Dictionary, лексема chance зафиксирована в языке с 1300 г., и дефинируется как «something that takes place, what happens, an occurrence» (good or bad, but more often bad), especially one that is unexpected, unforeseen, or beyond human control. Как видно из вышеприведенного контекста, chance – это то, что случается под действием внешних, не зависящих от человека обстоятельств, что невозможно предвидеть или предугадать. Следует отметить, что первоначально данной лексемой чаще номинировались плохие события. Также chance – это что-то везенье, жребий, судьба, а в случае позитивной коннотации – возможность, благоприятное стечение обстоятельств, что отражено в упомянутом словаре следующим образом: «one's luck, lot, or fortune,» good or bad, in a positive sense «opportunity, favorable contingency,» also «contingent or unexpected event, something that may or may not come about or be realized». Лексема пришла из старофранцузского cheance в 12 в. в значении «случай, судьба, везение, выпавший кубик» – «accident, chance, fortune, luck, situation, the falling of dice» [4]. В старофранцузском chance появилось из разговорного латинского «cadentia [that which falls out,]» – то, что выпадает; ему соответствует нейтральная латинская лексема cadens – причастие настоящего времени от cadere «to fall,» – выпадать, имеющего корни в праиндоевропейском языке – *kad- «to fall,» – падать.

Для выявления ядра, центра и периферии концепта CHANCE, мы рассмотрели дефиниции лексемы chance в девяти словарях, таких как MWD – Merriam Webster Dictionary, AHD – The American Heritage Dictionary, LDCE – Longman Dictionary of Contemporary English, CALD – Cambridge Advanced Learner's Dictionary, OD – Oxford Dictionary, MED – Macmillan English Dictionary, OED – Oxford English Dictionary, CD – Collins Dictionary. Данные анализа представлены в таблице 1.

Как показывает проведенный анализ, лексема chance дефинируется через лексемы opportunity, possibility. Выбор имени концепта CHANCE обусловлен, с одной стороны тем фактом, что несмотря на то, что все лексические единицы, согласно словаря Collins Dictionary, имеют одинаковый индекс частотности, chance появилась в языке раньше (12 в.), чем opportunity (14 в.) и possibility (15 в.) [4], в результате чего, имеет более развитую комбинаторику и входит в состав разных фразеологизмов.

Интерпретация полученных результатов позволяет определить понятийные составляющие в следующей градации:

Ядро концепта формирует признак «возможность чего-либо» зафиксированный в словарях как «possibility, opportunity»: This partnership has a good chance of success [11]. – У этого пар-

тнерства есть шансы быть успешным. Прилагательное «good» актуализирует признак высокой степени вероятности благополучного свершения чего-либо.

Ближняя периферия представлена признаками «непредсказуемость, везение, риск», что отражено в англоязычных словарях как «unpredictable happening, luck и risk». I bumped into her quite by chance in Oxford Street [7] – Я натолкнулся на нее совершенно случайно на Оксфорд стрит. Как отмечается в словарях, ситуация происходит незапланированно, более того, не имеет отношения к тому, что собираются делать люди.

На дальней периферии концепта размещаются признаки «судьба, лотерея, невезенье», что можно проследить в следующих словарных дефинициях: lottery ticket, fate и mischance, например: An event, good or evil; success or misfortune [5]. Как отмечается, исходом случайного события в жизни может быть невезение, бедствие.

Изучение тезаурусов современного английского языка позволило выявить следующие синонимические ряды: probability, opportunity, accident, risk casualty, coincidence, destiny, doom, fate, fortune, gamble, hap, hazard, liability, likelihood, lot, luck, misfortune, occasion, possibility, prospect, randomness, speculation, uncertainty [12, с. 5].

Анализ близких по значению слов позволяет установить, что понятийные признаки, формирующие ядро и периферию рассматриваемого нами концепта, прослеживаются и в дефинициях лексем, образующих данный синонимичный ряд. Тем не менее, можно выявить дополнительные значения, уточняющие понятийное ядро, такие как:

«Попытка» – признак выявляется посредством анализа синонимов gamble, speculation: the President's risky gamble in calling an election [12]. – Рискованная авантюра президента назначить выборы. В приведенной выше знаковой ситуации словосочетание risky gamble актуализирует признаки рискованности, возможности/невозможности положительного исхода дела. Как и gamble, лексема speculation вербализует признак свершения чего-либо в надежде получить выгоду, что зафиксировано в словарях как: If someone speculates financially, they buy property, stocks, or shares, in the hope of being able to sell them again at a higher price and make a profit [12].

«Опасность» – рассматриваемый признак несет данное добавочное значение в случае вербализации лексемами (doom, hazard), актуализирующими признак «судьба», что зафиксировано в словарях следующим образом: «a terrible future state or event which you cannot prevent» [5] ужасное состояние в будущем, которое невозможно предотвратить, злой рок.

«Вероятность» вербализуется в дефинициях probability, likelihood. В отличие от признака возможность (как стечение ряда обстоятельств), в данном случае, имеется указание на наличие условий, способствующих указываемому исходу, вероятность того, что что-то может произойти: There's an excellent probability that unless action is quickly taken, pipes will freeze [12].

Анализ комбинаторики лексемы chance показывает, что возможность свершения некоторого события может варьироваться, что прослеживается в следующих сочетаниях: stand a chance – может иметь хорошие шансы на что-либо; ghost of chance – малейший шанс. Человек может использовать удачное стечение обстоятельств (take a chance on sb), но может и упустить такую

Таблица 1

Дефиниционный анализ концепта CHANCE

Dictionary	MWD [5]	AHD [6]	LDCE [7]	CALD [8]	OD [9]	MED [10]	OED [11]	CD [12]
Definition								
opportunity	+	+	+	+	+	+	+	+
possibility	+	+	+	+	+	+	+	+
risk, a possibility that something negative will happen; a gamble	+	+	-	+	-	-	+	+
luck	+	+	+	+	-	-	-	+
fate								+
an unpredictable event or accidental happening	+	+	-	-	+	+	+	+
a mishap, mischance	+	-	-	-	-	-	+	+
a raffle or lottery ticket	+	+	-	-	-	-	+	+

возможность (to let a chance slip by, to miss one's chance). Chance имеет валентность на прилагательные с разными коннотациями: так, шанс может быть earthly, poor, slight, little, small, even, fair, fighting, good, last, only, outside, sporting, pure, sheer, lucky. Рассматриваемая лексема имеет факультативную валентность на предлоги for (a chance for success), of (a chance of being elected), against (she doesn't stand a chance against such competitors) в постпозиции. После анализируемой лексемы также возможно употребление придаточного предложения в функции определения (there's no chance that she will win) или инфинитива (she had a chance to visit her family) [13].

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что изначально имеющий больше отрицательных коннотаций, CHANCE в современном английском языке концептуализируется как неожиданная приятная возможность, везение, судьба и может иметь как положительную (удача), так и отрицательную (злой рок) окраску. Среди дополнительных признаков, выведенных в результате изучения синонимических рядов, можно отметить «попытка, опасность, вероятность». Наличие обширного синонимического ряда базовой лексемы-репрезентанта, развитая комбинаторика, подтверждает актуальность данного концепта в английской лингвокультуре.

Библиографический список

1. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Под редакцией Е.С. Кубряковой. Москва: МГУ, 1996.
2. Карасик В.И. Оценочные доминанты в языковой картине мира. *Единство системного и функционального анализа языковых единиц*. Белгород, 1999: 39 – 40.
3. Воркачев С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2004.
4. *OED – Online Etymology Dictionary*. Available at: <https://www.etymonline.com>
5. *WD – Merriam Webster Dictionary*. Available at: <https://www.merriam-webster.com>
6. *AHD – The American Heritage Dictionary*. Available at: <https://ahdictionary.com>
7. *LDCE – Longman Dictionary of Contemporary English*. Available at: <https://www.ldoceonline.com>
8. *CALD – Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org>
9. *OD – Oxford Dictionary*. Available at: <https://oxforddictionary.com>
10. *MED – Macmillan English Dictionary*. Available at: <https://macmillandictionary.com>
11. *OED – Oxford English Dictionary*. Available at: <http://www.oed.com/>
12. *CD – Collins Dictionary*. Available at: <https://www.collinsdictionary.com>
13. *Комбинаторный словарь английского языка*. Под редакцией М. Бенсон, Э. Бенсон, Р. Илсон. Москва: Русский язык, 1990.

References

1. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Pod redakciej E.S. Kubryakovoij. Moskva: MGU, 1996.
2. Karasik V.I. Ocenochnye dominanty v yazykovoj kartine mira. *Edinstvo sistemnogo i funkcional'nogo analiza yazykovykh edinic*. Belgorod, 1999: 39 – 40.
3. Vorkachev S.G. Schast'e kak lingvokul'turnyj koncept. Moskva: ITDGG «Gnozis», 2004.
4. *OED – Online Etymology Dictionary*. Available at: <https://www.etymonline.com>
5. *WD – Merriam Webster Dictionary*. Available at: <https://www.merriam-webster.com>
6. *AHD – The American Heritage Dictionary*. Available at: <https://ahdictionary.com>
7. *LDCE – Longman Dictionary of Contemporary English*. Available at: <https://www.ldoceonline.com>
8. *CALD – Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org>
9. *OD – Oxford Dictionary*. Available at: <https://oxforddictionary.com>
10. *MED – Macmillan English Dictionary*. Available at: <https://macmillandictionary.com>
11. *OED – Oxford English Dictionary*. Available at: <http://www.oed.com/>
12. *CD – Collins Dictionary*. Available at: <https://www.collinsdictionary.com>
13. *Kombinatornyj slovar' anglijskogo yazyka*. Pod redakciej M. Benson, 'E. Benson, R. Ilson. Moskva: Russkij yazyk, 1990.

Статья поступила в редакцию 25.09.18

УДК 811.512.1

Kaksin A.D., Doctor of Sciences (Philology), leading researcher, Institute of Humanitarian Research and the Sayan-Altai Tyurkology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: adkaksin@yandex.ru

THE CHARACTERIZING LEXICON IN THE KHANTY LANGUAGE: SET-PHRASES WITH SOMATIC WORDS. In the article an issue of origin and modern functioning of the set-phrases and phraseology units applied to the characteristic of a person in the Khanty language is discussed. Relying on the works of other researchers which came out earlier (in which the structural analysis is made, semantics of similar lexical units is defined), the author offers some other approaches to their description. They are found in attraction of the main postulates of the general theory of the nomination, a comparative linguistic and etymology for an explanation of the active use of required units in modern Khanty language. In some cases assumptions of rather initial semantics of the described units are made. Installation on further studying of a question of wealth and expressiveness of modern spoken languages is significant (especially – languages of the small people). It is specified also practical applicability of conclusions, especially – their use by preparation of the actions promoting increase in interest in regional history and culture.

Key words: theory of nomination, lexical system, characterizing sense, set-phrases, Khanty language.

А.Д. Каксин, д-р филол. наук, ведущий научный сотрудник Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: adkaksin@yandex.ru

ХАРАКТЕРИЗУЮЩАЯ ЛЕКСИКА В ХАНТЫЙСКОМ ЯЗЫКЕ: УСТОЙЧИВЫЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ С СОМОНИМАМИ

В статье обсуждается вопрос происхождения и современного функционирования устойчивых словосочетаний и фразеологизмов, применяемых для характеристики человека, в хантыйском языке. Опираясь на вышедшие ранее работы других исследователей (в которых произведён структурный анализ, определена семантика подобных лексических единиц), автор предлагает некоторые другие подходы к их описанию. Они заключаются в привлечении основных постулатов общей теории номинации, компаративистики и этимологии для объяснения активного употребления искомым единиц в современном хантыйском языке. В ряде случаев выдвигаются предположения относительно первоначальной семантики описываемых единиц. Значимой является установка на дальнейшее изучение вопроса о богатстве и выразительности современных разговорных языков (особенно – языков малочисленных народов). Указано также на практическую применимость выво-

дов, особенно – на их использование при подготовке мероприятий, способствующих повышению интереса к региональной истории и культуре.

Ключевые слова: теория номинации, лексическая система, характеризующее значение, устойчивые словосочетания, хантыйский язык.

В общей теории номинации давно отмечены универсальность и реалистичность подхода человеческих сообществ к обозначению объектов окружающего мира. Последние определяются двояко: и как относящиеся к четко выделенному типу (классификации), базовые термины которых производны от слов обычного языка, например: животные семейства кошачьих, или кошки), и как уникальные (в этом случае – возникает класс имен собственных). К словам, относящимся к сфере номинации человека, также применимо такое разделение: есть имена собственные (например, фамилия – имя – отчество), и наряду с ними есть разные группы нарицательных слов для характеристики и оценки человека. В дальнейшем изложении подробнее остановимся на лексических единицах, употребительных для характеристики соответствующего объекта. Об общих принципах создания новых лексем в этой сфере один из выдающихся специалистов в области ономастики высказался так: «Выбор объекта номинации предопределяется потребностями и интересами людей, звуковой комплекс – возможностями языка, семантика названий и сфера их употребления – спецификой порождающего коллектива» [1, с. 130].

Применительно к характеризующей лексике хантыйского (как и любого другого) языка это положение можно интерпретировать так: она адекватно отражает особенности взгляда на мир данного этноса. Основа наших рассуждений в этом направлении зиждется на следующем принципе философского, когнитивного подхода в языкознании:

«Глубинная, принципиальная общность всех языков определяется тем, что все они являются «ответом» единого человеческого разума на одну и ту же задачу: познания Мира, который окружает человека и частью которого является он сам со своим внутренним миром» [2, с. 78].

Во многих языках коренных народов Сибири проводились исследования, направленные на выявление их особенностей в когнитивной сфере, изложены результаты, касающиеся, например, специфики характеризующих слов, фразеологизмов, семантики глаголов отдельных лексико-семантических групп [3 – 5; 6, с. 193 – 199].

В хантыйском языке нет, например, деления имен «по родам», нет регламентации в выборе «вида» глагола, а есть свобода для субъективного восприятия мира и проявления этой субъективности в речи. В подтверждение этому – несколько выражений, записанных нами у носителей казымского диалекта хантыйского языка (в период 1985-1996 гг.): *sem̄t̄ šii!* 'это очевидно!' (букв.: глаза ведь!), *ā! wō!ta! suḥn* 'на трезвую голову; в твердой памяти' (букв.: просто живет он в коже), *kāšii muŋi ŋūxi xō!* 'тоже бывает больно/ обидно!' (букв.: ведь не без боли тело/ мясо!), *puṣem̄ wana jis* 'мне тяжело стало/ я испугался' (букв.: ум/ мозг мой коротким стал), *i muj pūnaŋ ut wēr!?* 'какие у него могут быть дела!?' (букв.: и что он такое из волос/ из пуха делает!?), *muŋ ŋūxe! pā!i!?* 'за что, за какие заслуги!?' (букв.: за какое дело его!?).

Среди устойчивых сочетаний любого языка, в т.ч. – хантыйского, особую группу составляют устойчивые сочетания с характеризующими словами, которые имеют высокую долю экспрессии. В хантыйском языке в составе таких сочетаний большую смысловую нагрузку несут слова именных частей речи, и эти имена по значению могут быть разделены на три группы: 1) имена, обозначающие черты характера, душевные свойства человека; 2) имена, обозначающие части тела человека; 3) имена, обозначающие внутренние органы человека. Две последние группы входят также в состав соматической лексики (т. е. являются сомонидами), и наши примеры подтверждают предположение о том, что сомонидами всегда продуктивно участвуют в процессах вторичной номинации и метафоризации.

Считаем, что подобные устойчивые сочетания играют очень важную роль в языке, помогая ярко выразить множество эмоций и дать соответствующую оценку. Образно-выразительная (прагматическая) и оценочная (характеризующая) функции устойчивых сочетаний с сомонидами наиболее очевидны. Сомониды, входящие в состав таких устойчивых сочетаний, принадлежат к наиболее древним, частотным и широкоупотребительным словам общенародного языка. Многие из них ведут свое начало от финно-угорского (и даже – уральского) праязыка:

глаз: *šilmä > финск. silmä, эст. silm, эрз. сельме, мокш. сельмя, мар. сынза, шинча, удм. син, синь (синм, синьм-), ком. син

(синм-), хант. sem, манс. sam, šām, венг. szem, самод. ненец. sew;

кость: *luve > финск. luu, эст. luu, эрз., мокш. ловажа 'труп', 'мертвец', мар. лу, удм. лы, ком. лы, хант. löx, läw, манс. lu, самод. ненец. l̄;

сердце: *šid'e или šūd'e > финск. sydän (sydämen), эст. süda, эрз. седей, мокш. седи, мар. шўм, удм. солэм, ком. сьōлōм, хант. sēm, манс. sim, šēm, венг. szív (szivet), самод. нен. šej [7, с. 400-401];

дыхание, дух, душа (в совр. хант. есть слова: *šii* 'дыхание', *šiiŋ* 'живой', *ta!* 'дышать') > *lewle 'дыхание, дух, душа';

мысль, ум: *numə > хант. nūm 'верхний, высокий; небесный', манс. num, numi 'верхний, высокий; небесный', numi tārem 'верхний бог – отец', самод. ненец. num 'небо', 'бог' [7, с. 424].

Особую роль играет сомонимическая лексика хантыйского языка в составе лексики природы (фитонимов, зоонимов, реалий неживой природы) и в составе словосочетаний, характеризующих состояния, особенности поведения и черты характера человека: *sām̄ šii juwara!* 'он голоден' (букв.: сердце-его свернется), *tām̄ joḥ wūrajn* 'находясь в своем уме' (букв.: эти люди в крови=их), *sem-tōg niništati* 'просить сострадания' (букв.: глаза тянуть), *šāšn rawatti* 'угробить (кого-либо)' (букв.: за спину оставить).

Многие устойчивые сочетания очень точно выражают отношение к болезни и смерти (здесь важны и само наличие слов, называющих болезни, и сложные семантические отношения внутри лексико-семантической группы глаголов смерти). В частности, в хантыйском языке такого рода лексика специфична в том смысле, что в ней отражаются одинаково *незнание* о многих болезнях, *легковесное* отношение к любым болячкам и самое *разное* восприятие смерти.

Многие названия выделений и болезней живого организма, также как первичные названия органов и частей тела, прослеживаются еще с периода существования уральского праязыка (к примеру, слова, обозначающие *голову, глаз, рот, язык, печень*). В устойчивых сочетаниях, содержащих названия частей тела и внутренних органов человека, могут даже выражаться модальные значения (желание, намерение и под.), иногда иносказательно:

sām̄ woḥ!a 'есть хочется' (букв.: сердце куда-то просят') (*sām̄* 'сердце'), *wūrajaŋ* 'настоячивый' (вўр 'кровь'), *xoḥ suḥa jiti* 'вознегодовать; вспылить' (*suḥ* 'кожа'), *kūlumti* 'стать вздорным' (о характере человека) (*kūlma* 'толстая, жирная часть'), *tāŋi-pāŋi* 'пронырливый' (*paŋ* 'большой палец'), (*ma*) *joša-kūra* '(я) собственноручно' (*još* 'рука', *kūr* 'нога'), *oḥta-pulḥa* 'без пользы; бестолково' (*oḥat* 'ненужное в организме', *pulaḥ* 'мусор'), *numas wana jis* 'стало тяжело на душе' (букв.: мысль короткой стала), *šēm̄ mānas* 'у меня душа ушла в пятки' (*šii* 'душа, дух' + *mān-* 'идти'), *kūtsum suḥn* 'в нетрезвом состоянии' (букв.: в пьяной коже), *sem lār xətsuman* 'не глядя, без опаски' (букв.: глаза приударив), *naŋum pātija omsaŋti* 'обмануть' (букв.: на конец языка посадить), *sām̄at laŋḥati xuiat* 'легкий на подъем' (букв.: тот, у кого сердце хочет), *sām̄li-muḥalli rawatti* 'напагаты до смерти' (букв.: без сердца, без печени оставить), *ḥun sorsa* 'проголодался' (букв.: живот высох).

Итак, нами рассмотрена часть устойчивых сочетаний с сомонидами в хантыйском языке. Имена в их составе обозначают внутренние органы и части тела человека, а также понятия, вызываемые по ассоциации с ними. Круг глаголов, сочетающихся с сомонидами в хантыйском языке, также достаточно разнообразен. В целом можно сделать вывод о том, что у ханты некоторые внутренние органы ассоциируются с определенными эмоциональными переживаниями, что в языке отражается наличием соответствующих устойчивых сочетаний.

На следующем этапе исследования необходимо ставить вопрос об образности устойчивых словосочетаний, об их синонимии с цельными словами и свободно образующимися словосочетаниями, об их отношении к фразеологизмам. Изучение синонимов и синонимии в языке, построение теории лексической филологии должно опираться на рассмотрение многочисленных фактов, огромного множества слов, взятых в многообразии их лексических значений, их связей не только между собой (или в микро-группе), но и с другими лексическими системами, а также в связи с единицами других уровней языка. Анализируя функционирование подобных устойчивых сочетаний в тексте (или в речи), убеждаемся, что все они вовлечены в процесс речевого воздействия, активно используются для повышения афористичности речи.

Библиографический список

1. Матвеев А.К. Эволюционные процессы в ономастике. *Вопросы ономастики*. 2008; 6: 130 – 136.
2. Черемисина М.И. *Языки коренных народов Сибири*: учебное пособие. Новосибирский государственный университет. Новосибирск, 1992.
3. Каксин А.Д. Об одной специфической лексической группе в хантыйском языке. *Духовная культура финно-угорских народов России*: Материалы Всероссийской научной конференции (1 – 3 ноября 2006 г., г. Сыктывкар). Сыктывкар, 2007: 198 – 200.
4. Николина Е.В. Названия внутренних органов в составе фразеологизмов, характеризующих человека, в тюркских языках Сибири, казахском и киргизском. *Языки коренных народов Сибири: сборник научных трудов*. Выпуск 11. Новосибирск: НГУ, 2003: 233 – 249.
5. Вагнер-Надь Б., Северени Ш. Об аргументной структуре глаголов 'давать' в нганасанском и селькупском языках. *Томский журнал лингвистических и антропологических исследований*. 2013. Выпуск 1 (1): 27 – 37.
6. Кашкин Е.В. О роли целостного рассмотрения языковой системы в лексической типологии (опыт исследования коми-зырянских и хантыйских глаголов со значением 'ломать'). *Лингвистический беспредел*. 2: сборник научных трудов. Москва: Изд-во Московского университета, 2013: 184 – 200.
7. *Основы финно-угорского языкознания. Вопросы происхождения и развития финно-угорских языков*. Москва: Наука, 1974.

References

1. Matveev A.K. 'Evolucionnyye processy v onomastike. *Voprosy onomastiki*. 2008; 6: 130 – 136.
2. Cheremisina M.I. *Yazyki korennykh narodov Sibiri*: uchebnoye posobie. Novosibirskij gosudarstvennyj universitet. Novosibirsk, 1992.
3. Kaksin A.D. Ob odnoj specificheskoy leksicheskoy grupe v hantyskom yazyke. *Duhovnaya kul'tura finno-ugorskih narodov Rossii*: Materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii (1 – 3 noyabrya 2006 g., g. Syktyvkar). Syktyvkar, 2007: 198 – 200.
4. Nikolina E.V. Nazvaniya vnutrennih organov v sostave frazeologizmov, harakterizuyuschih cheloveka, v tyurkskih yazykah Sibiri, kazahskom i kirgizskom. *Yazyki korennykh narodov Sibiri: sbornik nauchnykh trudov*. Vypusk 11. Novosibirsk: NGU, 2003: 233 – 249.
5. Vagner-Nad' B., Severeni Sh. Ob argumentnoj strukture glagolov 'davay' v nganasanskom i sel'kupskom yazykah. *Tomskij zhurnal lingvisticheskikh i antropologicheskikh issledovaniy*. 2013. Vypusk 1 (1): 27 – 37.
6. Kashkin E.V. O roli celostnogo rassmotreniya yazykovoy sistemy v leksicheskoy tipologii (opyt issledovaniya komi-zyryanskih i hantyskih glagolov so znacheniem 'lomay'). *Lingvisticheskij bespredel*. 2: sbornik nauchnykh trudov. Moskva: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 2013: 184 – 200.
7. *Osnovy finno-ugorskogo yazykoznanija. Voprosy proishozhdeniya i razvitiya finno-ugorskih yazykov*. Moskva: Nauka, 1974.

Статья поступила в редакцию 25.09.18

УДК 811.161.1

Kaksin A.D., Doctor of Sciences (Philology), Leading researcher, Institute of Humanities and Sayan-Altai Turkology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: adkaksin@yandex.ru

ABOUT THE QUESTION OF EXPRESSION OF ADMIRATIVE MEANING IN RUSSIAN. The article studies features of expression of admirative meaning in Russian. The research approach distinguished a modality and an evidential category accepted in the last decades. In the author's opinion, it is expedient to use a concept of a semantic prototype: in this case the required substantial sense can be expressed a formula: this unexpected, casual detection something and/or bewilderment concerning the opened facts. The main conclusion comes down to the fact that shades of the admirative meaning need to be correlated, first of all, with the evidential category (as special language category) though some of them are in a median zone, between spheres of a subjective and estimated modality and evidentiality. The analysis of art texts is recognized as an effective method of identification of shades of the admirative meaning: phrases from the novel by Dmitry Merezhkovsky "Death of Gods (Yulian Otstupnik)" are given as illustrations.

Key words: modality, evidentiality, admirative meaning, means of expression, art text, Russian.

А.Д. Каксин, д-р филол. наук, ведущий научный сотрудник Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: adkaksin@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ВЫРАЖЕНИИ АДМИРАТИВНОГО ЗНАЧЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье обсуждаются особенности выражения адмиративного значения в русском языке, в том числе – в контексте принятого в последние десятилетия исследовательского подхода к разделению модальности и эвиденциальности. На взгляд автора, здесь целесообразно использовать понятие семантического прототипа: в этом случае искомый содержательный смысл можно выразить формулой: это неожиданное, случайное обнаружение чего-либо и / или недоумение по поводу открывшихся фактов. Основной вывод сводится к тому, что оттенки адмиративности необходимо соотносить, прежде всего, с категорией эвиденциальности (как особой языковой категории), хотя некоторые из них находятся в срединной зоне, между сферами субъективно-оценочной модальности и эвиденциальности. Действенным методом выявления оттенков адмиративного значения признается анализ художественных текстов: в качестве иллюстраций приводятся фразы (предложения) из романа Дмитрия Мережковского «Смерть Богов (Юлиан Отступник)».

Ключевые слова: модальность, эвиденциальность, адмиративное значение, средства выражения, художественный текст, русский язык.

Одно из самых сложных (в смысле семантического устройства) модально-оценочных (и эвиденциальных) значений – адмиративное – очень ярко выражается во всех языках. Имея в виду понятие семантического прототипа, указанный содержательный смысл можно выразить формулой: это неожиданное, случайное обнаружение чего-либо и / или недоумение по поводу открывшихся фактов (как вариант – якобы неожиданное открытие, неигранное недоумение). Лингвисты долгое время рассматривали эту семантику как модальную, свойственную конструкциям, выражающим сомнение, неодобрение, иронию (при пересказе) или удивление по поводу неожиданных для говорящего лица фактов [1, с. 61; 2, с. 303].

Спустя некоторое время проблема была поставлена заново, осознана как не вполне решенная. Оттенки адмиративности стали соотносить с эвиденциальностью (как особой языковой категорией) или, во всяком случае, стоящими в срединной зоне, между сферами субъективно-оценочной модальности и эвиденциальности [3-7; 8, с. 321–325].

Прежде чем рассматривать материал русского языка, обратимся к тезисам В.А. Плунонгина об "эвиденциальном поясе Старого света" в части, касающейся инферентива, цитатива и адмиратива.

«Показатели косвенной эвиденциальности обычно имеют два блока контекстных значений: а) инферентивное – говоря-

щий наблюдал не саму ситуацию, а ее результат' (это значение является диахроническим исходным, и его связь с перфектом очевидна) и б) цитативное – 'говорящий знает о ситуации от третьих лиц'; в балканских языках к этим значениям добавляется чисто модальное значение адмиратива, развивающееся из предыдущих (в современном албанском это значение фактически наиболее распространенное); тем самым, неожиданное обнаружение ситуации в этих языках трактуется как особый способ получения информации о ней» [8, с. 323–324].

Из вышеприведенных рассуждений выдающегося лингвиста можно вывести и наиболее точное представление об исходной семантике форм адмиратива: с их помощью репрезентируется (вербализируется) некоторое неожиданное действие, явление, свойство, достойное восторженного отклика говорящего («неожиданное открытие»). Определенные формальные маркеры должны, полагаем, выявиться при анализе конкретных предложений с подобной семантикой. И вот какого рода фразы были обнаружены нами в тексте романа Дмитрия Мережковского «Смерть Богов (Юлиан Отступник)».

(1) Эй, ты, мошенник, хриstopродавец, Сирак! Поди-ка сюда. Что это за вино, негодяй? [9, с. 7].

Первое предложение этого фрагмента также можно было бы рассматривать в контексте выражения адмиративности, однако в нём не содержится элемента неожиданности (напротив, говорящему лицу давно известно, что хозяин таверны – мошенник, хриstopродавец, негодяй). Но вот то, что вино оказалось неподходящее – это, действительно, неожиданность.

(2) Брат! Брат! Ты спишь? Мардоний? Разве вы не слышите? [9, с. 14].

Недоумение, вытекающее из несоответствия ожидаемой (очевидной) и реально фиксируемой реакции на событие (в данном случае – на громкий шум), – это также адмиративная коннотация.

(3) Что вы делаете, негодяи? Как смеете оскорблять посланного императором Констанцием? [9, с. 15].

Здесь, в одной фразе, два вопроса: первый – недоуменный, вызванный полным отсутствием информации; второй – риторический, обусловленный несоответствием ожидаемым (очевидным, регламентируемым) и реально фиксируемым стилем поведения (в данном случае – при виде царственных особ и приставленных к ним лиц).

(4) Что он говорит? Какой приказ? [9, с. 15].

А эти вопросы вызваны, действительно, неожиданностью полученной внезапно информации и направлены на выяснение точных деталей (по поводу только что услышанного).

(5) Ах, вы бездельники! Прочь отсюда! Чтоб духу вашего здесь не было! Еще пьяные! Все будет известно императору! [9, с. 16].

В данном примере представлены еще две коннотации, связанные с адмиративностью: констатация некоторого вопиющего факта (относительно группы неадекватных, для говорящего, лиц) и возмущение усугубляющим вину фактом.

Ниже приведем еще ряд фраз (реплик диалогов) из текста романа Дмитрия Мережковского (текста, избилующего подобными примерами).

(6) Не изволит ли гневаться твое величество на смиренного и худоумного раба Евтропия? [9, с. 17].

(7) А ты и поверил, что люди вверх ногами ходят? [9, с. 18].

(8) От Мардония-язычника наслушался ты этой лжи богопротивной! [9, с. 18].

(9) Почитай-ка о Сократе у Диогена Лаэртца, – сообщал он Юлиану злорадно, – найдешь, что он был ростовщиком; кроме того, запятая себя гнуснейшими пороками, о коих и говорить непристойно [9, с. 18].

(10) Я не считаю сего и стоящим ответа: зверство, с каким погрязался он во все роды похотей, и низость, с какою он делался рабом чувственных удовольствий, довольно показывают, что он был не человек, а скот [9, с. 18].

(11) Диофана! Где же ты? Посмотри, какой гость! Скорее! Скорее! [9, с. 26].

(12) Юлиан, мальчик мой милый! Что ты, будто похудел? Давно мы тебя не видали... [9, с. 26].

(13) И отчего это, скажи мне, Юлиан, отчего они все так не любят Его? [9, с. 27].

(14) Как? Разве может быть жертва без крови? [9, с. 27].

(15) Я вижу, что ты ничего не понимаешь... Ничего не понимаешь в искусстве! [9, с. 28].

(16) Ну, прости же, дорогой мой! Видишь, как я тебя люблю... люблю... [9, с. 28].

(17) Что в Антиохии, добрые люди, делается, об этом и говорить-то на ночь страшно. Намедни голодный народ растерзал префекта Феофила. А за что, Бог весть. Когда дело сделали, вспомнили, что бедняга был добрый и благочестивый человек [9, с. 32].

(18) Я видел однажды цезаря. Не знаю. Мне понравился. Молоденький; волоски светлые, как лен; личико сытое, но добренькое. А сколько убийств, Господи, сколько убийств! [9, с. 32].

(19) Слушай, Агамемнон: здесь тоже говорят о цезаре [9, с. 32].

(20) Нет, вы только скажите мне, мужи-братья, разве это хорошо? Хлеб дорожает каждый день; люди мрут как мухи. И вдруг... нет, вы только рассудите, пристойно ли это? [9, с. 32].

Итак, из этих примеров можно вывести представление об исходной семантике форм адмиратива: с их помощью репрезентируется (вербализируется) некоторое результативное действие, свойство, явление, достойное восторженного или негодующего отклика говорящего. Как видим, для наиболее полного представления об адмиративном значении целесообразно использовать понятие семантического прототипа. В этом случае искомым содержательный смысл можно выразить формулой: это неожиданное, случайное обнаружение чего-либо и / или недоумение по поводу открывшихся фактов. Если ставится цель дальнейшей детализации, оттенки адмиративности необходимо соотносить, прежде всего, с другими значениями эвиденциальности (как особой языковой макро-категории, пересекающейся с модальностью, но не совпадающей с ней). В этом случае необходимо констатировать, что в одном предложении могут совмещаться два эвиденциальных значения; напр. в пересказ чужих высказываний могут вплестаться неодобрение, ирония, сарказм, удивление.

Считаем, что анализ художественных текстов следует признать одним из самых действенных методов выявления оттенков адмиративного значения. В более широком смысле – неисчерпаемый материал русского языка в будущем поможет дать более подробный, детальный ответ на вопрос, какие еще семантические смыслы можно считать относящимися к эвиденциальной сфере. Иначе говоря, в этом отношении высокохудожественные произведения могут служить и основой теоретического исследования, и незаменимым иллюстративным материалом.

Библиографический список

1. Бондарко А.В. Модальность: вступительные замечания. *Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность*. Ленинград: Наука, 1990: 59 – 67.
2. Ляпон М.В. Модальность. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Гл. ред. В.Н. Ярцева. Москва: Советская энциклопедия, 1990: 303 – 304.
3. Козинцева Н.А. Категория эвиденциальности (проблемы типологического анализа). *Вопросы языкознания*. 1994; 3: 92 – 104.
4. Григоренко М.Ю. Языковой, коммуникативный и прагматический статус эвиденциально-предположительных частиц МОЛ, ДЕСКАТЬ, ЯКОБЫ, ДЕ. *Мова. Науково-теоретичний часопис з мовознавства*. 2009; 14: 52 – 56.
5. Михайлова В.А. Реализация категории эвиденциальности в немецком и русском языках. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2009; 2: 171 – 177.
6. Каксин А.Д. Категория эвиденциальности в хантыйском языке (к вопросу об "эвиденциальном поясе Старого света"). *Историко-культурное наследие Хакасии: материалы Международной научной конференции (г. Абакан, 20 – 21 октября 2011 г.)*. Абакан: Издательство ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2011: 229 – 242.
7. Каксин А.Д. Выражение эвиденциальности в северных диалектах хантыйского языка: основные коннотации и формы. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 291 – 293.
8. Плунгян В.А. *Общая морфология: Введение в проблематику*: учебное пособие. Москва: Эдиториал УРСС, 2000.
9. Мережковский Д.С. *Смерть Богов (Юлиан Отступник)*: Роман. Москва: Панорама, 1991.

References

1. Bondarko A.V. Modal'nost': vstupitel'nye zamechaniya. *Teoriya funkcional'noj grammatiki: Temporal'nost'. Modal'nost'*. Leningrad: Nauka, 1990: 59 – 67.
2. Lyapon M.V. Modal'nost'. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Gl. red. V.N. Yarceva. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990: 303 – 304.
3. Kozinceva N.A. Kategoriya `evidencial'nosti (problemy tipologicheskogo analiza). *Voprosy yazykoznanija*. 1994; 3: 92 – 104.
4. Grigorenko M.Yu. Yazykovej, kommunikativnyj i pragmaticheskij status `evidencial'no-predpolozhitel'nyh chastic MOL, DESKAT", YaKOBY, DE. *Mova. Naukovo-teoretichnij chasopis z movoznavstva*. 2009; 14: 52 – 56.
5. Mihajlova V.A. Realizacija kategorii `evidencial'nosti v nemeckom i russskom yazykah. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2009; 2: 171 – 177.
6. Kaksin A.D. Kategoriya `evidencial'nosti v hantyskom yazyke (k voprosu ob "evidencial'nom poyase Starogo sveta"). *Istoriko-kul'turnoe nasledie Hakasii: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (g. Abakan, 20 – 21 oktyabrya 2011 g.)*. Abakan: Izdatel'stvo HGU im. N.F. Katanova, 2011: 229 – 242.
7. Kaksin A.D. Vyrazhenie `evidencial'nosti v severnyh dialektah hantyskogo yazyka: osnovnye konnotacii i formy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016: 1 (56): 291 – 293.
8. Plungyan V.A. *Obschaya morfologiya: Vvedenie v problematiku: uchebnoe posobie*. Moskva: `Editorial URSS, 2000.
9. Merezkovskij D.S. *Smert' Bogov (Yulian Otstupnik)*: Roman. Moskva: Panorama, 1991.

Статья поступила в редакцию 25.09.18

УДК 378

Kislitskaya S.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University, senior lecturer, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: Panarina.01@mail.ru

Ramazanov D.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: uma-sh@mail.ru

Khasbulatova H.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: uma-sh@mail.ru

SPECIFICS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO STUDENTS IN CONDITIONS OF NATIONAL-RUSSIAN BILINGUALISM. Mastering of norms of a literary language is an indicator and an integral part of a well-educated person. In conditions of Dagestan national-Russian bilingualism, this problem is particularly relevant. It is necessary to strengthen and improve the quality of various form and direction of extracurricular activities, namely: additional work with underachieving and underachieving students, participation in the activities of circles and problem groups, quizzes, competitions in the Russian language. The proposed measures to improve the literacy of Dagestani students by the end of the first academic year at a university will give positive results provided by purposeful and systematic work of a teacher and a student, their interaction and performance of tasks.

Key word: national Russian bilingualism, students, additional work with weak student, extracurricular forms of work.

C.S. Кислицкая, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет;

Дагестанский государственный университет народного хозяйства, г. Махачкала, E-mail: Panarina.01@mail.ru

Д.А. Рамазанова, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,

E-mail: uma-sh@mail.ru

Х.М. Хасбулатова, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,

E-mail: uma-sh@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ НАЦИОНАЛЬНО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

Овладение нормами литературного языка является показателем и неотъемлемой частью личности культурного человека. В условиях дагестанского национально-русского двуязычия, данная проблема стоит особенно остро. Необходимо усилить и улучшить качество проведения различных по своей форме и направленности внеаудиторных мероприятий, а именно: дополнительная работа с отстающими и слабоуспевающими студентами, участие в деятельности кружков и проблемных групп, проведение викторин, олимпиад по русскому языку. Предлагаемые мероприятия по повышению грамотности студентов-дагестанцев к концу первого учебного года в вузе дадут положительные результаты при условии проведения целенаправленной и систематической работы преподавателя и студента, их взаимодействия и выполнения поставленных задач.

Ключевые слова: национально-русское двуязычие, студенты, дополнительная работа с отстающими, внеаудиторные формы.

Новые требования, предъявляемые к организации учебной деятельности студентов, а также современные технологии обучения языкам, в том числе и русскому, вносят существенные изменения в процесс профессиональной подготовки студентов.

Овладение нормами литературного языка является показателем и неотъемлемой частью личности культурного человека. В условиях дагестанского национально-русского двуязычия, данная проблема стоит особенно остро. Владение русским языком в совершенстве выступает важным и необходимым показателем высокого уровня преподавания и успешной учебы. Особо строгие требования предъявляются не только к устной, но и письменной речи студентов. Она должна отличаться грамматической и стилистической правильностью. Предусмотренный учебным планом курс русского языка является одной из значимых лингвистических дисциплин, имеющих основополагающее значение в профессиональной подготовке будущего специалиста. Он способствует восполнению пробелов в письменной грамотности студентов и повышению уровня культуры их письменной речи. Основные акценты

дисциплины ставятся на сознательности и самостоятельности овладения законами русской орфографии [1; 2].

Основная цель дисциплины «Русский язык» – дать студентам необходимый минимум знаний по научным основам русского правописания; помочь студентам глубже усвоить те разделы, те темы русского правописания, которые помогут им в дальнейшей работе.

Занятия по дисциплине «Русский язык» должны способствовать обогащению речи студентов новыми словами и оборотами, систематическому совершенствованию синтаксического строя их речи, формированию навыков чтения научной, политической и художественной литературы.

В соответствии с основной целью задачами дисциплины являются следующие:

- а) систематизация, дополнение и углубление знаний по русскому правописанию, полученных студентами в школе;
- б) восстановление и закрепление орфографических и пунктуационных навыков и овладение важнейшими лексическими,

орфоэпическими, словообразовательными, грамматическими и стилистическими нормами русского литературного языка;

в) развитие и совершенствование культуры русской устной и письменной речи: корректировка, углубление и активизация знаний студентов по практической грамматике, обеспечивающая более высокий уровень всех видов речевой деятельности на русском языке;

г) подготовка студентов к более осознанному и серьезному восприятию других лингвистических дисциплин;

д) обогащение речи студентов новыми словами и оборотами, совершенствование синтаксического строя речи.

В процессе изучения курса русского языка студенты должны овладеть правописными умениями и навыками. К подобным умениям и навыкам следует отнести, прежде всего, быстрое нахождение орфограмм и пунктограмм; точное формулирование правил, объясняющих написание; все виды лингвистического разбора, практикуемые в школе; навыки проверки письменных работ, исправление и классификация ошибок; работа со словарями и другими справочными материалами.

С этой целью на занятиях по дисциплине преподаватель должен обеспечить компетентностный подход, максимально использовать все виды разбора, разнообразные диктанты (словарный, выборочный, объяснительный, творческий, предупредительный и др.), изложения различного характера (подробное, сжатое, выборочное, с грамматическим заданием и др.), различные в жанрово-композиционном отношении сочинения.

В программе курса материал дается по разделам: «Фонетика и орфография», «Морфемика и орфография», «Морфология и орфография», «Синтаксис и пунктуация». Программа включает материал, представляющий трудность при обучении студентов нерусской аудитории русскому правописанию. Все предлагаемые темы программы отражают русское правописание (орфография и пунктуация) в связи с усвоением норм культуры устной и письменной речи.

Темы программы рассчитаны также на расширение и углубление знаний студентов по «Культуре речи и стилистике». Введение понятия о тексте позволит преподавателю проводить различные виды работы по совершенствованию связной речи студентов: это составление плана, тезисов, аннотаций, рефератов, рецензий, доклада, текста выступления, статьи и т.д., а также задания, связанные с обучением составлению деловой документации (характеристики, заявления, протокола, договора, доверенности и т. п.).

На практических занятиях по русскому языку студенты учатся выступать с устными сообщениями различного характера, а также обнаруживать и исправлять ошибки и недочеты в творческих работах, четко и стилистически правильно выражать свои мысли, постоянно совершенствовать навыки свободного владения письменной и устной формами литературного языка. Студенты работают с техническими средствами обучения и компьютерной техникой, учатся работать со словарями.

Материал по русскому языку должен способствовать систематизации знаний студентов по всем аспектам орфографии русского языка, совершенствованию умений и навыков аудирования, чтения, говорения и письма. Программа рекомендует принимать за единицу обучения текст – отрывки из произведений художественной литературы, тексты бытового и общественно-политического характера, научно-популярные, а также тексты по специальности. Тексты должны подбираться таким образом, чтобы на их основе было возможно изучение темы, предложенной в программе. В рамках анализа специально подобранного текста или упражнений и заданий преподаватель имеет возможность выявить, что представляет наибольшие трудности для отдельных студентов или всей аудитории, и найти пути преодоления этих трудностей, объяснив материал более подробно и организовав дополнительные тренировочные упражнения.

Рекомендуется на практических занятиях осуществлять воспитание студентов средствами русского языка как учебного предмета. Текст, да и весь практический материал на занятиях должны быть направлены на воспитание патриотизма, интернационализма, а также на нравственное и эстетическое воспитание студентов.

Такие разделы, как лексикология и орфоэпия не должны выпадать из поля зрения преподавателя и студентов в течение всего периода обучения русскому языку. Работа по обогащению лексического запаса должна вестись постоянно как при изучении лексико-фразеологических средств русского языка и их исполь-

зования в речи, так и при изучении других разделов и тем курса «Русский язык».

Конкретные лексические единицы, обслуживающие конкретную орфографическую тему, могут быть выделены на каждом занятии.

Лексическая работа должна вестись на основе лексического материала в соответствии с конкретными трудностями восприятия содержания того или иного учебного текста, диалога, ситуации. При этом особое внимание уделяется работе над словом и словосочетанием (объединяемыми по темам курса для развития речи), сочетаемости отдельных лексем, а также работе над омонимами, синонимами, антонимами, стилистическими вариантами оформления высказывания. На каждом занятии по русскому языку предусматривается словарно-орфографическая работа в виде словарного диктанта (орфографической пятиминутки), рассчитанная на 5-7 минут. В числе слов на произношение и правописание предлагается также 3-4 трудных по толкованию слова из общенаучной лексики, из числа новообразований и т.д., которые затем после семантизации записываются студентами в словарики трудных слов.

Успешному обучению русскому языку на занятиях способствует широкое использование дидактического материала, технических средств обучения, диапозитивов, слайдов, таблиц, схем, карточек и других аудиовизуальных средств. Особое внимание должно быть обращено на усиление межпредметных связей и повышение эффективности самостоятельной внеаудиторной работы студентов.

Эффективность работы по повышению грамотности студентов зависит от того, насколько хорошо преподаватель реализует принцип преемственности между школой и вузом. Прежде всего, необходимо выяснить фактическое состояние подготовки студентов первого курса по русскому языку; поскольку уровень усвоения программного материала в разных классах различается существенно, необходима серьезная диагностика. С этой целью в начале учебного года проводится срезовая работа, помогающая представить точную картину знаний, умений и навыков студентов. Анализ данного вида контроля позволяет определить типичные ошибки в письменной речи студентов-дагестанцев.

Ошибки, допускаемые студентами, можно классифицировать следующим образом.

1. Грамматические, связанные с неправильным употреблением падежных форм, согласованием имен существительных с глаголами в прошедшем времени, в управлении, в образовании грамматических форм, при употреблении оборотов речи.

2. Орфографические: правописание безударных гласных, проверяемых и не проверяемых ударением, чередующихся гласных в корне слова; правописание мягкого знака в глагольных формах, правописание частиц не и ни с различными частями речи; правописание суффиксов наречий, личных окончаний глаголов, правописание приставок на з- и с-.

3. Пунктуационные: при наличии общего второстепенного члена предложения в составе сложносочиненного предложения, при обособлении причастного и деепричастного оборотов, между частями сложного бессоюзного предложения.

Анализ письменных работ, проводимых на занятиях по русскому языку, позволяет сделать вывод, что уровень грамотности студентов-дагестанцев, уровень их знаний, умений и навыков недостаточно высок. Многие студенты обнаруживают слабую школьную подготовку, существенные пробелы в знаниях по языку, неразвитость их письменной речи, орфографическую и пунктуационную неграмотность.

Для повышения орфографической и пунктуационной грамотности студентов, развития их устной и письменной речи преподавателям необходимо разнообразить свои занятия видами практической работы, целенаправленной на развитие диалогической, монологической речи студентов, чтения и лингвистического анализа художественного текста. Занятия должны включать изучение орфографии и пунктуации, упражнения в правильном произношении и выразительном чтении; усовершенствование речи студентов в грамматико-стилистическом отношении.

Для эффективности проведения занятий и успешной ликвидации пробелов в знаниях студентов-дагестанцев можно определить следующие пути совершенствования учебной деятельности:

1) тщательно продумывать и планировать каждое задание, результат его выполнения, продуктивность и соответствие теме, задачам и целям занятия;

2) при объяснении новой темы опираться на имеющиеся знания студентов;

3) сочетать работу по развитию письменной речи с работой по развитию устной речи;

4) особое внимание следует уделять работе над текстом, практиковать выполнение творческих работ – составление связанных текстов по опорным словам, рассказов, мини-сочинения, диалоги, монологи, работу над деформированным текстом;

5) использовать выразительное чтение отрывков из художественных произведений русских классиков, пересказ, заучивание текстов наизусть;

6) подбирать упражнения, способствующие обогащению словарного запаса студентов;

7) дифференцировать в процессе обучения разнообразные задания на всех этапах занятия;

8) как практические упражнения, так и теоретические комментарии к отдельным языковым единицам ориентиро-

вать на гармоническое развитие всех видов речевой деятельности;

9) после осуществления очередного контроля выявить динамику ЗУН.

Несмотря на то, что внеаудиторная работа формально не входит в учебный процесс, фактически она оказывается едва ли не самым эффективным средством развития гармонической и грамотной личности студента. Именно поэтому необходимо усилить и улучшить качество проведения различных по своей форме и направленности внеаудиторных мероприятий, а именно: дополнительная работа с отстающими и слабоуспевающими студентами, участие в деятельности кружков и проблемных групп, проведение викторин, олимпиад по русскому языку. Предлагаемые мероприятия по повышению грамотности студентов-дагестанцев к концу учебного года в вузе дадут положительные результаты при условии проведения целенаправленной и систематической работы преподавателя и студента, их взаимодействия и выполнения поставленных задач.

Библиографический список

1. Кислицкая С.С., Мугидова М.И. Словарно-орфографическая работа по русскому языку (учебно-методическое пособие). *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2010; 6: 95 – 96.
2. Шихалиева С.Х., Султанамедова К.А., Рамазанова Д.А. Функциональные разновидности биэквивалентных терминов как средство развития коммуникативных навыков. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; 2-1 (68): 174 – 177.

References

1. Kislickaya S.S., Mugidova M.I. Slovarno-orfograficheskaya rabota po russkomu yazyku (uchebno-metodicheskoe posobie). *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovaniy*. 2010; 6: 95 – 96.
2. Shihaliyeva S.H., Sultanamedova K.A., Ramazanova D.A. Funktsional'nye raznovidnosti bi'ekvivalentnyh terminov kak sredstvo razvitiya kommunikativnyh navykov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; 2-1 (68): 174 – 177.

Статья поступила в редакцию 24.09.18

УДК 82.0

Barashev A.H., postgraduate, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: andreybarashev@mail.ru

SPECIFICS OF REPRESENTATION OF NUMBERS THREE, THIRTEEN AND THIRTY IN CHEKHOV'S CREATIVE WORK.

An appeal to Chekhov's texts for the purpose of analyzing numerical nominations is connected with a special position of his prose in the corpus of Russian classical literature, with the understanding of the writer's texts as a phenomenon that concentrates cultural codes of the Russian civilization. The use of numerals *three*, *thirteen* and *thirty* in prose by A.P. Chekhov is being analyzed. The representation of these numerals shows the writer's attempt to give these numerals their own symbolic meanings, which differ from the meaning of common cultural numbers. The numeral *thirteen*, generally, is introduced in the text traditionally, as an unlucky number, although the author demonstrates the understanding of limitation of superstitious perception of numeral and negatively characterizes characters who interpret *thirteen* as a number that brings failures.

Key words: A.P. Chekhov, numeral, number, quantity, three, thirteen, thirty.

A.X. Барашев, соискатель, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: andreybarashev@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЧИСЕЛ «ТРИ», «ТРИНАДЦАТЬ» И «ТРИДЦАТЬ» В ТВОРЧЕСТВЕ ЧЕХОВА

Обращение к текстам А.П. Чехова с целью анализа числовых номинаций связано с особым положением его прозы в корпусе произведений русской классической литературы, с пониманием текстов писателя как феномена, сконцентрировавшего культурные коды русской цивилизации. В статье анализируется использование А.П. Чеховым числительных «три», «тринадцать» и «тридцать» в текстах прозаических произведений. Представление в прозе А.П. Чехова числительных «три» и «тридцать» демонстрирует желание писателя наделять данные числительные собственными символическими смыслами, отличающимися от общекультурных. Числительное же «тринадцать», как правило, вводится в текст традиционно, как несчастливое число, хотя автор при этом демонстрирует понимание ограниченности суеверного восприятия числительного и отрицательно характеризует героев, трактующих «тринадцать» как несчастливое число.

Ключевые слова: А.П. Чехов, имя числительное, число, количество, три, тринадцать, тридцать.

Количественность как категория, отражающая представление языковой личности о числе, количестве, демонстрирующая пространство суждений говорящего о числовых выражениях, заслуживает самого внимательного изучения. Проблема исследования вербализации количественных характеристик в тексте является важной и значимой, представляя собой один из способов лучшего понимания того, как человеком воспринимается окружающая его действительность и он сам в рамках этой действительности, её различных, в том числе количественных проявлений. Проблема репрезентации категории количественности в художественном тексте полностью не изучена, что и определяет актуальность настоящего исследования. Среди лакун, которые необходимо заполнить, – оперирование именами числительных

ми одним из самых значительных в истории русской литературы писателей – Антоном Павловичем Чеховым. Обращение к текстам А.П. Чехова с целью анализа числовых номинаций связано с особым положением его прозы в корпусе произведений русской классической литературы, с пониманием текстов писателя как феномена, сконцентрировавшего культурные коды русской цивилизации.

Имена числительные в произведениях А.П. Чехова уже становились предметом исследования филологов. Учёные обращают внимание в первую очередь на роль имён числительных как средства бытописания и объективации повествования, как «способа, позволяющего писателю достичь простоты “обыкновенности” и вместе с тем точности и выразительности описания»

[1, с. 60 – 61]. Анализируются экспрессивные возможности имён числительных в прозе А.П. Чехова, где «острые экспрессивно-образные функции» чаще всего выпадают на долю «семантически нейтральных, совсем безобразных слов» [2, с. 125], к числу которых, безусловно, относятся и числительные. С.Р. Макерова считает, что числительные у А.П. Чехова выполняют характерологическую роль, а также «выделяют наиболее важные вехи в жизни героя», кроме того, «при активном участии квантификаторов создается драматическое содержание и формируется не выраженная явно авторская модальность» [3, с. 25]. Н.В. Изотова анализирует числовые ряды, которые А.П. Чехов включает в мир персонажей «для описания отдельных жизненных событий», каковыми у писателя часто являются «ситуации различных игр, благодаря которым расширяется жизненное пространство персонажа и представляется определённый временной момент существования» [4, с. 184], а также обыденные ситуации, при описании которых числительные играют роль деталей, мастером введения в текст которых, как известно, был А.П. Чехов. Исследование Н.В. Изотовой имеет психологическую направленность, характеризуется желанием понять связь числа и внутреннего мира персонажей: «Числовые реалии не только представляют и характеризуют самих героев в определённых ситуациях, но и отражают их сложный внутренний мир, их надежды, чаяния, желания и стремления» [4, с. 188]. Тем не менее, необходимо системное осмысление роли имён числительных в прозаических текстах А.П. Чехова, которое позволит по-новому оценить художественное мастерство писателя, увидит разнообразие функций числовых наименований в его рассказах, заглянуть в его творческую лабораторию, связать выбираемые писателем лингвистические единицы с особенностями его языковой личности.

Предметом нашего исследования в данной статье стали имена числительные, связанные с сакральными числительными «три», – собственно «три», а также «тринадцать» и «тридцать». «Три» – число с наиболее ярко выраженной символическостью, «сакральнейшее из чисел» [5, с. 179]. А. Шуклин называет его «совершенным числом» [6, с. 36]. М.С. Дзедзева пишет: «Число “три” символизирует целостность тройственной природы мира, его разносторонность, триединство создающих, разрушающих и сохраняющих сил природы – примиряющее и уравновешивающее их начало, счастливую гармонию, творческое совершенство и удачу» [7, с. 198]. По мнению Н.А. Федоровской, «в мировой культуре троичность представляет собой древнейший символ, во многом связанный с утверждением мирового порядка, устойчивости и завершенности» [8, с. 197]. Для русского фольклора, песен, сказок и былин, число «три» представляет собой завершенность всех процессов, идеальное число, наименьшее и наибольшее количество одновременно, именно поэтому русский фольклор невозможно представить без троичных повторов.

Чаще всего А.П. Чехов обращается к числу «три»; в рассказах количество употреблений данного числительного составило 859. Числительное «тридцать» употреблено в рассказах 79 раз, «тринадцать» – 21. Числительное «три» чаще (около 47% случаев) употребляется в значении времени: *три года, три часа, три минуты* и под. Например: «*Три дня лежал в больнице и помер...*» («Тоска»); «*Минуты через три Кутья опять заворчала и издала звук, похожий на кашель*» («Агафья»). На первый взгляд, количество «три» в данных примерах не обладает каким-то скрытым смыслом. Автор просто указывает число прошедших единиц времени, используя наиболее удобное для этого числительное: «*Минуты через три он опять беспokoйно заворчался, стал в постели на колени и, упершись руками о подушку, покосился на жену*» («Ведьма»). Однако выбор именно этого числительного там, где количество времени не принципиально и вполне могло бы обозначаться и другим числовым наименованием, не может быть случайным. Числительное «три» становится у А.П. Чехова символом проходящего времени: «*Внизу на номерных часах пробило три... Наконец, потеряв терпение, он начал медленно спускаться вниз к выходу...*» («75000»); знаком движения времени, изменений. «Три» – это и много: «*До твоей Вязьмы и в три года не доскачешь...*» («Актёрская»); и мало: «*Преосвященный помнил ее с раннего детства, чуть ли не с трех лет и – как любил!*» («Архиерей»). Показательно, что за временной период, обозначаемый автором в разных произведениях как «три года» многое меняется, это время определяется писателем как некий рубеж, дающий возможность переосмыслить произошедшие события, начать всё заново: «*...То, что происходило три года назад в доме и во дворе Цыбукина, уже почти забыто*» («В овраге»).

Часто числительное «три» используется для выражения не-точного, приблизительного времени, и в этом случае меняется положение числительного и управляемого им существительного (*года три, дня три* и под.). Значение приблизительности может ощущаться как стилистически нейтральное, если герой просто не уверен в точности называемых им чисел: «*Года три он был учителем греческого языка в семинарии, без очков уже не мог смотреть в книгу, потом постригся в монахи, его сделали инспектором*» («Архиерей»); иногда же оно вносит в семантику числительного значение обречённости, несчастья, связанное, в числе прочего, с отсутствием точного обозначения времени: «*...Гляди, не сегодня-завтра заболею инфлуэнцей и умру, и потащат меня на Ваганьково; будут вспоминать обо мне приятели дня три, а потом забудут, и имя мое перестанет быть даже звуком...*» («В Москве»). Точное время выступает в данном случае как признак уверенного, правильного течения жизни, не-точное, приблизительное количество, «связанное с особым характером осмысления количественной стороны действительности» [9, с. 6], – как символ сомнений, метаний и мук.

Несколько реже (в 28 % примеров) числительное «три» обозначает количество предметов, то есть используется в прикладном, утилитарном значении. В этом случае «три» также может обозначать как большое количество: «*Значит, нас теперь не пустят в номер? – спросил он у одного из своих товарищей. – А у меня в номере три рубля денег и непочатая четвертка чаю*» («Беда»), так и маленькое: «*Палата была невелика и состояла только из трех кроватей*» («Беглец»). Утилитарное значение количества «три» полностью зависит от контекста, от восприятия его героями: оно может обозначать не просто большое, но даже очень большое количество: «*Кроме того, что мы тысячу рублей, мы три салопа даем, постелю и вот эту всю мебель! Поди-кась найди в другом месте такое приданое!*» («Брак по расчёту»), служа в данном случае средством речевой характеристики героини, демонстрируя её ограниченность, жадность. Числительное «три» достаточно часто используется автором при указании количества выпитого героем спиртного: *три рюмки, три бутылки*. При этом также сложно бывает определить, как оценивается данное количество, сочетания звучат на первый взгляд нейтрально. К примеру, в рассказе «Барыня» Семён произносит: «*Пиво пил. Три бутылки выпил*». Из дальнейшего повествования выясняется, что «три» в данном случае – большое количество для героя: «*И денег много, и еда хорошая, и пей, сколько душа хочет...*».

Сакральное, символическое использование числа «три» встречается, когда писатель описывает смерть: «*При тусклом свете ночников и лампад возле кровати Михайлы двигались три фигуры*» («Беглец»). Возле кровати умершего Михайлы движутся три человека, воспринимаемые как «три фигуры», что отсылает к мистическому восприятию смерти, является аллюзией христианских легенд. Не случайно ситуация смерти так пугает героя рассказа, мальчика Пашку.

Чаще всего у числительного «три» в рассказах А.П. Чехова собственная, авторская символика, отличающаяся от общеязыковой, характерной для русской лингвокультуры. К примеру, «три» становится символом неуверенности, когда количество употребляется вместо необходимого большего, к примеру, при описании рукопожатия: «*Тонкий пожал три пальца, поклонился всем туловищем и захихикал, как китаец*» («Толстый и тонкий»). Данное числительное может стать знаком низкой цены, дешёвки: «*Тебе, живущему на счет жены, платить пятнадцать рублей за цилиндр, когда отлично, не в ущерб ни моде, ни эстетике, ты мог бы проходить в трехрублевой шапке!*» («75000»). По-особому звучит числительное «три» в рассказе «Анна на шее», где с его помощью отождествляются человек и вещи, предметы: «*Значит, у вас теперь три Анны: одна в петлице, две на шее*». В этом логическом каламбуре автор с помощью числительного показывает униженное положение Анны, её бесправие, восприятие её другими героями как вещи.

Особенным смыслом наделены числительные в тех произведениях писателя, в которых они вынесены в название, так как, «помещённые в заголовки, числительные задают тон всему повествованию, привлекают внимание читателя к тому аспекту сюжета, который связан с количеством» [10, с. 2014]. Это подтверждает анализ рассказа А.П. Чехова «Три года». Чтение данного сложного, глубоко психологического, полного неоднозначных мыслей и оценок произведения изначально, благодаря названию, построено на ожидании того, что произойдёт через три года, чем завершится неудачная женитьба немолодого

страстно влюблённого купца и юной провинциалки, решившейся на брак по расчёту. Числительное «три» употреблено в рассказе 16 раз и не только в сочетании «три года», появляющемся ближе к концу рассказа: «...Та теплая, хорошая любовь к брату, которая, казалось, погасла в нем в эти три года, теперь проснулась в его груди», «И сколько перемен за эти три года...». Другие употребления тоже иногда связаны с темой брака: «...Милая моя, чтобы узнать, что он умный, добрый и интересный, нужно с ним три пуда соли съесть...», что дополнительно усиливает ожидание. И вот тогда, когда ожидание достигает своей кульминации, мы, наконец, узнаём, что за три года молодая жена успела понять и полюбить своего некрасивого, бесхарактерного, но доброго, совестливого и порядочного мужа, а он сменил своё пылкое чувство на новое, более спокойное и разумное. Показательно, что в выражении основных мыслей рассказа в финале участвуют числительные «тринадцать» и «тридцать»: «Но ведь придется, быть может, жить еще тринадцать, тридцать лет... Что-то еще ожидает нас в будущем! Поживем – увидим», причём данная мысль повторяется с небольшими вариациями дважды. Роль числительных в выражении смысла, основной идеи в данном рассказе исключительно велика, поэтому помещению числительного в заголовок не случайно.

Числительное «тридцать» в прозе А.П. Чехова, как и числительное «три», не имеет ярко выраженных символических смыслов, связанных с культурными кодами. Чаще всего (более половины употреблений) оно используется писателем для обозначения возраста героев, и в этом случае ясно видно различное восприятие тридцатилетнего возраста для мужчин и женщин. В отношении мужчин числительное «тридцать» имеет семантику достаточного, значительного, солидного семейного возраста: «... Во двор к Дюде въехала простая повозка, на которой сидело трое: мужчина лет тридцати в парусиновом костюме, рядом с ним мальчик, лет семи-восьми» («Бабы»). Этот возраст мужчины ассоциируется в рассказах писателя с силой, расцветом мужественности: «Это был мужчина лет тридцати, среднего роста, черноволосый, плечистый и, по-видимому, очень сильный» («Бабы»). Тридцать лет – символ лучшего мужского возраста, старость же мужчины соотносится с возрастом «после сорока»: «Я, милая, счастлив около вас, но все-таки зачем мне сорок два года, а не тридцать?» («Бабы»). Для женщины тридцатилетний возраст, напротив, – значительный, уже не лучший: «Красива ты, Аннушка, очень и богата, а уж как стукнет тридцать пять или сорок, только и веку твоего, пиши концы» («Бабы»); «Только глаза одни выдавали, что она успела уже прожить большую часть бабьего века, что ей уже за тридцать» («Барыня»). А слова «Ей было уже 30 лет» в рассказе «Три года» звучат грустно, значительно и обречённо, выражая семантику «жизнь окончена». Несомненно, разное восприятие А.П. Чеховым тридцатилетнего возраста мужчины и женщины отражает реальную картину жизни современного писателю общества.

Числительное «тридцать» используется также во временном значении (*тридцать лет*), обозначая значительный, большой период времени: «Служу я, братец ты мой, тут в лесниках без малого тридцать лет, и сколько я горя от злых людей натерпелся, рассказать невозможно» («Беспокойный гость»). При той продолжительности жизни, которая существовала в конце XIX века, тридцать лет представляли собой большую часть жизни и практически всю сознательную жизнь, поэтому такое восприятие данного количества вполне объяснимо.

Интересную комбинацию на основе анализируемых числительных представляет у А.П. Чехова наименование «тридцать три». Оно символизирует некое значительное, большое количество: «Был я на своем веку тридцать трех антрепренеров, а что меньшей братии, то и не упомяну» («Актёрская»). Особым

образом употребляются числительные «тридцать три» в рассказе «Perpetuum mobile». Во-первых, любимая притча одного из героев, «дрянного человечиска» Ежова, – «тридцать три моментально», и в небольшом по объёму рассказе это выражение встречается шесть раз, во-вторых «три» фигурирует и в других фразах: «Прошло три дня», «Ведь вы третьего дня ездили». Обилие числительных, связанных с сакральной «тройкой», с одной стороны, гармонирует с мистическим настроением и предчувствиями одного из героев, доктора Свистицкого, а с другой – входит в диссонанс с общим тоном повествования о бессмысленной, наполненной пьянством и бездельем жизни провинциальных помещиков и чиновников.

Как показывают наблюдения, числительные «три» и «тридцать» чаще представлены в тексте либо в количественном значении, либо с авторской символикой, отличающейся от общекультурной, а иногда даже противоречащей ей.

Иначе обстоит дело с числительным «тринадцать», которое практически не встречается в прозе А.П. Чехова в объективном, количественном смысле. Оно почти всегда используется писателем в традиционном для русской лингвокультуры символическом значении несчастливости числа. Н.В. Изотова, затрагивая проблему счастливых и несчастливых для чеховских героев чисел, отмечает: «Число тринадцать персонажи интерпретируют по-разному, но в основном им свойственно его типичное осмысление как числа, приносящего, как правило, неудачу» [4, с. 184]. Из уст героев, представляющих простое сословие, мы узнаём описание суеверий и примет, связанных с данным количеством: «Мой дядя Кирилл помер, так его душа в избе нашей жила потом тринадцать дён. – Почему ты знаешь? – Тринадцать дён в печке стучало» («В овраге»). Актуален, по нашему мнению, вопрос, является ли данное восприятие числительного «тринадцать» отражением в текстах писателя явлений русской языковой картины мира, или оно было свойственно и его языковой личности. В рассказе «Ариадна» мы находим явное указание А.П. Чехова на его отношение к суевериям и, в частности, к понятию несчастливости числа. Глубоко симпатичный нам герой, которого мы ассоциируем с самим писателем, восклицает: «Да и была ли она умна? Она боялась трех свечей, тринадцатого числа, приходила в ужас от сглаза и дурных снов, о свободной любви и вообще свободе толковала, как старая богомолка, уверяла, что Болеслав Маркевич лучше Тургенева». Суеверия, вера в приметы и несчастливые числа трактуются здесь как признак невежества и глупости. По всей видимости, такое понимание было свойственно самому писателю, и приведённый выше пример из рассказа «Три года» подтверждает это: герой использует числительное «тринадцать» для обозначения неясного, но отнюдь не несчастливости будущего. Тем не менее, в своих произведениях писатель неоднократно обращается к этому «несчастливому» числу, как правило, с целью создания речевых и поведенческих характеристик простых, суеверных, не очень умных героев.

Итак, представление в прозе А.П. Чехова числительных «три» и «тридцать» демонстрирует желание писателя наделять данные числительные собственными символическими смыслами, отличающимися от общекультурных или даже противоречащих им. Числительное же «тринадцать», как правило, вводится в текст традиционно, как несчастливое число, хотя автор при этом демонстрирует понимание ограниченности суеверного восприятия числительного и отрицательно характеризует героев, трактующих «тринадцать» как несчастливое число.

В языковой личности писателя соединяются глубокие знания о культурной символике чисел с нежеланием следовать ей, подчинять собственную фантазию и восприятие действительности веками выработанным и закреплённым в языковой картине мира установкам.

Библиографический список

1. Лыков А.В. Имена числительные как средство объективации повествования в произведениях А.П. Чехова. *XX чеховские чтения: материалы лингвистической секции*. Таганрог, 2001: 59 – 65.
2. Виноградов В.В. *Проблемы русской стилистики*. В.В. Виноградов; Предисл. и коммент. В.Г. Костомарова, Ю.А. Бельчикова. Москва: Высш. шк., 1980.
3. Макурова С.Р. Имя числительное и квантификация в художественном тексте. С.Р. Макурова. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствознание. 2013; 4 (128): 22 – 39.
4. Изотова Н.В. Числовой ряд в диалогическом общении персонажей А.П. Чехова. *Творчество А.П. Чехова: рецепции и интерпретации*. Сб. материалов Международной научной конференции. Ростов-на-Дону, 1 – 4 октября 2012 года. Ростов-на-Дону: Foundation, 2013: 184 – 188.
5. *Мифологический словарь*. Главный редактор Е.М. Мелетинский. Москва, 1990.
6. Шуклин А. Символика чисел в романе Ф.М. Достоевского «Идиот». *Национальная идентичность и гендерный дискурс в литературе XIX – XX вв.*: Материалы международных исследований. Ответственный редактор Е.Н. Эртнер, А.А. Медведев. Тюмень, 2009: 32 – 36.

7. Дзедзеаева М.С. Числовой код в семиотике осетинской лингвокультуры. *Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова*. 2011; 2: 198 – 202.
8. Федоровская Н.А. Символика чисел один, два и три в «Послании о рае» Василия Калики. Н.А. Федоровская. *Исторические, филологические, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2012; 12-3 (26): 195 – 198.
9. Маджидов С.Р. *Приблизительное количество как языковая категория и способы его выражения в современном русском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Таганрог, 1995.
10. Крылова М.Н. Авторская символика чисел в рассказах Вадима Шарапова. *Филология и литературоведение*. 2014; 10. Available at: <http://philology.snauka.ru/2014/09/950>. – Дата обращения: 02.10.2014.

References

1. Lykov A.V. Imena chislitel'nye kak sredstvo ob'ektivacii povestvovaniya v proizvedeniyah A.P. Chehova. *HH chehovskie chteniya: materialy lingvisticheskoy sekcii*. Taganrog, 2001: 59 – 65.
2. Vinogradov V.V. *Problemy russkoj stilistiki*. V.V. Vinogradov; Predisl. i komment. V.G. Kostomarova, Yu.A. Bel'chikova. Moskva: Vyssh. shk., 1980.
3. Makerova S.R. Imya chislitel'noe i kvantifikaciya v hudozhestvennom tekste. S.R. Makerova. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2013; 4 (128): 22 – 39.
4. Izotova N.V. Chisl'ovoj ryad v dialogicheskom obschenii personazhej A.P. Chehova. *Tvorchestvo A.P. Chehova: recepcii i interpretacii*. Sb. materialov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Rostov-na-Donu, 1 – 4 oktyabrya 2012 goda. Rostov-na-Donu: Foundation, 2013: 184 – 188.
5. *Mifologicheskij slovar'*. Glavnyj redaktor E.M. Meletinskij. Moskva, 1990.
6. Shuklin A. Simvolika chisel v romane F.M. Dostoevskogo «Idiot». *Nacional'naya identichnost' i gendernyj diskurs v literature XIX – XX vv.: Materialy mezhdunarodnyh issledovanij*. Otvetstvennyj redaktor E.N. Ertner, A.A. Medvedev. Tyumen', 2009: 32 – 36.
7. Dzedzeava M.S. Chisl'ovoj kod v semiotike osetinskoj lingvokul'tury. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.L. Hetaгурова*. 2011; 2: 198 – 202.
8. Fedorovskaya N.A. Simvolika chisel odin, dva i tri v «Poslanii o rae» Vasiliya Kaliki. N.A. Fedorovskaya. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. 2012; 12-3 (26): 195 – 198.
9. Madzhidov S.R. *Prilblizitel'noe kolichestvo kak yazykovaya kategoriya i sposoby ego vyrazheniya v sovremenном русском языке*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Taganrog, 1995.
10. Krylova M.N. Avtorskaya simvolika chisel v rasskazah Vadima Sharapova. *Filologiya i literaturovedenie*. 2014; 10. Available at: <http://philology.snauka.ru/2014/09/950>. – Дата обращения: 02.10.2014.

Статья поступила в редакцию 14.09.18

УДК 821.161.1

Akhmadova T.Kh., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Literature, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

SPECIFICITY OF AUTOBIOGRAPHY IN M. YU. LERMONTOV'S DRAMA "THE STRANGE MAN". The article examines Mikhail Lermontov's drama "The Strange Man" from a point of view of incarnation of the poet's personal biographical experience. The work examines the way the main character N.F. Zagorsky relates to the real prototype N.F. Ivanova. The author concluded that the romantic image of the character in the drama encompasses huge contents gathering personal experience of the writer, his thoughts about life, about himself, about his fate and the fate of people who are close to him spiritually. Wealth of the contents makes the image of Vladimir Arbenin especially significant and lets look at youthful autobiography of Lermontov as a serious creative accomplishment in creating portraits of his contemporaries.

Key words: drama "The Strange Man", Lermontov, autobiographical play, Vladimir Arbenin, biography, personal tragedy.

T.X. Ахмадова, канд. пед. наук, доц. каф. русской и зарубежной литературы, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru

СПЕЦИФИКА АВТОБИОГРАФИЗМА В ДРАМЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «СТРАННЫЙ ЧЕЛОВЕК»

В статье рассматривается пьеса М.Ю. Лермонтова «Странный человек» с точки зрения воплощения в ней личного биографического опыта поэта М.Ю. Лермонтова. Анализируется образ главной героини Н.Ф. Загорскиной и его соотносительность с реальным прототипом Н.Ф. Ивановой. Автор пришел к заключению, что романтический образ героя драмы «Странный человек» вместил в себе огромное содержание, собрав, как в фокусе, личный опыт писателя, его раздумья о жизни, о себе самом, о своей судьбе и судьбах людей, близких ему по духу. Богатство содержания делает образ Владимира Арбенина особенно значительным и позволяет взглянуть на юношеское автобиографическое произведение Лермонтова как на серьезное творческое достижение в создании портрета своего современника.

Ключевые слова: драма «Странный человек», Лермонтов, автобиографическая пьеса, Владимир Арбенин, биография, личная трагедия.

Во всех произведениях М.Ю. Лермонтова можно почувствовать личный опыт пережитого и передуманного им. Очень рано в творчестве Лермонтова обнаружилось то, что дало возможность Белинскому назвать его поэтом «настоящего» [3, с. 268]. В автобиографических пьесах Лермонтов обратился непосредственно к воспроизведению русской действительности, определившей и характер, и все повороты судьбы его героев.

В драме «Странный человек», представляющей собой нечто вроде мемуара в драматической форме, Лермонтов дает автобиографические моменты из своей жизни, а именно, отношения Владимира Арбенина с Натальей Федоровной Загорскиной: увлечение его Н.Ф. Ивановой и ее измену. Героиню драмы также зовут Натальей Федоровной, как Иванову. Лермонтов воспроизвел семейное положение, возраст и даже характер прототипа Загорскиной. Своему герою Владимиру Арбенину, наделенному им

близкими ему чертами, он приписал собственные стихи, посвященные автором Н.Ф. Ивановой. Можно сказать, что у поэта не было цели точного воспроизведения фактов своей биографии.

В ранних драмах из русской жизни Лермонтов стремится воспроизвести психологический портрет своего поколения, опираясь на собственные настроения, переживания, раздумия о жизни. Поэтому монологи героев драм подчас неотделимы от юношеской лирики Лермонтова и звучат как исповедь души самого поэта, обобщение его лирических и философских размышлений. Большое место в лирике Лермонтова 1830-1831 годов принадлежит мотиву обличения светского общества, осуждения его лжи и лицемерия, отравившего жизнь и душу поэта.

Автобиографическое явилось для Лермонтова лишь основой, на которой драматург рисует широкую картину жизни русского общества начала 30-х годов. В драме обращает на себя

внимание стремление молодого драматурга охватить множество разноречивых проявлений действительности, эпохи, в которой довелось жить ему самому и его героям. Однако приметы времени, люди, их отношения, состояние русского общества интересуют здесь Лермонтова не столько сами по себе, сколько как средство раскрытия образа героя, воплотившего в себе самые характерные стороны лермонтовского поколения.

В основе драмы находится общественно-философская проблема добра и зла. Владимир Арбенин – человек с доброй и чуткой душой, открытой всем впечатлениям жизни, жаждущей получить от него свою долю тепла и участия. Юноша-гуманист, выше всего ставящий законы человечности, совершенно беззащитен перед коварством, жестокостью и ложью. Добрый и ласковый сын, он с ужасом убеждается в том, что отец его – сухой, расчётливый эгоист, для которого мнение света выше всего. Павел Григорьевич Арбенин хитрит перед сыном, умоляющим его жалиться над матерью, обманывает его только из боязни показаться смешным в глазах окружающих: «Что скажут в свете?» [1, с. 154]. Жестокость такого рода, узаконенная правилами светской жизни, – страшное откровение для Владимира, разрушающее его представления о родственных привязанностях и человеческом долге [1, с. 155].

Психологическая коллизия «лишнего человека» [2, с. 18], с которым сурово обошлась среда, раскрыта Лермонтовым в её социальном звучании, в её связи с общественными отношениями эпохи. Как Чацкий, Арбенин наделил несуществующими достоинствами девушку очень обыкновенную, воспитанную в понятиях и обычаях света. Первое время Наташа Загорскина поддавалась влиянию горячего чувства Владимира; ей, видимо, льстила любовь необычного, непохожего на других юноши с таким беспощадно резким и прямым взглядом на окружающее. Но увлечение оказалось очень коротким, так как подсознательно светскую девушку всегда тяготила близость этого непонятного, странного человека. Скорее всего, можно сказать, что «любовь дается только тем, кто по-настоящему достоин её» [3, с. 156].

Идея самопознания становится одной из философских основ ранней лирики Лермонтова. Потребность познать себя, свои возможности и склонности была для Лермонтова средством определить свое место в жизни, предугадать свое назначение, свой путь. Итогом самопознания для Лермонтова был вывод, что жизнь – это борьба, действие, и доля его участия в этом бурном процессе бытия должна быть самой полной. [4] Не случайно мысль о величии своего призвания, о значительности своей творческой личности, надежда на заслуженное призвание проявляются во многих ранних стихотворениях Лермонтова («Н.Ф. И...вой», «Я молод, но кипят на сердце звуки...», «Нет, я не Байрон», «Я не унижусь пред тобой» и др.).

Образ Арбенина как бы обобщил все эти сложные процессы философских и поэтических раздумий Лермонтова и его современников. Правда, Лермонтов не счёл нужным показать в драме движение, развитие философских постижений Владимира, но несколько многозначительных и выразительных штрихов ставят этого героя в один ряд с теми, кто прошел в 30-е годы сложный путь идейных исканий.

В начале драмы, находясь еще на пороге катастрофы, Владимир говорит о «тяжелой ноше самопознания, которая с младенчества была его уделом» [1, с. 157]. Это признание открывает как бы особую сторону в процессе становления личности героя,

позволяет еще в большей мере ощутить в нем человека своей эпохи. Рассказ 3-го гостя об Арбенине в финале драмы отчасти конкретизирует полный внутренний напряжения путь героя к познанию самого себя, познанию мира и своего места в нем. Юноша, имевший «характер пылкий, душу беспокойную», терзается какой-то «глубокой печалью», неясными стремлениями. Знакомство с «дурной стороной» света порождает в нем «горькую досаду против человечества». И одновременно он полон творческого горения, энергии поэтического созидания: «У него нашли множество тетрадей, где отпечаталось все его сердце; там есть стихи и проза, есть глубокие мысли и огненные чувства!.. В его опытах виден гений!» [1, с. 195].

Самопознание неизбежно основывалось на пристальном взгляде в себя, на углубленном осмыслении всех сторон и оттенков своего внутреннего мира, и Арбенин наделен этой мучительной для впечатлительного человека «привычкой». Процесс самопознания неизбежно должен был привести Арбенина, как и его современников, к «исполиским замыслам». Но Арбенин вспоминает о них, как о печальном заблуждении юности, разрушенном суровой действительностью.

В драме большое значение для понимания духовного мира и гражданских интересов героя играет сцена студенческой вечеринки, где собрались друзья Арбенина. Хотя самого героя в этой сцене нет, о нем говорят, читают его стихи, поднимают в честь него тост. Мысли и разговоры студентов, для которых Арбенин – «славный товарищ» [5, с. 169], не могут не отражать и его мыслей, его суждений. Студенческая сцена в драме «Странный человек» тем более интересна и значительна, что в ней, по предположению Н.Л. Бродского изображен кружок самого Лермонтова, сложившийся в университетский период, и, следовательно, она создает представление о том, какими интересами и в каком окружении жил поэт в студенческие годы [6, с. 146].

Какие же стороны общественной жизни стоят в центре внимания друзей Арбенина, московских студентов? Эта безудержно веселящаяся молодежь горячо рассуждает о судьбах России, о путях ее национального развития, о величии подвига русских в 1812 году.

Не случайно в драме в ответ на споры о путях развития России звучат патетические слова Заруцкого о смысле и значении событий 1812 года: «А разве мы не доказали в двенадцатом году, что мы русские? Такого примера не было от начала мира! Мы современники и вполне не понимаем великого пожара Москвы... Мы должны гордиться, а оставить удивление потомкам и чужестранцам! Ура! господа! Здоровье пожара Московского» [1, с. 168]. Устами Заруцкого Лермонтов высказывает чрезвычайно зрелые, глубокие мысли, выражающие интересы участников его студенческого кружка. Мнение Заруцкого было, бесспорно, мнением и самого Лермонтова, в чьем творчестве героическая тема 1812 года стала постоянной.

Романтический образ героя драмы «Странный человек» вместил в себе огромное содержание, собрав, как в фокусе, личный опыт писателя, его раздумья о жизни, о себе самом, о своей судьбе и судьбах людей, близких ему по духу. Богатство содержания делает образ Владимира Арбенина особенно значительным и позволяет взглянуть на юношеское автобиографическое произведение Лермонтова как на серьезное творческое достижение в создании портрета своего современника.

Библиографический список

1. Лермонтов Михаил Юрьевич. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 5. Драммы. Москва, 1957.
2. Ахмадова Т.Х. Тема любви в произведениях Л.Н. Толстого и А.И. Куприна. *Вестник Чеченского государственного университета*. 2015; 4 (20): 150 – 156.
3. Ахмадова Т.Х. Русская армия в произведениях Л.Н. Толстого и А.И. Куприна. *Lingua-universum*. 2015; 4: 14 – 18.
4. Козуева Х.М., Ахмадова Т.Х. Влияние Кавказа на творчество М.Ю. Лермонтова. *Наука и молодежь: Всероссийская научно-практическая конференция студентов, молодых ученых и аспирантов*. 2016: 267 – 271.
5. Соколова А.Н., Гиреева Д.А. Лермонтов М.Ю. *Вопросы жизни и творчества*. Орджоникидзе, 1963.
6. Огарев Н. *Стихотворения и поэмы*. Москва, 1956.

References

1. Lermontov Mihail Yur'evich. Sbranie sochinenij v 6-ti tomah. T. 5. Dramy. Moskva, 1957.
2. Ahmadova T.H. Tema lyubvi v proizvedeniyah L.N. Tolstogo i A.I. Kuprina. *Vestnik Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; 4 (20): 150 – 156.
3. Ahmadova T.H. Russkaya armiya v proizvedeniyah L.N. Tolstogo i A.I. Kuprina. *Lingua-universum*. 2015; 4: 14 – 18.
4. Kozueva H.M., Ahmadova T.H. Vliyanie Kavkaza na tvorchestvo M.Yu. Lermontova. *Nauka i molodezh': Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya studentov, molodykh uchenykh i aspirantov*. 2016: 267 – 271.
5. Sokolova A.N., Gireeva D.A. Lermontov M.Yu. *Voprosy zhizni i tvorchestva*. Ordzhonikidze, 1963.
6. Ogarev N. *Stihotvoreniya i po'emuy*. Moskva, 1956.

Статья поступила в редакцию 19.09.18

УДК 821.161.1

Akhmadova T.Kh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Literature, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

THE IMAGE OF A CONTEMPORARY HERO IN THE PLAY BY M. YU. LERMONTOV "THE STRANGE MAN". The article analyzes the image of the main character, its relationship with the era, reveals the genre status of the play, which led to the arrangement of actors and ideological and emotional saturation of the play. The article summarizes the identification of genres of innovation of Lermontov in the depiction of a contemporary hero. In the drama Vladimir Arbenin faces tragedy of people, embodies sentiments, thoughts and feelings of people of the 30s of the 19 century. Vladimir Arbenin appears before readers as a person who shares with his other contemporaries not only his philosophical reflection, but also pain in the soul caused by impressions of the social reality of that time.

Key words: Lermontov's play, drama "The Strange Man", image of contemporary, tragic fate of Vladimir Arbenin.

Т.Х. Ахмадова, канд. пед. наук, доц. каф. русской и зарубежной литературы, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ОБРАЗ ГЕРОЯ – СОВРЕМЕННОКА В ПЬЕСЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «СТРАННЫЙ ЧЕЛОВЕК»

В данной статье анализируется образ главного героя, его соотношение с эпохой, выявляется жанровый статус пьесы, который обусловил расстановку действующих лиц и идейно – эмоциональную насыщенность пьесы. В статье подведены итоги по выявлению жанров новаторства Лермонтова в обрисовке героя – современника. Владимир Арбенин, поставленный в драме лицом к лицу с трагедией народа, воплощает в себе настроения, мысли и чувства передовых людей 30-х годов XIX в. Владимир Арбенин предстает перед читателями как человек, разделивший со своими современниками не только их философские раздумья, но и ранящие душу впечатления от социальной действительности той поры.

Ключевые слова: пьеса Лермонтова, драма «Странный человек», образ современника, трагическая судьба, Владимир Арбенин.

Творческое внимание М.Ю. Лермонтова с самых ранних лет привлекал к себе образ современника, человека, близкого ему по образу мыслей, по настроениям, по душевному складу. Драма М.Ю. Лермонтова «Странный человек», написанная в 1831 году, произведение о «молодом человеке в России», чья трагическая судьба была определена суровой, беспощадной действительностью, обрекавшей на гибель лучших людей страны. В основе драмы «Странный человек» лежит характерное для творчества Лермонтова противопоставление благородного героя, человека возвышенных чувств и мыслей, низменному, порочному обществу, озлобленно враждующему с любым проявлением неповиновения законам своей морали и жизни [1; 2; 3].

Драматургический конфликт намечен еще в предисловии к драме: «Светское общество всегда останется для меня собранием людей бесчувственных, самолюбивых в высшей степени и полных зависти к тем, в душе которых сохраняется хотя малейшая искра небесного огня!» [4, с. 152]. Еще до чтения драмы становится ясно, что она построена на остром столкновении героя со светским обществом, закончившемся для него трагично. Столкновение это тем более болезненно, что герой – человек с «искрой небесного огня в душе», и такие, как он вызывают особенную неприязнь завистливых посредственностей, лишенных элементарной человечности, «бесчувственных», эгоистичных. Характерен расширительный смысл предисловия: свет враждебен ко всем, кого ум и живая душа поднимают над окружающим. После этого трагическая судьба Арбенина должна быть воспринята как некая закономерность жизни. Таков в общих чертах основной конфликт пьесы.

Роль светского общества в судьбе Владимира Арбенина вырисовывается не только в глубоко личных ситуациях. Лермонтов показывает, как широко связана жизнь героя со светом, как неизбежны постоянные столкновения как далеко зашла их вражда. В четырех из тринадцати сцен драмы Лермонтов изображает это общество в движении, в разговорах и толках о происходящем. К сожалению, взаимоотношения Арбенина со светским обществом не раскрыты в самом развитии действия, о них мы узнаем только из разговоров действующих лиц. Чем более непостижимым представляется людям внутренний мир героя, тем больше озлобленности в отношении к нему, тем больше желания уничтожить, истребить его злым ядовитым словом, клеветой. Свет не выпускает Арбенина из поля своего зрения, так как инстинктивно чувствует, какая опасность таится в этом постоянном отрицании его жизненных норм, его морали. Арбенин для света «ужасный повеса, насмешник и злой насмешник, дерзок – и все, что вы хотите» [4, с. 157].

В прозвище, которое дает светское общество Арбенину – «странный человек», – выражена вся враждебность к герою,

вся неспособность и нежелание понять, что скрыто за внешним его несходством с окружающими. И в довершение всего свет объявляет Арбенина сумасшедшим. Создается аналогичная с «Горем от ума» ситуация, когда человека, враждебного по духу, стремятся уничтожить клеветой относительно мнимого безумия. Давая такой поворот судьбе Арбенина, Лермонтов, бесспорно, знал, какой политический смысл заключался в нем. И в 20-е, а в особенности в зловещие 30-е годы официальная версия или просто слух о сумасшествии были распространенным средством борьбы с передовыми людьми. М.В. Нечкина сообщает о том, что такого рода расправа угрожала Грибоедову, были объявлены безумными Кюхельбекер, Ф. Глинка [5, с. 340 – 341]. Все это говорит за то, что эпизод с мнимым сумасшествием в произведениях Грибоедова и Лермонтова – не эффектный сюжетный ход, а отражение одного из распространенных методов правительства и высшего общества в борьбе с неугодными им людьми.

Знаменательно, что в отличие от комедии Грибоедова «Горе от ума» не общественные взгляды героя, не какое-нибудь резкое выступление против светской черни приносит ему «славу» сумасшедшего». Владимир кажется безумным именно потому, что он – единственный человек в этом обществе, сохранивший силу и свежесть чувств, естественные человеческие привязанности и наклонности. Не случайно гость принял за приступ безумия у Владимира искреннее проявление горя и страстное негодование против отца. В данном случае общество не хитрит и не лицемерит. Оно, по мнению, Лермонтова, настолько потеряло всякое понятие о нормальном, естественном что видит уродство там, где его нет. Владимир Арбенин знает, что является причиной его мучительного разлада с миром. Вражда с обществом у него вполне осознанная и неотвратимая. Он ненавидит «несносное полотерство, стремление к ничтожеству, пошлое самовысказывание» светской молодежи [4, с. 160]. Светское общество для него – мир, где искажены и поруганы все естественные человеческие чувства и отношения. Каждый шаг убеждает в этом Арбенина – и поступок отца, жестокость которого убила мать («это против природы» [4, с. 162] – восклицает Марья Дмитриевна, узнав о решении мужа), и измена возлюбленной и друга, весь тон, стиль жизни светского общества. Одной из основных идей, определявших и принцип мышления, и жизненную позицию человека, для ищущей, мыслящей молодежи 30-х годов была идея самопознания. Смысл ее заключается в уяснении тех наклонностей и сил, которые определяют поведение человека в осмыслении его жизненной позиции, его назначения в мире. Но не только настроения, отношение к окружающему, судьба делают Владимира Арбенина человеком 30-х годов XIX в. Он приоткрывается нам еще и со стороны своих философских исканий, характерных для передовой молодежи тех лет.

Конец Владимира Арбенина изображен Лермонтовым так, что юноша ни на минуту не кажется жалкой жертвой обстоятельств, человеком со слабой душой. Гибель героя воспринимается как следствие всего строя жизни, как жестокая закономерность, против которой трудно было бороться. Несколько лет спустя Лермонтов с поистине потрясающей силой покажет, как «изнемог» в борьбе с жизнью гордый ум Владимира Арбенина. И это безумие честных и сильных, как холодное отчаяние Демона, и безнадежное – политическое обвинение поэта эпохе, звучащее страстной тревогой за судьбу своих современников. Владимир Арбенин предстает перед читателями как человек, разделивший со своими современниками не только их философские раздумья, но и ранящие душу впечатления от социальной действительности той поры. Не ограничиваясь кругом личных связей героя, Лермонтов открывает перед Арбениным такую сторону жизни, перед которой бледнеют все его страдания: бедствия крепостных крестьян. Правда, Лермонтов не стремится, подобно Белинскому, автору «Дмитрия Калинина» ввести этот мотив в сюжет произведения и лишь добавляет в драму вставную сцену.

Крестьянская сцена в «Странном человеке» указывает на то, что тема крестьянской революции была для Лермонтова очень близкой, волнующей и важной. В рассказе мужика, при-

шедшего просить об избавлении от зверств помещицы, без всякой идеализации, книжной условности звучит подлинный голос страдающего народа. «Крестьянская сцена» введена в драму «Странный человек» с целью поставить Арбенина лицом к лицу с ужасами крепостного права. На время страдания народа становятся его страданиями: «О боже!.. при одной мысли об этом я чувствую боль во всех моих жилах... Один рассказ меня приводит в бешенство!» [4, с. 171]

М.Ю. Лермонтов в образе Владимира показывает героя, который старается остаться человеком, пытается вырваться из неприятной для него действительности, стремится сохранить чувство собственного достоинства. Владимир Арбенин, поставленный в драме лицом к лицу с трагедией народа, воплощает в себе настроения, мысли и чувства передовых людей 30-х годов XIX в., поднимающих негодующий голос против социальной несправедливости. Можно сказать, что Арбенин является «героем» своего времени, вызывающим глубокое сочувствие, не столько как «герой», сколько как его жертва [6].

И кто знает, сколько прекрасных произведений Лермонтова вышло бы на свет, проживи он хотя бы до возраста Пушкина. Но, увы! Этому не суждено было сбыться. Но ясно одно, что Кавказ, являясь «колыбелью поэзии Пушкина, сделался и колыбелью поэзии Лермонтова».

Библиографический список

1. Ахмадова Т.Х. Кавказ и кавказцы в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». *Современный учёный*. 2018; 1.
2. Козуева Х.М., Ахмадова Т.Х. Влияние Кавказа на творчество М.Ю. Лермонтова. *Наука и молодёжь*: Всероссийская научно-практическая конференция студентов, молодых ученых и аспирантов. 2016: 267 – 271.
3. Козуева Х.М., Яшадова Х.Х., Ахмадова Т.Х. Лермонтов М.Ю.- наследник русской поэзии А.С. Пушкина. *Взгляд современной молодежи на актуальные проблемы гуманитарного знания*: ежегодная межрегиональная студенческая научно-практическая конференция. Грозный: ЧГУ, 2017.
4. *Лермонтов Михаил Юрьевич*. Собр. соч. в шести томах. Т. 5. Драммы. Москва, 1957.
5. Соколова А.Н., Гиреева Д.А. *Лермонтов М.Ю. Вопросы жизни и творчества*. Орджоникидзе, 1963.
6. Эйхенбаум Б.М. *Статьи о Лермонтове*. Москва – Ленинград, 1961.

References

1. Ahmadova T.H. Kavkaz i kavkazcy v romane M.Yu. Lermontova «Geroj nashego vremeni». *Sovremennyy uchenyj*. 2018; 1.
2. Kozueva H.M., Ahmadova T.H. Vliyaniye Kavkaza na tvorchestvo M.Yu. Lermontova. *Nauka i molodezh'*: Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya studentov, molodykh uchenykh i aspirantov. 2016: 267 – 271.
3. Kozueva H.M., Yashadova H.H., Ahmadova T.H. Lermontov M.Yu.- naslednik russkoj poezii A.S. Pushkina. *Vzglyad sovremennoj molodezhi na aktual'nye problemy gumanitarnogo znaniya*: ezhegodnaya mezhtseional'naya studencheskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Groznyj: ChGU, 2017.
4. *Lermontov Mihail Yur'evich*. Sobr. soch. v shesti tomah. T. 5. Dramy. Moskva, 1957.
5. Sokolova A.N., Gireeva D.A. *Lermontov M.Yu. Voprosy zhizni i tvorchestva*. Ordzhonikidze, 1963.
6. `Ejhenbaum B.M. *Stat'i o Lermontove*. Moskva – Leningrad, 1961.

Статья поступила в редакцию 19.09.18

УДК 82

Poulaki P., postgraduate, Department of History of Russian Literature of the XX – XXI Centuries, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: parvanehpoulaki33@gmail.com
Beigi M., Cand of Sciences (Philology), Department of Russian Language and Literature, Faculty of Foreign Language and Literature, Tehran University (Tehran, Iran), E-mail: mohsenbeigi@ut.ac.ir

HISTORY OF PERCEPTION OF RUSSIAN LITERATURE IN IRAN. Russia and Iran are bounded with not only political but also cultural relationships that have a reflection in adoption of cultural codes, literary tropes, poetic images and motives, etc. This gave a foundation for the development of Russian-Iranian comparative studies as well as the studies of artistic perception of Russian literature by Iranian writers. Russian literature was actively translated into Farsi since 1930s. In the article the researchers give a review on the main works dedicated to this issue and structuralize them showing the peculiarity of Persian-Russian perceptual tradition. Due to studying this problem we come to conclusion that the biggest interest to the Russian literature has to do with the periods of translation increase in 1930s, 1960s and 2000s.

Key words: Iran, Russia, Russian literature, translations.

П. Пулаки, аспирант, каф. истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса филологического ф-та, Московский государственный университет, г. Москва, E-mail: parvanehpoulaki33@gmail.com
Б. Мохсен, канд. филол. наук., каф. русского языка и литературы факультета иностранных языков и литературы, Тегеранский государственный университет, г. Тегеран, Иран, E-mail: mohsenbeigi@ut.ac.ir

ИСТОРИЯ РЕЦЕПЦИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ИРАНЕ

Россию и Иран связывают не только политические, но и культурные отношения, проявлявшиеся в виде заимствований культурных кодов, литературных приёмов, поэтических образов и мотивов и пр. Все это послужило почвой для формирования и становления русско-иранской компаративистики, а также появления работ в области изучения художественной рецепции иранскими писателями русской литературы, активно переводившейся на язык фарси с 1930-х годов. В данной статье мы даем обзор основных трудов, посвященных данной проблематике, и структурируем их, выявляя особенности эволюции персидско-русской рецептивной традиции. В ходе изучения вопроса мы приходим к выводу, что наибольший интерес к русской литературе соответствовал периодам переводческого «бума» в 1930-х, 1960-х и 2000-х годах.

Ключевые слова: Иран, Россия, русская литература, переводы.

Истоки отношений Ирана и России берут свое начало в Средние века, отражаясь как в фольклоре двух стран, так и в памятниках древнерусской и древнеперсидской письменности. Так, например, произведение тверского купца XV века Афанасия Никитина «Хождение за три моря» является замечательным описанием жизни народа Востока (Ирана и Индии) [1].

Российское государство по своему географическому положению находится на стыке Европы и Азии, что определило появление разносторонних связей народов России и стран Востока. Киевская Русь, затем Московское государство поддерживали более систематические отношения с народами Ирана, чем любая другая страна Европы. Одновременно с расширением дипломатических и торговых связей росло и знакомство русских людей с Ираном.

Контакты русских и восточных народов способствовали развитию интереса российской общественности к публикациям, связанным с этой тематикой. В течение XVIII столетия в России вышло несколько изданий Корана. Первый его перевод был осуществлен в 1716 г. при Петре I, второй – в 1790 году. В 1787 г. по указу Екатерины II был издан подлинный текст Корана арабским шрифтом. Это роскошное издание предназначалось для подношения знатным иностранным особам и переиздавалось шесть раз [1].

Первый художественный перевод классической персидской поэзии был осуществлен в России в 1796 году. В конце XVIII века также публикуются переводы восточных поэтов и персидской орнаментальной прозы. Первым в поле зрения переводчиков попал великий писатель Саади (XIII в.), прославленный на всем мусульманском Востоке умением «развлекать, наставляя, и наставлять, развлекая», как властителей, так и их подданных [2].

Позднейшая русская научная ориенталистика, равно как и русская рецепция великих поэтов, писавших на фарси, являющаяся очень важными, обширными и разработанными темами, о которых следует говорить отдельно, и в рамках настоящей работы мы заниматься этими темами не будем, а сосредоточимся на рецепции русской литературы в Иране.

Первое знакомство иранского читателя с русской литературой зафиксировано уже в эпоху Петра I, что было обусловлено ходом общественно-экономического и политического развития двух стран. В это время ещё не существовало переводов конкретных произведений с русского на фарси, но с миром России можно было познакомиться через описательные произведения, такие как, например, «История российской империи в царствование Петра Великого» Вольтера, которое было переведено М.Р. Мохандесбахом в 1817 г. с английского языка.

Позднее знакомству с русской литературой способствовали поэты-просветители, А.К. Ага-Бабибаанов (1794 – 1848) и М.Ф. Ахундзаде (1812 – 1878), которые перевели произведения А.С. Пушкина на персидский язык. Они явились проводниками русской культуры в странах Ближнего Востока, в том числе и в Иране [Розенфельд 1949]. Известно, что Ахундзаде настолько был увлечен и восхищён творчеством великого русского поэта, что после его смерти посвятил ему поэму под названием «Восточная поэма на смерть Пушкина» в 1837 году.

Уместно напомнить, что персидский поэт Фазил-хан-Шайда, направлявшийся в свите Хосров-мирзы с так называемой «извительной» миссией в связи с трагической гибелью А.С. Грибоедова в 1829 г., при встрече с Пушкиным на Кавказе сказал, что предполагал увидеть его в столице. Следовательно, в Иране уже знали о творчестве Пушкина [3, с. 382].

В этом же году будущий премьер-министр Ирана при Насер-ад-Дин Шахе Каджар М.Т. Фарахани (Амриркабр) тоже был в составе иранской делегации, отправленной в Россию, и посетил Санкт-Петербург. В результате данной поездки Амирабир задумал создание учебного заведения университетского типа в Иране. В этом центре, названного «Дар-ул-Фунун», который торжественно был открыт в 1852 г., преподавались французский язык, естественные науки, математика, история и география. После к ним добавилось обучение английскому и русскому языкам, рисованию и музыке. Армянские учителя преподавали русский язык и готовили будущих переводчиков. Именно в этом центре были переведены первые тексты непосредственно с русского языка, такие как завещание Петра Первого и история России. Именно при этом центре открылся первый театральный салон.

Экономические и военные связи России и Ирана упрочились на протяжении XIX-XX веков. Тесное сотрудничество наблюдалось во время мировых войн, Февральской и Октябрьской ре-

волюций в России, Конституционной революции 1905-1911 гг. в Иране, переворотов в Тебризе и на севере Ирана, деятельности Красной армии СССР в Иране, учреждения персидско-казачьей бригады и учетно-ссудного банка и т.д. В центре внимания был обмен военным опытом, а культурные вопросы находились далеко на втором плане. Однако нельзя сказать, что им не уделялось никакого внимания. Так, в начале XX века в Тебризе открылась русская школа, где преподавали русский язык. Первые переводы произведений Л.Н. Толстого в Иране – легенда «Ассирийский царь Ассархадон» и рассказ «Чем люди живы» – как раз были сделаны в 1906 году преподавателями этой же. Впрочем, более полное представление о русской литературе и, в частности, поэзии иранцы стали получать позже благодаря переводам с европейских языков. Так, первый перевод на персидский язык «Горя от ума» Грибоедова появился в Иране в 1900 году.

В 1912 г. на тегеранской сцене была осуществлена постановка «Ревизора» Гоголя, и, по свидетельству корреспондента петербургской газеты «Рампа и жизнь», «пьеса имела грандиозный успех у зрителей-персов» [4, с. 319].

В начале 1930-х годов С. Хадаятом был осуществлен перевод рассказа А.П. Чехова «Крыжовник», в то же время были изданы три повести Пушкина: «Пиковая дама», «Выстрел», «Капитанская дочка».

Но волна популяризации русской литературы в Иране началась позднее, в военное и послевоенное время. Количество сделанных переводов, исследований и статей, связанных с русской литературой на протяжении 1941-1953 гг., было так многочисленно, что многие иранские литературоведы и критики, такие, как Х. Мирабедина и Х. Абдоллахан, считают, что в эти годы русская литература стала господствующим культурным интересом страны [5, с. 35].

По словам Х. Мирабедина, переводческая деятельность в Иране всегда находилась под влиянием общественной ситуации в стране, была идеологически обусловлена. В условиях политического давления писатели прибегали к переводу зарубежных текстов, затрагивающих щекотливые темы, выражая тем самым собственные идеи [6, с. 13 – 14]. Это относится и к переводам русской литературы. Здесь играли важную роль многочисленные общественно-политические факторы. В том числе, можно указать на роль партии «Тудэ» в распространении коммунистической идеологии, на журнал ирано-советского культурного общества «نوین پیام» (Новый вестник), деятельность советских издательств, в том числе, «Прогресс», «АПН» и «Мир», которые осуществляли переводы многих книг на фарси.

В августе – сентябре 1941 года войска СССР и Великобритании вошли в Иран с целью предотвращения захвата Германией нефтяных месторождений страны и установления «южного коридора» для осуществления поставок по ленд-лизу. В ходе оккупации Реза шах Пехлеви был свержен, из тюрем были освобождены политические заключённые (в том числе активисты Иранской коммунистической партии). Вышедшие из тюрем коммунисты приняли решение сформировать марксистско-ленинскую партию «Тудэ», которая, по словам литературоведа М. Рузбеха, была политическим органом пропаганды русского коммунизма [7, с. 29].

Деятели литературы и культуры, являвшиеся сторонниками партии «Тудэ», играли важную роль в знакомстве иранского общества с русской литературой. Один из основателей партии «Тудэ», Эхсан Табари (1917–1989), был не только известным политиком, но и выдающимся писателем и переводчиком с русского языка. Интерес к творчеству Маяковского у молодежи 50-х годов развился именно благодаря переводам Табари [8, с. 512]. На страницах «Журнала для народа» в 1941 году, появился перевод поэмы Маяковского «Флейта-позвоночник», сделанный Табари.

За этот короткий срок, на протяжении 1941–1953 гг. в Иране вышли на персидском языке многие произведения Пушкина, Лермонтова, Некрасова, Крылова, Чехова, Достоевского, Тургенева, Толстого, Гоголя, Салтыкова-Щедрина, А. Островского, Белинского, Чернышевского и многих других русских прозаиков, поэтов и критиков. Появились и переводы произведений советских писателей. Кроме того, в иранской периодической печати были опубликованы статьи о жизни и творчестве многих дореволюционных русских и советских авторов. Также проводились литературные вечера, устраивались выставки, организовывались радиопередачи, в которых иранцы популяризировали творчество русских и советских литераторов [9, с. 221].

Особая роль в этом важном деле принадлежала Иранскому обществу культурных связей с Советским Союзом, основанному 31 октября 1943 г., а также его журналу «پیام نوین» («Новый вест-

ник»). Первый номер издания вышел в августе 1944 г. и издавался ежемесячно. Значительное место журнал уделял популярности русской и советской классики, регулярно публикуя стихи и художественную прозу, а также статьи иранских литературоведов и критиков. Иранское общество культурных связей с СССР и журнал «پیام نوین» («Новый вестник») объединяли переводчиков, помогали им с архивным, биографическим материалом и пособиями по системе и технике перевода.

Руководил журналом профессор Саид Нафиси, перу которого принадлежали переводы, статьи и книги, посвященные творчеству Пушкина, Лермонтова, Крылова, Некрасова, Чехова, Горького. При содействии Общества были переведены «Евгений Онегин» Пушкина, пьесы Чехова «Три сестры» и «Вишневый сад», «Война и мир», «Воскресение» Толстого, «Тихий Дон» Шолохова, «Железный поток» Серафимовича. Особое место заняли переводы произведений Горького – «Детство», «Мать», «Дело Артамоновых», «На дне», «Челкаш», «Песнь о Буревестнике», «Враги» [10, с. 91].

Известный иранский литературовед А. Дастегейб в статье «О переводах русской литературы на персидский язык», опубликованной в тегеранском журнале «پیام نوین» («Новый вестник») в 1959 году, писал: «Русская литература с ее блестящими поэтами, такими как Пушкин и Лермонтов, которые обладали тонким чувством восприятия и изящным слогом, а также Гоголь, Тургенев, Чехов, Горький, Достоевский и Толстой, способными просто и понятно раскрывать глубокие и возвышенные идеи, еще двадцать лет тому назад была для иранцев незнакомой. На персидский язык было переведено лишь несколько стихотворений Пушкина и несколько коротких рассказов Чехова (например, «Крыжовник», переведенный С. Хедаятом в 1932 г.), что считалось большим событием. Тогда иранский народ был лишен возможности пользоваться великой сокровищницей одной из самых выдающихся литератур мира» [11].

В 1953 г. в результате августовского переворота происходит свержение власти премьер-министра Ирана М. Моссадека, при поддержке которого партия «Тудэ» осуществляла свою деятельность. Вследствие государственного переворота партия ушла в подполье, часть её активистов эмигрировала. Ф. Моради, анализируя переводы, сделанные с 1950-х по 1970-х гг., приходит к выводу о том, что после переворота 1953 года в результате политических изменений и распада партии «Тудэ» литература России в Иране утратила свое влияние, что было обусловлено «очищением» народного сознания от коммунистического влияния и переориентацией на американские идеологические ценности [12].

Члены партии «Тудэ» в основном эмигрировали в СССР и там продолжали свою политическую деятельность, продолжая заниматься переводами. Их работы через советские издательства, которые имели активные филиалы в Иране, доходили до иранских читателей. Среди этих издательств можно упомянуть «Прогресс», «Мир», «Радуга», «Сако» и т.д. К сожалению, не существует точной информации о количестве книг, изданных этими центрами, но приблизительно указывают на тиражи в 5000 экземпляров. В эти годы переводы уже всегда осуществлялись напрямую с русского языка. Переводы произведений К. Паустовского, Ч. Айтматова, К. Симонова, В. Пановой, А. Толстого были осуществлены этими издательствами в СССР и продавались в Иране [13, с. 157].

В преддверии иранской революции 1979 г. в газете «Кейхан» на протяжении нескольких месяцев каждый день печатались главы известного исторического романа Ю. Тынянова «Смерть Вазир-Мухтара». Перевод был впервые осуществлен известным и популярным переводчиком М. Сахаби, который переводил шедевры литературы Франции на фарси, в том числе «В поисках утраченного времени» М. Пруста. Сахаби в 2017 г. опубликовал роман на фарси отдельным изданием.

После Исламской революции новая иранская власть, положившая в основу своего внешнеполитического курса лозунг «Ни Запад, ни Восток, а ислам», в значительной степени ограничила свои связи с коммунистическим режимом СССР и потребовала закрыть его культурное представительство. Его восстановление осуществилось только после распада СССР, когда российская сторона отказалась от коммунистической идеологии. В результате, переводы литературных русских произведений по сравнению с 1950-ми гг. стали редкими.

В 1980-е гг. Иран переживал длившуюся восемь лет ирано-иракскую войну, породившую в современной персидской поэзии целое направление – ادبیات جنگ تحمیلی («литературу на-вязанной войны»). Для этой плеяды литераторов тема памяти о войне, тема реабилитации воина в мирной жизни являются доминирующими. К примеру, переводились и издавались даже такие произведения, как роман Ю. Бондарева «Горячий снег». Военная журналистика тех лет обратила внимание на фронтовую русскую поэзию Великой Отечественной войны, на публикацию переводов в иранской прессе стихов Симонова, Твардовского, Суркова [10].

Если в первые годы после революции большим успехом не пользовалась советская литература, то после относительной стабилизации обстановки в стране, и особенно после распада СССР, на первый план снова вышел перевод произведений классиков русской литературы. По сведениям тегеранского издательства «خانه کتاب» («Дом книги»), только за последние два десятилетия (с 1984 г. по 2003 г.) в Иране произведения Л.Н. Толстого переиздавались около ста раз [14].

В последние три десятилетия стратегическое партнерство Ирана и России в сфере обеспечения региональной стабильности и безопасности с целью создания благоприятной обстановки играет значительную роль в развитии культурных отношений. В результате этого процесса русский язык стал одним из языков, потребность в изучении которого возрастает с каждым днем. Так, Министерством образования Исламской Республики Иран рекомендовано изучение русского языка как иностранного в школах страны. Согласно данному решению, с 2006–2007 учебного года русский язык в школах стал одним из пяти иностранных языков (английский, французский, немецкий, русский, итальянский), который ученики могут выбирать как второй иностранный язык [15].

В начале 2013 года было образовано «Иранское общество русского языка и литературы». Одной из целей объединения стала публикация научных работ о русском языке и литературе, чтобы, используя научные достижения в этой области и отвечая потребности общества в гуманитарных науках, развивать данную сферу в Иране. Это общество выпускает одноименное издание, которое единственное в стране публикуется на русском языке, и в котором молодые исследователи могут печатать свои работы на фарси и на русском.

Таким образом, уже в конце XX – начале XXI века поднимается волна интереса к русской литературе, переводимой с языка оригинала. Тому способствует большое объединение профессиональных переводчиков, анализу работ которых следует посвящать отдельное исследование. Однако, как мы видим, история отношений российского и иранского литературоведения была весьма плодотворной на протяжении почти всего XX века. Особые всплески научного интереса связаны, конечно, с периодами активного перевода произведений русской литературы на персидский язык. Большое количество переводов русских произведений на фарси, а также компаративистских исследований открыли новые горизонты в изучении персидско-русского культурного взаимодействия. В свою очередь, это позволяет нам говорить об устоявшейся научной традиции в гуманитарной сфере, которая требует более тщательного к себе внимания в силу своей новизны и актуальности.

Библиографический список

1. Карими-Мотаххар Дж. Наследие русских классиков в персидской литературе Ирана. *Современные направления, методы и приемы в практике обучения русскому языку как иностранному в персоязычной аудитории*: сборник материалов международного форума Москва – Тула. 2014.
2. Чалисова Н.Ю. Смирнов А.В. Подражания восточным стихотворцам: встреча русской поэзии и арабско-персидской поэтики. *Сравнительная философия*. Москва, 2000.
3. Розенфельд А.З. *Проза Пушкина на персидском языке (переводы «Капитанской дочки»)». Москва: Наука, 1999.*
4. Розенфельд А.З. Произведения Гоголя на персидском языке. *Гоголь. Статьи и материалы*. Ленинград, 1954.
5. Моради Ф. تاریخ چاپ و نشر کتاب در ایران (*История печати и издательства книг в Иране*). Тегеран: Хане-кетаб. 2015.
6. Мирабеддини Х. صد سال داستان نویسی در ایران (*Сто лет истории рассказа в Иране*). Тегеран: Тондар, 1987.
7. Рузбех М. ادبیات معاصر ایران (*Современная иранская литература*). Тегеран: Рузегар. 2009.

8. Шафии-кадкини М. *با چراغ و آینه در جست جوی تحولات شعر امروز فارسی (В поисках исследования истории изменения современной поэзии Ирана)*. Тегеран: Сохан, 2011.
9. Зильберштейн И.С. *Литературное наследство*. Том 100. Чехов и мировая литература. Москва: ИМЛИ, 2005.
10. Кляшторина В.Б. Иран и Россия: культурное и взаимодействие в прошлом, настоящем и будущем. *Иран и СНГ: сборник статей*. Москва: Институт востоковедения РАН, 2003.
11. Дастгейб А. *ترجمه های ادبیات روسیه به زبان فارسی (О переводах русской литературы на персидский язык)*. *Pejame novin*. 1959; 11.
12. Моради Ф. *تحلیل بردویی تولیدات ادبی بین سالهای ۴۵-۲۰ با در نظر گرفتن کنش ترجمه (Анализ переводов, сделанные с 50-х до 70-х гг. в Иране на основе идеи П. Бордои)*. Сборник язык и литературы. 2015.
13. Азаранг А., Дехбаши А. *تاریخ شفاهی نشر ایران (История печати в Иране)*. Тегеран: Гогнус, 2003.
14. Рустамова Г.Р. «Русско-таджикские литературные связи в XX веке (в контексте творчества Льва Толстого)». *Литература народов стран зарубежья*. 2017.
15. Баба-заде Дж. Проблемы преподавания РКИ в Иране в новых условиях межкультурного общения и развития информационных технологий (на примере Тегеранского университета). *Слово. Грамматика. Речь*. Москва, 2005; Вып. 7.

References

1. Karimi-Motahhar Dzh. Nasledie russkikh klassikov v persidskoj literature Irana. *Sovremennye napravleniya, metody i priemy v praktike obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v persoyazychnoj auditorii: sbornik materialov mezhdunarodnogo foruma* Moskva – Tula. 2014.
2. Chalisova N.Yu. Smirnov A.V. Podrazhaniya vostochnym stihotvorcam: vstrecha russkoj po`ezii i arabsko-persidskoj po`etiki. *Sravnitel'naya filosofiya*. Moskva, 2000.
3. Rozenfel'd A.Z. *Proza Pushkina na persidskom yazyke (perevody «Kapitanskoj dochki»)*. Moskva: Nauka, 1999.
4. Rozenfel'd A.Z. *Proizvedeniya Gogolya na persidskom yazyke. Gogol'. Stat'i i materialy*. Leningrad, 1954.
5. Moradi F. *تاریخ چاپ و نشر کتاب در ایران (Istoriya pechati i izdatel'stva knig v Irane)*. Tegeran: Hane-ketab. 2015.
6. Mirabedini H. *صد سال داستان نویسی در ایران (Sto let istorii rasskaza v Irane)*. Tegeran: Tondar, 1987.
7. Ruzbeh M. *ادبیات معاصر ایران (Sovremennaya iranskaya literatura)*. Tegeran: Ruzegar. 2009.
8. Shafii-kadkani M. *با چراغ و آینه در جست جوی تحولات شعر امروز فارسی (V poiskah issledovaniya istorii izmeneniya sovremennoj po`ezii Irana)*. Tegeran: Sohan, 2011.
9. Zil'bershtejn I.S. *Literaturnoe nasledstvo*. Tom 100. Chehov i mirovaya literatura. Moskva: IMLI, 2005.
10. Klyashtorina V.B. Iran i Rossiya: kul'turnoe i vzaimodejstvie v proshlom, nastoyaschem i buduschem. *Iran i SNG: sbornik statej*. Moskva: Institut vostokovedeniya RAN, 2003.
11. Dastgejb A. *ترجمه های ادبیات روسیه به زبان فارسی (O perevodah russkoj literatury na persidskij yazyk)*. *Pejame novin*. 1959; 11.
12. Moradi F. *تحلیل بردویی تولیدات ادبی بین سالهای ۴۵-۲۰ با در نظر گرفتن کنش ترجمه (Analiz perevodov, sdellannye s 50-h do 70-h gg. v Irane na osnove idei P. Bordoi)*. *Sbornik yazyk i literatury*. 2015.
13. Azarang A., Dehbashi A. *تاریخ شفاهی نشر ایران (Istoriya pechati v Irane)*. Tegeran: Gognus, 2003.
14. Rustamova G.R. «Russko-tadzhikskie literaturnye svyazi v XX veke (v kontekste tvorchestva L'va Tolstogo)». *Literatura narodov stran zarubezh'ya*. 2017.
15. Baba-zade Dzh. Problemy prepodavaniya RKI v Irane v novyh usloviyah mezhkul'turnogo obscheniya i razvitiya informacionnyh tehnologij (na primere Tegeranskogo universiteta). *Slovo. Grammatika. Rech'*. Moskva, 2005; Vyp. 7.

Статья поступила в редакцию 19.09.18

УДК 81

Gumbatova F.E., postgraduate, Saint Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: fidan.agayarova@yandex.ru

FUNCTIONS OF TERMS-SYNONYMS IN RHETORICAL TEXTS OF THE XVIII CENTURY (COMPARATIVE STUDY ON THE MATERIAL OF RHETORIC OF I.K. GOTTSHEDE AND M.V. LOMONOSOV). The article reveals a problem of functioning of terms-synonyms in German and Russian rhetorical texts of the XVIII century. The scientific novelty of the study is that the pragmatic aspect of the synonym terms in scientific texts of the XVIII century was not previously a subject of any special study. The article emphasizes a pragmatic value of terminological synonymy as a lexical means, performing in the speech of that period a number of functions: the function of transferring new knowledge, definitive, the function of substitution and expressive. Among the terminology-synonyms with expressive meaning, terminological units were singled out, performing the functions of transferring the author's evaluation and increasing the intensity of the term's semantics. Thus, the presented material makes it possible to conclude that the terms-synonyms complement the terminological meaning give necessary shades to the semantic structure of a term.

Key words: terms, terms-synonyms, functions of terms-synonyms, I.K. Gotshed, M.V. Lomonosov.

Ф.Э. Гумбатова, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: fidan.agayarova@yandex.ru

ФУНКЦИИ ТЕРМИНОВ-СИНОНИМОВ В РИТОРИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ XVIII В. (СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НА МАТЕРИАЛЕ РИТОРИК И.К. ГОТШЕДА И М.В. ЛОМОНОСОВА)

В статье раскрывается проблема функционирования терминов-синонимов в немецких и русских риторических текстах XVIII века. Научная новизна исследования заключается в том, что прагматический аспект терминов-синонимов в научных текстах XVIII века ранее не становился предметом специального изучения. В статье подчеркивается прагматическая ценность терминологической синонимии как лексического средства, выполняющего в речи того периода ряд функций: функция передачи нового знания, дефинитивная, функция замещения и экспрессивная. Среди терминов-синонимов с экспрессивным значением были выделены терминологические единицы, выполняющие функции передачи оценки автора и усиления степени интенсивности семантики термина. Таким образом, представленный материал позволил сделать вывод о том что, термины-синонимы дополняют терминологическое значение, придают необходимые оттенки семантической структуре термина.

Ключевые слова: термины, термины-синонимы, функции терминов-синонимов, И.К. Готшед, М.В. Ломоносов.

Проблеме термина и терминологии на данный момент посвящено огромное количество работ, как в отечественной, так и зарубежной лингвистике. Велико и число предлагаемых для данного понятия определений. Приведём одну из дефиниций,

которой придерживается ряд ученых: термин – слово или словосочетание, которое обозначает конкретное понятие или предмет соответствующей специальной области знаний [1, с. 7; 2, с. 8; 3, с. 78; 4, с. 6]. Также следует подчеркнуть, что традици-

онно к термину предъявляется ряд нормативных требований: 1) системность, 2) наличие дефиниции, 3) краткость, простота и понятность, 4) тенденция к однозначности внутри соответствующей терминосистемы, 5) отсутствие стилистической направленности [2, с. 10]. Вследствие чего можно проследить, что ряд ученых придерживается того мнения, что синонимия терминов мешает взаимопониманию в рамках специальной коммуникации.

Несмотря на то, что вопросы синонимии в терминологии занимались многие лингвисты [5; 6; 7], проблема терминологической синонимии никогда не исчезала из поля зрения исследователей, но каждый раз данная проблема в процессе расширения знаний в области терминологии приобретает новое осмысление в рамках иных подходов и направлений. Необходимо отметить, что синонимия риторических терминов, а именно прагматический аспект терминов-синонимов в текстах XVIII века ранее не становился предметом специального изучения, что и обусловило новизну данного исследования. Также нужно подчеркнуть, что лексические, семантические, структурные особенности риторических терминов прежде становились предметом подробного изучения [8; 9].

Материалом исследования послужили труды И.К. Готшеда «Ausführliche Redekunst» (1728) и М. В. Ломоносова «Краткое руководство к красноречию» (1748). Цель настоящей статьи состоит в исследовании и сравнении явления синонимии терминов и особенностей ее проявления в немецком и русском риторических текстах XVIII века. Поставленная цель определила решение следующих задач: поиск и идентификация терминов-синонимов, осуществление классификации немецких и русских терминологических синонимов с точки зрения их прагматических особенностей функционирования в текстах XVIII века.

В процессе анализа риторических трудов было выделено 50 терминов-синонимов в работе М.В. Ломоносова «Краткое руководство к красноречию» и 92 термина-синонима в «Ausführliche Redekunst» И.К. Готшеда. Самое большое количество терминов-синонимов было найдено в разделе «Register der ausführlichen Redekunst» в работе И.К. Готшеда, в риторике М.В. Ломоносова терминологические синонимы чаще всего встретились в части II «О Украшении». Можно отметить, что в данных параграфах, посвященных основным понятиям риторики, учениям о периоде и его частях, учениям об тропах и фигурах, термины-синонимы служат для упорядочения терминологической системы. Как правило эти термины находятся в рамках дефинитивных отрывков.

Анализ употребления терминов-синонимов в риторических текстах XVIII века свидетельствует об их многофункциональности. Применительно к особенностям данных текстов нам удалось выделить несколько функций терминов-синонимов, основной из которых является функция передачи нового знания (информативную). Необходимо подчеркнуть, что данную задачу выполняют как термины, так и термины-синонимы. Данная функция является одной из основных функций, которую выполняет термин, вследствие чего стоит отметить, что процесс передачи нового знания присущ для терминов-синонимов в любом контексте, вне зависимости от того, какие дополнительные функции они выполняют.

1. Функция передачи нового знания (информативная)

[1] *Wir müssen nämlich durch die **Beredsamkeit**, im eigentlichen und engem Verstande, eine **Geschicklichkeit** verstehen, seine Zuhörer von allem, was man will, zu überreden, und zu allem, was man will, zu bewegen* [10, s. 77].

В данном примере автор сравнивает *Beredsamkeit* 'красноречие' с умением, ловкостью оратора убеждать своих слушателей, и в качестве синонима к простому корневому риторическому термину приводит монолексемный контекстуальный термин *Geschicklichkeit* 'ловкость', 'умение'. Под простым корневым термином понимается непроемный однословный термин, состоящий из одной лексической основы [2, с. 44]. Таким образом, термин-синоним позволил точно выразить именно то содержание понятия, на котором хотел акцентировать внимание автор.

[2] *Сего искать должно в риторических **достоинствах или доказательствах**, которые суть сложные идеи, удостоверяющие о справедливости предлагаемой материи* [11, с. 73].

В приведенном выше примере представлены взаимозаменяемые простые термины-синонимы, которые существуют параллельно и не имеют семантических различий, которые также выполняют функцию передачи нового знания.

2. Дефинитивная функция

Нередко термин толкуется с помощью термина-синонима или терминологического сочетания. Термин-синоним позволяет определить научное явление, вводит определение термина. Форма реализации этого приема – прямая и инверсионная, в тексте или в скобках.

[3] *Aristoteles wirft alle tropische Redensarten in eine einzige Classe, und nennet sie **die Metaphore**; das ist eine **Übertragung**, oder **Versetzung eines Wortes in eine neue Bedeutung*** [10, с. 266].

Интернациональному монолексемному термину *die Metaphore* 'метафора' в семантическом плане тождественны немецкоязычный простой термин *eine Übertragung* 'перенос' и терминологическое сочетание *Versetzung eines Wortes in eine neue Bedeutung* 'передача слова в новом значении', образованное по модели Sub.+Sub.+Pr.+Sub. [12]. Под терминологическим сочетанием понимаются терминологические сочетания, в которых синтаксические отношения выражены с помощью предлогов и союзов. Количество компонентов в данных терминосоюзах варьируется от двух, трех и более [4, с. 27]. Благодаря немецким терминам-синонимам, выполняющим дефинитивную функцию, читателю проще воспринять и понять суть латинского термина. Автор вначале вводит монолексемный немецкий термин-синоним, за ним следует многокомпонентное терминологическое сочетание, которое подробно объясняет смысл латинского термина. Таким образом, можно отметить, что автор последовательно обнаруживает содержательную специфику интернационализма.

[4] *Оттуду же произведено и речение **ρητωρ (ритор)**, которов на греческом языке значит **витию** или **красноречивого человека** и в российский язык в том же знаменовании принято* [11, с. 5].

Пример из работы «Краткое руководство к красноречию» ярко демонстрирует, как автор вводит греческий термин *ρητωρ*, сохраняя его написание на греческом языке, в скобках вводит русскоязычный фонетико-графический вариант термина *ритор* и два термина-синонима: простой термин *вития* и атрибутивное терминологическое сочетание *красноречивого человека*, который дает большую информацию для читателя и разъясняет суть понятия. Атрибутивным сочетанием называется сочетание, состоящее из определения и определяемого слова [1, с. 79]. Под фонетико-графическим вариантом понимается вариант, различающийся только произношением и вариантным написанием одинаковой лексемы [5, с. 52].

Как показал количественный анализ исследуемого материала, термины-синонимы, выполняющие дефинитивную функцию, в «Ausführliche Redekunst» И. К. Готшеда составили 73% от общего числа найденных примеров, в работе М. В. Ломоносова составили 70% от общего количества терминов-синонимов. Как показывает материал наблюдений, авторы прибегают к использованию терминов-синонимов в данной функции наиболее активно.

3. Функция замещения

Следует отметить, что данная функция важна для построения любого текста. Автор стремится разнообразить речь, избегая повторения одних и тех же слов. Функция замещения реализуется в дистантном употреблении терминов-синонимов.

[5] *Сии правила о изобретении **витиеватых речей** предложены все не в таком мнении, что они довольны во всем к сложению оных... Ни в чем красноречие не утверждается на примерах и на чтении и подражании славных авторов, как в витиеватом роде слова, и нигде больше не служит остроумие и поворотливость разума, как в сем случае, ибо не токмо сие требуется, чтобы замыслы были нечаянны и приятны, но сверх того весьма остерегаться должно, чтобы, за ними излишно гонячися, не заverts... От знаменованя имени **замысловатые речи** составляются...* [11, с. 141].

В следующем примере встречаются два синонимичных атрибутивных терминологических сочетания *замысловатые речи*, *витиеватые речи*, которые расположены дистантно и выполняют функцию замещения, данные термины-синонимы являются абсолютными взаимозаменяемыми терминологическими единицами.

[6] *Denn zu diesem **Trauerspiele** habe ich schon den Entwurf im Kopfe. Daher eile ich mit diesem so sehr, daß ich es heraus gebe; damit ich hernach mit allem Fleiße auf etwas neues denken könne. So wirst du denn deiner **Tragödien** gar nicht satt erwiederte Ape* [10, s. 5].

В работе И.К. Готшеда простой немецкоязычный термин *Trauerspiele* 'трагедии' и синонимичный ему интернациональный монолексемный термин *Tragödien* 'трагедии' также реализуют ту же функцию.

Как показало исследование, термины-синонимы, выполняющие функцию замещения, встречаются в работе И.К. Готшеда реже, чем в труде М.В. Ломоносова. Как показал количественный анализ исследуемого материала, термины-синонимы в *Ausführliche Redekunst* И.К. Готшеда составили 10%, в «Кратком руководстве к красноречию» М. В. Ломоносова термины-синонимы составили 19% от общего количества терминов-синонимов. В «...» как показывает материал наблюдений, авторы прибегают к использованию терминов-синонимов в данной функции наиболее активно.

4. Экспрессивная функция

Как показал анализ, термины-синонимы включаются в процесс образно-переносного употребления терминов в риторических текстах XVIII века как в Германии, так и в России. Синонимичные термины расширяют сферу своего функционирования и приобретают оттенок экспрессивности, выразительности, т.е. выполняют функцию воздействия на читателя. Среди терминов-синонимов с экспрессивным значением, удалось выделить терминологические единицы, выполняющие функции передачи авторской интенции и усиления интенсивности семантики термина.

4.1. Функция передачи авторской интенции

Важнейшим для термина является критерий однозначности, отсутствие какой-либо экспрессивности, которая в свою очередь является основным фактором воздействия на читателя. В специальных контекстах XVIII века, в частности в работах И.К. Готшеда и М.В. Ломоносова по риторике, термины и термины-синонимы зачастую приобретают оттенок оценочности.

[7] *Ich schließe aus der Zahl der Redner die Sophisten und alle Schwätzer aus, die entweder eine falsche Beredsamkeit besitzen; oder nur viele Worte machen, aber seinen Menschen dadurch überreden, vielweniger jemanden bewegen, etwas zu thun oder zu lassen. Man nenne also dergleichen Leute Windmacher, Plauderer, oder wie man will: genug, sie den Namen Redner nicht verdienen* [10, с. 88].

В данном примере автор сравнивает софистов '*Sophisten*' с болтунами '*Plauderer*', пустомелями '*Schwätzer*', воображаемыми '*Windmacher*'. Автор прибегает к использованию контекстуальных синонимов из общепотребительной лексики, что позволяет придать тексту эмоциональность, некую образность. В экспрессивной функции употребляются синонимы с отрицательной коннотацией. Использование синонимов с отрицательным значением служит также для эксплицитного выражения мнения автора. Автор высмеивает софистов, не ставит их в один ряд с настоящими ораторами, подчеркивает, что они не заслуживают этого имени. Синоним *Windmacher* образован путем метафоризации, переноса значения, в основе которого лежит сравнение с ветром '*der Wind*' на основании их общего признака дуть, т.е. болтать без смысла [13, с. 57].

[8] *Произведенные идеи от сего места имеют в себе больше играя в речениях, нежели силы. И хотя оне нередко бываю- ют в слове пристойны, однако в их составлении надлежит поступать осторожно, чтобы не родились подлые и смешные в речениях игрушки, что нередко случается в именах, чрез преложение писмен (§ 10, прав. 3) произведенных, которые анаграммами называются* [11, с. 56].

В данном примере простому термину *анаграмма* (литературный прием, состоящий в перестановке букв или звуков определенного слова (или словосочетания), что в результате дает другое слово или словосочетание) [14, с. 22] синонимично терминологическое сочетание *подлые и смешные в речениях игрушки*, образованное по модели Adj.+Adj.+Pr.+Sub.+Sub. Употребление терминологического сочетания с отрицательной коннотацией выражает отношение автора к анаграммам. Автор лишает значимости данный литературный прием, сравнивая его с игрушкой.

[9] *Nun folgen die sogenannten Meditationes, oder guten Einfälle, die ein Franzose Pensées nennen würde* [10, с. 186].

В данном примере интернациональному простому термину *die Meditationes* 'размышление', 'раздумье', 'созерцание', которое вводится в контекст с помощью вводящей конструкции *sogenannten* – что заостряет внимание автора, синонимичны немецкое атрибутивное сочетание *guten Einfälle* 'добрые мысли' и

французский простой термин *Pensées* 'добрые чувства'. Немецкий и французский термины используются с положительной коннотацией, т.е. автору важно подчеркнуть полезность и важность раздумий, которые порождают добрые, благие мысли. Французский термин приводится как дополнительное доказательство актуальности и правильности приведенного немецкого термина, образованного путем семантического калькирования. Семантические кальки – образование термина при помощи придания исконно немецкому слову дополнительного значения по образцу иноязычного термина [15, с. 176].

Необходимо отметить, что термины-синонимы в риторике И.К. Готшеда с отрицательной коннотацией составили 90% от общего количества терминов-синонимов, выступающих в функции передачи оценки автора. В работе М.В. Ломоносова терминов-синонимов с положительной коннотацией не было выявлено.

4.2. Функция усиления интенсивности семантики термина

Также удалось выделить еще одну важную особенность использования терминов-синонимов в трудах XVIII века по риторике, а именно возможность передать интенсивность семантики путем употребления синонимов, которые могут усиливать тот или иной признак. Данной функцией обладают синонимы, имеющие некоторые семантические различия, которые нейтрализуются в контексте, но при этом получают дополнительное стилистическое значение, передающее интенсивность явления.

[10] *Endlich folget noch Votum, ein Wunsch, ein brünstiges Verlangen* [10, с. 380].

В данном примере латинскому простому термину *Votum* (мнение, выраженное путём голосования. В парламентской практике ряда государств в таком порядке выражается одобрение или неодобрение деятельности правительства или министра) [14, с. 67] синонимичны простой немецкий термин *ein Wunsch* 'желание' и атрибутивное немецкое сочетание *ein brünstiges Verlangen* 'страстное желание'. Синонимы расположены в порядке усиления степени интенсивности значения, что позволяет наращивать смысловую нагрузку термина. Данный прием в работе О.А. Костровой «Экспрессивный синтаксис современного немецкого языка» обозначен как климакс – это вид перечисления с нарастанием, при котором каждый последующий член является содержательно более сильным или точным [16, с. 158].

[11] *Тогда рождается дилемма, довод обоюдный, который ради своей остроты по справедливости рогатым называют* [11, с. 78].

В примере, приведенном из риторики М. В. Ломоносова, простому термину *дилемма* (полемика; довод с двумя противоположными положениями, исключающими друг друга и не допускающими возможность третьего) [14, с. 88] синонимично атрибутивное сочетание *довод обоюдный*. Далее автор вводит еще один атрибут *рогатый* к существительному *довод*, который использован в переносном значении. Таким образом, автор прибегает к персонификации, что выполняет экспрессивную функцию в тексте. Персонификация заключается в том, что свойства одушевленного существа, в данном случае рогатого скота, переносятся на абстрактный, неодушевленный предмет, в данном случае на тип рассуждения *дилемма* [13, с. 16].

Как показал количественный анализ исследуемого материала, термины-синонимы, выполняющие экспрессивную функцию, в «*Ausführliche Redekunst*» И.К. Готшеда составили 17% от общего числа найденных примеров, в работе М.В. Ломоносова они составили 11% от общего количества терминов-синонимов. Как показывает материал наблюдений, авторы прибегают довольно активно к использованию терминов-синонимов в данной функции с целью привести большую экспрессивность в текст, усилить эффект воздействия на читателя.

Таким образом, представленный языковой материал позволил выделить четыре основные функции терминов-синонимов, которые они выполняют в рамках риторических текстов XVIII века, на материале трудов И.К. Готшеда и М.В. Ломоносова. Термины-синонимы обеспечивают смысловую, информативную организацию текста, выполняют функции передачи нового знания и дефинитивную. За счет способности передавать одно и то же понятие, синонимы позволяют избежать ненужных повторов и заменять их лексическими единицами со схожим значением, т.е. выполнять функцию замещения в тексте. Помимо этого также удалось выделить экспрессивную функцию, которую выполняют термины-синонимы в рамках риторических текстов XVIII века. Синонимы употребляются с

ярко выраженной отрицательной или положительной коннотацией, чаще с отрицательной, что позволяет эксплицитно выразить позицию автора. Терминологические синонимы также являются средством выражения степени интенсивности смысловой нагрузки термина. Изучение функциональных особен-

ностей терминов-синонимов в риториках Германии и России в XVIII веке делает возможным не только лучше оценить состояние терминов в рамках риторических текстов того периода, но и прогнозировать дальнейшие тенденции развития синонимии в научном тексте в целом.

Библиографический список

- Hoffman L. *Kommunikationsmittel Fachsprache*. 2. Aufl. Berlin: Akademie-Verlag, 1984.
- Гринев-Гриневиц С.В. *Терминоведение*. Москва: Наука, 2008.
- Манерова К.В. К вопросу развития немецкой языковедческой терминологии в трудах просветителя И.К. Аделунга (1732 – 1806) *Вестник Санкт-Петербургского университета*, 2013; № 4: 78 – 84.
- Ткачёва Л.Б. *Основные закономерности английской терминологии*. Томск: Издательство Том. ун-та, 1987.
- Лейчик В.М. Термины-синонимы, дублиеты, эквиваленты, варианты *Актуальные проблемы лексикологии и словообразования*, 1973; 2: 32 – 38.
- Федина Е.А. *Синонимические отношения в немецкой медицинской терминологии*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Иркутск, 2013.
- Гречко В.А. Синонимия терминов *Актуальные проблемы лексикологии и словообразования*, 1974, 3: 147 – 150.
- Аннушкин В.И. *История русской риторики*. Москва: Флинта, 2011.
- Филиппов А.К., Филиппов К.А. К вопросу о метаязыке риторических произведений М.В. Ломоносова и И.К. Готтшеда, *Материалы метаязыкового семинара ИЛИ РАН*. Санкт-Петербург: Геликон Плюс, 2015 – 2016, № 2: 270 – 286.
- Gottsched J. Ch. *Ausführliche Redekunst*. 5 verb. Aufl. Leipzig: Breitkopf, 1728.
- Ломоносов М.В. Краткое руководство к красноречию. Книга первая, в которой содержится риторика, показывающая общие правила обоего красноречия, то есть оратории и поэзии, сочиненная в пользу любящих словесные науки *Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений*. Т. 7: Труды по филологии 1739 – 1758 гг. Москва: Изд-во АН СССР, 1952.
- Klufmann N., Malik A. *Lexikon der Luftfahrt*. 3. Aufl. Berlin: Springer, 2007.
- Озингин М.В. *Роль метафоры в структурировании и функционировании русской медицинской терминологии*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Саратов, 2010.
- Захаренко Е.Н. *Новый словарь иностранных слов*. Москва: Азбуковник, 2008.
- Васильева Н.В. К семантическому и функциональному описанию греко-латинских терминов-элементов в лингвистической терминологии *Вопросы языкознания*, 1983; 3: 71 – 79.
- Кострова О.А. *Экспрессивный синтаксис современного немецкого языка*. Москва: Флинта, 2018.

References

- Hoffman L. *Kommunikationsmittel Fachsprache*. 2. Aufl. Berlin: Akademie-Verlag, 1984.
- Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie*. Moskva: Nauka, 2008.
- Manerova K.V. K voprosu razvitiya nemeckoj yazykovedcheskoj terminologii v trudah prosvetitelja I.K. Adelonga (1732 – 1806) *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*, 2013; № 4: 78 – 84.
- Tkacheva L.B. *Osnovnye zakonomernosti anglijskoj terminologii*. Tomsk: Izdatel'stvo Tom. un-ta, 1987.
- Lejchik V.M. Terminy-sinonimy, dublety, `ekvivalenty, varianty *Aktual'nye problemy leksikologii i slovoobrazovaniya*, 1973; 2: 32 – 38.
- Fedina E.A. *Sinonimicheskie otnosheniya v nemeckoj medicinskoj terminologii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Irkutsk, 2013.
- Grechko V.A. Sinonimiya terminov *Aktual'nye problemy leksikologii i slovoobrazovaniya*, 1974, 3: 147 – 150.
- Annushkin V.I. *Istoriya russkoj ritoriki*. Moskva: Flinta, 2011.
- Filippov A.K., Filippov K.A. K voprosu o metayazyke ritoricheskikh proizvedenij M.V. Lomonosova i I.K. Gotsheda, *Materialy metayazykovogo seminaru ILI RAN*. Sankt-Peterburg: Gelikon Plyus, 2015 – 2016, № 2: 270 – 286.
- Gottsched J. Ch. *Ausführliche Redekunst*. 5 verb. Aufl. Leipzig: Breitkopf, 1728.
- Lomonosov M.V. *Kratkoe rukovodstvo k krasnorechiju*. Kniga pervaya, v kotoroj sodержitsya ritorika, pokazuyuschaya obschie pravila oboego krasnorechiya, to est' oratorii i po'ezii, sochinennaya v pol'zu lyubyaschih slovesnye nauki *Lomonosov M.V. Polnoe sobranie sochinenij*. T. 7: Trudy po filologii 1739 – 1758 gg. Moskva: Izd-vo AN SSSR, 1952.
- Klufmann N., Malik A. *Lexikon der Luftfahrt*. 3. Aufl. Berlin: Springer, 2007.
- Ozingin M.V. *Roľ metafory v strukturovanii i funkcionirovanii russkoj medicinskoj terminologii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Saratov, 2010.
- Zaharenko E.N. *Novyj slovar' inostrannykh slov*. Moskva: Azbukovnik, 2008.
- Vasil'eva N.V. K semanticheskomu i funkcional'nomu opisaniyu greko-latinskihtermino`ele-mentov v lingvisticheskoi terminologii *Voprosy yazykoznanija*, 1983; 3: 71 – 79.
- Kostrova O.A. *Ekspressivnyj sintaksis sovremennogo nemeckogo yazyka*. Moskva: Flinta, 2018.

Статья поступила в редакцию 19.09.18

УДК 82

Gorbaneva A.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Literature, Daghestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

Kadyrova K.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Literature, Daghestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

THE IMAGE OF LUZHIN IN THE SYSTEM OF DOUBLES AND OPPONENTS OF RASKOLNIKOV. The article is dedicated to an analysis of the role of Raskolnikov's double and revelation of the main idea of F.M. Dostoevsky's novel "Crime and Punishment". The use of structural-semantic method and the method of critical analysis could characterize the genre and the conflict. The research highlights the results of an analysis of the image of Luzhin, whose personality, character and psychology reflect the immoral idea of the main character and demonstrate its utopian result. This enables to reveal the world view of the author which was realized in ideas and images, plot, characters, problematic and chronotop of the novel. This view will be interesting for specialists in literature and history of literature. The applicability of the article is based on the formation of the paradigm of rendition of the work and helps to elaborate on principles of further all-round detailed and integral consideration of the great novel by Dostoevsky.

Key words: Hero, double, theory, practice, idea.

A.N. Gorbaneva, канд. филол. наук, доц. каф. русской литературы, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

K.A. Kadyrova, канд. филол. наук, доц. каф. русской литературы, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ОБРАЗ ЛУЖИНА В СИСТЕМЕ ДВОЙНИКОВ И ОППОНЕНТОВ РАСКОЛЬНИКОВА

Цель статьи заключается в изучении роли «двойников» Раскольникова в раскрытии основной идеи романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Используя структурно-семантический и метод критического анализа, характеризуется жанр и конфликт. Основное содержание исследования составляет анализ образа Лужина, личность, характер, психология которого отражает безнравственную идею главного героя, показывает её утопический результат. Это позволяет более полно выявить мировоззрение автора, воплотившееся в идеях и образах, сюжете, героях, проблематике и хронотопе романа. Такой взгляд будет интересен специалистам в области литературоведения и истории литературы. Актуальность статьи обусловлена формированием парадигмы прочтения произведения и позволяет выработать принципы дальнейшего всестороннего, детального и целостного рассмотрения великого романа Достоевского.

Ключевые слова: Герой, двойник, теория, практика, идея.

В творчестве Ф.М. Достоевского роман «Преступление и наказание» открывает новый тип романа, в основе которого находились важнейшие социальные и философские проблемы времени. В романе особое место и роль стали принадлежать идейному началу, идее, вследствие чего «Преступление и наказание» и последующие произведения Достоевского получили название идеологического романа, а их главные персонажи рассматривались как герои-идеологи [1, с. 119].

Проблема преступления – идейный узел романа, который связывает воедино композицию и сюжет произведения, его образную структуру и основные мотивы. Для всестороннего освещения этой проблемы в романе важен не только образ главного героя – Родиона Раскольникова, героя-идеолога и создателя «теории» о праве людей «высшего разряда» на пролитие крови по совести, но и образы других персонажей романа, каждый из которых имеет то или иное отношение к исследованию проблемы преступления.

Сам Раскольников в романе показан как характер двойственный, двойственные мотивы его преступления – альтруистические и «наполеоновские». Он убил, нарушив нравственно-религиозную заповедь «не убий», поставив себя на место Бога. В этом безбожии Раскольникова – корень его теории, ложность которой раскрывается в романе и на судьбе Раскольникова, и через сопоставление героя с другими персонажами – его двойниками и его оппонентами.

В литературе о романе «Преступление и наказание» двойниками главного героя принято называть, прежде всего, трех персонажей – Лужина, Свидригайлова и Лебезятникова, которые выполняют несколько функций.

Во-первых, все они – и Лужин, и Свидригайлов, и Лебезятников – своего рода герои современности, в каждом из которых запечатлены характерные для времени действия романа (первые послереформенные годы) явления русской жизни.

Во-вторых, Достоевский этими образами оттеняет мысль о распространенности, типичности для изображенной в романе эпохи тех идей, которые нашли концентрированное выражение в теории Раскольникова.

В-третьих, через образы двойников Раскольникова, через теории и мировоззренческие установки Лужина, Свидригайлова и Лебезятникова и их сопоставление с теорией главного героя Достоевский осуществляет компроматацию (и опровержение) последней. Попутно Достоевский-романист раскрывает различные типы связей и взаимоотношений между личностью и теми идеями, которые она исповедует или декларирует.

Адвокат и делец новейшей формации Лужин становится двойником благодаря мировоззренческой позиции и идее, оформленной как определенная теория системы взглядов.

Выходец из разночинной среды, Лужин в свои 45 лет сделал значительную карьеру делового человека. Он «служит в двух местах и уже имеет свой капитал», ему «хочется открыть в Петербурге публичную адвокатскую контору» [2, с. 31 – 32], у него есть дела в сенате, т.е. в высшем судебном органе России.

Высшая цель и ценность для адвоката и надворного советника Лужина, конечно, не интересы истины и справедливое правосудие, «...Более всего на свете любил и ценил он, добытые трудом и средствами, свои деньги. Они равняли его со всем, что было выше его» [2, с. 234]. В Петербурге он намеревался «переманить карьеру и вступить в более обширный круг деятельности», и женитьба на Дуне должна была способствовать его карьерному росту и вступлению в «более высшее общество»...» [2, с. 235].

В романе разными средствами и приемами Достоевский содал художественно выразительный и психологически глубокий и

точный образ расчетливого до омерзительности, наглого, самоуверенного и циничного дельца новой формации. Важнейшими в ряду этих приемов и средств являются: письмо матери о сватовстве Лужина к Дуне, портрет Петра Петровича, его поведение в сценах с Родионом и его семьей, его пикировка с Лебезятниковым и, наконец, устроенный им «мерзкий подвох» по отношению к Соне Мармеладовой.

С общей идейной ситуацией и структурой романа, в центре которой – испытание теории Раскольникова «арифметики» – жизнью, логики – натурой – соотносятся расчеты Лужина, связанные с его сватовством к Дуне и его теория.

В этом контексте следует воспринимать то, как сам Лужин оценивал свое предложение Дуне. Он делал это предложение, прекрасно зная, что худая молва о Дуне – это «черная неблагодарность» и нелепость. «И тем не менее он все-таки высоко ценил свою решимость возвысить Дуню до себя и считал это подвигом» [2, с. 235].

Однако расчет Лужина обернулся просчетом, ни его «подвиг», ни его «благодетельства» не были оценены ни Раскольниковым, ни Дуней. Внезапным такой поворот событий был, конечно, только для самого Лужина, самоуверенная наглость которого не принимала в расчет мнения и характер других людей. Однако он вполне предсказуем был для Раскольникова, который хорошо знал натуру своей сестры. Вот его мысли по поводу сватовства Лужина к Дуне по получении письма от матери: «Дунечка, милая, ведь, я знаю вас! Ведь вам уже двадцатый год был тогда, как последний-то раз виделись: характер-то ваш я уже понял... А теперь вот вообразили, вместе с мамашей, что и господина Лужина можно снести, излагающего теорию о преимуществе жен, взятых из нищеты и благодетельствованных мужьями, да еще излагающего чуть не при первом свидании» [2, с. 237].

Дуня, действительно, не изменилась, и после письма Лужина и его развязного и наглого – в его всегдашнем стиле – поведения на встрече с семьей навсегда изгнала его из своей жизни.

Нельзя не обратить внимание на то, что ряд ключевых слов в приведенных выше фрагментах текста – «подвиг», «благодетель», «теория» – из того лексического ряда, которым сопровождается повествование о Раскольникове и его теории.

В главе пятой второй части, где изображается первая встреча Лужина с Раскольниковым (закончившаяся изгнанием «благодетеля»), устами адвоката (юриста, как и его собеседник – недоучившийся студент) излагается теория более масштабного характера и смысла. Впрочем, искушенный, в вопросах этого рода ум Раскольникова уловил определенное сходство теории «экономической правды» и теории «о преимуществе жен, взятых из нищеты». Однако еще более существенным оказалось обнаруженное в этом диалоге-споре другое сходство между теорией Лужина и теорией самого Раскольникова. Вообще диалог выполняет в романе особую функцию, раскрывает «диалектику души» героев в развитии действия романа [3, с. 55-62]. «Если мне, например, – излагает Лужин свою теорию, – до сих пор говорили: «возлюби», и я возлюблял, то, что из этого выходило? выходило то, что я рвал кафтан пополам, делился с ближним, и оба мы оставались наполовину голы, по русской пословице: «Пойдешь за несколькими зайцами разом, и ни одного не достигнешь». Наука же говорит: возлюби, прежде всех, одного себя, ибо все на свете на личном интересе основано. Возлюбишь одного себя, то и дела свои отделаешь как следует, и кафтан твой останется цел» [2, с. 116].

Теория Лужина прозвучала в контексте разговоров на две темы – о состоянии общего дела после реформы и об убийстве старухи-процентщицы и серии других убийств. В связи с первой темой на выступление Лужина последовала реакция Разумихи-

на, который намекнул на возможную принадлежность Лужина к числу тех «промышленников», которые в последнее время «прицепились» к общему делу, «и до того исказили они все, к чему ни прикоснулись, в свой интерес, что решительно все дело испакостили» [2, с. 116]. В связи со второй темой, когда Разумихин привел слова обвиняемого по делу поддельвателя билетов последнего займа («Все богатеют разными способами, так и мне поскорей захотелось разбогатеть»), а Лужин заговорил о «нравственности» и «правилах», Раскольников заявил: «Доведите до последствий, что вы давеча проповедовали, и выйдет, что людей можно резать...» [2, с. 118].

Внешне непохожая на теорию «двух разрядов» и разрешение пролития крови по совести, будто бы научная теория «экономической правды» Лужина на самом деле, как и теория Раскольникова, отвергает евангельскую заповедь «возлюби ближнего как самого себя» с вытекающими отсюда последствиями. Насколько недалек был Раскольников от истины в данном случае, свидетельствовал и «мерзкий подвох» Лужина и его чувства после разрыва с Дуней: «Мысль о Дунечке еще раз занозила его сердце. С мучением перенес он эту минуту, и уж, конечно, если бы можно было сейчас, одним только желанием, умертвить Раскольникова, то Петр Петрович немедленно произнес бы это желание» [2, с. 277].

В нарушении христианских заповедей «не убий» и «возлюби ближнего как самого себя» и в противопоставлении им, в замене их «кровью по совести» и «возлюби прежде одного себя» можно видеть «общую точку» между теориями Раскольникова и Лужина, что, однако, не исключает разницы между

самими героями. И в мотивах их поведения (стопроцентно корыстных у Лужина), и в характере их переживаний и реакции на свои деяния (ср. лихорадочное состояние Раскольникова перед «пробой» и после преступления и хладнокровное поведение Лужина в процессе подготовки «мерзкого подвоха» и после разоблачения), и в характере связи между теорией и личностью.

Для Раскольникова его теория – это выстраданная мысль, сросшаяся с его личностью, покорившая его ум и сердце (последнее – не до конца). Для Лужина его теория «экономической правды» – взятая напрокат идея современной науки, нужная ему для наукообразного прикрытия своей главной цели – достижения богатства и комфорта и обеспечения своего рода душевного комфорта (не просто грабит ближнего, а по науке). Об этом сразу догадался Раскольников («Затвердил! Рекомендуются!» [2, с. 115], а затем подтвердил и автор, объясняя интерес Лужина к «молодым поколениям нашим» в лице Лебезятникова. «Собственно до всех этих учений, мыслей, систем (с которыми Андрей Семенович как на него накинута) ему никакого не было дела. У него была своя собственная цель [2, с. 279].

Власть теории над разумом и сердцем Раскольникова – это трагедия героя. Заигрывание Лужина с модными учениями – это фарс, нужный для прикрытия его мерзкой практики [4; 5].

Наметив сходство между теориями Лужина и Раскольникова и обозначив их общий знаменатель – безбожие, Достоевский тем не менее проводит твердую грань между самими героями, между целенаправленной практикой одного и идейным заблуждением другого.

Библиографический список

1. Гассиева В.З. Роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» в оценке советского литературоведения. 1956. Орджоникидзе, 1977.
2. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: В 30-ти т. Т. 6. Москва, 1973.
3. Мегаева К.И. Ф.М. Достоевский и Л.Н. Толстой (романы 60-70-х годов). Махачкала, 2002.
4. Мочульский К. Гоголь, Соловьев, Достоевский. Москва, 1995.
5. Этов В.И. О художественном своеобразии социально-философского романа Достоевского. Москва, 1972.

References

1. Gassieva V.Z. Roman F.M. Dostoevskogo «Prestuplenie i nakazanie» v ocenke sovetskogo literaturovedeniya. 1956. Ordzhonikidze, 1977.
2. Dostoevskij F.M. Polnoe sobranie sochinenij: V 30-ti t. T. 6. Moskva, 1973.
3. Megaeva K.I. F.M. Dostoevskij i L.N. Tolstoj (romany 60-70-h godov). Mahachkala, 2002.
4. Mochul'skij K. Gogol', Solov'ev, Dostoevskij. Moskva, 1995.
5. Etov V.I. O hudozhestvennom svoeobrazii social'no-filosofskogo romana Dostoevskogo. Moskva, 1972.

Статья поступила в редакцию 19.09.18

УДК 82

Kiselyova A.V., postgraduate, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia), E-mail: kisseleva_anna91@mail.ru

PRAGMALINGUISTIC ANALYSIS OF NON-VERBAL COMMUNICATIVE BEHAVIOUR OF PEOPLE WITH HIGH AND LOW SOCIAL STATUS. The report is dedicated to specifics of interaction of non-verbal means of communication in the situations when the social status is either high, or low. The material is separated according to the working classification. The same emotional reactions can be observed in non-verbal behavior of men and women. When describing negative emotions, such emotions as anger / rage, fear / terror become prevalent. The controlled types of non-verbal communicative behavior of people help to find out how men and women express negative emotional reactions such as anger or fury.

Key words: emotional reactions, communicative behavior, status, non-verbal components of communication.

A.B. Киселёва, аспирант, Ивановский государственный университет, г. Иваново,
E-mail: kisseleva_anna91@mail.ru

ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ КОММУНИКАНТОВ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН РАЗЛИЧНОГО СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА

В данной статье рассматривается невербальное поведение коммуникантов мужчин и женщин различного социального статуса. И в маскулинной, и в фемининной группах примеров были выделены одинаковые группы эмоциональных реакций. Далее группа отрицательных эмоциональных реакций была проранжирована так, чтобы определить как часто выражались определенные отрицательные эмоции. В ходе проведенного исследования выявлено, какими контролируемыми видами НВК коммуниканты мужчины и женщины различного социального статуса выражают отрицательные эмоциональные реакции гнев/ярость.

Ключевые слова: эмоциональные реакции, коммуникативное поведение, статус, невербальные компоненты коммуникации.

Эмоциональные реакции (далее ЭР) гнев/ярость выражаются в невербальном поведении коммуникантов-мужчин высокого социального статуса различными способами. Рассмотрим вначале наиболее типичные виды контролируемых НБК коммуникантов-высокого социального статуса.

Коммуниканты-мужчины высокого социального статуса чаще всего для выражения ЭР гнева/ярости используют фонационные и мимические виды НБК [1].

К группе высокого социального статуса относится численное превалирование фонационного вида НБК: *THE NEXT MORNING, as he was preparing my breakfast, Hassan asked if something was bothering me. I snapped at him, told him to mind his own business.*

В рассматриваемой коммуникативно-прагматической ситуации НБК фонационного типа представлен языковой номинацией *snapped*, который является средством выражения негативного эмоционального состояния коммуниканта-мужчины высокого социального статуса. Об этом свидетельствует как прагматический контекст, содержащий нарастающие противоречия между коммуникантами, коммуникант-мужчина высокого социального статуса рассержен тем, что коммуникант низкого социального статуса проявляет излишний интерес к его делам. Коммуникант – мужчина отреагировал резко и грубо, что бы тот не лез не в свое дело.

“Really?” Tim raised an eyebrow.

В анализируемом примере мимический вид НБК выражает отрицательную ЭР. На отрицательный вектор ЭР указывает прагматический контекст. В данном примере НБК является индикатором выражения ЭР гнева, которая вызвана негативным отношением коммуниканта к происходящим событиям и его выраженному недоверию к словам другого коммуниканта.

Перейдем к прагматическому анализу невербального поведения коммуникантов-женщин высокого социального статуса. ЭР гнева/ярости наиболее часто прослеживается с помощью фонационного и миремического видов НБК коммуникантов-женщин высокого социального статуса. К группе высокого социального статуса относится численное превалирование фонационного вида НБК:

‘Is something wrong?’ she mimicked in a high-pitched voice that sounded nothing like my own, nothing human. She narrowed her eyes to slits and leaned closer, still refusing, as always, to raise her voice. ‘Yes, there’s something wrong. Something very, very wrong. Why do I have to come back to my office to find this sitting on my desk?’

В рассматриваемой коммуникативной ситуации коммуникант высокого социального статуса испытывает ЭР гнева и недовольства по отношению к коммуниканту низкого социального статуса. Испытываемая ЭР отражается в фонационном НБК, описывающем голос коммуниканта. В тексте невербальное поведение представлено словосочетанием – *mimicked in a high-pitched voice*. Прагматический контекст показывает недовольство Миранды, когда Андреа отошла от строгих норм подачи ланча.

В результате количественной обработки данных в группе отрицательной ЭР наблюдается следующая ситуация. В невербальном поведении коммуниканто-мужчин высокого социального статуса и коммуникантов-женщин высокого социального статуса наблюдается значительное превалирование примеров фонационного типа НБК. Однако при выражении отрицательных ЭР коммуниканты-мужчины также используют пантомимический и жестовый виды НБК, а коммуниканты-женщины высокого социального статуса используют миремический вид НБК. Женщины высокого социального статуса стараются избегать жестового контакта, чаще всего отрицательные ЭР они выражают с помощью тембра голоса, громкости и темпа речи, устойчивых интонаций и произнесения звуков, либо через глазное / визуальное поведение человека [2]. Принято считать, что коммуниканты-мужчины редко используют миремический вид НБК, что и доказал анализ фактического материала, миремические сигналы коммуникантов-мужчин при выражении отрицательных ЭР играют незначительную роль и не представляют особого интереса для дальнейшего изучения.

Анализ фактического материала позволяет проследить сходства и различия в психофизиологических реакциях коммуникантов-мужчин и женщин высокого социального статуса в момент переживания отрицательной ЭР. Наиболее часто в невербальном поведении мужчин и женщин встречаются примеры ПФР изменения цвета лица. Изменение цвета кожи лица (например, покраснение или побеление), проявление отдельных кровеносных сосудов на коже лица, являются характерными

признаками переживаемой отрицательной ЭР как коммуникантами–мужчинами высокого социального статуса, так и коммуникантами–женщинами высокого социального статуса. ПФР динамики изменения температуры тела в невербальном поведении коммуникантов-мужчин высокого социального статуса при выражении отрицательной ЭР идут на втором месте по частотности. Приступ ярости относится как к эмоциональным, так и к физическим нарушениям, что выражается в повышении температуры тела. Причины приступов ярости и такого физического проявления кроется во внезапном всплеске энергии в организме [3].

На втором месте по частотности в невербальном поведении коммуникантов-женщин идут ПФР учащения пульса и сердцебиения.

Для более полного понимания различий в невербальном поведении мужчин и женщин одного социального статуса при выражении отрицательной ЭР стоит обратить внимание на специфические действия, выполняемые коммуникантами. Преваляющими действиями и в маскулинной и в фемининной группе являются действия с артефактами (например, бросок артефакта, толчок и т. д.). Но в невербальном поведении коммуникантов-женщин высокого социального статуса имеется одна особенность. Коммуниканты-женщины зачастую используют такое невербальное действие, как пощечина в момент переживания отрицательной ЭР. Так же возможное проявление ярости – удар кулаком по столу, пощечина собеседнику, хлопанье дверью при уходе.

В невербальном поведении коммуникантов-мужчин низкого социального статуса при выражении гнева/ярости наиболее часто встречаются примеры, входящие в фонационную, тактильную и жестовую сферу выражения НБК.

“What the hell?” Ginyard growled.

В рассматриваемой части коммуникативного акта через использование фонационного НБК, отраженного в тексте с помощью глагола *to growl* передается испытываемая коммуникантом-мужчиной низкого социального статуса отрицательная ЭР гнева/ярости. Из прагматического контекста известно о плохих отношениях между коммуникантами, что может свидетельствовать о том, что посредством фонационного НБК в данной коммуникативно-прагматической ситуации передается отрицательная ЭР. В качестве главного компонента выступает глагол, имеющий негативную коннотацию *to growl* – *to utter (words) in a gruff or angry manner* (Lingvo, 457).

“Come on, we’re going,” said Tom, grabbing her arm to pull her away. The drink and heat had hit him and his touch was a little too heavy.

В данном примере ЭР гнева/ярости передана с помощью тактильного вида НБК, языковой номинацией которого является фраза *grabbing her arm to pull her away*.

The old man’s fists closed like a vise, and his chest heaved with suppressed rage.

Коммуникант-мужчина низкого социального статуса сжал кулаки, грудь его вздымалась от с трудом сдерживаемой ярости. В данном примере отрицательная ЭР гнева/ярости представлена с помощью жестового НБК. Автор художественного текста указывает на переживаемую ЭР. Коммуникант рассержен поведением собеседником, но не имея возможности ударить его он сжимает от злости кулаки.

Анализ невербального поведения коммуникантов – женщин низкого социального статуса показал, что для выражения гнева/ярости наиболее часто встречаются примеры, входящие в респираторную, фонационную, миремическую и мимическую сферы невербального поведения.

“She. Is. Such. A. Bitch! I can not deal with her anymore. Who does that? I mean, really – WHO DOES THAT?” hissed a twenty-something girl in a snakeskin skirt and a very mini tank top, looking more suited for a late night at Bungalow 8 than a day at the office.

В приведенной коммуникативно-прагматической ситуации использование коммуникантом-женщиной респираторного НБК вызвано неодобрительным отношением к коммуниканту-женщине высокого социального статуса. Данный вид НБК представлен глаголом *to hiss*, семантика данного глагола имеет негативный оттенок. Согласно словарной статье глагол *to hiss* имеет следующее значение: *to whisper something in an urgent or angry way* (<http://oxforddictionaries.com/definition/english/hiss?q=hiss>). Таким образом, можно сделать вывод, что ЭР коммуниканта-женщины низкого социального статуса в приведенном примере носит ярко выраженную негативную ЭР гнева/ярость.

“It’s me,” barked a very angry-sounding Lily.

Коммуникант-женщина низкого социального статуса в рассматриваемом отрезке коммуникативного акта испытывает ЭР гнева по отношению к находящемуся рядом коммуниканту-женщине. Переживаемая ЭР отражается в фонационном НВК, описывающем голос коммуниканта. В тексте НВК представлен глаголом *to bark – utter* (a command or question) abruptly or aggressively (<http://oxforddictionaries.com/definition/english/bark?q=bark>). Коммуникативную установку говорящего можно определить, как выражение негативной ЭР гнева по отношению к номинируемой действительности и к действиям адресата.

She stared balefully at him, daring him to come closer, hating him as she had never hated anyone.

Она злобно поглядела на него, чувствуя такую ненависть, какой не чувствовала никогда в жизни. Данная коммуникативная ситуация указывает на то, что коммуникант-женщина низкого социального статуса испытывает ЭР гнева/ярости, на что указывает прагматический контекст и слова автора художественного текста. Коммуникант-женщина всегда была в плохих отношениях с коммуникантом-мужчиной, однако после того, как состоялся неприятный разговор, коммуникант-женщина еще больше возненавидела коммуниканта-мужчину.

"I don't care for such personal conversation," she said coolly and managed a frown.

В рассматриваемой части коммуникативного акта через использование мимического НВК, отраженного в тексте с помощью глагола *to frown*, передается испытываемая коммуникантом-мужчиной отрицательная ЭР. Коммуникант-мужчина заводит интимный разговор и спрашивает о личной жизни коммуниканта-женщину. Коммуникант-женщина не желает разговаривать с коммуникантом-мужчиной, тем более на личные и откровенные темы. Она ответила холодно и сурово нахмурилась. Прагматический контекст, свидетельствующий об отрицательных отношениях между коммуникантами, служит подтверждением того, что посредством мимического вида НВК в данной коммуникативно-прагматической ситуации передается отрицательная ЭР гнева/ярости. Перейдем к сравнительному анализу невербального поведения коммуникантов мужчин и женщин низкого социального статуса.

При выражении отрицательных ЭР коммуниканты-мужчины низкого социального статуса выражают свои эмоции с помощью ЯН фонационного типа *to grumble, to mutter, to shriek*, жестового вида *to crush, to wag, to hit*. и тактильного *to pat, to put, to hand, to*

touch. Коммуниканты-женщины низкого социального статуса выражают отрицательные ЭР с помощью ЯН респираторного типа *to sob, to choke, to whimper, to whail*, ЯН фонационного типа *to say, to ask* (фонационный вид является превалирующим) и ЯН миремического *to look, to stare, to gaze* и мимического видов НВК *to frown*. Таким образом, при выражении отрицательной ЭР коммуниканты-женщины используют: вздох, глубокий (возможно затрудненный) вдох воздуха, нехарактерное для нормального состояния человека дыхание, разного рода фырканье или громкий выдох, покашливание, заикание, всхлипывание и др. Следующими по частотности после респираторного и фонационного НВК следуют миремический и мимический НВК. Глаза своими движениями и реакциями зрачка, выражение лица и т.д. сигнализируют об эмоциональном состоянии коммуникантов-женщин.

ЯН психофизиологических реакций коммуникантов-мужчин при выражении отрицательных ЭР представлены ЯН ПФР дрожи *to shiver, to shudder, to tremble, to shake*, ЯН ПФР изменения температуры тела и ЯН ПФР учащения пульса/сердцебиения *heart, to beat*. Посредством «вздрагивание» в данном фактическом материале описывается такой спектр эмоций как: злость, гнев, ярость, а также страх, ужас. Изменения в дыхательном ритме и звуковые симптомы также характерны для невербального поведения коммуникантов-мужчин низкого социального статуса в момент переживания отрицательной ЭР [4]. Невербальное поведение коммуникантов-женщин низкого социального статуса отличается наличием ПФР изменения деятельности пищеварения с ЯН *stomach, to hurt* при выражении отрицательных ЭР.

Рассмотрим различие в специфических действиях коммуникантов низкого социального статуса. И в маскулинной и в фемининной группе при выражении отрицательной ЭР коммуниканты используют удар артефакта, удар артефактом или удар кого-либо. Анализ фактического материала показал, что зачастую коммуниканты-женщины делают глоток воды, чтобы успокоиться и преодолеть чувство, например, гнева/ярости. Данное действие не характерно для коммуникантов-мужчин. Специфические невербальные действия коммуникантов-мужчин низкого социального статуса выражены ЯН *to slam* при выражении ЭР отрицательных ЭР. Специфические невербальные действия коммуникантов-женщин низкого социального статуса при выражении отрицательных ЭР чаще всего выражены ЯН *to kick, to slam, to push, etc.*

Библиографический список

1. Карташкова Ф.И., Ганина В.В. *Эмоции человека и невербальное поведение: гендерный аспект*. Иваново, 2006.
2. Баженова И.С. Экспрессия эмоций в контексте гендерных исследований. *Разноуровневые характеристики лексических единиц: сборник научных статей по материалам докладов и сообщений конференции*. 2004; 4.
3. Киселева А.В. Специфика маскулинного коммуникативного поведения в ситуациях изменения социального статуса. *Известия Смоленского государственного университета*. 2016; 4 (36): 183 – 189.
4. Томсон Г.В. Природа юрислингвистики. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 2 (63): 380 – 382.

References

1. Kartashkova F.I., Ganina V.V. *Emocii cheloveka i neverbal'noe povedenie: gendernyj aspekt*. Ivanovo, 2006.
2. Bazhenova I.S. *Ekspressiya `emocij v kontekste gendernyh issledovanij. Raznourovnevye harakteristiki leksicheskikh edinic: sbornik nauchnyh statej po materialam dokladov i soobschenij konferencii*. 2004; 4.
3. Kiseleva A.V. *Specifika maskulinnogo kommunikativnogo povedeniya v situacijah izmeneniya social'nogo statusa. Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; 4 (36): 183 – 189.
4. Tomson G.V. *Priroda yurisingvistiki. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 2 (63): 380 – 382.

Статья поступила в редакцию 17.09.18

УДК 809.461.27-087

Kurbanova P.K., postgraduate, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: b_musa@mail.ru.

SEMANTIC FEATURES OF TOPONYMIC OF THE SIRHINSKY DIALECT IN THE DARGWA LANGUAGE. Semantic features of toponymic of one of the unique dialects of the Dargwa language – Sirhinsky – is considered. Geographical names in Sirhi are various from the standpoint of the time when they originated and of connections with ethnolinguistic groups, therefore, they deserve independent studying. The purpose of this article is to present an analysis of semantics features of toponyms of this dialect. New data on quantitative and qualitative characteristics of the studied material are involved in the sphere of scientific research. This positively affects further development of the Dargwa lexicological tradition. 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, toponym, semantics, Dargwa language, Sirhinsky dialect.

П.К. Курбанова, аспирант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: b_musa@mail.ru

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТОПОНИМОВ СИРХИНСКОГО ДИАЛЕКТА ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются семантические особенности топонимов одного из уникальных диалектов даргинского языка – сирхинского. Сирхинские географические названия весьма разнообразны как по времени появления, так и по связям с этнолингвальными коллективами и заслуживают самостоятельного изучения. Целью данной статьи является анализ семантических особенностей микротопонимов рассматриваемого диалекта. 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, топонимы, семантика, даргинский язык, сирхинский диалект.

Семантическая классификация топонимических единиц позволяет выявить общие принципы наименования объектов, установить характер и объем топонимической лексики, продуктивность тех или иных лексем в даргинской топонимии [1, с. 18]. Как и в топонимии любого другого региона, в даргинской топонимической системе названий сложился круг специально данных названий, отражающих новый уклад жизни, общественно-политические преобразования и т. д. Своеобразие топонимии Дарга создается также набором этнонимов и антропонимов, отразившихся в ней [2, с. 145]. Все это имеет прямое отношение к универсалиям, понимаемым как типичные основы наименований [3]. При установлении разряда топонима необходим строгий учет непосредственных реалий.

Топонимия сирхинского диалекта даргинского языка характеризуется семантическим многообразием. Собранный нами в полевых условиях материал можно распределить на следующие группы (этимология ряда микротопонимов затемнена):

Названия кварталов села: *Хьаршиша* «Верхнее село», *Хььаршша* «Нижнее село» (с. Каддамахи); *ХььашбяхI* «Редкий склон» (в этом квартале проживало всего несколько хозяйств), *Хььербукла къатти* «Ущелье харбукцев» (здесь жители с. Харбук добывали руду для изготовления железа) (с. Мирзидты); *Хььарща* «Верхний квартал», *Хьььарща* «Нижний квартал» (с. Гуладты); *Санакьулласа* «Солнечная сторона перед родником» (с. Дуакар) и др.

Названия кладбищ, могил и святых мест: *Ххурбе* «Кладбище», *Дешшала ххурбе* «Кладбище центра села» (с. Каддамахи); *Хььар хььэрби* «Верхнее кладбище», *Хььар хььэрби* «Нижнее кладбище», *КьватIла миздик* «Мечеть квартала», *Малайкуналла хььали* «Жилище ангелов» (с. Мирзидты); *Ссакка ххурбе* «Новое кладбище» (с. Гуладты); *Ххурби* «Кладбище» (с. Дуакар) и др.

Названия мельниц: *Абакарла гьилкьан* «Мельница Абакара», *Руграбци гьилкьан* «Мельница в ложбине», *Гьурбурчбебци гьилкьан* «Мельница с валуном внутри» (с. Каддамахи); *Камилла цилкьан* «Мельница Камилля», *Магьди МяхIяммадла цилкьан* «Мельница Магди Магамеда» (с. Мирзидты); *Гьурлигубс гьилкьан* «Мельница под скалой», *Вьякььалла гьилкьан* «Мельница Вякяевых», *Бадайла гьилкьан* «Мельница Бадая», *Ккубилиубил гьилкьан* «Мельница под мостом» (с. Ургани); *МягIухьалла гьилкьан* «Мельница Мауевых» (с. Гуладты); *ХIелкьан* «Мельница» (с. Дуакар) и др. Сейчас эти мельницы не сохранились, остались лишь названия, которые знают люди старшего поколения. Как правило, мельницы именуются по именам их собственников.

Названия пашен: *Луцерна* «Люцерна», *Хвала хьу* (хьве) «Большая пашня», *ГIябалттапасабсси хьу* «Находящаяся на Абалта пашня» (с. Каддамахи); *Билаквалла хьу*, где *биликьва* «разновидность сорняка», хьу «пашня», *Пььрбуганна хьу* «Пашня кубачинца» (с. Мирзидты); *Адамла хьу* «Пашня Адама», *Уссан Залиххала хьу* «Пашня Залихы из Уссиша», *Хвала хьу* «Большая пашня» (с. Ургани); *ГIяхIмядхIяжилла хьу* «Пашня Ахмедгаджи», *Шайдахьалла хьу* «Пашня Шайдаевых» (с. Гуладты); *Хььаршшахьу* «Верхнего села пашня», *Хььаршишихьу* «Нижнего села пашня», *УрцIахьу* «Заброшенная пашня» (с. Дуакар) и др.

Названия токов (гумен): *Дураз* «Гумно» (с. Каддамахи); *Пирмалла уриги* «Ток фермы» (с. Мирзидты); *Чакала дурази* «Ток орла», *ШяхIбьанхьалла дурази* «Ток Шахбановых», *Биттихь дурази* «Ток противоположной стороны» (с. Ургани); *ЦIитIала дураз* «Воробьиный ток» (с. Гуладты); *Дурези* «Ток» (с. Дуакар) и др.

Названия покосов (сенокосных участков): *ГанцIа* «Северная сторона», *Вьяссана* «Плохой южный склон» (с. Каддамахи); *Сагидла мурби* «Сенокосные участки Сагида» (с. Мирзидты); *Идрисли*

уттан «Идрисом скашиваемый покос», *Зирнявигьан мура* «Покос, где играют на зурне» (с. Ургани); *Диркьа дубурла мура* «Сенокосный участок ровной горы», *ЩяхIхьалла мура* «Сенокосный участок Шаховых» (с. Гуладты); *ВацIала хIелабци мура* «Покос за лесом» (с. Дуакар) и др. Как и пашни, и эти участки в основном названия получили от имён их собственников.

Названия стоянок и загонов для стоянок: *Унца букре* «Загон для быков», *Унца букребс кьуш* «Шалаш рядом с загоном для быков», *НикIа ссаналла кьуш* «Шалаш на солнечной стороне», *ГIярхьялIа гIямзабс кьуш* «Шалаш на перевале (букв. в углу) путников» (с. Ургани) и др.

Названия пещер: *БицIла букьа* «Волчья нора», *Ккурттала букьа* «Лисья нора», *Ккурттала гIямри* «Лисья ямы», *ХьанцIа гIинихь* «Синья пещера», *Ццилла гIинихь* «Пещера соли», *Янсавла гIинихь* «Пещера пороха», *ГIялим ХIямзала гIинихь* «Пещера Алим Гамзы» (с. Мирзидты); *Кьачуьгалла букьа* (никьа) «Пещера бандитов» (с. Гуладты); *Некьа* «Пещера» (с. Дуакар) и др.

Названия родников: *Духхар гьиннебци кьулла* «Родник в холодной воде» (с. Каддамахи); *ГIиниц* «Родник», *ДугIярщинна чьякьла* «Родник холодной воды», *КьвягI цинна чьякьла* «Источник вонючей воды», *Щинищурла чьякьла* «Родник (снизу) зеленой скалы» (с. Мирзидты); *Ккалкасса кьулла* «Родник рядом с деревом» (с. Урхулакари – Нахки), *Духхар гьинна кьулла* «Холодной воды родник» (с. Харшли), *Кьурбайла кьулла* «Родник Курбана» (с. Кассагумахи); *ХIямзала гьиниц* «Родник Гамзы», *Ванинна гьиниц* «Родник теплой воды» (с. Гуладты); *Хььар хIиниц* «Верхний родник», *Кьулла хIиниц* «Родник благоустроенного родника» (с. Дуакар) и др.

Названия речек: *НикIа къатталла эркIв* «Река маленького ущелья», *Хвала къатталла эркIв* «Река маленького ущелья» (с. Каддамахи); в с. Мирзидты при обозначении названий речек, используется слово *къатти*, которое в топонимических системах ряда диалектов и говоров даргинского языка воспринимается как «ущелье»: *Кьабулла къатти* «Река Кабула», *Хььербукла къатти* «Ущелье харбукцев», *ЧIяхIялIа къатти* «Камышовая река», *Чяххилла къатти* «Река водопада» (с. Мирзидты); *Кьакьа къатталла эркI* «Река тесного ущелья» (с. Гуладты) и др.

Названия водопадов: *НикIа уркалла чях-чях* «Маленький ступенчатый водопад», *Ххула чях-чях* «Большой водопад», *Ххула уркалла чях-чях* «Большой ступенчатый водопад», *Чяххилла чях-чях* «Водопад водопада» (с. Мирзидты) и др.

Названия мостов: *Тукла ттамала ччими* «Электрических столбов мост» (с. Каддамахи); *Ччими* «Мост» (с. Мирзидты); *Ссакка ккими* «Новый мост» (с. Гуладты); *Шшантала ччими* «Мост сельчан» (с. Дуакар) и др.

Названия дорог: *Хвала диркьацебце хььун* «Дорога на большой поляне» (с. Каддамахи); *МирхьIала гьуни* «Дорога пчёл», *Уррукт гьуни* «Дорога Урукт», *Щилкьанна гьуни* «Дорога мельницы» (с. Мирзидты); *Сакка хьуни* «Новая дорога», *Ттаттаци бегIлярьгаца хьуни* «Дорога рядом с надгробными памятниками», *Гьинбар хьуни* букв. «С водой дорога» (с. Дуакар) и др.

Названия лесов: *ГанцIала вацIа* «Лес северного склона», *ЧебилбекIлебце вацIа* «Лес на верхней голове» (с. Каддамахи); *ЦциуцIалла ганцIи* «Южный склон колючек» (с. Мирзидты); *Биризалла вацIа* «Тополиный лес», *Хььар вацIа* «Верхний лес», *Хьььар вацIа* «Нижний лес» (с. Гуладты); *Хула вацIа* «Большой лес», *НикIа вацIа* «Маленький лес», *Мирза вацIа* «Лес Мирзы» (с. Дуакар) и др.

Названия гор: *Чебил бекI* «Верхняя голова» (с. Каддамахи); *Махьнелла дубура* «Гора хуторов», *Синкала дубура* «Гора медведя», *Цценала дубура* «Гора Цена» (офици. назв. *гора Шунудаг*)

(с. Ургани); *Беглахла дубурти* «Горы за вершиной» (с. Дуакар) и др. На границе с селением Бутри находится горный хребет *Хархалтабек*, частям которого жители села Мирзидты дали следующие названия: *Дубурла бик* «Вершина горы», *Дум* «Дум», *Лис* «Скала».

Названия вершин: *Цурла муза* «Вершина каменной глыбы» (с. Сутбук); *Чяххилла муза* «Бугор водопада», *Г1ярг1ябалтан муза* «Холм, где оставляют курицу», *Кканццала бек1* «Вершина лестницы» (с. Гуладты); *Ахь муза* «Высокая вершина», *Къяная бег1* «Вершина вороны», *Ттаттаци бег1* «Вершина надгробного памятника» (с. Дуакар) др.

Названия склонов: *Аждугьналла буре* «Склоны драконов» (с. Каддамахи); *Гиччут1ралла бял* «Склон родедондронов», *Пёхлалла бял* «Склон перьев», *Хвяссаралла бял* «Склон пыли», *Цлал бикуб бял* «Сгоревший склон» (с. Мирзидты); *Амхакне дахьан бя* «Склон, где растет чабрец», *Муркьалалла бя* «Склон польны горькой», *Мямралла бя* «Склон костяники» (с. Ургани); *Вергьела бя* «Склон за семью холмами» (с. Гуладты); *Капурла бягурми* «Склоны неверных», *Бурчихьана бяг1* «Склон внутренней северной стороны» (с. Дуакар) и др.

Названия солнечных сторон (южных склонов): *Вя ссана* «Плохой южный склон», *Ссана* «Южный склон» (с. Каддамахи); *Кадичиб къаркъалла ссани* «Солнечная сторона упавших камней» (с. Мирзидты); *Мукарла ссана* «Южный склон ягненка» (с. Гуладты); *Хула ссана* «Большой южный склон», *Шиласаргья ссана* «Южный склон перед селом» (с. Дуакар) и др.

Названия теневых сторон (северные склоны): *Вя ганцла* «Плохой северный склон», *Ханна ганцла* «Северный склон хана» (с. Каддамахи); *Сирмугьалла ганцла* «Местность с черемшой» (с. Ургани); *Ццуниццалла ганцла* «Теневая сторона колючек» (с. Мирзидты); *Ц1а кадатур ганц1а* «Склон, где ударила молния» (с. Гуладты); *Шшилисаргья хьанби* «Северные склоны перед селом», *Бумгяри хьана* «Северный склон брусники» (с. Дуакар) и др.

Названия ущелий: *Дибга къатти* «Крепкое ущелье» (с. Сутбук), *Вяссаналла къатта* «Ущелье плохого южного склона», *Вяхьхунна къатта* «Ущелье плохой дороги» (с. Каддамахи); в с. Мирзидты при обозначении названий ущелий, используется слово *г1ямзи*, которое в топонимических системах ряда диалектов и говоров даргинского языка не представлено: *Къаркунталла г1ямзи* «Ущелье тёлка» (с. Мирзидты); *Бирикналла къатта* «Ущелье борщевиков», *Махьнелла къатта* «Ущелье хуторов» (с. Ургани); *Нехьала къатта* «Ущелье голубя» (с. Дуакар) и др.

Названия перевалов: *Ханна хьвяб* «Перевал хана (Хана)» (с. Каддамахи); *Дуц1булхьанна хьвяб* «Перевал бега», *Пирмалла хьвяб* «Перевал фермы» (с. Мирзидты); *Амха ряхрахбилсан хьвяб* «Перевал, где кувьрается осел» (с. Ургани); *Бук1ула тума хьвяб* «Перевал тонкой полосы», *Шарла хьвяб* «Перевал пруда» (с. Гуладты); *Мурклахьари хьвяб* «Перевал селения Муркарах» (с. Дуакар) и др.

Названия скал, валунов, камней: *Къамасгьур* «Сундук валун (камень)» (с. Каддамахи); *Автабуз шури* «Скала автобус» (по своей форме похожа на автобус), *Амх1ала къинч* «Утёс осла», *Гялим Х1ямзала шури* «Скалы Алим Гамзы», *Къаркъа чиддирхьё шури* «Скалы, где разбивают камни» (была такая игра: один сверху кидал камни, а другие прятались под скалой), *Лагьала шури* «Скалы голубей» (с. Мирзидты); *Нехьала хьурби* «Скалы голубя», *Цессилигур хьур* «Высокие скалы», *Ттаттаци хьурби* «Горы надгробных памятников» (с. Дуакар) и др.

Названия ложбин: *Лёппалла гьинна ружер* «Ложбина ушной воды», *Ганурччи ружер* «Ложбина Ганурчи» (с. Дуакар, *Цайтунталла барк* «Ложбина чертей» (с. Гуладты) и др.

Названия полей: *Х1ябч1илла урц1ни* «Заброшенные пашни Хабчи», *Гяппур чиб урц1а*, «Поляна, на которой лежит большая

скала» (с. Мирзидты); *Вавналла диркъа* «Равнина цветов», *Дурази муккур майдан* «Поляна катка тока» (очень ровная поляна) (с. Ургани); *Закьла мугь* «Поляна болотной травы» (с. Дуакар) и др.

Названия прудов: *Шурагьы* «Пруд» (с. Мирзидты); *Херачи-барклябци шяри* «Пруд в ложбине Херачи», *Дурумалла майданьябци шяри* «Прудна поляне Дурумалла» (с. Дуакар); *Дергьла шар* «Озеро боя» (с. Гуладты) и др.

Названия хуторов (сезонных поселений): *Ккумакъари* «Хутор Кумакари», *Милиц мащи* «Хутор Милица» (от прозвища) (с. Мирзидты); *Х1усайнила мащи* «Хутор Гусайни» (с. Гуладты); *Мукриссана маши* «Хутор Мукрисан», *Г1язрая маши* «Хутор Азрая», *Хьшиша маши* «Хутор Хиша» (с. Дуакар) и др.

Названия годеканов: *Аттахьри* «Атахри», *Ккумагьы* «Годекан», *Ххаркаллиу* «Харкал» (с. Мирзидты); *Ккумасса* «Годекан» (с. Дуакар)

Названия садов, отдельных деревьев: *Будунна ккалкки* «Дерево Будуна», *Лухьу хьербалла ккалкки* «Дерево, груши которого варят», *Нуржигьатла ккалкки* «Дерево Нуржигат» (с. Мирзидты); *Гинцбала анхь* «Яблоневый сад» (с. Дуакар) и др.

Не всеми лингвистами однозначно воспринимается целесообразность исследования топонимического фольклора: топонимические легенды почти всегда представляют интерес только для фольклористов, не имея «под собой никаких исторических оснований» [4, с. 65 – 66], «только в очень редких случаях они бывают полезны» [5, с. 5 – 11], «подобного рода легенды не выдерживают даже элементарной научной критики, но представляют определенный интерес как своеобразные источники топонимического фольклора» [6, с. 18]. М.Р. Багомедов пишет, что при исследовании топонимии уникального региона мира Дагестана, а также исторических судеб проживающих здесь народов, легенды и предания (как правило, исторического характера) должны занять одно из важных мест. Они в основном раскрывают историю заселения края и происхождение названий населенных пунктов, местностей, гор и др. В ряде случаев они помогают лингвисту в этимологизации топонимов [2, с. 278].

По-своему уникален топонимический фольклор сирхинцев. В рассматриваемом диалекте зафиксированы топонимические единицы, связанные с различными обрядами. В селении Мирзидты во время засухи жители села собираются на вершине *Хьярк1ур* «Харкур», где читают молитвы, раздают милостыню. Затем сельская молодежь приносит сухую ветку дерева, и завязывают на нее платочки. После этого спускаются к озеру на окраине села и обливают друг друга водой. Следию эту ветку несут к местности *Шяйх-рурсилла хьвяб* «Могила святой девушки», читают молитвы и устанавливают ее около могилы.

Во время многочисленных дождей жители села несут к месту *Малайкуналла хьали* «Жилище ангелов» сыр, лаваш (вид хлеба) и халву (все без соли), читают молитву. По поверьям, после проведенного обряда, дожди прекращаются.

Легенда гласит, что путник с Лакского района, который держал путь в Дербент, остался заночевать в пещере, так как не успел добраться в село до ночи. Когда путник спал, туда пробрался волк и убил этого человека. После той ужасной трагедии, пещера получила название *Биц1ла букьы* «Волчья нора».

Таким образом, смысловое значение топонимов сирхинского диалекта даргинского языка отражает старейшие пласты и новейшие данные географического окружения, хозяйства, строительной, материальной и духовной культуры жителей данного региона. С точки зрения семантики топонимы сирхинского диалекта даргинского языка распределяются на группы, отражающие: рельеф; водные объекты; растительный мир; животный мир; объекты, связанные с поселением и хозяйственной деятельностью человека; религиозные представления; этнонимы; антропонимы.

Библиографический список

1. Багомедов М.Р. *Структура и семантика топонимических единиц даргинского языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2001.
2. Багомедов М.Р. *Топонимия Дарга: структурно-семантический аспект: монография*. Махачкала: Издательство ДГУ, 2013.
3. Подольская Н.В., Суперанская А.В. Терминология ономастики. *Вопросы языкознания*. 1969; 4.
4. Попов А.И. *Географические названия. Введение в топонимику*. Москва; Ленинград, 1965.
5. Матвеев А.К. Собственно русская топонимия как источник сведений о древнем населении севера Европейской части России. *Известия Уральского государственного университета*. Екатеринбург, 2004; 33: 5 – 11.
6. Горбаневский М.В. *Имена земли московской*. Москва: Московский рабочий, 1985.

References

1. Bagomedov M.R. *Struktura i semantika toponimicheskikh edinic darginskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala: IPC DGU, 2001.
2. Bagomedov M.R. *Toponimiya Darga: strukturno-semanticheskij aspekt: monografiya*. Mahachkala: Izdatel'stvo DGU, 2013.
3. Podol'skaya N.V., Superanskaya A.V. Terminologiya onomastiki. *Voprosy yazykoznanija*. 1969; 4.
4. Popov A.I. *Geograficheskie nazvaniya. Vvedenie v toponimiku*. Moskva; Leningrad, 1965.
5. Matveev A.K. *Sobstvenno russkaya toponimiya kak istochnik svedenij o drevnem naselenii severa Evropejskoj chasti Rossii*. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Ekaterinburg, 2004; 33: 5 – 11.
6. Gorbanevskij M.V. *Imena zemli moskovskoj*. Moskva: Moskovskij rabochij, 1985.

Статья поступила в редакцию 04.09.18

УДК 81

Kuular E.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: kuular-e-m@mail.ru

NAMES OF WILD UNGULATES IN TUVINIAN AND KHAKASS LANGUAGES. The article presents the preliminary results of a comparative analysis of one of the basic layers of the vocabulary, in particular the age and sex names of wild hoofed animals in Tuvan and Khakass languages. Most of the terms date back to the ancient Turkic language, have the same semantics. Some terms that differ in sound design are specified. It is revealed that the Tuvan language differs from the Khakass language by a richer and more diverse terminology, referring not only to the names of wild ungulates, but also to their age groups.

Key words: Tuvan and Khakass languages, Turkic language, dialects, wild hoofed animals, sex and age name.

E.M. Куулар, канд. филол. наук, доц. каф. тувинской филологии и общего языкознания, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: kuular-e-m@mail.ru

НАИМЕНОВАНИЯ ДИКИХ КОПЫТНЫХ ЖИВОТНЫХ В ТУВИНСКОМ И ХАКАССКОМ ЯЗЫКАХ

В настоящей статье представлены предварительные результаты сравнительного анализа одного из базовых пластов словарного состава, в частности половозрастные наименования копытных диких животных, в тувинском и хакасском языках. Установлено, что большая часть терминов восходит к древнетюркскому языку, имеет одинаковую семантику. Уточнены некоторые термины, отличающиеся по звуковому оформлению. Выявлено то, что тувинский язык отличается от хакасской более богатой и разнообразной терминологией, относящейся не только к наименованиям диких копытных животных, но и к их половозрастным группам.

Ключевые слова: тувинский и хакасский языки, общетюркская лексика, диалекты, дикие копытные животные, половозрастные наименования.

В тюркологии существует целый ряд классификационных систем, которые предлагают ученые, основываясь на разных принципах. По классификации Н.А. Баскакова, тувинский и хакасский языки относятся к восточно-хуннской ветви тюркских языков. В частности, тувинский язык составляет более древнюю в хронологическом плане уйгуро-тукуйскую подгруппу, а хакасский же со своими диалектами – хакасскую подгруппу [1, с. 121–134].

Территориально тувинцы и хакасы проживают по соседству в богатом разнообразными природными ресурсами Саяно-Алтайском регионе. На протяжении веков, как и их предки, эти народы наряду со скотоводством, занимались и по сей день занимаются промысловым рыболовством и охотой. Это отразилось на словарном составе языков указанных народов.

Актуальность темы данной работы обусловлена отсутствием сравнительных исследований, касающихся взаимосвязей родственных языков.

Являясь одним из древнейших пластов словарного состава тувинского языка, охотничья лексика до сих пор не подвергалась специальному анализу. Имеется ряд работ, посвященных данной тематической группе В.К. Даржа [2], В.С. Салчак, Б.Б. Монгуш, Б. Баярсайхан [3], Н.Д. Сувандии, Е.М. Куулар [4] и др.

Охотничье-рыболовная лексика хакасского языка была более подробно исследована в кандидатской диссертации В.А. Боргоякова [5].

В настоящей статье хотелось бы поделиться некоторыми результатами сравнительного исследования тувинского и хакасского языков, затронув лишь наименований диких копытных животных.

Фактический материал тувинского языка и его диалектов был собран в ходе научно-исследовательских экспедиций, диалектологической практики студентов Тувинского государственного университета. Источниками для сравнительного анализа послужили словари, также научные труды отдельных ученых [6].

Далее предлагаем основные термины в тувинском, хакасском языках и их отдельных диалектах, связанные с объектом охоты.

Зверь как объект охоты в сравниваемых языках именуется термином **аг* 'дичь; всякое животное, на которое охотятся; зверь;

марал, олень; охота, добыча (зверя)', который распространен в тюркских и монгольских языках [7, с. 117]. От этого корня образованы термины тув., хака *аңчы* 'охотник, промысловик, зверолов', тув., хака. *аңна* 'охотиться, промыслить'. Так, термин *аң* и производные от него выше указанные слова являются общими.

По традиции охотники на промысле никогда не называют зверей настоящими именами, в связи с этим в языке применяются индифференциальные названия, т. е. эвфемизмы. В тувинском языке диких животных, как объект охоты, различают на *улуг аңнар* букв. 'большие звери' / *чоон аңнар* (б.-т.) / *йоон аңнар* (тодж.) 'толстые звери' / по окрасу *сарыг аңнар* (тодж.) букв. 'желтые звери' / *кызыл аңнар* 'красновато-рыжие звери' (к.-х., зап.) / *мыйыстыг аңнар* букв. 'рогатые звери' и *чиңге аңнар* букв. 'тонкие звери' / *хая аңнары* букв. 'горные звери' / *өлең-тыра* (тодж.) букв. 'щипать осоку'. Обычно эвфемизмом *улуг аңнар* тувинцы называют крупных по размеру животных – это *сын* 'марал', *мыйгак* 'маралуха', *буур* 'лось-самец', *булан* 'самка лося, лосиха'. А к мелким / горным животным относятся *элик* 'самка косули', *хулбус* 'косуля' и др.

В хакасском языке лося *пулан*, марала *сын*, косули *киик*, северного оленя *ах киик* называют общим термином *азыр туй-гахтыг аңнар* 'парнокопытные животные' [6, с. 50] ср. тув. *адыр дууглуг аңнар*.

Далее рассмотрим названия некоторых диких копытных животных, бытующие в тувинском, хакасском языках и их диалектах.

* *sygun СЫН* 'марал'

Общими для исследуемых языков является форма *sy:n* с одинаковой семантикой 'самец марала', также употребляется как общее название марала. Вторичный долгий гласный в слове *сын* появился в результате выпадения согласного [г] в интервокальной позиции. В остальных тюркских языках в данной лексеме сохраняется инлаутный корневой -г-, дающий в кыпчакских языках -и- [2, с. 51] и она считается не только древнетюркской, но и праалтайской [8, с. 153].

Кроме того, в тувинских диалектах встречаются некоторые слова, которые указывают на возраст и половые признаки марала, например, *бызаа* (тодж.) / *пысаа*, *мыйхак оглу* (т.-х.) лит.

мыйгак бызаазы 'детеныш маралухи в возрасте до года', *сараадак* (тодж.) / *саратак*, *соргул* (т.-х.) / *тош* (у.-х., б.-т.) лит. *сарадак* 'годовалый мараленок', *сойа* (т.-х.) / *согя* (эрз.) / *чудай сырыглык* (тодж.), ср. алт. *сарилук* 'двухлетний марал', *сарыглык* (т.-х.) / *чиңе сырыглык* (тодж.) 'трехлетний марал', *четишкен анык сын*, *өрхе мыйыс* / *өрхен мыйыс* (т.-х.) / *сыынак* (у.-х.) 'молодой марал', *шугеж* (с.-х.) / *челеге* (ов.) / *челеге* (тодж.) / *бук* (эрз.) 'взрослый марал' лит. *сын* 'марал' [9].

Следует отметить, в диалектах и говорах замечен ряд случаев изменения семантики слова, встречаются эвфемистические и описательные названия.

В хакасском языке самца марала называют *пуға* букв. 'бык' / *іргек сын*, самку – *інек* букв. 'корова' / *тізі сын*, детеныша – словосочетанием *сын палазы* / *орғы* (Кыз). В кызылском диалекте зафиксировано использование термина *орғы*, возможно, он образован от глагола *огур* (< *ок* 'крик, голос; слово' аф. -(а)р) 'реветь, кричать' [7, с. 253]. Кроме того, в хакасском языке мараленка до года называют сочетанием слов *торбах сын*, по мнению В.А. Боргоякова, оно перенесено от названий возрастной периодизации домашних животных, где *торбах* означает теленка по второму году [6, с. 51], а в тувинском языке термин *торбах* вовсе отсутствует.

* *бунгак* / др.-тюрк. *тујуақ Мыйгак* 'маралуха'

В хакасских диалектах встречается форма *мыйғак* (Кач, Саг, Кыз, Шор) а в литературном языке ей соответствует *муйғак* 'самка марала'. Причину появления огубленного гласного в корне *муйғак* В.А. Боргояков объясняет влиянием древнеуйгурской письменной традиции [6, с. 51].

Мыйгак (т.-х.) / *Быйгак* (б.-т.) тув. лит. *мыйгак* в том же значении, что и в хакасском языке. Особенностью тере-хольского диалекта в области консонантизма является то, что сильные согласные могут употребляться в любой позиции слова. Так в слове *мыйгак* в положении между звонким и гласным вместо *г* в речи употребляется глухой звук *х*. В бай-тайгинском говоре тувинского языка отмечена диалектная форма *быйгак*, в анлауте слова употребляется согласный -б-, учитывая не только пратюркскую, но и праалтайскую основу слова [8, с. 152 – 153; 7, с. 203 – 2005], можно предположить о том, что в говоре сохранился близкий к пратюркской эпохе вариант.

Кроме этих терминов, в тере-хольском диалекте тувинского языка обнаружена лексема *согаа* 'маралуха', которая заимствована из монгольского языка (ср. монг. *согоо*).

Буур 'лось, сохатый (самец)'

Термин *буур* 'лось-самец, сохатый' встречается в тувинском и тофаларском языках. В своем этимологическом словаре ученый Б.И. Татаринцев отметил о том, что «другие ближайшие соответствия тув. *буур* (отсутствующего в ЭСТЯ) типа *буур* ~ *луур* распространены в основном в диалектах огузских языков, где они обозначают чаще всего верблюда-самца. Тув. и тоф. *буур* по форме (наличие вторичной долготы) и по значению ближе к як. *буур*, являющемуся наименованием самца (олень, лось), ср. также уйг. *буера* диал. 'олень'» [7, с. 305].

В тоджинском и тере-хольском диалектах тувинского языка диалектологами З. Чадамба [10], П. Серен [11] зафиксированы следующие описательные возрастные названия лося: *ходьагар мыйыстыг даъс* букв. 'лось-самец с торчащими рогами' (тодж.) / *адыр кестиг да(ъ)с* (тодж.) букв. 'лось с двухотростковыми рогами' / *чытыг-мыйыс* (т.-х.) / *чыдыг-мыйыс* / *калпак-мыйыс* (т.-х.) – двухлетний лось, *атыр-кес* (т.-х.) 'трехлетний лось' / *кара аң* (к.-х., эвф. букв. 'черный зверь') – лось-самец. Имеются и одиночные, т.е. простые термины типа *атан* (т.-х.) / *даъс* / *тош* (тодж.) / *сырынгыт* (к.-х.) 'однолетний лосенок'.

В современном тувинском литературном языке и в тюркских языках среднеазиатского ареала, также в древнетюркских и других письменных памятниках термин *атан* употребляется в значении 'рабочий (кастрированный верблюд)' [7, с. 57-58]. В употреблении термина *атан* / *адан* в литературном тувинском языке и тере-хольском диалекте произошли семантические различия.

Что касается термина *да(ъ)с*, то он зафиксирован и в тофаларском языке. Указываются разные значения, по одним данным 'сохатый, крупный лось', а по другим – 'двухгодовалый лось'. В свое время В.И. Рассадин сопоставлял данный термин с древнетюркским *табун* 'двухгодовалый бык', *табун* 'одногодовалый бык', хак. *тазын* 'бык, вол', или по другим источникам, 'вол, кастрированный бык' [12]. Как показывает фактический материал, во всех случаях указанный термин имеет разные значения.

В свою очередь, А.М. Щербак сопоставляет «хак. *тазын* с гаг. *тосун* 'трехлетний бык', тур. *tosun* 'бычок', *тос* 'удар рогами; 448

бодание»; он полагает также, что этимологически к рассматриваемым словам относятся и некоторые другие слова, например, др.-тюрк. *тосун* 'упрямая, норовистая лошадь; ср. также турк. *тосун* 'не приученный к работе'. При этом *тазын* возводится к *тосун*, а присутствие *а* в *тазын* истолковывается как «результат утраты этимологическим *а* губного оттенка» [7, с. 104].

В хакасском языке термин *буур* вовсе отсутствует, в диалектах ему соответствуют лексемы *пуға* букв. 'бык' / *іргек пулан* 'лось-самец'.

* *булан Булан* 'лосиха, самка лося'

Тув. *булан*, хак. *пулан* 'лосиха', эти фонетические варианты одного и того же термина также являются общим названием лося.

В хакасском языке для обозначения лося пользуются следующими словами и словосочетаниями *пулан* (Кач, Саг, Кыз, Шор, лит.) / *пылан*, *план* (Шор), *інек* букв. 'корова' / *тізі пулан* 'самка лося', *пулан палазы* 'детеныш лося' [6, с. 50]. Лексема *пулан* имеет соответствия в ряде тюркских языков, обозначая в современных языках лося, иногда оленя и т. д. Однако, по фонетическому облику имеются некоторые отличия, в первом случае данный термин начинается с глухим согласным. Как отмечают ученые, оглушение анлаута в хакасском языке признается вторичным явлением [8, с. 171 – 178]. Во втором случае, в слове *план* узкий гласный звук в первом слоге подвергается редукции.

Тувинские термины отличаются наиболее детализированными названиями лосихи по возрастным и другим признакам: *иниг* (речн., т.-х.) / *илиг* (таеж.) 'лосиха', *бусаа* (т.-х.) 'детеныш до года' лит. *бызаа* 'теленок', *айбыжа иниг* / *илиг* (тодж.) 'годовалая лосиха', *чыл кешпе* (тодж.) / *сувай иниг* (т.-х.) 'трехлетняя самка лося, не приносившая детеныша (яловая)', *чыл кешкен* 'трехлетняя лосиха (после родов)', *тош* (к.-х.) 'годовалая лосиха', *адыр-кес* (к.-х.) 'трехгодовалая лосиха'.

По имеющимся данным в отдельных тувинских диалектах в былые времена использовался заимствованный из монгольского языка термин *хандагаа* (ов.) / *хандыгаа* (эрз.) лит. *булан* 'лось'. В настоящее время в овюрском говоре этим термином никто не пользуется. Следует отметить о том, что данное слово сохранилось лишь в названии топонима *Хандагайты* (< *хандагай=ты*) со значением 'местность, изобилующая лосью' [13, с. 97].

А в речи монголоязычных тувинцев юго-восточного диалекта чаще используется лексическая единица монгольского происхождения *хандыгаа*, вытесняя литературную форму *булан*.

* *külmüs Хүлбүс* 'косуля-самец'

В древнетюркском языке данная лексема имела значение 'самец серны, дикой козы', в настоящее время она представлена в сибирских тюркских языках.

В хакасском литературном языке и Кач, Саг, Кыз, Шор диалектах косулю принято называть термином *кишк*, а в Кач и Кыз диалектах самца косули именуют лексемой *кулбүс*. В качинском диалекте также зафиксировано описательное название косули как *сартах кулбүс*, которое означает детеныша-самца по второму году, а в значении 'детеныш косули до года' в Кач, Кыз диалектах преимущественно употребляется термин *оглах* (< *огул* 'ребенок', *огул=ах* 'мальчик; юноша').

В тувинском языке для обозначения понятия 'косуля-самец' и как общее наименование зверя служит тюркское слово с фонетическими вариантами *хулбүс* / *кулбүс* (к.-х., зап). Тоджинский диалект в целом отличается богатой терминологией в наименовании промысловых зверей, в том числе и половозрастные названия детенышей косули, например, *ходьагалдай* букв. 'торчащий (рог) – годовой самец косули, *шаараш-хулбүс* букв. 'самец косули с ветвистыми рогами' – двухлетний самец косули, *шенгир-хулбүс* – одно из названий самца косули [10, с. 65].

Не менее интересные лексемы были отмечены в речи носителей тере-хольского диалекта: *хожагалтай* 'годовалая косуля-самец', *шаатай* 'двухлетний козленок косули', *чахаалай* 'годовалая косуля (общее название)' [11, с. 84], последние лексемы, очевидно, заимствованы у монголов.

* *әлік Элик* 'самка косули'

В рассматриваемых языках встречаются одинаковые формы для обозначения самки косули тув. *элик*, хак. *илік* / *элик*. В хакасском языке отмечают о наличии возрастной терминологии для косули *хыбах илік* 'детеныш-самка по второму году', *сырах* 'косуля-двухлетка' [6, с. 52].

В тувинских диалектах известны некоторые наименования, указывающие на возрастные различия самки косули: *кара-кулак* букв. 'черное ухо' – месячный детеныш косули, *хуран* (таежн., т.-х.) / *сур* (эрз.) лит. *элик* 'самка косули', *хур анай* / *сарчык* (т.-х.) /

саржык / сарыжык (п.-х., к.-х.) / *саржак* (ус., тодж.) 'годовалая козуля-самка', *сарындык* (с.-х., дз.-х.) / *чахаалай* (эрз., т.-х.) 'самка козуля по второму году', *эрехшин / херехшин* 'молодая козуля'.

Проведенный выше предварительный сравнительный анализ охотничьей лексики показывает то, что большинство рассматриваемых терминов восходит к древнетюркскому языку и имеют почти те же значения. Имеется небольшое количество терминов, которые имеют отличия по звуковому оформлению.

Материалы тувинского языка и его диалектов отличаются обилием описательных терминов, которые свидетельствуют о самостоятельном развитии тувинского языка, в частности охотничьей лексики, как одного из базовых пластов словарного состава. Языковые параллели между отдельными говорами юго-восточ-

ного диалекта и монгольским языком свидетельствуют о наличии в прошлом более тесных контактов тувинцев с монголами.

Сокращения:

б.-т. – бай-тайгинский говор; *дз.-х.* – дзун-хемчикский говор; *Кач* – качинский диалект; *к.-х.* – каа-хемский переходный говор; *к.-х., зап.* – кара-хольский говор; *Кыз* – кызыльский диалект; *лит.* – литературный язык; *ов.* – овюрский говор; *п.-х.* – пий-хемский говор; *речн.* – речной говор тоджинского диалекта; *Саг* – сагайский диалект; *с.-х.* – сут-хольский говор; *таежн.* – таежный говор тоджинского диалекта; *тодж.* – тоджинский диалект; *т.-х.* – тере-хольский диалект; *ус.* – усинский говор; *Шор* – шорский диалект; *эрз.* – эрзинский говор.

Библиографический список

1. Баскаков Н.А. К вопросу о классификации тюркских языков. *Известия АН СССР. Отделение литературы и языка*. Москва, 1952.
2. Даржа В.К. *Традиционные мужские занятия тувинцев*. Кызыл, 2009.
3. Салчак В.С., Монгуш Б.Б., Баярсайхан Б. *Тываларның аңныр ажыл-агыының дугайында чамдык медээлер*. Кызыл, 2010.
4. Сувандии Н.Д., Куулар Е.М. *Охотничья лексика в тувинском языке и его диалектах*. Казанская наука. Казань, 2015.
5. Боргояков В.А. Лексика, связанная с охотничьим промыслом на парнокопытных животных. *Ежегодник института саяно-алтайской тюркологии ХГУ им. Н.Ф. Катанова*. Абакан, 1999.
6. Боргояков В.А. *Лексика охоты и рыболовства в диалектах хакасского языка*. Москва, 2001.
7. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск, 2000; 2002; 2008.
8. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Лексика. Москва: Наука, 2001. – 822 с.
9. Сат Ш.Ч., Куулар Е.М. *Тыва диалектология*. Кызыл, 2013.
10. Чадамба З.Б. *Тоджинский диалект тувинского языка*. Кызыл, 1974.
11. Серен П.С. *Тере-хольский диалект тувинского языка*. Абакан, 2006.
12. Рассадин В.И. Охотничье-рыболовческая лексика в шорском языке. *Диалектная лексика тюркских языков Сибири*. Новосибирск, 1987.
13. Ондар Б.К. *Тувинская топонимия. Сопоставительный анализ топонимии Тувы с топонимией Южной Сибири и других тюркоязычных территорий*. Кызыл, 2008.

References

1. Baskakov N.A. K voprosu o klassifikacii tyurkskih yazykov. *Izvestiya AN SSSR. Otdelenie literatury i yazyka*. Moskva, 1952.
2. Darzha V.K. *Tradicionnye muzhskie zanyatiya tuvincev*. Kyzyl, 2009.
3. Salchak V.S., Mongush B.B., Bayarsajhan B. *Tyvalarnyn aңnyr azhyl-agyjynun dugajynda chamdyk med'e'eler*. Kyzyl, 2010.
4. Suvandii N.D., Kuular E.M. *Ohotnich'ya leksika v tuvinskom yazyke i ego dialektah*. Kazanskaya nauka. Kazan', 2015.
5. Borgoyakov V.A. Leksika, svyazannaya s ohotnich'im promyslom na parnokopytnyh zivotnyh. *Ezhegodnik instituta sayano-altajskoj tyurkologii HGU im. N.F. Katanova*. Abakan, 1999.
6. Borgoyakov V.A. *Leksika ohoty i rybolovstva v dialektah hakasskogo yazyka*. Moskva, 2001.
7. Tatarincev B.I. *'Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk, 2000; 2002; 2008.
8. Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskih yazykov. Leksika. Moskva: Nauka, 2001. – 822 s.
9. Sat Sh.Ch., Kuular E.M. *Tyva dialektologiya*. Kyzyl, 2013.
10. Chadamba Z.B. *Todzhinskij dialekt tuvinskogo yazyka*. Kyzyl, 1974.
11. Seren P.S. *Tere-hol'skij dialekt tuvinskogo yazyka*. Abakan, 2006.
12. Rassadin V.I. Ohotnich'e-rybolovcheskaya leksika v shorskom yazyke. *Dialektnaya leksika tyurkskih yazykov Sibiri*. Novosibirsk, 1987.
13. Ondar B.K. *Tuvinskaya toponimiya. Sopostavitel'nyj analiz toponimii Tuvy s toponimiej Yuzhnoj Sibiri i drugih tyurkoyazychnyh territorij*. Kyzyl, 2008.

Статья поступила в редакцию 07.08.18

УДК 8; 1751

Lopsan A.P., teaching assistant, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), postgraduate, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: lopsan121286@mail.ru

LEXICOGRAPHICAL AND PSYCHOLINGUISTIC REPRESENTATION OF THE IMAGE OF A MOTHER IN DIFFERENT LINGUOCULTURES. The research deals with a structure and contents of the meaning of the word "mother" in lexicographic sources, the materials of associative dictionaries and data of a free associative experiment on the material of three languages – English, Tuvan and Russian. The maximum number of figurative meanings with a positive connotation is revealed in the English vocabulary definitions. The analysis of the corresponding associative fields gives an idea of the structure and content of the basic mental and emotional characteristics of the mother's image in these three linguistic cultures. The cognitive mechanisms of associative connections coincide at the conceptual and evaluative level with the predominance of a general positive assessment. The ethno-cultural specificity of perception of the image of a mother is manifested in its functional, mental and perceptual reflection.

Key words: linguistic consciousness, image of mother, associative experiment, lexicographic significance, psycholinguistic significance.

А.П. Лопсан, ассистент Тувинского государственного университета, г. Кызыл; аспирант Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: lopsan121286@mail.ru

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА МАТЕРИ В РАЗНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

В данной статье рассматривается структура и содержание значения слова «мать» в лексикографических источниках, материалах ассоциативных словарей и данных свободного ассоциативного эксперимента на материале трех языков – английского тувинского и русского. Выявлено максимальное количество переносных значений с позитивной коннотацией в английских словарных дефинициях. Анализ соответствующих ассоциативных полей дает представление о структуре и содержании базовых ментальных и эмоциональных характеристик образа матери в трех лингвокультурах. Когнитивные ме-

ханизмы ассоциативных связей в трех языках совпадают на понятийном и ценностном уровне с преобладанием общей позитивной оценки. Этнокультурная специфика восприятия образа матери проявляется в его функциональном, ментальном и перцептивном отражении.

Ключевые слова: языковое сознание, образ матери, ассоциативный эксперимент, лексикографическое значение, психолингвистическое значение.

В психолингвистических исследованиях последних лет отмечается редуцированный характер системного или лексикографического описания значения слов и важность сравнительного изучения психолингвистических компонентов значения с привлечением ассоциативных материалов разных языков [1]. Это, безусловно, не означает отказа от учета и анализа системной лексикографической дефиниции слов, семантическая структура которых часто содержит существенные отличия в различных языках. Актуальность и востребованность психолингвистических подходов к семантическому анализу языковых единиц связана с возможностью выхода на богатство «перцептивных, когнитивных и аффективных (эмоционально-оценочных) процессов», которое выводит в «необъятную систему знаний, переживаний, связей и отношений» [2, с. 271]. Валидным инструментом доступа к психологической структуре значения является психолингвистический эксперимент. Как отмечает Н.В. Уфимцева, получаемое ассоциативное поле слова-стимула является фрагментом «образа мира того или иного этноса, отраженного в сознании «среднего» носителя той или иной культуры, его мотивов и оценок и, следовательно, его культурных стереотипов» [3, с. 208].

Обращение к образу матери объясняется его высокой значимостью в системе семейных и социальных отношений любого социума, его тесной связи с образом человека, как важнейшего компонента ценностного конструирования современного социального пространства [4]. Анализ разных видов языковой репрезентации образа матери в различных лингвокультурах позволяет выявить смысловые и ценностные характеристики восприятия матери, представленные на перцептивном, понятийном и модальном уровнях [5].

Цель данной статьи: выявить константные универсалии и этнокультурные особенности репрезентации образа матери в лексикографических источниках и языковом сознании носителей тувинского, русского и английского языков. Материалом послужили как словари, так и тувинские и русские ассоциативные поля (далее АП), впервые сформированные

автором в 2016 – 2017 годах с участием респондентов, свободно владеющих родным языком и постоянно проживающих в республике Тыва. Английское АП, используемое для контрастного анализа, извлечено из Американского ассоциативного словаря [6].

Анализ лексикографической репрезентации образа матери в трех языках позволяет выделить общее семантическое ядро, включающее следующие основные значения: *женщина по отношению к своим детям; самка по отношению к своим детенышам*. Кроме указанных общих значений, акцентирующих биологический факт появления на свет ребенка/детеныша, в словарях английского и русского языков представлены дополнительные дефиниции слова *мать*, часто имеющие переносное значение и стилевые ограничения. Так, например, соответствующая русская словарная статья в [7, с. 346] содержит следующие значения: а) источник, начало чего-нибудь, а также о том, что дорого, близко каждому; б) название монахини, а также обращение к ней. М.- игуменья (разг.); в) восхищение, выражающее удивление, радость, огорчение (разг.); г) фамильярное, грубое обращение к женщине.

К особенностям лексикографической репрезентации образа матери в английском языке относятся следующие значения: а) *an elderly woman*: used as a title of affectionate respect 'используется для ласкового обращения по отношению к пожилой женщине'; б) *native [mother tongue]* 'родной (материнский) язык'; в) *to care for as a mother does* 'заботиться подобно матери' [8, с.346]. Следует отметить, что в целом в семантической структуре слова «мать» в английском языке представлено шесть значений, в русском языке – пять и в тувинском языке – три.

Далее рассмотрим соответствующие АП, представленные в русском, тувинском и английском языковом сознании.

Ассоциативное поле слова-стимула АВА: *чымчак* 'мягкая' 50, *энерелдиг* 'милосердная' 30, *чылыг* 'теплая' 20, *ынакшыл* 'любовь' 18, *чараш* 'красивая' 15, *эргим киж* 'дорогой человек' 7, *чаякчы* 'дающая жизнь' 5, *делегейде эн-не чоок киж* 'самый

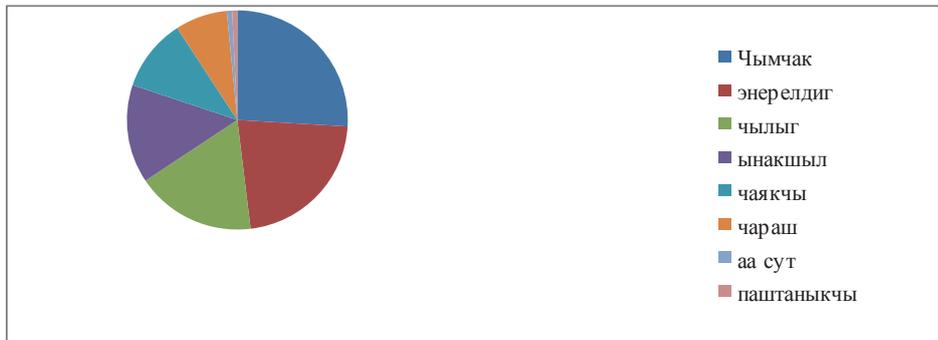


Рис. 1. Структура тувинского ассоциативного поля АВА

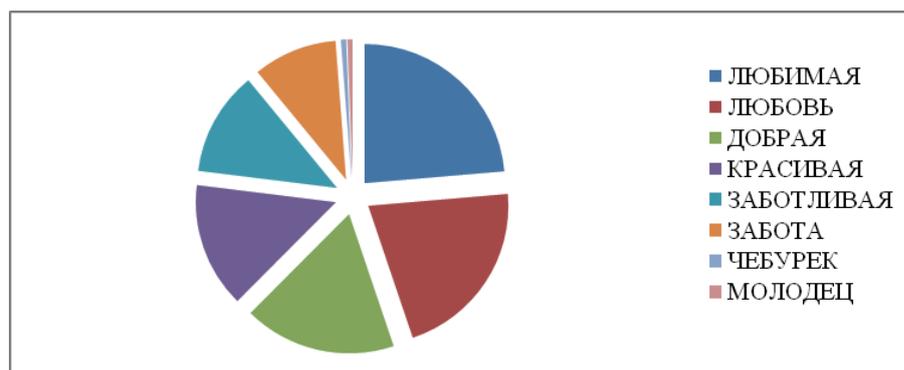


Рис. 2. Структура русского ассоциативного поля МАТЬ

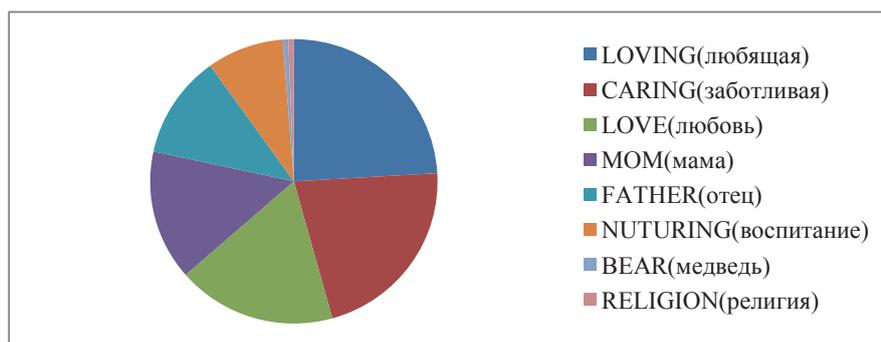


Рис. 3. Структура английского ассоциативного поля MOTHER

близкий человек на свете' 5; *шыныч* 'верная', *чуртталам* 'жизнь моя', *монге назын* 'вечная жизнь', *чырык хун* 'яркое солнце', *аа сут* 'первое молоко', *паштаныкчы* 'кухарка'.

Ассоциативное поле слова-стимула *MOTHER*: любимая 39, любовь 39, добрая 15, красивая 3, заботливая 3, забота 3, умная 3, спасибо, чебурек, молодец, платок, сказки, руки, мягкосердечная, родной дом, горжусь.

Ассоциативное поле слова-стимула *MOTHER*: *loving* 'любящая', *caring* 'забота', *love* 'любовь', *mother* 'мама', *strong* 'сильная', *warm* 'теплая', *kind* 'добрая', *woman* 'женщина', *bear* 'медведь', *religion* 'религия', *happy* 'счастливая', *lady* 'леди', *to advice* 'советовать'.

Для сопоставительного анализа структуры приведенных АП в трех языках рассмотрим данные соответствующих диаграмм.

Анализ содержания и соотношения данных, приведенных в диаграммах, позволяет прийти к выводу о наличии общей когнитивной линии позитивной концептуализации образа матери

в трех лингвокультурах. Частотными в трех АП являются реакции, связанные с *любовью*, *заботой* и *добротой*. Специфика ассоциативных стратегий связана с наличием оппозитивной стратегии '*mother-father*' и упоминание *religion* (возможно, в коннотации с такой реакцией как *nurturing* 'воспитание' только в английском АП). Интеллектуальная позитивная оценка представлена только в русском АП – *умная*. Особенность тувинской линии ассоциирования связана с преобладанием частотных сенсорных оценочных реакций для характеристики матери: *чымчак* 'мягкая', *чылыг* 'теплая', а также интенсификаторов оценки в форме дополнительной усилительной лексемы *эн-не чоок киж* 'самый близкий человек на свете' и реакций метафор *чырык хун* ('яркое солнце'), *чуртталам* 'жизнь моя'. Продолжение исследования связано с задачами по пополнению банка тувинских и русских ассоциативных данных и проведению контрастного изучения АП других слов-стимулов из семантической группы СЕМЬЯ.

Библиографический список

1. Боргоякова Т.Г., Покоякова К.А. Антонимические отношения в ассоциативно-вербальной репрезентации носителей хакасского, русского и английского языков. *Вопросы психолингвистики*. 2016; Выпуск 28: 72 – 87.
2. Залевская А.А. *Введение в психолингвистику*. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2007.
3. Уфимцева Н. В. *Языковое сознание: динамика и вариативность*. Москва: Калуга, 2011.
4. Боргоякова Т.Г. Человек и его социальное пространство в хакасском языковом сознании. *Томский журнал лингвистических и антропологических исследований*. 2017; 3: 50 – 57.
5. Газизова Ю.С. *Репрезентация образа матери в российской ментальности*. Диссертация кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2015.
6. Nelson D.L., McEvoy C.L., & Schreiber T.A. (1998). *The University of South Florida word association, rhyme, and word fragment norms*. Available at: <http://www.usf.edu/FreeAssociation/>
7. *Толковый словарь русского языка*. Москва, 1999.
8. *Webster's new world dictionary*. Oxford & IBH publishing CO. 1975 New Delhi P. 490.
9. *Русско-тувинский словарь*. Москва, 1988.
10. *Новый Большой англо-русский словарь*. Москва, 1999.
11. *Тувинско-русский словарь*. Available at: <http://www.classes.ru/all-tuva/dictionary-tuva-russian-term-16175.htm>

References

1. Borgoyakova T.G., Pokoyakova K.A. Antonimicheskie otnosheniya v associativno-verbal'noj reprezentacii nositelej hakasskogo, russkogo i anglijskogo yazykov. *Voprosy psiholingvistiki*. 2016; Vypusk 28: 72 – 87.
2. Zalevskaya A.A. *Vvedenie v psiholingvistiku*. Moskva: Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet, 2007.
3. Ufimceva N. V. *Yazykovoe soznanie: dinamika i variativnost'*. Moskva: Kaluga, 2011.
4. Borgoyakova T.G. Chelovek i ego social'noe prostranstvo v hakasskom yazykovom soznanii. *Tomskij zhurnal lingvisticheskikh i antropologicheskikh issledovanij*. 2017; 3: 50 – 57.
5. Gazizova Yu.S. *Reprezentaciya obraza materi v rossijskoj mental'nosti*. Dissertaciya kandidata filologicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2015.
6. Nelson D.L., McEvoy C.L., & Schreiber T.A. (1998). *The University of South Florida word association, rhyme, and word fragment norms*. Available at: <http://www.usf.edu/FreeAssociation/>
7. *Tolkovij slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1999.
8. *Webster's new world dictionary*. Oxford & IBH publishing CO. 1975 New Delhi P. 490.
9. *Russko-tuvinskij slovar'*. Moskva, 1988.
10. *Novyj Bol'shoj anglo-russkij slovar'*. Moskva, 1999.
11. *Tuvinsko-russkij slovar'*. Available at: <http://www.classes.ru/all-tuva/dictionary-tuva-russian-term-16175.htm>

Статья поступила в редакцию 20.09.18

УДК 81'42

Melnik N.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: saikova@mail.ru
Makrushina Yu.A., MA student, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: yui-fox@yandex.ru

THE FIGURE OF KUZBASS IN THE ORDINARY LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF A STUDENT. The work is supported by grant № 18-412-420003 p_a "Kuzbass: Complex Cognitive-discursive Study of the Regional Image" from the Russian Foundation for Basic Research and the government of Kemerovo region, Russian Federation. The article reveals a problem of thematic contents of the Kuzbass figure in the ordinary language consciousness of students on the material of the students compositions in Kemerovo

District. With the help of a discourse analysis, five thematic blocks are identified in works of the experiment participants: natural conditions, 7 wonders of Kuzbass, population, economy, historical facts and events. The presented material allows making a conclusion that the figure of Kuzbass, reconstructed on the material of the works of the students' compositions, is a result of information impact of the social institution like school and the result of the work of teachers, parents and students themselves. The purpose is to consolidate the "positive" image of Kuzbass in the regional picture of the world as a result of patriotic education of the younger generation.

Key words: common linguistic sense, metalanguage sense, figure of region, image.

Н.В. Мельник, д-р филол. наук, проф. Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: saikova@mail.ru

Ю.А. Макушина, магистрант, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: yui-fox@yandex.ru

ОБРАЗ КУЗБАССА В ОБЫДЕННОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ШКОЛЬНИКА

Работа выполнена при финансовой поддержке фонда РФФИ и Кемеровской области, проект № 18-412-420003 р_а «Кузбасс: Комплексное когнитивно-дискурсивное исследование образа региона».

В статье раскрывается проблема тематического наполнения образа Кузбасса в обыденном языковом сознании школьника на материале сочинений учащихся школ Кемеровского района. С помощью проведенного дискурс-анализа в работах участников эксперимента было выявлено пять тематических блоков: природные условия, 7 чудес Кузбасса, население, экономика, исторические факты и события. Представленный материал позволяет сделать вывод, что образ Кузбасса, реконструированный на материале сочинений школьников, – результат информационного воздействия социального института – школы, результат работы учителей, родителей и самих учащихся. Цель – закрепление в региональной картине мира «положительного» образа Кузбасса как результата патриотического воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: обыденное языковое сознание, метаязыковое сознание, образ региона, имидж.

Изучение позиционирования, представления регионов России в настоящее время всё чаще становится объектом исследования разнообразных научных направлений от экономики и связей с общественностью до лингвистики и психологии. Рассмотрение репрезентации образов регионов Сибири в данном направлении занимает особое место. Множество устаревших стереотипов, в том числе и сложившихся за рубежом, об одном из крупнейших регионов не позволяют объективно воспринимать современное место и роль Сибири в формировании образа России в целом.

Образ Сибирского региона собирательно складывается из образов входящих в него субъектов, поэтому сегодня внимание исследователей направлено на изучение вопросов имиджа и политики позиционирования (Е.В. Беликова (2011); М.В. Терских, Е.Д. Маленова (2015); Е.А. Никитина (2011, 2013); И.А. Сушненкова (2010); В.С. Морозова (2010); И.А. Василенко (2011); И.А. Люлько). В связи с этим в лингвистической науке принята попытка разграничить понятия «образ» и «имидж». В работе Е.С. Кубряковой отмечается, что «имидж – это то, кем или чем хочет выглядеть (казаться) объект в глазах окружающих, это специально и даже нередко искусственно создаваемый образ, необходимый его носителю по тем или иным причинам и отвечающий стереотипным или прототипическим представлениям о том, кем или чем должен являться этот объект на деле» [1, с. 10]. Таким образом, имидж – это нечто искусственное, специально созданное для каких-либо целей представление об объекте. Формирование внутреннего и внешнего имиджа региона – важная в теоретическом и прикладном планах задача для субъектов Российской Федерации. Лингвистов же в первую очередь интересуют языковые механизмы формирования имиджа, а также собственно лингвистические методики реконструкции уже сложившегося образа региона.

Доминирующим материалом для изучения регионального образа является его рассмотрение посредством СМИ различного уровня [2; 3], авторами материалов в которых выступают экономические аналитики, профессиональные журналисты, являющие собой пример так называемой профессиональной языковой личности. Однако важным, на наш взгляд, остается представление региона в обыденном языковом сознании. Для того чтобы создавать имидж территории, необходимо сначала изучить существующее «положение дел», понять сильные и слабые стороны сложившегося в региональной картине мира представления о территориальном объекте. Это даст возможность нейтрализовать отрицательные стороны образа и усилить его положительные черты.

Под обыденным языковым сознанием, вслед за Н.Д. Голевым, мы понимаем совокупность в разной степени осознанных представлений рядовых носителей языка о самом языке в его разных проявлениях [4]. Н.Д. Голев указывает, что нередко (а точнее – регулярно) метаязыковое сознание выходит на поверхность в форме осознанной рефлексивной деятельности ря-

довых носителей языка, объектом которой выступает сам язык, речь, языковое сознание и языковая личность. По Н.Д. Голеву, метаязыковое сознание включает гносеологический аспект (осознанные размышления личности о языке, осознанная рефлексивная деятельность) и онтологический аспект (реальные автоматизированные навыки по использованию языка) [4]. А потому оно является фундаментальной категорией, влияющей на разные сферы человеческой жизни: и на повседневное общение, и на сферу образования, и собственно на саму науку лингвистику. «Все это позволяет говорить о метаязыковом сознании как крупном самостоятельном объекте лингвистического (и не только) изучения и, возможно, о самостоятельной лингвистической дисциплине – разделе лингвистической гносеологии» [4]. В свою очередь все это делает возможным обращение к данным языкового и метаязыкового сознания как к лингвистическому источнику, обладающему мощным гносеологическим потенциалом.

В своей работе А.Н. Ростова определяет метаязыковое сознание как «совокупность знаний, представлений, суждений о языке, элементах его структуры, их формальной и смысловой соотносительности, функционировании, развитии, о собственных речевых тактиках и т. д.» [5, с. 47].

«Отраженное в метаязыковой рефлексии обыденное сознание демонстрирует понимание человеком мира, его систему ценностей, социальных, культурных, коммуникативных предпочтений, речевых языковых норм. Рефлексия выявляет объем и глубину знаний о мире, о культуре, о языке, которые неодинаковы для разных индивидов и разных общностей людей (языковых, социальных, профессиональных)» [6, с. 4]. При этом сама метаязыковая рефлексия может носить как чувственно-интуитивный, так и рационально-логический характер, а её результаты могут типизироваться на лингвоперсоналогических основаниях.

Актуальность изучения образа Кузбасса посредством анализа материалов сочинений учащихся с 3 по 11 класс поможет сформировать представление о регионе, существующее в обыденном языковом сознании, которое выявляется в использовании ими определенного набора ключевых слов, смысловых тематических единств. Активное появление в последнее время лингвистических работ, трактующих значение национально-географических концептов, имиджа определенных территорий подтверждает актуальность темы нашего исследования.

Для получения материалов исследования был проведен эксперимент, в рамках которого учащимся школ Кемеровского муниципального района с 3 по 11 класс, всего 32 человека, было предложено написать сочинение на тему: «Кузбасс – край, в котором я живу». Участникам заранее было известно, что они не ограничены во времени и выбор более узкой темы также не ограничивался: от описания природы родного края до создания словестного портрета человека, который собой мог бы олицетворять Кузбасс. Пользоваться какими-либо справочными материалами во время написания работ школьникам было запрещено.

В результате проведенного эксперимента было получено 32 сочинения, для объективности анализа материала, а также с целью выявления возможных трансформаций наполнения выделяемых тематических блоков, работы были разделены на три группы в зависимости от возраста автора: 1. 3-4 классы; 2. 5-8 классы; 3. 9-11 классы.

Стоит отметить, что понятие «образ» в настоящей статье понимается как совокупность средств репрезентации (описание значений, функций, словесной формы подачи) объекта восприятия – Кузбасса. Для реконструкции названного образа в исследовании применялся метод дискурс-анализа, в рамках которого проводится выявление в текстах актуальных антонимических противопоставлений [7]. Важным для нас представляется выбор автором темы для своего сочинения. Образ региона в работах собирательный, в процессе анализа нами было выявлено 5 тематических блоков: природные условия, 7 чудес Кузбасса, население, экономика, исторические факты и события. Каждый из названных блоков имеет свою структуру и наполняется конкретными данными (примерами), имеющими отражение в текстах сочинений.

Первый блок – «**природные условия**», в котором мы выделили следующую структуру:

а) природа (общие высказывания о природе Кузбасса): «В любое время года природа Кузбасса радуется сердцу» (1). Здесь и далее номер в скобках означает возрастную группу автора иллюстрационного материала); «Сколько здесь лесов, рек, полей!» (2); «Мой край богат лугами, лесами, рощами, горами и реками: всё это не на шутку завораживает своим великолепием» (3).

б) флора (описание деревьев, трав, «лесных даров»): «Есть такое дерево... Это русская берёза!» (1); «Очень много берёзовых лесов. И ещё у нас есть такие деревья как сосна, пихта, ель, лиственница, кедр, осина. Из растений: Пион уклоняющийся» (2); «А как шикарны наши леса, как они богаты разнообразием грибов, шишек и ягод, а ароматом леса невозможно надышаться» (3).

в) фауна (описание животных Кузбасса): «Водятся в чистой воде окуни и щуки, пескари и язи, ерши и даже налимы» (1); «А также довольно много видов животных, таких как лиса, норка, колонок, горностай, ласка, барсук, заяц, белка, бурундук и другие». (2); «Пёстрые слыны/ Животные таёжных/ Вдыхают в леса незаметную жизнь... Здесь воронов грай/ Услаждает нам ухо» (3).

г) гидросфера (авторы сочинений обращаются не только к описанию красот и долин рек области – Томи, Чулыма, Чумыша, Яи, Ки, но и представляют функциональное использование водных артерий региона): «Моя самая любимая река в нашей области – Кия» (1); «Томь утоляет жажду городов и посёлков, промышленных и сельскохозяйственных предприятий, она транспортный путь и источник электроэнергии. Она – основа рыбного хозяйства» (2); «Прекрасные водопады, озёра, чистейшие ручьи и реки» (3).

д) географические условия, ландшафт (описание местности, в которой расположен Кузбасс): «На берегах Ки возвышаются живописные скалы, множество пещер и водопадов. Река протекает через горные, равнинные местности, через темную хвойную тайгу» (1); «Верхнее течение реки бурное, а ниже – спокойное и идеально подходит для катания на лодках и рыбной ловли» (2); «Есть небольшая гора, а на самом вершине растут разные деревья» (3).

е) природные ресурсы (описание природных богатств региона. Тематическое единство актуально во второй группе сочинений): «...несметные богатства недр – каменный и бурый уголь, железные, марганцевые, алюминиевые, медные и другие руды, золото, мрамор и другие строительные материалы...» (2).

Таким образом, наполнение блока «природные условия» во всех возрастных группах идентично. Природные ресурсы, которыми богата область, красоты рек, озер, ландшафта для школьников являются репрезентирующими элементами образа Кузбасса.

Второй блок – «**7 чудес Кузбасса**». Стоит сказать, что в 2012 году в преддверии празднования 70-летия области проводился областной конкурс «Семь чудес Кузбасса», по итогам которого были выделены семь наиболее значимых культурно и исторически объектов, расположенных на территории области. Набор «чудес» в работах школьников преимущественно не отличается от того, что был выделен по итогам конкурса.

а) обобщённые знания о чудесах Кузбасса (авторы перечисляют «чудеса», но не описывают их. Актуально во второй и третьей возрастной группе): «В Кузбассе есть более 40 известных достопримечательностей: Томская писаница, красная горка, Парк Иети, памятник реке Томь, музей Боевой славы и т.д.» (2); «Множество исторических мест так же есть в моём крае, такие как: «Кузнецкая крепость» – памятник истории, военно-инженерного искусства и архитектуры, памятник природы – «Азасская пещера», монумент «Память шахтёрам Кузбасса» является символом героического труда и посвящен памяти погибших горняков Кузбасса» (3).

б) Кузнецкий Алатау («Поднебесные Зубья», описание горного массива Кузнецкого Алатау): «Последний пункт оказался самым прекрасным местом в мире – Поднебесные Зубья». (1); «Поднебесные Зубья – одно из живописнейших горных районов Кузнецкого Алатау». (2); «Говорят, что, побывав в горах Кузнецкого Алатау, влюбишься в эти места на всю жизнь...» (3).

в) Томская Писаница: «... второе чудо – Томская Писаница, находящаяся в Яшкинском районе...» (1); «На удивительной территории Томской писаницы можно не только узнать много нового и интересного, но и увлекательно провести время». (2); «По моему мнению, Томская писаница – самое лучшее место для детей, потому что здесь можно узнать, а самое главное, увидеть, как жили наши предки» (3).

г) Азасская пещера: «Следующий лепесток нас отправляет в Таштагольский район посмотреть четвёртое чудо – Азасская пещера». (1); «Памятник природы «Азасская пещера» расположен в дремучей тайге, в 18 км от посёлка Усть-Кабырза...» (2); «Самое загадочное место для меня – это Азасская пещера» (3).

д) Кузнецкая крепость: «Четвёртое чудо Кузбасса является символом Новокузнецка – Кузнецкая крепость» (1); «Кузнецкая крепость – памятник истории военно-инженерного искусства и архитектуры федерального значения» (2); «Седьмое чудо Кузбасса – это ещё один музей-заповедник «Кузнецкая крепость» (3).

е) Скульптура «Золотая Шория»: «... полюбоваться пятым чудом Кузбасса – это Скульптура «Золотая Шория» (1); «Скульптура «Золотая Шория» воздвигнута на высоком холме по берегу реки Кондома в городе Таштаголе» (2); «Мне понравилась скульптура «Золотая Шория» (3).

ж) г. Мариинск: «Под ними на этот раз сиял разноцветными огнями Мариинск – старейший городок...» (1); «Мариинск – старейший и уникальный город, которому уже 300 лет» (2); «Пятым чудом Кузбасса можно по праву назвать город Мариинск» (3).

з) Монумент «Память шахтёрам Кузбасса»: «...монумент шахтёра, держащего в руках пылающий уголёк-сердце» (1); «Монумент «Память шахтёрам Кузбасса» установлен в городе Кемерово...» (2); «Я хочу выделить монумент «Шахтер Кузбасса» (3).

и) отдельные случаи: автор отдельного сочинения выделяет **8 чудо Кузбасса** («... ещё одно, самое важное, по моему мнению, восьмое чудо Кузбасса. Это люди, проживающие в данном регионе». (3), а также выделяет **посёлок Шерегеш в отдельное «чудо**»: «Посёлок Шерегеш, расположенный в Таштагольском районе Кемеровской области» (3). В некоторых сочинениях отмечается выделение **местных достопримечательностей**: «Есть лесная дорожка, которая называется Пирожкова. А дорога, ведущая в поля, называется Каменская. Есть красивое место Орелка. У нас даже есть свои «Карпаты»». (2); «Хаскилэнд – это место, где можно вдоволь наиграться с собаками и другой живностью» (3).

Проанализировав наполнение тематического блока «7 чудес Кузбасса», можно сделать вывод, что в своих сочинениях авторы опирались на имеющиеся у них обобщённые знания о «семи чудесах» региона. Дополнить или уменьшить этот список решились только два-три автора, что свидетельствует о возможном отсутствии лингвокреативной способности, неумении проводить аналогии. Таким образом, Кузбасс позиционируется как регион с богатой историей, имеющий ресурсы для обеспечения отдыха не только для жителей области, но и для гостей из других регионов.

Выделение тематического блока «**население**» возможно в работах второй и третьей возрастной групп.

а) известные личности, имена которых связаны с историей Кемеровской области (Школьники называли в своих сочинениях имена людей, живших в разные исторические эпохи: от Михайло Волкова и императрицы Марии Александровны до Алексея

Леорова и Евгения Гришкова): «Известный скульптор Эрнст Неизвестный создал памятник погибшим шахтёрам Кузбасса» (2); «Кто не знает имён поэтов: Василия Фёдорова, чьё имя носит областная библиотека, Г. Е. Юрова, написавшего гимн Кузбассу, И.М. Киселёву, члена Союза писателей СССР с 1970 г.... М. Небогатов, Е.С. Буравлёв и А.М. Береснев, и писатель Волошин А.Н. Кто не знает членов Союза художников А.П. Тарнавскую, П.А. Чернова, знаменитых народных художников России, а также Бориса Штоколова, А.К. Боброва» (3).

б) люди – гордость Кузбасса: «А ещё самой настоящей гордостью нашего края являются самые обыкновенные люди, пенсионеры, отдавшие все силы на благо родного края, страны и ветераны Великой Отечественной войны, рисквавшие своей жизнью ради нас, живущих в мире» (2); «Шахтёр, весь в поту/И весь в угольной пыли, /Сердца огнём в топках пламя зажег... КУЗБАСС – моя родина./ Родина сильных – /Не терпит ни трюсов, ни жадных душой» (3).

в) отдельные случаи. В ходе анализа работ второй группы были выделены некоторые высказывания, тематика которых не в полной мере соответствует уже выделенным тематическим единствам внутри блока:

- «дела людей» (описание действий местных жителей по отношению к своей земле, к своему селу): «Люди тоже вносят свой вклад в процветание родины. Они заботятся о своей земле. <...> Люди охраняют исторические памятники и памятники природы» (2);

- численность населения (прямое указание численности населения в селе): «Сейчас здесь проживает около четырёх тысяч человек» (2);

- национальности (перечисление национальностей, которые живут в родном селе): «Село многонациональное. Русские, белорусы, татары, украинцы, немцы, таджики, чуваша...» (2); «...проживает более 100 народов и народностей. ... памятники коренных народов Кузбасса (шорцы, телеуты, калмыки)...» (2);

- политики (оценка губернатора как личности и как политика одновременно): «Я разделяю мнение нашего мудрого губернатора...» (2).

Таким образом, анализ блока «население» показывает, что осмысление данной категории происходит только в более осознанном возрасте. Упоминания известных личностей, чья судьба связана с Кузбассом и тех, кто каким-либо образом повлиял на развитие региона, а также воспевание шахтёрского труда, высказывание восхищения о чертах характера жителей позволяет сформировать «человеческий» облик области.

Блок «экономика» имеет следующую структуру:

- значение Кузбасса в экономике (информация о добычи полезных ископаемых, общее состояние экономики региона): «Сегодня Кемеровская область – это центр угольной промышленности» (2); «На сегодняшний день в Кузбассе обогатили 153 миллиона тонн угля. В Кемеровской области добывают самую лучшую, ценную породу угля <...>» (2); «И по сей день Кузбасс является одним из наиболее значимых в экономическом отношении регионов России» (3).

- инфраструктура (описание развития Кузбасса в отношении его социальной привлекательности): «Имеется много магазинов, аптека, кафе, ателье, два садика, клуб, большая школа. Совсем недавно открыли парк «Победы». (2); «В нашем уникальном краю очень много здоровья... Всегда есть возможность приятно отдохнуть, не покидая пределов Кузбасса» (2).

Итак, выделение блока «экономика» свидетельствует о том, что авторы сочинений считают важным рассмотрение региона в его экономической привлекательности. Кемеровская область в работах школьников рассматривается как центр угледобывающей, металлургической и химической промышленности, что обусловлено общими знаниями об экономике Кузбасса. Наполнение компонента об инфраструктуре региона является косвенным указателем на благополучие развития области.

Следующий блок, который мы выделили по итогам анализа сочинений – **«исторические факты и события»**:

а) отражение событий с прямым указанием даты (временные рамки дат колеблются от IV-III тысячелетия до нашей эры до

истории современного Кузбасса. Даты, как правило, связаны с трагедиями на угольных предприятиях области, либо с историей развития региона вообще): «Один из примеров этому авария в шахте «Ульяновская» в 2007 году где погибли все, кто находился под землёй. Кузнецкая крепость была построена на Вознесенской горе в 1800-1820 годах по распоряжению Павла I как часть Сибирской линии для защиты Южной Сибири от агрессивных планов Цинского Китая, а в 1991 году на территории Кузнецкой крепости был открыт музей-заповедник «Кузнецкая крепость» (2).

б) факты истории (описание исторических событий без указания даты): «Колчаковские войска проходили через село, сожгли церковь, убили батюшку. Потом коллективизация, строительство социализма, Великая Отечественная война. Двести человек погибли в полях сражений» (2); «Свое название область получила в годы войны... 332 тысячи наших земляков бились с фашистами, и каждый третий из них пропал без вести или погиб... Металлурги Кузбасса за годы войны поставили несколько непревзойдённых мировых рекордов» (3).

Данный блок играет ведущую роль в формировании мнения об области как региона с историческими традициями.

Стоит сказать и об отдельных случаях, которые сложно выделить в определённые тематические блоки:

- **Актуализация личностного начала.** Во всех проанализированных работах явно выражено личностное начало (использование форм глаголов в форме 1-го лица единственного числа, местоимения «я» и т.д.), которое выражается по отношению к любому предмету речи, например, к природе: «Моя самая любимая река в нашей области – Кия» (1); «Я счастлива, что родилась там, где я родилась. Моя родная природа подарила мне веру в лучшее, умение видеть настоящую красоту...» (2). Авторы высказываются о своей гордости и любви к региону: «Я горжусь её (родины) достопримечательностями, людьми. <...> Я горжусь своей родиной и желаю, чтобы она была, жила и процветала». «Я предпочитаю говорить Кузбасс, потому что в этом названии кроется уникальность нашего региона» (2). Призывают к сохранению богатств области: «А для этого, прежде всего нам, нужно заботиться о своём крае, относиться к нему так, как мы относимся к своему собственному дому» (1); «Жители великой страны, с огромными и богатыми просторами, давайте сохраним нашу родную землю! Давайте беречь её от нас самих, от наших поступков, которые приводят к гибели красоты, созданной для нашего же наслаждения!» (2).

- Авторы сочинений рассматривают в работах и **альтернативные обозначения Кузбасса**: «Край шахтёров», «край металлургов», «край химиков» называют наш родной Кузбасс» (1); «Кузница ресурсов и кузница важных и нужных людей» (2); «...определение для нашего края, как Всесоюзная кочегарка... испытательный полигон России. Речь идёт о том, что это край лагерный, куда ссылают преступников со всей страны» (3).

- Стоит отметить и **попытки объяснить происхождение топонимов**: «Кузнецкий угольный бассейн – один из крупных угольных месторождений в мире, отсюда и гордое название – Кузбасс» (3). «Кузбасс – Кузнецкий угольный бассейн» (3). «Насколько мне известно, название этой деревне дали такое, потому что в окрестностях растут осины» (3).

Представленную тематическую структуру образа Кузбасса нельзя назвать полной и закрытой, поскольку, по нашему мнению, в зависимости от участников эксперимента (возрастные различия, социальный статус респондентов) количество блоков, а также их наполнение будет различно.

Образ Кузбасса, реконструированный на материале сочинений школьников, – результат информационного воздействия социального института – школы, результат работы учителей, родителей и самих учащихся. Цель – закрепление в региональной картине мира «положительного» образа Кузбасса как результата патриотического воспитания подрастающего поколения. В перспективе предполагается провести исследование, позволяющее сравнить полученные результаты с представлениями о регионе других социальных групп.

Библиографический список

1. Кубрякова Е.С. К определению понятия имиджа. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2008; Выпуск 1: 5 – 11.
2. *Медиаобраз сибирского региона: лингвокогнитивное моделирование*. М.В. Терских, Е.Д. Малёнова. Омск: ЛИТЕРА, 2015.
3. Малышева Е.Г. Формирование медиаобраза региона в федеральных телевизионных СМИ (на материале текстов об Омске). *Научный диалог*. 2016; Выпуск 12: 134 – 144.

4. Голев Н.Д. *Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и антропологические аспекты*. Available at: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-391405.html>
5. Ростова А.Н. Обыденное метаязыковое сознание: статус и аспекты изучения. *Межвузовский сборник научных статей*. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2008: 45 – 51.
6. Трикоз Э.Л. *Обыденная метаязыковая рефлексия носителя русского языка второй половины XIX века*: Диссертация ... кандидата филологических наук. Вологда, 2010.
7. Дейк ван Т.А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста. *Новое в зарубежной лингвистике*. 1988; Выпуск 23: 25 – 41.

References

1. Kubryakova E.S. K opredeleniyu ponyatiya imidzha. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2008; Vypusk 1: 5 – 11.
2. *Mediaobraz sibirskogo regiona: lingvokognitivnoe modelirovanie*. M.V. Terskih, E.D. Malenova. Omsk: LITERA, 2015.
3. Malysheva E.G. Formirovanie mediaobraza regiona v federal'nyh televizionnyh SMI (na materiale tekstov ob Omske). *Nauchnyj dialog*. 2016; Vypusk 12: 134 – 144.
4. Golev N.D. *Obydennoe metazykovoe soznanie: ontologicheskie i gnoseologicheskie aspekty*. Available at: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-391405.html>
5. Rostova A.N. Obydennoe metazykovoe soznanie: status i aspekty izucheniya. *Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh statej*. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2008: 45 – 51.
6. Trikoz E.L. *Obyden'naya metazykovaya refleksiya nositelya russkogo yazyka vtoroj poloviny XIX veka*: Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Vologda, 2010.
7. Dejk van T.A., Kinch V. Strategii ponimaniya svyaznogo teksta. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. 1988; Vypusk 23: 25 – 41.

Статья поступила в редакцию 06.08.18

УДК 81

Glukhikh N.V., Doctor of Sciences (Philology), Academic Title of Senior Lecturer, Head, Department of Russian Language and Methods of Russian Language Teaching, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: gluhihnv@cspu.ru

Mironova A.A., Doctor of Sciences (Philology), Academic Title of Senior Lecturer, Head, Department of Russian Language and Methods of Russian Language Teaching, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: amiron_rus@mail.ru

SPECIFICITY OF IMPLEMENTATION OF THE CATEGORY OF TOLERANCE IN THE ADDRESS COMMUNICATION OF THE XVIII-XIX CENTURY. The article presents elements of the realization of a category of tolerance in Russian historical texts of business and journalistic style. The work indicates the influence of etiquette on the development of tolerance. The personal beginning in business communication is limited not only by the framework of the formulary, but also by the norms of the business document; in the emerging journalistic style, it manifests itself on a lexical and grammatical level. Anthropocentrism, heterogeneity of communicative characteristics, hierarchy, normativity, respectfulness, tolerance are common positions of written business and written public communication. The article is written on a real historical material, the authors use transliterated and adapted the archival documents of the Chelyabinsk and Kurgan state archives.

Key words: tolerance, anthropocentricity, etiquette, business letter, journalistic style, addressee, politeness.

Н.В. Глухих, д-р филол. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: gluhihnv@cspu.ru

А.А. Миронова, д-р филол. наук, доц. Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: amiron_rus@mail.ru

СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ В АДРЕСНОЙ КОММУНИКАЦИИ XVIII – XIX ВВ.

Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» № 1/308 по теме «Активные и интерактивные приемы обучения русскому языку как средство формирования профессиональных компетенций студентов педвуза в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога».

В статье представлены элементы реализации категории толерантности в русских исторических текстах делового и публицистического стиля. Выявляется воздействие этикетности на развитие толерантности. Личностное начало в деловом общении ограничено не только рамками формуляра, но и нормами делового документа; в формирующемся публицистическом стиле оно проявляется на лексическом и грамматическом уровне. Общими позициями письменного делового и письменного публичного общения являются антропоцентричность, неоднородность характеристик коммуникантов, иерархичность, нормативность, почтительность, толерантность. Статья написана на подлинном историческом материале, использованы архивные документы Челябинского и Курганского государственных архивов, транслитерированные и адаптированные авторами.

Ключевые слова: толерантность, антропоцентричность, этикетность, деловое письмо, публицистический стиль, адресат, вежливость.

Проблема толерантности изучается в различных областях науки: социологии, культурологии, обществознании, философии, лингвистике и др.

Одним из составляющих элементов толерантности является этикетность, ярко проявляющаяся в эпистолярном языке (деловом письме), публицистических жанрах (статье, письме, обращении, мнении специалиста, объявлении и др.).

Данные виды дискурса характеризуются сильным личностным началом, отражением особенностей конкретной языковой личности автора текста, целевой направленностью на конкретного адресата. Этикетность выявляется в структурных и формаль-

ных характеристиках как делового, так и публицистического текста XVIII – XIX вв., таких, как формулы обращения, приветствия, прощания, просьбы, благодарности, извинения, предложения помощи.

Языковая вежливость – одна из центральных категорий лингвистической прагматики, это уровень отношений между участниками процесса письменного общения [1]. Пути достижения большей степени вежливости зависят от ситуативных и социальных параметров, этнокультуры, по-разному проявляющихся в эпистолярном деловом письме, деловом документе и рекламном тексте.

бальное отражение социальных ролей, выбор речевой модели поведения в зависимости от цели и темы общения определяют систему взаимоотношений адресата и адресанта разных публицистических жанрах, описывают ценности их мира.

Несмотря на то, что все люди разные (индивидуальность человека), для мирного и гармоничного развития общества важна терпимость к чужому образу жизни, поведению, чужим обычаям, чувствам, верованиям, мнениям, идеям, принятию существования иных взглядов. Русское отношение друг к другу заложено в поговорке «Как аукнется, так и откликнется». В русском языке именно лексемы «терпимость», «терпение», «милосердие», «сострадание» с центральной семей «терпеть» изначально определяли социальное поведение людей разной веры и народов, национальностей. Так, интересно письмо в редакцию уральского священника с призывом о помощи:

Милостивый государь! Господинь редакторь!

Не откажитесь напечатать новое воззвание!

Граждане! Принесите свою посильную лепту, кто чьмь может, мусульманамь деревни Нижней Ошмы, Мамадышскаго уезда. Нынешний неурожай и лютный пожар заставляют питаться желудевой мукой, смлшанной с картофелемь. Целя семейства ходить чуть не въ адамовыхъ костюмахъ. Надеюсь, что Вы не оставите братьев-мусульманъ безъ своего вниманія! Пожертванія можете присылать на священника с Красной Горки, Мамадышскаго уезда, Леонида Поликарпова.

Священникъ Леонидъ Поликарповъ.

Другія газеты нижайше прошу перепечатать [6, с. 4].

С развитием массовой печати не только государственной, но и частной, появлением специализированных изданий (художественных, экономических, статистических, военных, торговых и др.) не меняется отношение издателя и журналиста, автора материалов к читателю: Вы-обращение, почтение, отсутствие резких морально-этических оценок. При этом направление процесса коммуникации перестает быть однонаправленным. Теперь не только издатель (государственный орган или частная организация) может обращаться к адресату, но и адресат имеет возможность стать адресантом (письма редакцию, поздравительные тексты, стихи, рассказы и др.). Даже директивным публицистическим текстам свойственна так называемая «мягкая» императивность, не требующая от адресата активных действий: *Просимъ пожаловать..., можете приобрести, желаю иметь.*

Толерантность – это желание понять мотивы поведения других людей (меценатство, убийства, кражи, поджоги и др.). Готовность понять причины плохих поступков, а главное, помочь

человеку исправиться, поэтому в русском обществе социальная толерантность часто связана с религиозным или нравственным подвижничеством: «Не судите, да не судимы будете». Например, в церковно-приходских летописях, созданных на Южном Урале, где проживало много сектантов, староверов, мусульман, читаем ... *Уважаемый о. миссионеръ собесдованіе ... началъ и закончилъ быстро. Бехграмотный наставникъ своими наивными и невжественными отвтами невольню заставлялъ публику забывать святость мста – смляться. Несмотря на очевидныя доказательства ... противъ права пасти словесное стадо протееца мрянамь, Дорофеевъ и его единомысленники оставили при своемъ убжденіи* [7, т. 2, с. 61]. Священники регулярно проводили богослужебные беседы с прихожанами, темы которых зачастую формировали толерантное отношение друг к другу: равенство мужа и жены в семье (господство одного есть грех), заимообразная выдача денег, чрезмерно дорогая продажа продуктов в голодный год, наказание божие за хулу раскольника, обман нищего и др.

Толерантное, почтительное отношение к любому адресату, регламентированное социальным устройством поведение, характерно для русской деловой письменности [8], церковно-приходского и «гражданского наречия», публицистических текстов XVIII – начала XX в., что подтверждается, прежде всего, на лексическом уровне (*любезнейший, милостивейший, благодарственный, милости просим, будьте любезны, окажите любезность, изволить, будем признательны ..., с глубоким уважением и почтением..., почтенная публика, почетные члены общества*) [9].

Акцентирование внимание на необходимости толерантности в глобализованном обществе, проявляющейся во всех сферах жизни человека и во всех странах мира благодаря работе международных организаций по правам человека, в русском обществе воспринималось испокон веков как аксиома совместного проживания народов на огромной территории. Сдержанность моральных оценок, неагрессивный способ восприятия морального и социального зла, стремление учитывать интересы других людей и народов, терпимость к разному вероисповеданию, цвету кожи, языку характеризует русского человека.

Использование архивных материалов провинциального делового и публицистического письма в процессе обучения русскому литературному языку позволяет приобщить студентов-филологов к основам формирования государственного языка, продемонстрировать многогранные тексты, созданные их предками на территории проживания.

Библиографический список

1. Кувалина С.С. *Становление языковых стереотипов вежливости в эпистолярном жанре II половины XVII – I четверти XVIII в.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Куйбышев, 1974.
2. Глухих Н.В. *Деловой эпистолярный текст конца XVIII – начала XIX в. в аспекте русской исторической стилистики: по скорописным архивным материалам Южного Урала.* Диссертация ... доктора филологических наук. Челябинск. 2008.
3. Глухих Н.В. *Деловой эпистолярный конца XVIII – начала XIX в. на Южном Урале: лингвистика текста.* Челябинск: Издательство ООО «Полиграф-Мастер», 2008.
4. Живов В.М. *Язык и культура в России XVIII века.* Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.
5. *Вести-Куранты. 1600–1639.* Под редакцией С.И. Коткова. Москва: Наука, 1972.
6. Казак. 1912. № 2.
7. *Летопись Оренбургской епархии Троицкого уезда Миасского завода Петропавловской церкви (1882 – 1897):* в 3 т. Науч. ред. А.А. Миронова. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2009 – 2011.
8. *Литературный язык XVIII века. Проблемы стилистики.* Под редакцией Ю.С. Сорокина. Ленинград: Наука, 1982.
9. Миронова А.А. «Многоуважаемые мои покупатели...». Этикет в истории рекламы. *Русская речь.* 2013; Вып. № 1: 100 – 104.

References

1. Kuvalina S.S. *Stanovlenie yazykovykh stereotipov vezhlivosti v `epistol'yarnom zhanre II poloviny XVII – I chetverti XVIII v.* Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Kuybyshev, 1974.
2. Gluhikh N.V. *Delovoy `epistol'yarnyy tekst konca XVIII – nachala XIX v. v aspekte russskoj istoricheskoy stilistiki: po skoropisnym arhivnym materialam Yuzhnogo Urala.* Dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk. Chelyabinsk. 2008.
3. Gluhikh N.V. *Delovoy `epistol'yarij konca XVIII – nachala XIX v. na Yuzhnom Urале: lingvistika teksta.* Chelyabinsk: Izdatel'stvo ООО «Poligraf-Master», 2008.
4. Zhivov V.M. *Yazyk i kul'tura v Rossii XVIII veka.* Moskva: Shkola «Yazyki russskoj kul'tury», 1996.
5. *Vesti-Kuranty. 1600-1639.* Pod redakciej S.I. Kotkova. Moskva: Nauka, 1972.
6. Kazak. 1912. № 2.
7. *Letopis' Orenburgskoj eparhii Troickogo uezda Miasskogo zavoda Petropavlovskoj cerkvi (1882 – 1897):* v 3 t. Nauch. red. A.A. Mironova. Chelyabinsk: Izd-vo Chelyab. gos. un-ta, 2009 – 2011.
8. *Literaturnyy yazyk XVIII veka. Problemy stilistiki.* Pod redakciej Yu.S. Sorokina. Leningrad: Nauka, 1982.
9. Mironova A.A. «Mnogouvažhaemye moi pokupateli...». 'Etiket v istorii reklamy. *Russkaya rech'.* 2013; Vyp. № 1: 100 – 104.

Статья поступила в редакцию 20.09.18

УДК 82-91(089.5)

Moskovkina E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: evgenya.moskovkina@yandex.ru*

FAN FICTION AS A PHENOMENON OF READING CULTURE: BETWEEN AUTHOR AND READER. The article attempts to classify the phenomenon of fan fiction as an artifact of readers' culture. A fanfic reflects the process of mutual influence of readers' and writers' experience upon each other. "New-fangled" cultural phenomenon of the last decades in the field of paraliterature and unprofessional creativity paradoxically supports the literary and folklore traditions, forms a kind of readers' space. On the one hand, the exit of the fanfics' author to the territory of the writer of the original text compromises the secondary discourse as emphatically reminiscent one, on the other – positions the reader as a participant of the literary process, actualizes the interpretative side of reading, popularizes the reader's authority through the germination of the source text into a new literary dimension.

Key words: fanfics, reader, author, text, intertext, culture of reading, mass literature, paraliterature.

E.A. Москопкина, *канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: evgenya.moskovkina@yandex.ru*

ФАНФИКШН КАК ФЕНОМЕН ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ: МЕЖДУ АВТОРОМ И ЧИТАТЕЛЕМ

В статье предпринята попытка классификации феномена фанфикшн как артефакта читательской культуры. Фанфикшн отражает процесс обоюдного влияния читательского и писательского опыта. «Новомодное» культурное явление последних десятилетий в области паралитературы и непрофессионального фантворчества парадоксальным образом поддерживает литературные и фольклорные традиции, формирует своеобразное читательское пространство. Выход фикрайтера на территорию автора оригинального текста, с одной стороны, компрометирует вторичный дискурс как подчеркнуто реминисцентный, с другой – позиционирует читателя как участника литературного процесса, актуализирует интерпретационную сторону чтения, популяризирует читательский авторитет через прорастание текста-источника в новое литературное измерение.

Ключевые слова: фанфикшн, читатель, автор, текст, интертекст, культура чтения, массовая литература, паралитература.

Фанфикшн (фанфик, фэнфик) («тексты по мотивам известных произведений масскультуры, созданные по большей части непрофессиональными авторами и не претендующие на коммерческую публикацию» [1]) – явление так называемой сетературы [2, с. 111] – пространство, как справедливо утверждает в подробном обзоре степени исследованности этой формы паралитературы Н.Ю. Костюрина, малоизученное [3], но крайне любопытное, прежде всего, по причине его пограничности. Фанфикшн не только балансирует между культурой чтения и культурой письма, современной и традиционной литературой, оригинальным литературным опытом и плагиатом, но и зиждется на крайне нестабильной платформе сетевой (виртуальной) культуры, связывая визуальные, аудиальные, вербальные образы в новые семиотические модели коллективного мифотворчества.

Методологические трудности в рамках проблематики исследования фанфикшн связаны с отсутствием «официальной» литературоведческой и культурологической терминологии, определяющей субъект, объект, процесс и продукт фанфикшн; научной полемикой в отношении идентификации (субкультура, литература, комплекс искусств) и детерминации данного культурного явления; нестабильностью, континуальностью, концептуальной незавершенностью фанфикшн, затрудняющими сбор и обработку исследуемого материала.

Этот феномен обладает явными свойствами субкультуры: объединяет людей с очевидными мировоззренческими, ценностными, вкусовыми (стилевыми) предпочтениями, выбирающих определенную форму досуга, ориентированную на фэндом (общество «поклонников того или иного фильма, сериала или книги» [1]) [4]. Фанфикшн апеллирует к игровой функции культуры (игра, по Й. Хейзинге, – это деятельность за пределами прагматики, которая, невзирая на условность и отвлеченность от реальности, подчиняет себе играющих, целиком вовлекает последних в игровую модальность [5]): формируется в условном пространстве, руководствуется собственными правилами, ориентирован, прежде всего, на развлечение. Игровое начало проявляется, в частности, в пародийной полемичности фанфикшн.

Творческая составляющая фанфикшн и результат взаимодействия с художественным произведением как новый литературный опыт, а также словесная форма художественного познания обладает явными качествами литературы: эстетическое значение, авторство, жанровая специфика, образность, условность, сюжетность и пр.

Однако подчеркнутая вторичность, несамостоятельность фанфикшн, а также непрофессионализм большинства авторов ставит этот культурный феномен на одну ступень с фольклором [6]. Фанфикшн возрождает фольклорную традицию пересказы-

вания перманентным соавтором-редактором континуального в сюжетно-стилистических возможностях, вариативного, гибкого, пластичного нарратива. Однако, в отличие от фольклора, где представление об авторе нивелируется, в культуре фикрайтерства (фикрайтер – автор и читатель фанфикшн) значение автора, «выросшего» из читателя, напротив, предельно артикулировано. Следуя за автором текста-источника, фикрайтер непременно соперничает с последним, создавая собственные художественные миры в индивидуальной жанрово-стилистической манере (выход за пределы жанра в фанфикшн, также явление нередкое: фикрайтер вправе усилить, например, детективную, любовную, авантурную линию текста-источника, выводя его в иное жанровое русло).

Таким образом, невзирая на то, что медийное пространство существования фанфикшн позволяет отнести это явление к событиям новейшей истории культуры, его корни уходят в мифологическую и фольклорную традицию, фанфик апеллирует к практике повторения-переложения канонического текста, непосредственно связан с литературным опытом «продолжений» XIX–XX вв. (как то посткондондойловская «шерлокиана», сиквелами рубежа XX–XXI вв.: например, «бондиана» Я. Флеминга, К. Эмиса, Д. Пирсона, К. Вуда, Д. Гарднера, Р. Бенсон, С. Фолкса, Д. Дивера, У. Бойда, Э. Горовица).

Создание фанфикшн «поверх» известных литературных текстов в контексте паралитературы нередко становится причиной обвинения их авторов в плагиате или графоманстве. Многие литературные критики и литературоведы видят в фанфике неудавшееся подражание оригинальному тексту: препарация и деформация фанатами чужих текстов в процессе создания «нового» произведения, на их взгляд, выходит за рамки допустимого. Ю. Антипина, например, считает фанфикшн околлитературным явлением; не собственно литературой, поскольку «самостоятельность фанфика условна», а фикрайтер пользуется литературными реалиями, созданными авторами первоисточника [7]. Однако по мысли П.А. Прасловой, фанатский паратекст «гарантирует множественное указание» на текст источника; ни один фанфик, «созданный в рамках сообщества, не пытается выдать себя за исходное произведение», что явно противоречит «криминальной» логике плагиата, когда автор осуществляет «намеренное присвоение и последующее использование чужого» [8].

Культурное становление фанфикшн в формате творческого объединения вполне резонно вовлекает в процесс литературного творчества дополнительные интеллектуальные ресурсы: **переводчики и редакторы («ридеры») участвуют в создании очередного фанфика на правах соавторов.** Кроме того, фикрайтеры, подобно писателям, уделяют немалое внимание

посвящения и благодарностям, в которых упоминают как источники, так и персоналии, оказавшие влияние на их произведение.

В то же время авторы фанфиков, действуя по законам массовой литературы, стремятся остаться в пределах «канонических» жанров – фэнтези, детектив, триллер и пр., крайне редко соглашаясь с отнесением собственных литературных опусов к корпусу стилизации или пародии (если не стремятся осознанно придерживаться пародийной риторики).

Для удобства аудитории фикрайтеры пользуются собственными жанровыми маркерами, которые позволяют более точно определить целевой сегмент, осведомляя участников группы (фэндомы) о специфике сюжета (pairing – доминирование любовной линии; dark – преобладание предельно драматизированных эпизодов; fluff – напротив, «легкое чтение»), системы персонажей (real person fiction – использование образов знаменитостей в качестве героев фанфика; original character – автор фанфика разнообразит персонажный план собственными героями или напротив остается преданным системе персонажей, сформированной в тексте-источнике), информируя об объеме (max, midi, min, ficlet и т.п.), стиле (firk – поэтический фанфик, положенный на музыку (современное подобие баллады); point of view – повествование от первого лица) фанфика и пр.

Примечательно, что в поэтике фанфикшн нередко используется прием alter-ego, позволяющий автору «внедриться» в систему персонажей. Такая потребность в самовыражении автора – движение в сторону психологизации фанфиков, прорезающее плоскость полуфольклорных одномерных амплуа – безупречных супергероев, спасающих мир.

Подражательность и непрофессионализм – недоминантные функциональные установки фанфикшн. Интерпретативность как основа читательской культуры порождает новую писательскую традицию. Фикрайтерами становятся не только подростки, неискушенные в литературном творчестве, но и филологи, психологи, ученые, способные вывести фанфикшн на новый культурный уровень: «На почве фэнфика подвизаются как полуграммотные школьники, так и сорокалетние филологи, возможно, способные занять место в списках лучших фантастов современности» [1]. Существует множество примеров, когда никому не известные фикрайтеры благодаря своим незаурядным фанфикам приобрели славу популярных авторов современности. Так, К. Клэр писала небольшие рассказы на основе творчества Дж. Р. Р. Толкина (создателя «Властелина колец»), а после стала автором саги «Орудия смерти», которая сегодня имеет большой успех.

С фанфиков начинали Э. Л. Джеймс, Н. Новик, С. Р. Бреннан, Р. Дж. Андерсон.

Эстетическая незаурядность фанфикшн состоит в скрупулезной работе с текстом-источником, всегда «нависающим» над фанфиком. Прорастание сквозь толщу гипертекста, преодоление авторитета эталонного текста направляет фанфикшн по собственной траектории. Путь от контекста к тексту, творчество в рамках канона фэндома, по законам вымышленных миров и вселенных определяет художественные приоритеты фанфикшн. Выраженный статус читателя позволяет фикрайтеру сосредоточиться на метатекстуальных и интертекстуальных приемах, которые переводят очевидные литературные аллюзии в пространство контекстуальной головоломки. Мозаичный фон фанфикшн усугубляет функциональное значение политекстуальных скреп, формирующих самодостаточное семиотическое поле.

В фанфикшн существует множество условий и ограничений, связанных с читательской культурой. Фикрайтер постоянно взаимодействует с читателем до публикации своей работы, и такая совместная практика напоминает соавторство. В этом симбиозе автора-читателя и читателя-автора обнаруживается полемика с концепцией Р. Барта о так называемой «смерти автора». С точки зрения Барта, после рождения художественного произведения роль автора сходит на нет, а текст начинает функционировать в сознании читателя, отчуждаясь от автора и наполняясь семиотической субституцией интерпретатора. По мнению Барта, современный писатель, сформированный в пространстве предельной семиотической насыщенности культуры, не способен создавать новое, он использует известные произведения как некий культурный фон в целях порождения очередной «оригинальной» компиляции. Функции автора, по Барту, сводятся к практике «скриптора», читателю же в полной мере принадлежит авторство во всем процессе от зарождения текста до его потребления [9]. В фанфикшн позиция читателя предшествует авторской, и продукт фикрайтинга не отделяется от автора, «защищенного» выверенным читательским опытом.

Таким образом, феномен фанфикшн отражает тенденции современной массовой культуры: опираясь на долитературную и литературную традицию, функционирует в мультимедийном пространстве, демонстрирует активный поиск новой жанровой парадигмы, формирует культурологическую модель активного читателя или читателя-автора, моделирует паралитературные формы в контексте коллективного творчества.

Библиографический список

1. Горалик Л. Как размножаются Малфои. Жанр «фэнфик»: потребитель масскультуры в диалоге с медиа-контентом. *Новый мир*. 2003; 12. Available at: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2003/12/goralik.html
2. Воронина Т. Метафоры пространства и его освоения в дискурсе авторов фанфикшн-текстов. *Детские чтения*. 2013; 2 (004): 106 – 111.
3. Костюрина Н.Ю. Фанфикшн как предмет научного исследования в российском гуманитарном знании. *Ученые записки Космодольско-на-Амуре государственного технического университета*. 2016; 1-2 (25): 63 – 67.
4. Красавцева И. Н. Субкультура. *Новейший философский словарь*. Available at: https://www.e-reading.by/chapter.php/149350/1173/Gricanov_-_Noveishii_filosofskii_slovar%27.html (25.02.2018).
5. Хейзинга И. *Homo Ludens; Статьи по истории культуры*. Москва: Прогресс-Традиция, 1997.
6. Васильева Н.И. *Фольклорные архетипы в современной английской литературе и нарративе «фанфикшн» (на материале произведений Дж. К. Ролинг и творчества поклонников ГП)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Нижний Новгород, 2005.
7. Антипина Ю.В. Жанровые особенности фанатской прозы (на примере фанфикшн по творчеству братьев Стругацких). *Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение*. 2011. Вып. 54; 13 (228): 21 – 25.
8. Прасолова К.А. *Фанфикшн: литературный феномен конца XX – начала XXI века: творчество поклонников Дж. К. Ролинг*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Калининград, 2009. Available at: <http://www.dissertcat.com/content/fanfikshn-literaturnyi-fenomen-kontsa-xx-nachala-xxi-veka-tvorchestvo-poklonnikov-dzh-k-rolin#ixzz5CdVWQxMl>
9. Барт Р. *Избранные работы: Семиотика: Поэтика*. Москва: Прогресс, 1989.

References

1. Goralik L. Kak razmnozhayutsya Malfoi. Zhanzr «f'nfik»: potrebitel' masskul'tury v dialoge s media-kontentom. *Novyj mir*. 2003; 12. Available at: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2003/12/goralik.html
2. Voronina T. Metaforj prostranstva i ego osvoeniya v diskurse avtorov fanfikshn-tekstov. *Detskie chteniya*. 2013; 2 (004): 106 – 111.
3. Kostyurina N.Yu. Fanfikshn kak predmet nauchnogo issledovaniya v rossijskom gumanitarnom znanii. *Uchenye zapiski Komsomol'skogo-na-Amure gosudarstvennogo tehnikeskogo univertsiteta*. 2016; 1-2 (25): 63 – 67.
4. Krasavceva I. N. Subkul'tura. *Noveishij filosofskij slovar'*. Available at: https://www.e-reading.by/chapter.php/149350/1173/Gricanov_-_Noveishii_filosofskii_slovar%27.html (25.02.2018).
5. Hejzinga J. *Homo Ludens; Stat'i po istorii kul'tury*. Moskva: Progress-Tradicija, 1997.
6. Vasil'eva N.I. *Fol'klornye arhetipy v sovremennoj anglijskoj literature i narrativе «fanfikshn» (na materiale proizvedenij Dzh. K. Roling i tvorcestva poklonnikov GP)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskij nauk. Nizhnij Novgorod, 2005.
7. Antipina Yu.V. Zhanzrovye osobennosti fanatskoj prozy (na primere fanfikshn po tvorcestvu brat'ev Strugackih). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo univertsiteta. Filologiya. Iskuststvovedenie*. 2011. Vyp. 54; 13 (228): 21 – 25.
8. Prasolova K.A. *Fanfikshn: literaturnyj fenomen konca XX – nachala XXI veka: tvorcestvo poklonnikov Dzh. K. Roling*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskij nauk. Kaliningrad, 2009. Available at: <http://www.dissertcat.com/content/fanfikshn-literaturnyi-fenomen-kontsa-xx-nachala-xxi-veka-tvorcestvo-poklonnikov-dzh-k-rolin#ixzz5CdVWQxMl>
9. Bart R. *Izbrannye raboty: Semiotika: Po'etika*. Moskva: Progress, 1989.

Статья поступила в редакцию 09.08.18

УДК 811.511:142

Nakhracheva G.L., *Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Ob-Ugric Institute of Applied Researches and Development (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: galina-nakhracheva@rambler.ru*

UNNATURAL BEHAVIOR VERBS IN THE KHANTY LANGUAGE. The article analyzes a group of unnatural behavior verbs on the material of three dialects of the Khanty language, defines the semantic feature, according to which the selection of verbs in the lexical-semantic group of behavior verbs was carried out; describes the semes involved in the distribution of verbs into subgroups. The subject of the research is the specific features in the semantics and functioning of behavior verbs. As a result of the study, some features of the semantics and functioning of these verbs are clarified. In particular, the work reveals that the heterogeneous composition of verb groups in all three dialects contain both a core and a periphery, their quantitative composition and the nature of the semes are different. Individual verbs in different contexts actualize their additional semes and approach the verbs of speech and movement. The materials and conclusions of the study can be used in the compilation of dictionaries of the Khanty language, in the comparison of genetically related languages, as well as different structural languages. The method of component analysis, the method of contextual analysis and comparative analysis of the value of the token are used in the work.

Key words: lexico-semantic group, human behavior, behavior verb, Khanty language.

Г.Л. Нахрочева, канд. филол. наук, вед. научный сотрудник Обско-угорского института прикладных исследований и разработок, г. Ханты-Мансийск, E-mail: galina-nakhracheva@rambler.ru

ГЛАГОЛЫ НЕЕСТЕСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ В ХАНТЫЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье анализируется группа глаголов неестественного поведения на материале трех диалектов хантыйского языка, определяется семантический признак, согласно которому проводился отбор глаголов в лексико-семантическую группу глаголов поведения; описываются семы, участвующие в распределении глаголов по подгруппам. Предметом исследования являются особенности семантики и функционирования глаголов поведения. В результате исследования выясняются некоторые особенности семантики и функционирования данных глаголов. В частности, указывается на неоднородный состав групп глаголов во всех трех диалектах, так как в них содержится как ядро, так и периферия, различается количественный состав и характер сем. Отдельные глаголы в разных контекстах способны актуализировать свои дополнительные семы и приближаются к глаголам речи и движения. Материалы и выводы исследования могут быть использованы при составлении словарей хантыйского языка, при сопоставлении генетически родственных языков, а также разноструктурных языков. В работе применялись метод компонентного анализа, метод контекстного анализа и сравнительно-сопоставительный анализ значения лексемы.

Ключевые слова: лексико-семантическая группа, поведение человека, глагол поведения, хантыйский язык.

В данной статье мы подробно рассмотрим глаголы неестественного поведения, репрезентирующие показное, странное поведение человека в хантыйском языке (на материале шурышкарского, казымского и сургутского диалектов). Анализируя глаголы русского языка, Л.М. Васильев называет их глаголами, обозначающими нескромное поведение (хвалятся, хвастаться и т. д.), а также неестественное, вычурное поведение (жеманничать, манерничать и т. д.) [1, с. 62–63]. Глаголы неестественного поведения, по мнению А.М. Плотниковой, обозначают «поведение-маску» [2, с. 345].

Лексико-семантическая группа (далее ЛСГ) глаголов поведения (далее ГП) хантыйского языка до настоящего времени специально не изучалась; в основном, изучение глаголов поведения в хантыйском языке носит лишь фрагментарный характер. Поведение как составная часть культуры рассматривается в русле когнитивной лингвистики в работе В.Н. Соловар и Ю.Г. Милыховой были описаны фразеологические единицы, фразеолопсихомоны, передающие психическое и эмоциональное состояние человека на материале шурышкарского и казымского диалектов хантыйского языка [3, с. 44–49]. Исследуемые глаголы также были рассмотрены в составе эмотивных глаголов со значением поведения на материале казымского диалекта (с точки зрения синтаксиса элементарного простого предложения) в работах В. Н. Соловар. Автором были рассмотрены модели элементарных простых предложений хантыйского языка, представляемых глаголами поведения. Касаясь глаголов поведения, исследователь определяет их по наличию оценочного компонента, выделяет глаголы положительного поведения и глаголы негативного поведения; приведенные в работе примеры немногочисленны [4]. Более дробной классификации глаголов внутри каждой подгруппы не представлено [5, с. 197–202; 6]. Таким образом, изучение глаголов поведения в хантыйском языке представляется перспективным и необходимым, вследствие отсутствия комплексного рассмотрения данной ЛСГ с точки зрения структурно-семантических особенностей.

На материале русского языка глаголы поведения рассматривал Л.М. Васильев [1, с. 54]. Исследователь отмечает, что глагол обязательно должен сочетаться с названием лица-агенса и оценочным словом, а также с названием лица-адресата, если он выражает отношение поведения к другому лицу. Например: Он

манерничает, он рисуется передо мной. При этом оценка может быть выражена как эксплицитно, так и имплицитно, то есть в самом глаголе. Например: Она ведет себя робко, она робеет [1, с. 54].

На материале хантыйского языка к глаголам поведения мы будем относить те глаголы, которые характеризуются семантическими моделями «кто-то ведет себя как-либо» и «кто-то ведет себя как-либо по отношению к кому-либо».

Типовая семантика данной подгруппы: «вести себя неестественно, проявлять в своем поведении какое-либо качество, черту характера, свойство, не обнаруживаемое в обыденной жизни какого-либо человека».

Эта подгруппа представлена в хантыйском языке, по данным хантыйско-русских словарей [6, 7, 8, 9, 10] 42 единицами: по шурышкарскому диалекту – 15, по казымскому диалекту – 20, по сургутскому диалекту – 8, а также полученных в результате опроса информантов.

Подгруппа глаголов неестественного поведения состоит из 4 микрогрупп: глаголов неестественного поведения с общим значением 'хвастаться'; глаголов с общим значением 'важничать'; глаголов с общим значением 'вести себя несерьезно'; глаголы поведения с общим значением 'рисоваться, выставлять себя напоказ'.

Глаголы неестественного поведения с общим значением 'хвастаться'

В толковом словаре русских глаголов [11, с. 433] общее значение группы глаголов русского языка хвастаться, хвастать, хвалиться определяется следующим образом: 'вести себя нескромно в словах, в поведении, неумеренно восхваляя внутренние и внешние достоинства кого-, чего-л. или свои (часто мнимые); выставляя напоказ, кичиться кем-, чем-л.'. Общее значение хантыйских глаголов, объединяющихся значением 'хвастаться' можно определить таким же образом.

В хантыйском языке представлено 9 глаголов с общим значением 'хвастаться'. Это глаголы шурышкарского диалекта: *iškašti* 'хвалиться, хвастаться'; *järašti* 'хвастаться', казымского: *loχesti* 'хвастать достатком (в материальном плане)', *iškältijəłti* 'хвастаться', *örkašti* 'хвастаться, гордиться, заноситься', *öxamtijfti* 'хвалиться', *urkašti* 'хвастать благополучием', *urək esəłti* 'хвастает (букв.: хвастовства выпускает)', сургутского: *raqšəta* 'хвалиться, хвастаться достатком'. Например:

шур. *iškašti muj un wer, täraja wertī rupata* 'Хвастать разве большое дело, сделать проблема'; каз. *Wen jajemn iki šerik loxesäl* 'Наш старший брат очень хвастает достатком'; *Łiw tewasa urək änt esäl, änt õxamtijäl* 'Он зря не хвалится (букв.: хвастовства не выпускает)'; *Jajen iškašäl* 'Твой брат хвалится'; *Łiw jaraštī jāmäs junkti õstäl* 'Он хвастается, что, дескать, умеет хорошо танцевать'; сург. *Ėä imi es tasälmat ɔraɣläl* 'Эта женщина опять хвастает достатком'; *Tasəŋ-wāxən iki wičəpə ɔraɣläl* 'Богатый денежный мужчина всегда хвалится'. В.Н. Соловар относит глагол *iškašti* 'хвалиться' к глаголам речи, которые выражают эмоциональное поведение человека и отмечает, что «содержанием речи является нескромная похвальба» [4, с. 55]. Ситуация хвастовства передается вербально, то есть через речь, но помимо речевого акта, данные глаголы обозначают и соответствующий тип поведения.

Базовым глаголом в данной микрогруппе является глагол *iškašti* 'хвалиться', производный от глагола *išək* = 'хвалить, одобрять' образуется присоединением взаимно-возвратного суффикса =aš= к основе глагола *išək*. Сам глагол *išək* = выражает положительную семантику в общем виде и приобретает оттенок отрицательной эмоциональности *iškaš* = 'хвалиться, хвастаться' в определенной конструкции, когда объектом, на который направлена хвала, является он сам (субъект поведения), обладающий, как он сам считает, способностями, наличие которых позволяет ему хвастаться. Отличительной чертой глагола *iškašti* является то, что данный глагол может употребляться в предложении без уточнения объекта хвастовства, в ситуации, когда описывается обычное свойство человека: *Łiw iškašäl* 'Он хвастается (обычно)'; *Šitan iškašti õsäl* 'Этот хвастаться умеет'. С аналогичным значением он зафиксирован и в казымском диалекте [8, с. 76]. Объектом хвастовства при данном глаголе могут выступать и конкретные вещи, принадлежащие субъекту поведения: *Ši imen jiləp jemas lomətmal, iškəltijəlman ši jəŋxəl* 'Эта женщина новое платье надела=оказывается, хвастая ходит'.

Глагол *ɔrkašti* передает эмоцию гордости чем-то проявляющуюся в сознательном демонстративном выражении превосходства, высокомерия, гордиться хвастая: *Apšen ɔrkašäl* 'Твой младший брат хвастается'; *Ši neŋen ta reŋama ɔrkašäl* 'Та женщина передо мной гордится' (букв.: ко мне, в мой адрес).

Таблица 1

Семантическая структура глаголов неестественного поведения с общим значением 'хвастаться'

	вести себя неестественно	хвастаться	хвалиться	хвастать благополучием	гордиться хвастая	хвастать достатком (в материальном плане)
<i>iškašti</i>	*	+	+			
<i>jaraštī</i>	*	+				
<i>loxesäti</i>	*		+			+
<i>iškəltijəlti</i>	*	+	+			
<i>ɔrkašti</i>	*		+		+	
<i>uxamtijəlti</i>	*		+			
<i>urkašti</i>	*		+	+		
<i>urək esälti</i>	*	+	+			
<i>ɔraɣlata</i>	*	+	+			

Глаголы неестественного поведения с общим значением 'важничать';

Типовая семантика: вести себя высокомерно, быть надменным в поведении, оценке, манере обращения, выражение превосходства над кем-либо, пренебрежения к кому-либо: шур. *ertti* 'презирать, недолюбливать, относиться свысока', *joraštī* 'форсировать, важничать, зазнаваться', *ũksəmti* 'брезговать', *oɣəl noɣli tājti* 'держат голову высоко'; каз. *õxamtijəlti* 'важничать', *ũksəmti* 'презирать, брезговать'; сург. *oɣ ɔwəɣə tājta* 'держат голову высоко (о высокомерном человеке)', *gə mətli nāɣli,*

wikəlli 'насмехаться над кем-либо, унижать', *nāɣta-wikəltä* 'смеяться с осуждением', *wikəltä* 'насмехаться'. Например: шур. *Ma pātti xür tājtem urəŋən, tūw mənem ertfai* 'Он презирает меня за трусость'; *Łiw ɔxəl saxāt ulfal urəŋən, ɔɣatətən ertman tājta* 'За то, что он сторонился людей, его недолюбливали'; *Łiw ũksəmti* 'Он брезгует'; *Ši neŋen isa jorašäl* 'Эта женщина всегда важничает'; *Oɣəl noɣli tājman ši jəŋxəl* 'Ходит с высоко поднятой головой'; каз. *Łiw wəpəsew ũksəmti* 'Они брезгуют нашим образом жизни'; *Mar jajen õxamtijəlti wer tājäl* 'Марья имеет привычку важничать'; сург. *Leknə joɣ nāɣlät* 'На дороге люди смеются-насмехаются'.

Таблица 2

Семантическая структура глаголов неестественного поведения с общим значением 'важничать'

	вести себя неестественно	презирать	брезговать	зазнаваться	важничать	вести себя высокомерно	пренебрежительное отношение	вести себя надменно	быть заносчивым	недолюбливать
<i>ertti</i>	*	+					+	+		+
<i>joraštī</i>	*		+	+	+					+
<i>ũksəmti</i>	*		+							
<i>õxamtijəlti</i>	*				+					
<i>ũksəmti</i>	*	+	+							
<i>oɣəl noɣli tājti</i>	*		+	+	+	+	+	+	+	+
<i>oɣ ɔwəɣə tājta</i>	*		+	+	+	+	+	+	+	+
<i>gə mətli nāɣli, wikəlli</i>	*	+			+	+	+	+		+
<i>nāɣta-wikəltä</i>	*	+				+	+	+	+	+
<i>wikəltä</i>	*	+				+	+	+	+	+

Глаголы, отражающие внешнее выражение неестественного поведения

В хантыйском языке среди глаголов поведения представлены глаголы, которые описывают внешнее проявление неестественного поведения. Это глаголы, которые описывают мимику и жесты.

Типовая семантика: вести себя неестественно, странно с целью привлечения внимания окружающих: шур. *nāŋreməti* 'гримасничать', *wəxəŋhəti* 'кривляться' (глагол образован от имени *wəxəŋi* 'нечто кривое, скособочившееся; руглядь'), *werəntijti* 'гримасничать, дразниться', *ninštantijti* в лексико-семантическом варианте (далее ЛСВ) 'гримасничать; потягиваться; размахивать руками, ногами (ходить не подобающим для ханты образом)', *nāŋhəti* в ЛСВ 'кривляться', *sakertijti* 'кривляться, гримасничать', каз. *aŋleməti* 'гримасничать, кривляться', *aŋseməti* 'дразнить, говорить поддразнивая', *nāsteməti* 'гримасничать, корчить рожи', *šoɣreməti* 'кривляться (ходить и надоедать кому-либо, не давать покоя, придираться)' (глагол образован от имени *šoɣari* 'живое существо в какой-то позе и гримасе'), *werəstijəti* 'дразниться'; сург. *ar urnə potəɣla* 'кривляться'. Например: шур. *Xəjat pəla muja werəntələn?* 'Зачем человека дразнишь?'; *Meta wəxəŋhəti, tūŋa šira potəta* 'Прекрати кривляться, говори нормально (букв.: прямо)'; *Kamən širən nāŋhərtijəti, ulfi morəl änt ujetəlli* 'По-всякому кривляется, норму жития не знает'; *Wofija sa, muj ninštantijən, tūŋa šira šuša* 'Прекрати-ка, что ходишь, размахивая руками, иди, как положено'; *Kamən širən sakertijəti* 'По-всякому гримасничает'; *Nawrəmŋən i ješəft werəntijən, wenšən kamən širən tallifən* 'Двое детей друг против друга гримасничают, лица по-разному дергают'; *Nāŋreməti* 'Гримасничает', *Wenšə wantox ješəft ninštantijəti* 'Перед зеркалом гримасничает'; каз. *In aj ikem ma pəlama aŋleməti* 'Тот мальчик (букв.: ко мне) гримасничает', *Łiw aŋseməti tūw pəla* 'Они дразнят его (букв.: к нему)', *Xujat pəla aŋseməti pitəti* 'На кого-нибудь станет дразниться'; *Nawrəmət nāsteməti* 'Дети корчат рожи'; сург. *Ėäɣa əl ar urnə potəɣla* 'Перестань кривляться'.

Таблица 3

Семантическая структура глаголов, отражающих внешнее выражение неестественного поведения

	вести себя неестественно	делать ужимки, гримасы	кривляться	гримасничать, корчить рожи	Дразнить, говорить поддразнивая	расмахивать руками, ногами	жеманничать	потягиваться
wexəŋtətī	*	*	+				+	
ńinštantijī	*	*		+		+		+
ńańərtijī	*	*	+					
šakərtijī	*	*	+	+				
aŋlemətī	*	*	+	+				
aŋsiti	*	*			+			
aŋsemətī	*	*			+			
werəntijī	*	*		+	+			
ńáslemətī	*	*	+	+				
šoɣrəməti	*	*	+			+		+

Глаголы поведения с общим значением 'рисоваться, выставлять себя напоказ'

Типовая семантика: вести себя неестественно, вычурно, кокетливо, манерно с целью привлечения внимания окружающих: шур. *ajamtijī* 'молодиться', *pirsəptətī* 'стать старообразным, считать себя пожилым (стариком)', *ńāxəltiti* 'смешить', каз. *xūsiti* 'привлекать к себе внимание, завлекать (неодобр.)', *waxsemətī* 'смеяться неестественно', *werəsti* 'выставлять себя, выпендриваться (букв.: делаться)', *xūramtijī* 'украшаться, наряжаться', *werəsijəti* 'вести себя неестественно, кривляться, выделяться (букв.: делаться)', *kāriti* 'красоваться', *totiti* 'выставляться, выделяться'; сург. *joɣ ilpinə roβəxləta* 'рисоваться перед людьми'. Например: шур. *Łūw šəŋk xoɣat ńāxəltiti* 'Он большой шутник (букв.: он любит людей смешить)', каз. *In neŋem si xūsijət* 'Эта женщина привлекает к себе внимание'; *Imi xilf aŋtašək werəsti pitəs* 'Внук женщины стал медленнее ехать'; *Pa si werəsijəti pitəs* 'Опять стала выделяться'; *Muj totiten* 'Что выставляешься'; *Muj waxseməten* 'Что смеешься привлекая к себе внимание'; *Si xūramtijət* 'Красуется'.

Общее количество ЛСВ, подлежащих анализу составило 42 единицы: 15 – в шурышкарском диалекте, 20 – в казымском диалекте, 8 – в сургутском диалекте. Семантика глаголов данной группы пересекается в хантыйском языке с глаголами речи и движения.

Таким образом, подгруппа глаголов неестественного поведения представлена микрогруппами глаголов с общими значениями 'хвастаться', 'важничать', 'рисоваться, выставлять себя напоказ', а также микрогруппой глаголов, обозначающих мимику и жесты. Микрогруппа глаголов неестественного поведения с общим значением 'хвастаться' включает в свой состав синонимический ряд с общим значением 'хвастаться'.

Следует отметить, что хвастовство, хвастливое поведение является осуждаемым явлением в хантыйском обществе тогда, когда целью поведения становится желание показать свое превосходство над другими людьми, такое поведение вызывает негативную отрицательную оценку общества.

В хантыйской культуре существуют определенные возрастные рамки, накладывающие ограничения на поведение лиц другого возраста. Выход за эти рамки получает в обществе отрицательную оценку, например глагол *ajamtijī* 'молодиться' – вести себя неестественно, стараясь своим поведением, одеждой или еще чем-либо подражать молодым людям, *не будучи молодым*, *pirsəptətī* 'считать себя пожилым (стариком)' – вести себя неестественно, стараясь своим поведением, одеждой намеренно себя состарить, *Si neŋən ajamtijət* 'Эта женщина молодится'.

Таблица 4

Семантическая структура глаголов неестественного поведения с общим значением 'рисоваться, выставлять себя напоказ'

	вести себя неестественно	молодиться	смешить	привлекать к себе внимание	завлекать	смеяться неестественно	красоваться	выставляться	жеманничать	выделяться	кривляться	стать старообразным
ajamtijī	*	+		+	+				+			
pirsəptətī	*			+								+
ńāxəltiti	*		+	+								
xūsiti	*			+	+				+			
waxsemətī	*			+		+		+	+			
werəsti	*			+				+	+			
werəsijəti	*		+	+				+		+	+	
kāriti	*			+			+					
totiti	*			+				+		+		
xūramtijī	*			+	+		+			+	+	
joɣ ilpinə roβəxləta	*			+				+	+	+	+	

Библиографический список

1. Васильев Л.М. *Семантика русского глагола: глаголы речи, звучания и поведения*: учебное пособие. Уфа: БГУ, 1981.
2. Плотнокова А.М. *Когнитивное моделирование семантики глагола (на материале глаголов социальных действий и отношений)*. Диссертация ... доктора филологических наук. Екатеринбург, 2008.
3. Соловар В.Н., Миляхова Ю.Г. Национально-культурные особенности языковых единиц сферы психоэмоционального состояния и поведения человека (на материале шурышкарского и казымского диалектов хантыйского языка). *Вестник угроведения*. 2013; 2 (12): 44 – 49.
4. Соловар В.Н. Лексико-семантическая группа глаголов поведения и формируемые ими модели ЭПП в хантыйском языке (на материале казымского диалекта). *Вестник угроведения*. 2011; 1: 54 – 57.
5. Соловар В. Н. Модели элементарных простых предложений хантыйского языка, формируемые структурной схемой Ns1 ↔ Vf sub. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2009; 115: 197 – 202.
6. *Диалектологический словарь хантыйского языка (шурышкарский и приуральский диалекты)*. С.И. Вальгамова, Н.Б. Кошкарёва, С.В. Онина, А.А. Шиянова. Екатеринбург: Баско, 2011.
7. Лельхова Ф.М. *Словарь глаголов хантыйского языка (шурышкарский диалект)*. Ханты-Мансийск: Новости Югры, 2012.
8. Соловар В.Н. *Хантыйско-русский словарь (казымский диалект)*. Тюмень: ФОРМАТ, 2014.
9. Соловар В.Н. *Краткий русско-хантыйский словарь (сургутский диалект)*. – Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2016.
10. Steinitz W. *Dialektologisches und Etimologisches Wörterbuch der ostjakischen Sprachen*. Akademie Verlag. Т. 1 – 14. Berlin. 1966 – 1991.
11. Бабенко Л.Г. *Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы*. Москва: АСТ-ПРЕСС, 1999.

References

1. Vasil'ev L.M. *Semantika russkogo glagola: glagoly rechi, zvuchaniya i povedeniya*: uchebnoe posobie. Ufa: BGU, 1981.
2. Plotnikova A.M. *Kognitivnoe modelirovanie semantiki glagola (na materiale glagolov social'nyh dejstvij i otnoshenij)*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2008.
3. Solovar V.N., Milyahova Yu.G. Nacional'no-kul'turnye osobennosti yazykovykh edinic sfery psiho'emocional'nogo sostoyaniya i povedeniya cheloveka (na materiale shuryshkarskogo i kazym'skogo dialektov hantyskogo yazyka). *Vestnik ugrovedeniya*. 2013; 2 (12): 44 – 49.
4. Solovar V.N. Leksiko-semanticheskaya gruppa glagolov povedeniya i formiruemye imi modeli "EPP v hantyskom yazyke (na materiale kazym'skogo dialekta). *Vestnik ugrovedeniya*. 2011; 1: 54 – 57.
5. Solovar V. N. Modeli "elementarnykh prostykh predlozhenij hantyskogo yazyka, formiruemye strukturnoj shemoj Ns1 ↔ Vf sub. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2009; 115: 197 – 202.
6. *Dialektologicheskij slovar' hantyskogo yazyka (shuryshkarskij i priural'skij dialekt)*. S.I. Val'gamova, N.B. Koshkareva, S.V. Onina, A.A. Shyanova. Ekaterinburg: Basko, 2011.
7. Lel'hova F.M. *Slovar' glagolov hantyskogo yazyka (shuryshkarskij dialekt)*. Hanty-Mansijsk: Novosti Yugry, 2012.
8. Solovar V.N. *Hantysko-russkij slovar' (kazym'skij dialekt)*. Tyumen': FORMAT, 2014.
9. Solovar V.N. *Kratkij russko-hantyskij slovar' (surgut'skij dialekt)*. – Hanty-Mansijsk: Yugorskij format, 2016.
10. Steinitz W. *Dialektologisches und Etimologisches Wörterbuch der ostjakischen Sprachen*. Akademie Verlag. Т. 1 – 14. Berlin. 1966 – 1991.
11. Babenko L.G. *Tolkovjy slovar' russkikh glagolov: Ideograficheskoe opisanie. Anglijskie "ekvivalenty. Sinonimy. Antonimy*. Moskva: AST-PRESS, 1999.

Статья поступила в редакцию 07.08.18

УДК 82.09

Peredery S.N., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia),
E-mail: s-peredery@mail.ru

UTOPIA, SOCIAL FICTION AND DETECTIVE: THE INTERATTRACTION OF GENRES IN THE LITERATURE OF THE 1920S-30S OF THE 20 CENTURY. The article dwells upon typological similarities of national genre varieties of utopia, anti-utopia, fantasy and detective literary works in the literature of the 1920s-30s. The causes and prerequisites for the appearance of social fiction in Russian literature are determined, and theoretical material associated with the development of the detective genre is generalized. The author concludes that the history of the detective in the world literature shows that in the second decade of the 20 century forms its stylistic set of features, genre constants and dominants. In the heart of the story there are the stylistic features of the classical detective story, the traditions of E. Po, William Collins, Sir Arthur Conan Doyle – primarily intellectual process of seeking truth, solving mysteries and psychological motives of crime.

Key words: comparative literature studies, typological similarities, utopia, anti-utopia, detective, social fiction.

С.Н. Передерий, канд. филол. наук, ст. преподаватель, Крымский федеральный университет, г. Ялта,
E-mail: s-peredery@mail.ru

УТОПИЯ, СОЦИАЛЬНАЯ ФАНТАСТИКА, ДЕТЕКТИВ: ПРИБЛИЖЕНИЕ ЖАНРОВ В ЛИТЕРАТУРЕ 20-30-Х ГОДОВ XX ВЕКА

В статье исследованы типологические схождения национальных жанровых разновидностей утопии, антиутопии, фантастических произведений и детектива в литературе 20-30-х годов XX века. Определены причины и предпосылки возникновения социальной фантастики в русской литературе, обобщен теоретический материал, связанный с развитием жанра детектива. Автор делает вывод о том, что история развития детектива в мировой литературе свидетельствует: во втором десятилетии XX столетия в основном был сформирован его стилиевой арсенал, жанровые константы и доминанты. В основе сюжетно-стилевых особенностей классического детектива, развивающего традиции Э. По, У. Коллинза, А. Конан Дойла – прежде всего интеллектуальный процесс поиска истины, раскрытие тайн и психологических мотивов преступлений.

Ключевые слова: сравнительное литературоведение, типологические сходства, утопия, антиутопия, детектив, социальная фантастика.

Процесс переосмысления художественного опыта сложнейших, переломных историко-литературных периодов, столь ярко проявившийся в конце 80-х – начале 90-х годов прошлого века, в первые десятилетия нового тысячелетия дополнился углубленным постижением современного многомерного культурного мира. Вспоминаются рассуждения выдающегося литературоведа А. Зверева о меняющихся взглядах на феномены утопии,

антиутопии, мировой литературы в целом, представленные в его фундаментальной статье «Когда пробыёт последний час природы... Антиутопия. XX век» (1989). Ученый анализирует время, когда «последний катаклизм» стало сложно толковать как метафору и «очень естественно – как истинное положение вещей уже завтра, если что-то решительно не переменится в мире» [1, с. 32]. Следует подчеркнуть, что апокалиптические настроения

сегодня не только не уменьшились, а приобрели еще более мрачные оттенки. Учитывая обостренное восприятие современного мира, важно не затеряться в «зазеркалье утопической мечты» (В. Чаликова), а также изучать антиутопию не только как литературу «сугубо полемического свойства». Размышления А. Зверева помогают сосредоточить внимание на определяющей, важнейшей черте антиутопических произведений – «миф, из которого вырастает образ «земного рая», в антиутопии испытывается с целью проверить не столько его осуществимость, сколько нравственность его оснований» [1, 32]. Стремление найти пути к счастью, фундаментальные духовные ориентиры было основным в философско-эстетических концепциях и утопических, и фантастических произведениях.

Выдающийся русский писатель, автор пророческого антиутопического романа «Мы» Е. Замятин, диагностируя новую, революционную эпоху, сумел довольно ярко, выразительно, точно охарактеризовать исторические моменты рождения фантастической литературы в России. В статье «Генеалогическое дерево Уэллса» (1921–1922), писатель оценивает творчество В. Одоевского, О. Сенковского, отдельные произведения А. Куприна, А. Богданова лишь как литературные явления, определенным образом связанные с природой фантастического. Он был уверен, что жизнь дореволюционной России не могла дать образцы социальной и научной фантастики, и только «Россия послереволюционная, ставшая *фантастичнейшей из стран современной Европы (курсив наш – С.П.)*, несомненно, отразит этот период своей истории в фантастике литературной. И начало этому уже положено: романы А.Н. Толстого «Аэлита» и «Гиперболоид», роман автора настоящей статьи «Мы», романы И. Эренбурга «Хулио Хуренито» и «Трест Д.Е.» [2, с. 328]. Писатель стремился не просто указать на тенденции сближения в русской и мировой литературе фантастики и реальности, а раскрыть логику формирования художественно-философского синтеза. Критические статьи Е. Замятина убедительно свидетельствуют, что мощным источником в процессе создания такого синтеза была величайшая вера писателя в будущее России. Эта вера подкреплялась также убеждением: необычайные возможности новой науки и нового искусства приблизят это светлое будущее. В статье «О литературе, революции и энтропии» (1923) он подчеркивает: закон революции не социальный, а неизмеримо больше – космический, универсальный, подобный закону сохранения энергии, или закону энтропии. Автор утверждает: «реализм «социалистический» или «буржуазный» – нереален: неизмеримо ближе к реальности проектирование на мчащиеся кривые поверхности – то, что одинаково делает новая математика и новое искусство» [3, с. 392].

Следует отметить, что 20 – 30-е годы XX столетия – особый период и в развитии мировой компаративистики, а не только в истории национальных литератур или в границах эволюции избранных для исследования литературных жанров. В работе французского литературоведа П. Ван-Тигема «La littérature comparée» (1931) впервые был подытожен опыт сравнительного литературоведения, которое в 20-е годы получило общее признание в Европе и Америке. Автор описывает, как, основываясь на историческом опыте национальных литератур, проектировался путь к созданию всемирной истории литературы – «littérature generale». П. Ван-Тигема, И. Тена, Ф. Брюнетьера и других выдающихся представителей сравнительного литературоведения – Г. Познетта (Англия), Г.-С. Зюпфле, М. Коха (Германия), Ж. Текста (Франция) – упоминал еще А. Белецкий в статье «Проблема синтеза в литературоведении» [4, с. 330].

Роман Е. Замятина «Мы» (1920) свидетельствует, прежде всего, о продолжении и развитии гуманистической традиции русской литературы, идей Ф. Достоевского, утверждающего в своем творчестве великое нравственное начало в человеке. Безусловно, роман отразил переплетение фантастики и реальности, характерное для литературы этого периода. Писатель отражает реалии своей эпохи, используя условные формы «далекого будущего», в котором носители «непогрешимых» утопических идей были готовы подчинить «благодетельному игу разума» «неведомые существа, обитающие на иных планетах – быть может, еще в диком состоянии свободы». Антиутопия Замятина выходит далеко за пределы произведения, иллюстрирующего деформированные формы утопических идеалов. Герои романа живут в мире принудительного счастья, переживая время, когда вот-вот «пробьет последний час природы». Замятин создал «особый тип художественности» (термин А. Зверева [5]), что позволило раскрыть трагические последствия глобального утопического проекта, предположившего насилие над человеческой природой.

Главный герой романа – инженер Д-503 вместе с жителями фантастического Единого Государства строит космический корабль «Интеграл» для установления господства над космосом. Проблема нравственного выбора, неразрывно связанная со свободой, любовью – центральные в антиутопии. Осознание героем духовных ценностей, сохранение души, познание любви в мире, переполненном насилием, неизбежно сталкивается в финале романа с предательством и «Великой Операцией», после которой навсегда утрачивается способность ощущать себя полноценной личностью. В романе А. Толстого «Гиперболоид инженера Гарина» (1925–1926) – знаменательное совпадение с этим сюжетным эпизодом из романа Е. Замятина: Гарин – один из «благодетелей человечества», тоже готов ради принудительного счастья обитателей планеты, возвращения «золотого века» подвергнуть их операции на мозге, которая приведет к абсолютному повиновению. Необходимо отметить, что это не единственное существовавшее совпадение.

Анализируя особенности взаимодействия утопического и антиутопического дискурсов в романной структуре А. Гожик отмечает, что они часто выходят за пределы жанра, определенного автором [6, с. 12]. Безусловно, речь идет не только о влиянии законов жанровой эволюции, а и об активной переключке с идеями переломных исторических периодов. Акцентируя внимание на амбивалентности утопических идей, авторских взлетах и падениях, отраженных в романе-метаутопии В. Винниченко «Солнечная машина» (1928), исследователь утверждает: украинский писатель «пытался сохранить привлекательность утопической мечты и, в то же время, предупредить об опасности процессов, направленных на ее немедленное воплощение» [6, с. 14]. В этом романе адепты утопических идей, как и в романах Е. Замятина, А. Толстого, стремятся навязать свое счастье, свою гармонию и планете, и Вселенной. Солнечная машина – изобретение Рудольфа Штора – главного героя романа, как и в романах А. Толстого, лишь средство для определения нравственной позиции, духовных ценностей в мире, где функционируют разнообразные утопические проекты, переполнившие планету. Усилия Президента Объединенного Банка Мертенса, который борется за звание Короля-Президента, чтобы возглавить «единую республику», принцессы Эльзы в романе В. Винниченко поразительно схожи с мечтами и страстями Роллинга, Гарина и «живой богини» Зои Монро в романе А. Толстого. Теория Вечного Порядка Ганса Штора – одного из героев Винниченко, «Законы Золотого века», которые пытаются создать для будущего человечества мадам Ламоль и Гарин – герои А. Толстого, напоминают о печально известном законе Единого Государства из знаменитой антиутопии Е. Замятина, подчеркивают «вечное» стремление «благодетелей» узаконить свое правление на земле.

В романе А. Толстого «Гиперболоид инженера Гарина» детективная сюжетная линия дополнила антиимпериалистическую и антифашистскую направленность произведения. Не случайно на страницах романа возникают размышления о зигфридах – воинах, унаследовавших воинственный дух от Зигфрида – героя древнегерманского народного эпоса. Примечательно, что детективная линия в романе В. Винниченко «Солнечная машина» тоже связана с эпической темой и необычной игрой с читателем. Принцесса Эльза – наследница короны Зигфрида, и потому именно с ней она связывает свои утопические мечты. Включение элементов детектива – динамичного литературного жанра, ставшего одним из популярнейших в XX веке, в романную структуру отчасти было своеобразным откликом на социально-политический призыв, а именно: создать приключенческую антифашистскую литературу. Появляются новые, заангажированные формы «советского» детектива с ярко выраженной идеологической доминантой. Яркие примеры – приключенческий цикл М. Шагинин «Месс-менд, или Янки в Петрограде» (1924–1925), роман Вс. Иванова, В. Шкловского «Иприт». Становление детектива в советской литературе происходило в границах отдельных авторских исканий, поскольку до анализируемого периода не было сформировано жанровой традиции. Дальнейшие этапы жанровой эволюции были исторически детерминированы, а точнее деформированы печально известным методом «социалистического реализма», официально утвержденным на Первом всесоюзном съезде советских писателей в 1934 году [7].

Следует акцентировать внимание и на особом восприятии мира в детективном жанре. Первый критик детективного жанра, знаменитый английский автор детективов, философ и журналист Г.К. Честертон в эссе «В защиту детективной литературы» (1902) подчеркивал, что с того времени как человеческая греховная

природа бунтует против универсальности цивилизации, именно детективные жанры способствуют осмыслению того факта, что «цивилизация сама является наиболее сенсационным из расколов, наиболее романтичным из восстаний» [8, с. 6–7], а «нравственность представляет собой самый тайный и смелый из заговоров» [8, с. 7].

История развития детектива в мировой литературе свидетельствует: во втором десятилетии XX столетия в основном был сформирован его стилиевой арсенал, жанровые констан-

ты и доминанты. В основе сюжетно-стилевых особенностей классического детектива, развивающего традиции Э. По, У. Коллинза, А. Конан Дойла – прежде всего интеллектуальный процесс поиска истины, раскрытие тайн и психологических мотивов преступлений. В детективе, безусловно, всегда привлекает напряженное, динамическое повествование, драматическая тональность текста. Но сближает его с другими жанрами прежде всего обращение к эмоциональной, моральной сфере личности читателя.

Библиографический список

1. Замятин Е. О литературе, революции и энтропии. *Избранные произведения*. Москва, 1990.
2. Ерина И.А. Эпоха возрождения в персоналиях, их роль в развитии образования. *За качественное образование* материалы III Всероссийского форума (с международным участием). – Саратов, 2018.
3. Замятин Е. Генеалогическое дерево Уэллса. *Избранные произведения*. Москва, 1990.
4. Белецкий А. Проблема синтеза в литературоведении. *Избранные труды по теории литературы*. Москва, 1964.
5. Зверев А. «Когда пробьёт последний час природы...» Антиутопия. XX век. *Вопросы литературы*. 1989; 1: 26 – 69.
6. Гожик О. Проза В. Винниченка 20-х років XX століття: утопічний та антиутопічний дискурси. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Київ, 2001.
7. Толстой А. О литературе и искусстве: Очерки, статьи, выступления, беседы, заметки, записные книжки, письма. Сост. Ю.М. Оклянский, Н.В. Лихова. Москва, 1984.
8. Честертон Г.К. В защиту детективной литературы. *Детективы века*. Составитель Г. Анджапаридзе. Москва, 1999: 5 – 7.

References

1. Zamyatin E. O literature, revolucii i `entropii. *Izbrannye proizvedeniya*. Moskva, 1990.
2. Erina I.A. `Epoxa vrozozhdeniya v personaliyah, ih rol' v razvitii obrazovaniya. *Za kachestvennoe obrazovanie*6 materialy III Vserossijskogo foruma (s mezhdunarodnym uchastiem). – Saratov, 2018.
3. Zamyatin E. Genealogicheskoe derevo U`ellsa. *Izbrannye proizvedeniya*. Moskva, 1990.
4. Beleckij A. Problema sinteza v literaturovedenii. *Izbrannye trudy po teorii literatury*. Moskva, 1964.
5. Zverev A. «Kogda prob'et poslednij chas prirody...» Antiutopiya. HH vek. *Voprosy literatury*. 1989; 1: 26 – 69.
6. Gozhik O. Proza V. Vinnichenka 20-h rokov HH stolittya: utopichnij ta antiutopichnij diskursi. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kiiv, 2001.
7. Tolstoj A. O literature i iskusstve: Ocherki, stat'i, vystupleniya, besedy, zametki, zapisnye knizhki, pis'ma. Sost. Yu.M. Oklyanskij, N.V. Lihova. Moskva, 1984.
8. Chesterton G.K. V zaschitu detektivnoj literatury. *Defektivny veka*. Sostavitel' G. Andzhaparidze. Moskva, 1999: 5 – 7.

Статья поступила в редакцию 05.09.18

УДК 82

Ramazanova M.Sh., senior lecturer, Department of Foreign Languages and Latin, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rafrus1@yandex.ru

Salamova Z.M., senior lecturer, Department of Foreign Languages and Latin, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rafrus1@yandex.ru

GRAMMATICAL CATEGORIES OF A NOUN IN THE LATIN AND RUSSIAN LANGUAGES. The article is dedicated to analyzing grammatical categories of a noun in the Latin and Russian languages. Medical terms rarely consist of a single word. Most often you have to deal with terms consisting of two, three or more words. The main word in the term is definitely a noun. It is imperative in the Latin language be able to correctly allocate the basis of the noun that is essential not only for education, case forms, but also for building new words derived by suffixation. The article is intended for first-year students of medical universities, who must understand, consciously and competently how to apply medical terms.

Key words: noun, grammatical categories, gender, number, case, term, declension.

М.Ш. Рамазанова, доц. каф. иностранных и латинского языков, Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: rafrus1@yandex.ru

З.М. Саламова, доц. каф. иностранных и латинского языков, Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: rafrus1@yandex.ru

ГРАММАТИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В ЛАТИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена анализу грамматических категорий имени существительного в латинском и русском языках. Медицинские термины редко состоят из одного слова. Чаще всего приходится иметь дело с терминами, состоящими из двух, трех и более слов. Главным словом в термине является существительное. Любой термин начинается со слова существительного в именительном падеже (единственного или множественного числа). Крайне важно в латинском языке уметь правильно выделить основу существительного, что необходимо не только для образования падежных форм, но и для построения новых, производных слов путем суффиксации (вен-очк-а, вен-озн-ый) или сложения основ (вен-о-сечение, внутри-вен-н-ый). Статья предназначена для студентов медицинских вузов, медицинских работников, которые должны понимать, сознательно и грамотно применять медицинские термины.

Ключевые слова: существительное, грамматические категории, род, число, падеж, термин, склонение.

Современная медицинская терминология – одна из самых обширных и сложных терминосистем, насчитывающая несколько сотен тысяч терминов. На латинском языке составлены перечни лекарственных средств, на нем выписываются рецепты и оформляются фармацевтические термины.

Имена существительные имеют в латинском языке грамматические категории рода (*genus*), числа (*numerus*) и падежа (*casus*). В латинском языке существует:

1. Три рода: *masculinum* (*m*) – мужской род, *femininum* (*f*) – женский род, *neutrum* (*n*) – средний род.

2. Два числа: *singularis* – единственное число *pluralis* – множественное число

3. Систему латинского склонения образуют шесть падежей: *nominativus* – именительный, *genitivus* – родительный, *dativus* – дательный, *accusativus* – винительный, *ablativus* – аблатив (отложительный), *vocativus* – звательный. Латинский аблатив объединил значения трех некогда самостоятельных индоевропейских падежей: инструментального или творительного *instrumentalis*, обозначающего орудие или средство действия; местного *locativus*, обозначающего место действия; отложительного, удалительного *ablativus*, обозначающего предмет или лицо, от которого что-либо удаляется, отделяется. Свое название *ablativus* получил от этой последней функции. Латинский *ablativus* соотносится с русским творительным падежом, но сохраняет значение места и удаления [1 – 2].

Грамматические категории имени существительного в латинском языке, как и в русском, существительные бывают трех родов: мужского, женского и среднего. Мужской род (*genus masculinum (m)*). Женский род (*genus femininum (f)*). Средний род (*genus neutrum (n)*). Слово *genus* при названии рода латинских существительных обычно опускается, употребляется только соответствующее прилагательное. Следует также запомнить, что род существительных в русском и латинском языках совпадает редко. Сравните: *crista (f)* «гребень» (м. р.), *os (n)* «кость» (ж. р.), *facies (f)* «лицо» (с. р.); *sulcus (m)* «борозда» (ж. р.). Род латинских существительных можно увидеть в словарной форме, которая для каждого существительного дается в словаре [3, с. 88].

К именам существительным мужского рода по значению относятся названия лиц и животных мужского пола, а также названия ветров, месяцев и рек: *consul* «консул», *gallus* «петух», *Lips* «юго-западный ветер», *September* «сентябрь», *Sequana* «Сена».

К именам существительным женского рода по значению относятся названия лиц и животных женского пола, а также названия городов, стран, островов, деревьев, кустарников: *mater* «мать», *gallina* «курица», *Roma* «Рим», *Asia* «Азия», *Sicilia* «Сицилия», *laurus* «лавр», *quercus* «дуб».

К среднему роду относятся существительные с окончаниями в ном. sing.: *-ma (poema, atis «поэма», -e (mare, is «море»), -al (animal, is «животное»), -ar (calcar, is «шпора»), -men (carmen, inis «песня»), -ut (caput, itis «голова»), -ur (guttur, uris «горло»), -us (tempus, ris «время»).*

В латинском языке, как и в русском, два числа: единственное (*numerus singularis*) и множественное (*numerus pluralis*).

Некоторые существительные употребляются только во множественном числе (*pluralia tantum*): *arma, ogum n* «оружие», *tenebrae, arum f* «потемки».

Иногда значения одного и того же существительного в единственном и множественном числе различаются между собой: *coria (sing.)* «обилие, запас» / *coriae (pl.)* «войско». При обозначении числа слово *numerus* обычно опускают.

Латинские существительные, как и русские, склоняются, то есть изменяются по падежам. В латинском языке шесть падежей. Это: *Nominativus (Nom.)* именительный (падеж подлежащего: кто? что?); *Genetivus (Gen.)* родительный (в основном обозначает принадлежность; падеж несогласованного определения: кого? чего?); *Dativus (Dat.)* дательный (падеж косвенного дополнения: кому? чему?); *Accusativus (Acc.)* винительный (падеж прямого дополнения: кого? что?); *Ablativus (Abl.)* отложительный (условно соответствует русским творительному и предложному падежам); *Vocativus (Voc.)* звательный (в классической латыни выражает обращение). Что касается дательного и звательного падежей, они в медицинских номенклатурах не встречаются, поэтому и не изучаются в специальном разделе программы. В анатомо-гистологической терминологии в основном используются первые два падежа (*Nominativus, Genetivus*); *Accusativus* и *Ablativus* употребляются в предложных конструкциях, встречающихся главным образом в фармацевтических и клинических терминах. Латинские слова склоняются таким же способом, что и русские: к основе присоединяется то или иное падежное окончание (*вен-а, вен-ы, вен-е* и т.д.) [4, с. 25]. Крайне важно в латинском языке уметь правильно выделить основу существительного, что необходимо не только для образования падежных форм, но и для построения новых, производных слов путем суффиксации (*вен-очк-а, вен-озн-ый*) или сложения основ (*вен-о-сечение, внутри-вен-ный*). Словарная запись латинских существительных по форме *Nom. Sg.* (именительного падежа единственного числа) далеко не всегда можно определить тип склонения и род существительного. Например, существительные с окончанием *-us*

бывают и мужского, и женского, и среднего рода. Они встречаются и во втором, и в третьем, и в четвертом склонениях. Поэтому словарная запись латинского существительного включает следующие компоненты: полная форма *Nominativus Singularis*; окончание *Genetivus Singularis* (во всех пяти склонениях эти окончания различны, что и позволяет по ним легко определить тип склонения); обозначение рода (*m, f, n*). Например: *crista, ae f* «гребень»; *sulcus i, m* «борозда»; *foramen, inis n* «отверстие» [5, с. 63].

К I склонению относятся существительные женского рода с окончанием *-a* в *Nom. Sg.* и с окончанием *-ae* в *Gen. Sg.* Например: *vertebra, ae f* «позвонок», *fovea, ae f* «ямка», *ala, ae f* «крыло». Чтобы найти основу существительного I склонения, достаточно от формы *Nom. Sg.* отбросить окончание *-a*. Так, основой существительного *vertebra* является *vertebr-*, а у существительного *fovea* основа *fove-*. В первом латинском склонении встречается немало слов, заимствованных из древнегреческого языка, которые полностью латинизировались, то есть склоняются по образцу латинских существительных, например: *arteria, ae f* «артерия», *trachea, ae f* «трахея». Однако некоторые слова сохранили в формах единственного числа греческие падежные окончания. В *Nom. Sg.* они оканчиваются на *-e*, в *Gen. Sg.* на *-es*. Например: *raphe, es f* «шов», *chole, es f* «желчь».

Ко II склонению относятся существительные мужского рода, которые в *Nom. Sg.* имеют окончания *-us* или *-er*, а также существительные среднего рода с окончаниями в *Nom. Sg.* *-um* или *-on*, в *Gen. Sg.* все эти существительные имеют окончание *-i*. Например: *sulcus, i m* «борозда», *cancer, cri m* «рак», *septum, i n* «перегородка», *organon, i n* «орган». Основу существительных с окончанием *-us* можно легко определить по форме *Nom. Sg.*, отбросив указанное окончание. У большинства существительных мужского рода на *-er* в основе косвенных падежей наблюдается беглость гласного (ср. в рус. яз.: *ветер – ветра*). В словарной форме, где представлена концовка слова в родительной падеже, беглость, если она имеет место, хорошо просматривается. Именно поэтому основа у таких существительных определяется по форме *Gen. Sg.* путем отбрасывания окончания *-i*. Например: *cancer, cri m* «рак» (беглость присутствует), основа: *cancer-*; *puer, eri m* «ребенок» (беглости нет), основа: *puer-*. Основа существительных среднего рода находится так же легко, как у существительных на *-us*: путем отбрасывания окончаний именительного падежа (*-um* или *-on*).

По III склонению склоняются существительные мужского, женского и среднего рода; в родительном падеже единственного числа все они оканчиваются на *-is*. Например: *articulatio, onis f* «сустав», *ren, renis m* «почка», *tempus, oris n* «висок». В *Nom. Sg.* окончания могут быть разными. Причем даже существительные одного и того же рода оканчиваются различно. Например, к среднему роду относится и *caput* «голова», и *corpus* «тело», и *zygoma* «скула». Главной особенностью III склонения является то, что у большинства существительных основа именительного и косвенных падежей не совпадает ни качественно, ни количественно (подобно русским словам *дочь, дочер-и, время, времен-и* и пр.). Истинная основа существительного III склонения определяется по форме *Gen. Sg.* путём отбрасывания окончаний *-is*, как показано ниже: *Nom. Sg. Gen. Sg.* Основа *caput* «голова» *capitis capitpulmo* «легкое», *pulmonis pulmoncartilago* «хрящ» *cartilaginiscartilaginipars* «часть», *partis partzygoma* «скула». Именно поэтому в словарной записи существительных III склонения указывается не только окончание *Gen. Sg.*, но и примыкающая к нему часть основы: *pulmo, onis m* «легкое», *cartilago, inis f* «хрящ». У существительных, состоящих из одного слова, сокращения в словарной записи не допускаются: *os, ossis n* «кость», *dens, dentis m* «зуб», *pars, partis f* «часть».

К IV склонению относятся существительные мужского и среднего рода, которые в родительном падеже имеют окончание *-us*. Все они равносложные. Существительные мужского рода в *Nom. Sg.* имеют окончание *-us* существительные среднего рода *-i*. Например: *processus, us m* «отросток», *arcus, us m* «дуга», *cornu, us n* «рог, рожок», *genu, us n* «колено». Как исключение, к IV склонению относится существительное *manus, us f* «рука» (женский род). Практическая основа существительных IV склонения легко определяется по форме *Nom. Sg.* путем отделения падежного окончания (*process-, arc-, corn-*). Однако историческая основа этих слов оканчивается на гласный *-i* (*processu-, manu-*); этим объясняется присутствие *u* в производных словах *processualis* (процессуальный), *manualis* (мануальный), а также в словах визуальный, акупунктура (от лат. *visus, us m* «зрение»,

асих, *us f* «игла») и др. Замечено, что среди существительных на *-us* подавляющее большинство составляют слова II склонения. Однако они столь многочисленны, что перечислить и заучить все очень трудно. А вот в III и IV склонении слов на *-us* немного, и, заучив их все наизусть, мы сможем определять склонение и род подобных существительных по форме *Nom. Sg.*

К V склонению относятся существительные женского рода, которые в родительном падеже имеют окончание *-ei*, например, *facies, ei f* «лицо», поверхность, данное существительное единственного представител V склонения в анатомо-гистологической номенклатуре [6, с. 172]. Следует обратить внимание на то, что звук [e] в окончании *-ei* после конечного звука основы *i* долгий и, следовательно, ударный (исключение из правила краткости гласных).

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что анатомические термины редко состоят из одного слова. Чаще всего приходится иметь дело с терминами, состоящими из двух, трех и более слов. Главным словом в термине, безусловно, является существительное. Сразу следует запомнить, что любой термин начинается со

слова существительного в именительном падеже (единственного или множественного числа). Как правило, главное слово имеет при себе определение (одно или несколько), которые могут быть выражены прилагательными (согласованные определения) или существительными в родительном падеже (несогласованные определения). Конструкция сущ. + сущ. в род. п. в анатомо-гистологической номенклатуре встречается очень часто, и научиться правильно конструировать термин с несогласованной связью значит уметь образовать множество анатомических терминов. Порядок слов в несогласованных словосочетаниях не отличается от порядка слов в подобной конструкции русского языка: шейка (сущ. в им. п.) + лопатки (сущ. в род. п.). В латинском языке это: *collum (Nom. Sg.) + scapulae (Gen. Sg.)*. Иногда родительный падеж существительного переводится на русский язык прилагательным: *vena portal* «воротная вена» (вена ворот). Несогласованное определение может включать два существительных в родительном падеже: *ligamentum tuberculi* (определение к слову *ligamentum*), *costae* (определение к слову *tuberculi*) «связка бургорка ребра».

Библиографический список

1. Долгушина Л.В. *Латинский язык и основы медицинской терминологии*. Новосибирск, 2015.
2. *Латинский язык и основы медицинской терминологии*: учебное пособие. М.А. Бондаренко. Тула, 2005.
3. Магомедов Д.М. Формирование профессиональной речевой компетенции при обучении русскому языку иностранных студентов. *Русский язык в современном мире*. Материалы региональной дистанционной научно-практической конференции (с международным участием). 20 ноября 2014 г. Махачкала, 2014: 86 – 91.
4. Магомедов М.И., Эфендиев И.И. Система упражнений при изучении падежных форм на начальном этапе изучения русского языка как иностранного. *25 лет обучению иностранных граждан в Дагестанской государственной медицинской академии: оптимизация учебно-методической работы*. Махачкала, 2010: 24 – 28.
5. Магомедов М.И. О структуре учебно-методического пособия «Русские падежи в упражнениях и таблицах» для студентов-иностранцев подготовительного отделения. *Материалы учебно-методической конференции, посвященной 10-летию факультета внебюджетного обучения и 20-летию подготовительного факультета для иностранных граждан ДГМА*. Махачкала, 2006: 61 – 64.
6. Чернявский М.Н. *Латинский язык и основы медицинской терминологии*: учебник. Москва, 2007.

References

1. Dolgushina L.V. *Latinskij yazyk i osnovy medicinskoj terminologii*. Novosibirsk, 2015.
2. *Latinskij yazyk i osnovy medicinskoj terminologii*: uchebnoe posobie. M.A. Bondarenko. Tula, 2005.
3. Magomedov D.M. Formirovanie professional'noj rechevoj kompetencii pri obuchenii russkomu yazyku inostrannyh studentov. *Russkij yazyk v sovremennom mire*. Materialy regional'noj distancionnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem). 20 noyabrya 2014 g. Mahachkala, 2014: 86 – 91.
4. Magomedov M.I., 'Efendiev I.I. Sistema uprazhnenij pri izuchenii padezhnyh form na nachal'nom `etape izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo. *25 let obucheniju inostrannyh grazhdan v Dagestanskoj gosudarstvennoj medicinskoj akademii: optimizaciya uchebno-metodicheskoj raboty*. Mahachkala, 2010: 24 – 28.
5. Magomedov M.I. O strukture uchebno-metodicheskogo posobiya «Russkie padezhi v uprazhneniyah i tablicah» dlya studentov-inostrancev podgotovitel'nogo otdeleniya. *Materialy uchebno-metodicheskoj konferencii, posvyaschennoj 10-letiyu fakul'teta vnebyudzhethnogo obucheniya i 20-letiyu podgotovitel'nogo fakul'teta dlya inostrannyh grazhdan DGMA*. Mahachkala, 2006: 61 – 64.
6. Chernyavskij M.N. *Latinskij yazyk i osnovy medicinskoj terminologii*: uchebnik. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 15.09.18

УДК 8; 81

Sadovnikova I.I., Cand. of Sciences (Philology), minor researcher, Institute for Humanitarian Studies and Problems of Small Peoples of the North, Siberian Branch Russian Academy of Sciences (Yakutsk, Russia), E-mail: Sadovnikova79@mail.ru

WORD-BUILDING OF ZOONYMS IN THE EVEN LANGUAGE. The Even language, like other languages, is in constant change, development and dynamics. One of the main factors is enriching of the vocabulary. Word formation is understood as a process of creating new words based on existing language units. In this aspect, word formation is regarded as one of the most important means of replenishing the vocabulary of the language. In this article, the word-forming suffixes of the zoonyms of the Even language are considered. The main way to replenish the vocabulary of the Even language is provided by highly productive models of suffixal word formation of zoonyms. In the zoonymic lexical system of the Even language, there are lexemes formed by various derivational models based on the attachment of the suffix to the producing basis. Even language has many ways of forming new words, including composing, conversion, lexical-semantic method, etc. In this article, we will consider only the suffixal way of word-building of zoonyms. The word-building suffixes are of undoubted interest for a wide range of people who study the language, culture and history of northern peoples.

Key words: Even language, suffixes, zoonyms, word formation, zoological vocabulary.

И.И. Садовникова, канд. филол. наук, м.н.с. Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера Сибирского отделения Российской академии наук, г. Якутск, E-mail: Sadovnikova79@mail.ru

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ ЗООНИМОВ В ЭВЕНСКОМ ЯЗЫКЕ

Эвенский язык, как и другие языки, находятся в постоянном изменении, развитии и динамике. Одним из главных факторов является «обогащение словаря». Под словообразованием понимается процесс создания новых слов на базе существующих языковых единиц. В этом аспекте словообразование рассматривается как одно из важнейших средств пополнения словарного состава языка. В данной статье рассматриваются словообразовательные суффиксы зоонимов эвенского языка. Основной путь пополнения лексики эвенского языка обеспечивается высокопродуктивными моделями суффиксального словообразо-

вания зоонимов. В зоонимической лексической системе эвенского языка представлены лексемы, образованные различными словообразовательными моделями, основанными на присоединении суффикса к производящей основе. Эвенский язык располагает многими способами образования новых слов, к числу которых относятся словосложение, конверсия, лексико-семантический способ и т.д. В этой статье мы рассмотрим только суффиксальный способ словообразования зоонимов. Словообразовательные суффиксы представляют несомненный интерес для широкого круга лиц, изучающих язык, культуру и историю северных народов.

Ключевые слова и фразы: эвенский язык, суффиксы, зоонимы, словообразование, зоологическая лексика.

Эвенский (ламутский) язык относится к северной (сибирской) группе тунгусо-маньчжурских языков.

Эвены – народ России. В этнографической литературе они известны как ламуты (от эвенкийского ламу 'море' приморские жители) [1, с. 9].

Вся жизнь самобытного эвенского народа проходит в гармонии с окружающей средой в результате биологической и социальной адаптации к экстремальным географическим условиям. Исконно эвены являются оленеводами, охотниками и рыболовами со своей религией, языком и традиционным укладом жизни. Животные играют в их жизни исключительно важную роль, являясь источником пищи, одежды, средств существования. Среди них есть представители фауны, которые служат объектом охоты по причине ценности своего меха, а есть животные, мясо которых употребляется в пищу. Во всех сказках и легендах эвенов основным стержнем, вокруг которого строится вся их жизнь, являются олени, домашние и дикие.

Зоонимы – огромный пласт лексики любого языка. Они пополнялись исторически – веками. Они связаны с эволюцией самого человека. Зоологическая лексика, являющаяся одним из наиболее интересных пластов словарного состава языка, включает в себя такие лексико-семантические группы, как «млекопитающие», «птицы», «насекомые», «рыбы», «пресмыкающиеся», «земноводные» и т. д., которые отличаются древностью и богатством, многообразием и самобытностью входящих в их состав лексических единиц. Основываясь на своих перцепциях, человек выявляет существенные характеристики объектов окружающей действительности. В последующем проявляются также знаковые значения, для зоонимов в меньшей степени – оценочные значения. Так, например, в словах рассматриваемого пласта лексики фиксируется размер, цвет, форма и другие признаки. Особый статус в лексической системе языка отводится реляционному значению.

Зоонимы (или анимализмы, зоологическая лексика) – это собственно названия животных в прямом номинативном значении. Зоонимы эвенского языка с точки зрения способов словообразования до настоящего времени не были объектом специального исследования. При изучении этимологии эвенских зоонимов приведен словообразовательный анализ некоторых названий животных. Теоретической базой нашего исследования являются труды В.А. Роббей [1], В.И. Цинциус [2], К.А. Новикова [3]. Основным способом словообразования зоонимов в эвенском языке является суффиксальный способ. Положенные в основу данных эвенские наименования зоонимов известны и понятны носителям языка, достаточно большое количество ярко выраженных словообразовательных суффиксов, образующих производные основы имен существительных, прилагательных от различных именных, глагольных основ.

Суффиксальный способ словообразования осуществляется путем прибавления к производящей основе суффикса. С помощью суффиксов образуются имена существительные от существительных, прилагательных, глаголов, числительных [4, с. 134].

Имя существительное эвенского языка в словообразовательном отношении является самой богатой частью речи. Довольно значительно представлена суффиксация, которая позволяет производить существительные от основ различных частей речи.

В эвенском языке на базе имен существительных возникают существительные, выражающие «отношение к предмету, названному в производящей основе» или обладающие модификационными значениями. Эти отношения очень разнообразны, они выражаются с помощью различных суффиксов. Ниже они будут рассмотрены по соответствующим отделам.

Имена существительные образуются от существительных при помощи суффиксов:

Суффикс – с обозначает названия шкур этих животных, например: *ис* «шкура оленя»; *мурукас* «шкура зайца», образовано от *мурукан* «заяц»; *еликис* «шкура белки», образовано от *еликис* «белка»; *хээлэс* «шкура соболя», образовано от *хээл* «соболь», *онакис* «шкура росомахи», образовано от *онаки* «ро-

сомаха», *чиликис* «шкура бурундука», образовано от *чилики* «бурундук».

Суффикс – *па/ – пэ/ – пу* от названий частей тела образуются клички домашних животных, у которых данная часть тела имеет окрас белого цвета, например: *Анчила* «белощекий» кличка оленя или собаки с белой щекой, образовано от *анчин* «щека»; *Кэндэлэ* «белоплечий» кличка оленя или собаки с белыми лопатками, образовано от *кэндэт* «лопатка»; *Олкэлэ* «белогрудка» кличка собаки с белой грудкой, образовано от *олкэн* «передняя часть грудной клетки» и т. д.

С суффиксом –*ки* оформлены названия животных, эти формы относятся к числу омертвелых, например: *атаки* «паук»; *гяки* «ворона»; *дилики* «горностаий»; *онаки* «росомаха»; *элики* «белка»; *этки* «утка-крохоль»; *конкуки* «дятел»; *коңкэки* «жук»; *кэки* «медведь» (тотемное, одно из названий); *тураки* ворона; *кукэки* «кукушка»; *уки* «самка собаки, лисицы, волка, соболя, сука»; *хее-нуки* «волк» (иносказательное, одно из названий); *хиники* «рябчик»; *эрики* «лягушка».

С суффиксом – *на/ – нэ* с именными основами оформлены названия животных, например: *асиңа* «самка» (животных, птиц); *бэйиңэ* «птица-самец»; *будыңа* «крохаль» (утка); *чөкчэңэ* «кулик»; *корбэңэ* «самец лося, оленя», образовано от *корбэ* «самец»; *көлэңэ* «медведь» (тотемное название); *мэңтиңэ* «кряква» (серая утка); *кягалңа* «белый медведь» (одно из названий); *кавилңа* «краб-осьминог»; *умалңа* медведь (одно из названий).

Суффиксом –*рук* оформлены производственные названия оленей, по названиям перевозимых их предметов при перекочевке, например: *бэбэрүк*, *бэбэсэк* «колень для перевозки детей в люльке», образовано от слова *бэбэ* «люлька, колыбель»; *муңгэрүк* «вьючный олень» (используемый для перевозки одежды и обуви в переметных сумках), образовано от слова *муңгэрэ* «сума» (переметная, вьючная) шитая из оленьих камусов; *екэрүк* «олень для перевозки посуды», образовано от слова *екэ* «котел, кастрюля»; *өнерүк* «олень для перевозки детей, привязанных к седлу», образовано от слова *өне* «ребенок от трех до пяти лет, привязываемый во время перекочевки к седлу»; *хуллэрүк* «олень для перевозки одеял и постелей», образовано от слова *хуллра* «одеяло, кукуль (спальный мешок)»; *чорарүк* «олень, везущий при перекочевках треноги и покрывало для чума», образовано от слова *чора* «треноги нижней части остова конического чума».

Структура простого производного слова. Имена существительные образуются от существительных при помощи суффикса –*кан/ – кэн* путем присоединения к именным основам, значение уменьшительность, ласкательность, например: *хонңачаикан* «олениенок», образовано от слова *хонңачан* «олениенок» маленький олененок, детеныш оленя, лося; *чукачаикан* «пташечка, птеник», образовано от слова *чукачан* «птичка»; *качичаикан* «щеночек» маленький щеночек, детеныш собаки, образовано от слова *качичан* «собака»; *мурукаикан* «зайчонок» маленький зайчонок, детеныш зайца, образовано от слова *мурукан* «заяц»; *хуличаикан* «лисенок» маленький лисенок, детеныш лисы, образовано от слова *хуличан* «лиса»; *эликиекэн* «бельчонок» маленькая белка, детеныш белки, образовано от слова *элики* «белка»; *накатякан* «медвежонок» маленький медвежонок, детеныш медведицы, образовано от слова *накат* «медведь»; *чамакчаикан* «мышонок» маленький мышонок, детеныш мышки, образован от слова *чамакчан* «мышка» и т.д.

Суффикс –*якан/ – экэн* присоединяется к именным основам значения уменьшительность, пренебрежительность (иногда с оттенком ласкательности), например: *делгэнкэкэн* «зверушка», образовано от слова *делгэнкэ* «зверь»; *орьякан* «оленишка», образовано от слова *оран* «домашний олень»; *ңиньякан* «собачонка», образовано от слова *ңин* «собака»; *мураңаякан* «лошаденка», образовано от слова *муран* «лошадь» и т.д.

Суффикс – *кая/ – кэе* присоединяется к именным основам, образуется увеличительная форма, например: *делгэнкэке* «большой зверь», образовано от слова *делгэнкэ* «зверь»; *гиркарикая* «большой волк», образовано от слова *гиркари* «волк»; *оркая* «большой олень», образовано от слова *оран* «олень»;

опркая «большая рыба», образовано от слова *опра* «рыба»; *көрбэкэе* «большой самец оленя, лося», образовано от слова *көрбэ* «самец оленя, лося»; *хөңэнькэе* «большой медведь», образовано от слова *хөңэнь* «медведь»; *эдетэкэе* «большой лось», образовано от слова *эдетэ* «лось» и т.д.

Эвенские имена прилагательные, имеющие непроемную основу, указывает качественный признак, оно обозначает следующие признаки:

- цвет (названия животных по масти), например: *буркуня* «серый, светлый» (о масти оленя, собаки); *гилталри* «белый, светлый» (о масти оленя); *гулаңан* «олень рыжей масти»; *гулрэкэн* «белый» (о масти животного); *гулрэмэ* «белый олень»; *илэр* «пестрый» (о масти); *каравыста* «сероватый» (о масти оленя) и т.д.

- качество (домашних животных обозначающие внутренние отрицательные качества), суффикс *-к*, например: *банюк* «упрямый» (о животных); *нинасак* «спокойный олень, привыкший к собакам»; *ичик* «кусачий» (про собаку).

Имена прилагательные, образованные от основ с помощью следующих суффиксальных морфем:

Прилагательные образуются от имен существительных при помощи суффиксов *-гда/-гдэ* и обозначают обладание признаком по выдающейся величине или количеству предметов, например: *алнагда* «большерогий» (о лосе), образован от слова *ална* «рога лося»; *дэтлэгдэ* «большекрылый», образовано от слова *дэтлэ* «крыло птицы, насекомых»; *оңалагда* «большеклювый», образовано от слова *оңала* «клюв птицы»; *таңнягда* «большерогий», образован от слова *таңня* «рога» (олень); *яса-лагда* (об олене) «большеглазый», образовано от слова *ясал* «глаза» и т.д.

Прилагательные образуются от имен существительных при помощи суффикса *-лчи* и имеет значение наличие какого-либо признака обладания большим количеством однородных предметов, например: *боңгалчи* «многобаранный» имеющий много домашних баранов, образован от слова *боңга* «баран»; *муралчи* «многолошадный» имеющий много лошадей, образован от слова *муран* «лошадь»; *оралчи* «многооленный» имеющий много оленей, образован от слова *оран* «домашний олень»; *ниналчи* «многособачный» имеющий много собак, образован от слова *нин* «собака» и т.д.

Прилагательные образуются от имен существительных при помощи суффикса *-лкан/-лкэн* со значением обладания предметом или предметами, например: *көрбэлкэн* «имеющий быка», образовано от слова *көрбэ* «бык, самец-производитель»; *нямичалкан* «имеющий важенок домашнего оленя», образовано от слова *нямич* «важенка»; *оралкан* «имеющий оленей», образован от слова *оран* «домашний олень»; *ниналкан* «имеющий собак», образован от слова *нин* «собака»; *муралкан* «имеющий лошадей», образован от слова *муран* «лошадь» и т.д.

Прилагательные образуются от имен существительных при помощи суффикса *-на/-нэ* и с частицей отрицания *ач* «без» помещаемой перед словом, обозначает неимения признаком, отсутствием предмета названным основой, например: *ач орна* «безоленный» не имеющий оленей, образован от слова *оран* «домашний олень»; *ач мурна* «безлошадный» не имеющий лошадей, образован от слова *муран* «лошадь» и т.д.

Глаголы, образованные от именных основ с помощью суффиксальных морфем:

Глаголы со значением езды, образуются от существительных, обозначающих средства передвижения, с суффиксом *-да/-дэ, -та/-тэ*, например: *кэндэдэдэ* «ехать на оленьей нарте, запряженной харгинами», образовано от слова *кэндэ* «олень-харгин» (чукотской породы); *мулкададай* «ездить на двухгодовалом олене», образовано от слова *мулка* «годовалый» (о животных); *мурандадай* «ехать на лошади», образуется от слова *муран* «лошадь»; *орандадай* «ехать на олене», образуется от слова *оран* «олень»; *ниндадай* «ехать на собаках», образовано от слова *нин* «собака» и т.д.

Библиографический список

1. Роббек В.А. *Грамматические категории эвенского глагола в функционально-семантическом аспекте*. Новосибирск: Наука, 2007.
2. Цинциус В.И. *Очерк грамматики эвенского (памутского) языка*. Ленинград, 1947.
3. Новикова К.А. *Очерки диалектов эвенского языка*. Москва: Изд-во АН СССР, 1960; Ч. 1.
4. Валгина Н.С. *Современный русский язык*. Н.С. Валгина, Д.Э. Розенталь, М.И. Фомина. Москва: Логос, 1964.
5. Роббек В.А., Роббек М.Е. *Эвены. Эвенско-русский словарь*. Новосибирск: Наука, 2005.

References

1. Robbek V.A. *Grammatical categories of the Evenki verb in functional/semantic aspect*. Novosibirsk: Nauka, 2007.

Глаголы со значением употребления предметов на что-либо, изготовления из чего-либо, образуются от основ существительных при помощи суффиксов *-а/-га*, например: *хэлтэгтэй* «нарезать мясо на куски для вяления», образуется от слова *хэлтэ* «вяленое, сушеное мясо»; *камгидадай* «разделить рыбу на юк-лу», образовано от слова *кам* «юкола»; *хэтэсэгдэй* «освежать нерпу на шкуру для подошв», образовано от слова *хэтэс* «шкура нерпы» и т.д.

Глаголы со значением временного обладания данным предметом, или пользования чем-либо в качестве чего-нибудь, образуются от основ существительных при помощи суффиксов *-лач/-лэч (-лат/-лэт), -нач/-нэч (-нат/-нэт)*, например: *нинаттай* «иметь собак», образовано от слова *нин* «собака»; *мурнаттай* «иметь лошадей», образовано от слова *муран* «лошадь»; *орнаттай* «иметь домашних оленей», образовано от слова *оран* «олень»; *учиклаттай* «иметь верховых оленей», образовано от слова *учик* «верховой олень», *укилэттэй* «иметь самку собаки», образовано от слова *уки* «самка» и т.д.

Глаголы со значением съедения небольших животных, образуются от основ существительных при помощи суффиксов *-ты/-ти*, например: *кабевтидай* «есть куропатку», образовано от слова *кабев* «белая куропатка»; *опратидай* «есть рыбу», образовано от слова *опра* «рыба»; *эрбэттэдэй* «есть гуся», образовано от слова *эрбэч* «гусь»; *эликидэй* «есть белку», образовано от слова *элики* «белка» и т.д.

Глаголы со значением запаха кого или чего-либо, образуются от основ существительных при помощи суффикса *-м/-са (-м/-сэ)*, например: *накатмадай* «пахнуть медведем», образовано от слова *накат* «медведь»; *некичемдэй* «пахнуть уткой», образовано от слова *некичен* «утка»; *нинамдай* «пахнуть собакой», образовано от слова *нин* «собака»; *опрамдай* «пахнуть рыбой», образовано от слова *опра* «рыба»; *эликидэй* «пахнуть белкой», образовано от слова *элики* «белка»; *хээпэмдэй* «пахнуть соболем», образовано от слова *хээп* «соболь» и т.д.

Глаголы со значением «идти добывать или идти охотиться на какое-либо животное», образуются от основ существительных при помощи суффиксов *-ма/-мэ*, например: *диликимэдэй* «идти охотиться на горностая», образовано от слова *дилики* «горностаи»; *некимэдэй* «идти охотиться на утку», образовано от слова *некичен* «утка»; *нэдэмимэдэй* «идти охотиться на рысь», образовано от слова *нэдэми* «рысь»; *опрамадай* «идти ловить рыбу», образовано от слова *опра* «рыба»; *хулимадай* «идти охотиться на лису», образовано от слова *хуличан* «лиса» и т.д.

Нередко среди зоонимов эвенского языка встречаются также междометия и звукоподражательные слова. Зоонимы-междометия употребляются при подзывании животных, когда отгоняют, понукают, погоняют и т.д., например: *чоэ-чоэ* – возглас, которым понукают оленей; *чуу-чуу* – возглас, которым подзывают щенка, *хр-хр* – возглас, которым отгоняют оленей; *чаа!* – возглас, которым отгоняют собаку и т.д.

Звукоподражательные зоонимы в эвенском языке, являются имитацией звуков или звучаний, издаваемых птицами и животными, например: *вак-вак!* – звукоподражание карканью вороны «кар-кар!»; *гав-гав!* – звукоподражание лаю собаки; *кэ-ку!* – звукоподражание кукуванию кукушки «ку-ку!»; *чили-чили!* – звукоподражание маленькой птичке; *кабэв-бэв-бэв* – звукоподражание крику куропатки; *ху-ху-ху!* – звукоподражание крику гуся или лебедя и т.д.

Таким образом, в эвенском языке отмечается большое количество суффиксов, с помощью которых образованы зоонимы. На примерах была сделана попытка доказать, как словообразовательная структура слова воплощает в себе тот аспект языкового сознания, который отражает национально-культурную специфику эвенского народа. Основываясь на анализе языкового материала, отметим, что в эвенском языке зоонимы образуются с помощью различных словообразовательных суффиксов, однако не все они обладают одинаковой продуктивностью.

2. Cincius V.I. *Oчерk grammatiki `evenskogo (lamutskogo) yazyka*. Leningrad, 1947.
3. Novikova K.A. *Oчерki dialektov `evenskogo yazyka*. Moskva: Izd-vo AN SSSR, 1960; Ch. 1.
4. Valgina N.S. *Sovremennyy russkiy yazyk*. N.S. Valgina, D. E. Rozental', M.I. Fomina. Moskva: Logos, 1964.
5. Robbek V.A., Robbek M.E. *Eveny. `Evensko-russkiy slovar'*. Novosibirsk: Nauka, 2005.

Статья поступила в редакцию 27.08.18

УДК 82–1 – “196/198 “ Рождественский

Sipkina N.Ya., *Cand. of Sciences (Philology), Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia),*
E-mail: sipkina.nina@yandex.ru

THE UNIQUENESS OF CREATIVE WORK OF R.I. ROZHDESTVENSKY OF THE SECOND HALF OF 1960S – FIRST HALF OF 1980S: THE MONOGRAPH “I AM THE SON OF THE FAITH IN TOMORROW...”. The research is devoted to a relevant problem of modern literature: study of the history of Russian literature of the second half of the twentieth century, which is associated with the solution of a number of important historical and cultural problems. One of them is a small degree of formulated objective scientific data on the work of the representative of “The Bronze Age” of the Russian poetry of the second half of the 20 century, R.I. Rozhdestvensky. Scientists conducted literary analysis of little-researched works of R.I. Rozhdestvensky (poems of the second half of the 1960s – the first half of the 1980s, poems “Fifteen minutes before the start”, “Dedication”, “Two hundred and ten steps”, journalistic essay “And the earth does not end”, ballads and poetic tales in a comparative aspect with ballads and poetic tales of V.S. Vysotsky), reflected in a monograph “I am the son of the faith in tomorrow...” (I, II Part). The methodological basis of the scientific evaluation is works of philologists V.A. Zaitsev, A.A. Potebnia, etc., which allow determining the basic properties of the lyrics of R.I. Rozhdestvensky, who made a significant contribution to the development of Russian literature of the second half of the 20 century.

Key words: literary process, “space” poems, lyrical prose, genre, poetics, artistic image, autobiographical features, innovation, traditions, ballad, poetic tale.

Н.Я. Сипкина, канд. филол. наук, сотрудник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова,
г. Абакан, E-mail: sipkina.nina@yandex.ru

УНИКАЛЬНОСТЬ ТВОРЧЕСТВА Р. И. РОЖДЕСТВЕНСКОГО ВТ. ПОЛ. 1960-Х – ПЕРВ. ПОЛ. 1980-Х ГГ.: ПО СЛЕДАМ МОНОГРАФИИ «Я – СЫН ВЕРЫ В ЗАВТРА...»

Научное исследование посвящено актуальной проблеме современной литературной науки: изучению истории русской литературы второй половины XX века, которое сопряжено с решением целого ряда важных историко-культурных задач. Одна из них – малая степень сформулированных объективных научных данных о творчестве предшественника «Бронзового века» русской поэзии второй половины XX века Р. И. Рождественского. В статье проводится литературоведческий анализ малоисследованных произведений Р. И. Рождественского (стихотворения второй половины 1960-х – первой половины 1980-х гг., поэмы «Посвящение», «Двести десять шагов», публицистический очерк «И не кончается земля», баллады и поэтические сказки в сопоставительном аспекте с балладами и поэтическими сказками В.С. Высоцкого), отраженных в монографии «Я – сын веры в завтра...» (I, II части) автора статьи. Методологическую основу научной оценки составили труды учёных-филологов В.А. Зайцева, А.Н. Веселовского и др., что позволило определить основные свойства лирики и прозы Р.И. Рождественского, внёсшего существенный вклад в развитие русской литературы второй половины XX века.

Ключевые слова: литературный процесс, «космическая» поэма, лирическая проза, жанр, поэтика, художественный образ, автобиографические черты, новаторство, традиции, баллада, поэтическая сказка.

Цель научного исследования – рассмотреть творчество Р.И. Рождественского вт. пол. 1960-х – перв. пол. 1980-х гг., определить его роль в литературном процессе второй половины XX века и выявить, что классик русской литературы внёс неоценимый вклад в развитие отечественной поэзии и возглавил свои «душевные порывы» «Бронзовый век» русской поэзии.

Актуальность исследования обусловлена неиссякаемым богатством поэтического наследия Р.И. Рождественского. Более двадцати лет прошло со времени физической смерти кумира молодёжи, певца «оттепели», не сдавшего свои позиции во времена «застойной» эпохи, а вместе с героями стихотворений противостоявшего партийным «личинам», душившим свободу людей нашей страны. Поэзия, лирическая проза Р. И. Рождественского современна и актуальны и во втором десятилетии XXI века. Стихи, постепенно перешедшие в песни, звучат, как и при жизни поэта, с концертных подмостков, телевизионных экранов, на радиоволнах.

В работе использованы методы, предполагающие изучение творчества поэта в его социально-историческом развитии: аналитический, культурно-исторический, контекстологический, сравнительно-сопоставительный и др. Ракурс избранных методов продиктован общей исследовательской задачей и позволит выявить тенденции и особенности творчества Р. И. Рождественского вт. пол. 1960-х – перв. пол. 1980-х гг.

Современное литературоведение утверждает, что литературный процесс вт. пол. XX века нарушил порядок направлений и течений русской литературы. Например, постмодернизм, – это не очередное литературное направление, пришедшее на смену экзистенциализму или соцреализму, а «особый тип творческо-

го эстетического сознания, продукт которого – художественный текст – обладает рядом специфических черт. Причём эти черты выявляются не только в литературе, но и в других видах искусства, в философии, т. е. в культуре в целом» [1].

Творчество Р.И. Рождественского вт. пол. 1960-х – перв. пол. 1980-х гг. внесло осязаемый вклад в литературный процесс исследуемого периода: в лирических произведениях прослеживаются нравственно-эстетические искания творческой эволюции поэта-«шестидесятника» – отражение иллюзий и разочарований «застойного» периода. «Его стихи похожи на самогипноз: любовь и дружба, совесть и честь были для него поплавками, позволявшими удержаться, выжить, а его стихи были такими же поплавками для многочисленных читателей» [2, с. 549 – 551]. Красной нитью проходит данное утверждение в монографии [3,4], имеющее символическое название: «Я – / сын веры в Завтра – / такое, какое хочу я! / И в людей, / как дорога, широки! / Откровенных, / стоящих...» [5, с. 127].

Структура научной работы (введение, глава I. «Творческие искания Р. И. Рождественского в сфере тенденций литературного развития вт. пол.1960-х – перв. пол. 1980-х гг.», глава II. «Творческая парадигма Р.И. Рождественского в литературном процессе вт. пол.1960-х – перв. пол. 1980-х гг.», глава III. «Поэтический дискурс художественного «космоса» Р.И. Рождественского в системе мирового литературного процесса вт. пол.1960-х – перв. пол. 1980-х гг.», глава IV. « Жанровое развитие баллады и поэтической сказки вт. пол.1960-х – перв. пол. 1980-х гг.: поэтика стиля Р. И. Рождественского и В. С. Высоцкого», заключение) позволила достичь цели, решить поставленные задачи исследования.

Старт «звёздного» поколения 1960-х гг. – «звёздных мальчиков», как их назвали иронично критики-недоброжелатели, невольно предвещая «звёздный» путь Р. Рождественскому и его друзьям-товарищам.

А.Н. Веселовский утверждал: «Всякое искусство и поэзия в высшей степени отражают жизнь. Всякое произведение искусства носит в себе печать своего времени, своего общества. Общество рождает поэта, а не поэт общество. Исторические условия дают содержание художественной деятельности: уединённое развитие немислимо, по крайней мере, художественное» [6, с. 388].

Сама жизнь «подсказывала» Р. Рождественскому поэтизировать те или иные события, которые внесли в душу поэта творческое волнение и отразились в поэзии или лирической прозе. Каждое стихотворение, рассматриваемое нами, является феноменом поэтического творчества Р. Рождественского. Доказательством служит богатство образной системы поэтических произведений, художественных и стилистических находок. В стихах отразились тенденции развития современной поэзии, их особенности: активное противостояние «застойным» явлениям; раскрытие подлинной исторической правды; «гротескность» современного мира – между гранями «отжившего» соцреализма и наступавшего «чего-то нового», что творилось самим художником и становилось реальностью. Лирические произведения отличаются автобиографическими чертами, сочетая в себе реалистичность с элементами романтизма, мифологизма и др. В то же время в поэзии Р. Рождественского совместились черты традиции народно-поэтического творчества, реализма, модернизма «серебряной» поэзии начала XX века: сюрреализма, футуризма, поэзии ОБЭРИУ-тов (стихотворения из сборников «Сын Веры» (1966), «Посвящение» (1970), «Радар сердца» (1971): «Играют гаммы», «Стихи о сложности», «Одна из причин шторма», «Чардаш» и др.).

Например, стихотворение «Джоконда» («Как много эта женщина...») имеет «гротескный» характер. Не признаваемый «пропартийной» критикой поэт-«шестидесятник» Р. Рождественский, вопреки всему, продолжал публиковать свои стихи в 1970-е гг., неся в них обозначенную тенденцию «гротескности». Подтверждение высказанной версии мы находим в строчках стихотворения «Джоконда». Возможно, цензоры обманулись начальной фразой поэтического произведения, повторяющейся в середине стихотворения и в финале, на первый взгляд, посчитав его одним из цикла любовной лирики: «*Как много эта женщина знает про меня*». Но между этими фразами звучат «криминальные» откровения поэта, которые далеки от «коммунистической утопии» (Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н.), выявляют совсем другую реальность, или даже «сюрреализм» мыслей, идентичных с «мрачными» образами природных пейзажей стихотворения: «*Я чувствую: / скрижещущие / закрылась западня! / ... Река черна, как морс. / Садится иней / прозрачный / на мой бесстыдный / мозг. / Где за полночь / радения / цемляци, / как вокзал. / Где вдруг хлестнут / видения, / как бритвой / по глазам!...*» [5, с. 448].

Трагически погибшему «звёздному мальчику», своему сверстнику, первому космонавту (Ю.А. Гагарин погиб 27 марта 1968 года) Р. Рождественский посвятил цикл стихотворений («Смеркается. Пахнет песком перегретым...»; «Воспоминание о полете Юрия Гагарина» («*Крупом повода...*»); «*Слушая радио*» («*Земля с пустынной жадной городов...*»); «*Мини*» («*Мы на шарике, на шаре...*»); «*Просьба*» («*И если кто-нибудь повелевает сном...*»)), который был опубликован в журнале «Смена» (1969. – № 1–С. 14–15).

Мотивы «гагаринского» цикла легли в основу поэмы «Посвящение» (1969) (§1.3 «Поэма «Посвящение»: основные методы художественного изображения» [3, с. 84–108], которая, подвела определённый итог творческих изысканий поэта 1960-х гг. Поэма впервые была опубликована в журнале «Москва» (1969. – № 5. – С. 75–87), а позже в сборнике стихотворений «Посвящение» (1970). Поэмой «Посвящение» Р. Рождественским решается философская загадка бытия (как целостного мира) и небытия (как «ничто»), бытия и мышления, бытия и времени. Р. Рождественским во временные отрезки человеческого существования: рождение, череда жизненных событий, смерть, добавляется бессмертие (для совершающих подвиги, ещё при жизни решивших пожертвовать своей жизнью для спасения близкого, родного, чтобы продолжалась Жизнь на нашей планете). Главы поэмы («Поехали...», «Мы вырастаем», «А он...», «Траектория», «Грязный шепоток», «О невесомости», «Чужой билет», «Одиночество», «Мёртвые смотрят в небо», «Что нас держит», «Жизнь и смерть», «Вечный огонь», «О незамени-

мых») отражают определённые коллизии из жизни современного поэту общества.

Поэт-«исследователь» устремляется в «космическое» пространство собственной души и создаёт новый вариант лирико-публицистической поэмы. Ещё во вт. пол. 1960-х гг. Р. Рождественский в текст поэмы вплетает новаторский элемент – «поток мыслей» лирического героя о современном образе жизни людей второй половины XX века. Художественный приём изображения является своего рода литературным «кубизмом» (то есть, выделенные «реальные объекты» изображаются множеством пересекающихся обликов, создающих своеобразную смешанную «картину» существования современного общества [7]). Эмфатическая пауза в конце стихотворной строки оставляет читателю самому додумать, что ещё можно отметить в деятельности людей стремительного XX века: «*Над телеграммами, тюрьмами, / над / бардом, / вымучивающим строку. / Над вековыми косяшками нард / В парке / обветренного Баку. / Над похоронной процессией, / над / сборочным цехом / искусственных солнц, / барсом, / шагнувшим на розовый наст, / криком: / «Уйди!...», / сигналами: / «sos!...». / Над запоздалыми клятвами, / над / диктором, / превозносящим «Кент», / скрипом песка, / всхлипом сонат, / боеголовками дальних ракет, / над преферансом, / над арфами, / над...*» [5, с. 975].

Впервые в литературной науке изучается лирическая проза (§ 2.3 «Жанровое своеобразие книги «И не кончается земля» (1971): новаторские черты лирической прозы» [3, с. 163–286] поэта-«шестидесятника» Р. Рождественского. «Особенность прозы Р. Рождественского в том, что она написана по законам поэзии» [8, с. 191]. Книга «И не кончается земля» [9] – своеобразный «публицистический» «итог» зарубежных поездок Р. Рождественского. Писатель указывал причины обращения к различным жанрам словесного творчества: «В сопредельные жанры «вторгался» потому, что интересно. К тому, что делал (статьи, песни, «Документальный экран»), всегда относился очень серьёзно. Во всяком случае, «никаким отдыхом от поэзии» эта часть работы для меня не была» [8, с. 189].

Содержание прозаической книги «И не кончается земля» состоит из восьми глав: «Париж без музеев», «Карта «Люфтганзы», «Тихая Лаплата», «Между прошлым и будущим», «На ниточке экватора», «Западнее Атлантики», «Факел на площади Лагоса», «Выбор».

«И не кончается земля» имеет новаторские черты: в очерк смело вводятся жанры, характерные для индивидуального почерка поэта. Каждая глава публицистической книги отличается способами художественного изображения: «Париж без музеев» – рассказ-монолог-репортаж. «Карта «Люфтганзы» – рассказ-разоблачение-памфлет. «Тихая Ла-Плата» – художественная публицистика. Особый интерес вызывает исследование главы «Западнее Атлантики» [3, с. 204–263]. В неё вошёл «букет» жанровых новообразований писателя: хроника-боевик убийства (Кенеди) на глазах миллионов; филологическое изыскание молодежного общественно-литературного движения битничества и хиппи; газетная статья: «моралистическая зарисовка»; «трактат про американскую улыбку»; «этнографические исследования»; «автобиографические вставки»; исторические заметки.

В главе «Западнее Атлантики» проводится взаимосвязь литературно-молодёжных движений сер. 1950-х – 1960-х гг. в США и СССР: «битники» и не увидевшие «социализм с человеческим лицом» «поэты-эстрадники» – «шестидесятники». В стихотворении Р. Рождественского «Хиппи» явившимся творческим итогом посещения США (опубликовано в сборнике стихов «Посвящение» (1970), отражаются актуальные проблемы американского общества. Стихотворение носит аллегорический характер: автор от лица «представителя движения хиппи» выразил свою «солидарность» «отверженным и униженным»: «*Мы – / хиппи. / Не путайте с «хеппи», / не путайте / с нищими. / Денег / не суйте... / Не спят / полицейские кепи / в заботах / о нашем рас суде*» [5, с. 434].

Битник А. Гинзберг в своей поэме «Вопль» даёт саркастический взгляд на современное американское общество, живущее в «каменных» джунглях по велению мифического существа «Молоха»: «*Какой же сфинкс из цемента и алюминия разворотил им черепа и сожрал их мозги и воображение? / Молох! Одиночество! Мерзость! Уродство! Урны для мусора и ненаходимые доллары! / Молох! Молох! Кошмар Молоха! Молох безлюбый! Ментальный Молох! Молох, что тяжко судит людей! / Молох непостижимая темница! Молох череп и кости бездуш-*

ная тюрьма и Конгресс печалей! Молох, чьи здания – приговор! Молох грандиозный монолит войны! Молох одичавшие правительств! / Молох, чей разум / чистая машинерия!» [10]. Свободолюбивые нравы хиппи, наследников «битников», высказывает Рождественский-«хиппи»: «Ничьи мы. / Как пыль на дороге. / Как шорох прибой, / картавы. / Нас зреют / девчонки-дотроги, / покорные, / будто гитары. / Потейте! / Бумагу марайте. / За тёплое горло / берите знакомо. / Плевать нам / на ваши / морали! / Продажные / ваши / законы! / Плевать нам / на то, что встречаете / бранно! / На то, что шагаете / мимо. / И если вы – / мир, / то тогда мы – / приправа / для этого пресного / мира!» [5, с. 434 – 435].

В исследуемый период произведения Р. Рождественского стали приобретать мировую значимость. Тому пример, поэма «Двести десять шагов» (1979) Р. Рождественского (§3.2 «Проблемы исследования поэмы «Двести десять шагов»: современное осмысление») [4, с. 15 – 41]. В поэме отразилась специфичность художественного восприятия мира Р. И. Рождественского: войны, память о ней, мирного существования людей планеты Земля, актуальные проблемы современной писателю действительности, которые не утратили своей значимости и во втором десятилетии XXI века.

Поэма «Двести десять шагов» явилась продолжением традиций лиро-эпоса в русской и мировой литературе и вместила в себя многие жанровые особенности поэмы середины XX века: центральная идея произведения решается на контрастном материале, связываемом между собой при помощи глав «Шаги» (субъективизм – патриотизм, «революционная романтика» – исторические события «старинны далёкой», «война и мир», «жизнь и смерть»). В поэме осваивается форма монолога, диалога, беседы, разговора, спора, где она имеет функцию временного и смыслового скрепления исторических и современных событий.

В главах «Имена», «Историческое отступление о крыльях», «Нелирическое отступление о дорогах», «Утреннее отступление о Москве» и др. автору удалось раскрыть волнующие его темы философско-этического плана, в которых раскрываются идейно-эстетические принципы поэта, поэтому содержание лиро-эпического сюжета поэмы можно определить как философско-ассоциативное.

Так, смысл философского рассуждения о жизни и смерти помогает понять использование художественного приёма – рефрена («эти пули летят», «а они летят», «а пули летят», «а пуля летит!», «А пуля смеётся, летя»), обрамляющего рассуждения лирического героя о суетно-бесцельной жизни в заключительной главе «Пуля» [4, с. 37–39].

В данной главе образ пули сравнивается с роком судьбы: «И нельзя отсидеться в броне, / уехать, забраться...». Нельзя предугадать движение пули-«судьбы»: «Ударит (пуля) / в какой стороне / и с какой стороны?..», «И вновь / суматошные дни / суетою полны», «Вот что-то не сделал: «Успею...» / «Доделаю после...», «...весёлая пуля, / проклятая пуля...». Но всё-таки заключительные афористичные четырёхстишья: «Ну что же, / на то мы и люди, / чтоб всё понимать. / На то мы и люди, / чтоб верить / в бессмертные сны...» и «Пока эти пули летят, / мы должны / успеть / вырастить хлеб, / землю счастья, / песню сложить» [5, с. 1038 – 1041] – вносят оптимистические штрихи в «мрачное» философское рассуждение о неизбежности смертельного исхода. Поэтому современное осмысление поэмы «Двести десять шагов» позволило включить её в ряд значимых произведений второй половины XX века, сыгравших важную роль в развитии жанра лиро-эпоса отечественной литературы.

Исследуемый период отличается уникальным явлением – появлением «магнитофониздата» (всенародная популярность В.С. Высоцкого), в котором мы видим продолжение традиции «эстрадной» поэзии: бесцензурность, атмосфера непосредственного контакта с автором в «каждом доме». В то же время писательское творчество, «охраняемое» цензурой, стало развивать иносказательные жанры, отличающиеся иронией, «эзоповым языком», аллегорией, символизмом др., в которых высмеивались перекосы «сильных» мира сего.

При рассмотрении художественно-стилевых исканий отечественной поэзии вт. пол. 1960-х – перв. пол. 1980-х гг. выявляются определённые тенденции в индивидуальном миропонимании творчества ведущих отечественных поэтов. Наряду с «реалистическим» течением выделяется «романтическое», добавившее в отечественную поэзию лирико-патетическую интонацию, экспрессивность, соединение романтической патетики и бытового

разговора, лирико-романтическое звучание и др. Последнее становится ведущим способом художественного изображения в балладно-сказочном творчестве Р.И. Рождественского и В.С. Высоцкого (глава IV. «Жанровое развитие баллады и поэтической сказки вт. пол. 1960-х – перв. пол. 1980-х гг.: поэтика стиля Р.И. Рождественского и В.С. Высоцкого») [4, с. 41 – 114].

Баллады и поэтические сказки Р. Рождественского и В. Высоцкого отличаются жанрово-тематическим разнообразием. Среди них мы выделили – героические: баллады-трагедии («Баллада о знамени», «Баллада о бессмертии», «Байкальская баллада» Р. Рождественского; «Горное эхо» В. Высоцкого); военные, отражающие события Великой Отечественной войны («Баллада о зенитчиках», «Баллада о молчании», «Баллада о красках» Р. Рождественского; «Аисты», «Он не вернулся из боя», «Высота», «Хоть им никому не иметь орденов» В. Высоцкого; «телефонные» («Баллада о телефонных звонках» Р. Рождественского, «07» В. Высоцкого); легендарные («Баллада о том, как инки начали поклоняться Солнцу» Р. Рождественского); любовные («Баллада о двух лебедях», «Баллада о любви» В. Высоцкого); вольные («Баллада о вольных стрелках», «Баллада о борьбе» В. Высоцкого); абстрактно-философские («Фантастическая баллада», «Летопись», «Кактус», «Клубок дала волшебница» Р. Рождественского; «Баллада о времени» В. Высоцкого и др.); баллады-пародии («Баллада о таланте, боге и чёрте» Р. Рождественского, «Две судьбы» В. Высоцкого); сказки-пародии: («Сказка о Добром Джинне» Р. Рождественского, «Про Джинна», «Песня-сказка про нечисть», «Песня о Вещем Олеге», «Песнь о вешей Кассандре», «Лукоморье», «Чудо-юдо» В. Высоцкого); нравственно-философские сказки («Сказка о медных трубах», «Сказка о кузнеце, укравшем лошадь» Р. Рождественского); дискусспектакль (цикл стихотворений по мотивам сказки «Алиса в стране чудес» В. Высоцкого); музыкальная сказка (цикл песен-стихотворений из фильма-сказки «Иван да Марья» В. Высоцкого); антивоенно-экологические: («Сказка с несказочным концом», «Монолог царя зверей» Р. Рождественского).

Стилевые художественные приёмы в изображении баллад и сказок обосновываются рядом поэтических мыслей, «возбуждённых» множеством действий и слов. В структуре художественных приёмов, использованными Р. Рождественским и В. Высоцким в балладно-сказочном творчестве, нами выделены некоторые стилистические особенности.

Чертами народно-поэтического стиля осуществляется преемственность восприятия духовного богатства народно-поэтических произведений (художественная типичность образов, параллелизм мысли, инверсионная иносказательность, многозначность в представлении того или иного образа и др.). нами рассматривается наследие народнопоэтических способов художественного изображения, которые наиболее часто встречаются в поэтических текстах баллад и сказок Р. Рождественского и В. Высоцкого (психологический параллелизм; цветовой параллелизм, эпитеты, аллегория, метафора, эмфатическая пауза; сатирический приём: «ирония», «смешное», пародия и комизм и др.).

В балладах и сказках выявлены признаки мифологического поэтического стиля: творчески переработанные мотивы древнеславянской мифологии (Макошь, Кривая, Нелёгкая др.), древнегреческой мифологии (бог войны Арес, Афродита, Кассандра и др.), библейской (Всемирный потоп, Пресвятая Богородица, Бог, Чёрт и др.) в «Балладе о таланте, боге и чёрте» Р. Рождественского, «Две судьбы»; «Песне-сказке про нечисть» В. Высоцкого); мифические представления о Судьбе как владительнице всего сущего на Земле и др. («Байкальская баллада» Р. Рождественского, «Высота» В. Высоцкого); мифотворчество: художественное отображение образного представления событий, раскрывающихся в поэтических произведениях, что характерно и для балладного и сказочного творчества Р. Рождественского и В. Высоцкого: миф о знамени, о бессмертии, горном эхе, мифы об идеальном государстве, добре и др.

Черты романтического поэтического стиля характерны в использовании типологии сюжетов, синкретизма в описании чувств и ощущений лирических героев, лирико-романтическое звучание («Баллада о вольных стрелках» В. Высоцкого). Например, для «Баллады о вольных стрелках» свойственны стилиевые особенности, отразившие «страшный и смешной гротескный мир» «добрых» разбойников, с которым они навсегда «соединены невыносимой любовью» [11] к своему отчуждённому краю; мотивы и сюжеты, отличающиеся своей «экстремальностью»: трагическая ситуация в описании событий «Байкальской баллады» Р. Рождественского, романтизм вольного житья «В балладе о вольных

стрелках», романтично-любвные «повести» в «Балладе о двух бедях», «Балладе о любви» В. Высоцкого и др.

Характерные особенности реалистического поэтического стиля: реальное отображение событий в сказочных и фантастических ситуациях: «Фантастическая баллада», «Баллада о телефонных звонках» Р. Рождественского, «Про Джинна» В. Высоцкого.

Модернистский поэтический стиль выразился в образной суггестивности: в «трагической» интонации, соединённой с бытовым разговором («Байкальская баллада», «Чудо-юдо»); поэтической образности, отличающейся «художественной типичностью», т. е. в процессе образного обобщения распознаются характерные черты современной реальности, что является, в итоге, средством познания природы, человека и общества («Сказка с несказочным концом», «Монолог царя зверей» Р. Рождественского, «Песня о Вещем Олеге» В. Высоцкого).

Выявлены новаторские стиливые образования: сарказм, сюрреализм (иллюзии, парадоксальные сочетания форм иронии, эротики), эпитеты-глаголы, гротескные диссонансы, актуальная проблематика, поэтическая правда, парадоксы и др. В поэтически-стилевую отечественную «копилку» Р. Рождествен-

ский и В. Высоцкий внесли: совмещение временных дистанций, антиномические споры, аллегорически-пародийное изображение современной для поэтов действительности, автоприметы и др.

Тем самым, в балладно-сказочное творчество Р. Рождественского и В. Высоцкого привнесло значимый вклад в развитие жанра баллады и сказки в отечественную литературу вт. пол. 1960-х – перв. пол. 1980-х гг.

Таким образом, в «Бронзовый век» русской поэзии, наряду с другими выдающимися поэтами, Р. И. Рождественский внёс новаторские элементы стихотворного изложения, которые позволили продолжить дальнейшее развитие отечественного поэтического процесса: «зачатки» концептуализма – ценностность, реминисцирование, пародирование; «порочно»-эротические эпизоды стихотворений, эффект открытого финала, финальная кульминация произведений, совмещение временных измерений (будущее как настоящее), совмещение реализма с модернизмом, пародии и парадокса, смелое изменение устоявшихся понятий, автобиографическая аллегория, «уловка» от цензуры, индивидуальный способ использования поэтических инноказаний (художественный фигуры) и др., расширившие возможности стихотворного слога поэзии второй половины XX века.

Библиографический список

1. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. *Русская литература XX века*. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.
2. Жуховицкий, Леонид. *Каждый день хоть кто-нибудь произносит его имя*. Роберт Рождественский: удостоверение личности. Москва: Эстепонт, 2002.
3. Сипкина Н.Я. «Я – СЫН ВЕРЫ В ЗАВТРА...»: творчество Р.И. Рождественского второй половины 1960-х – первой половины 1980-х годов. Часть I. Абакан: Издательство ООО «Событие», 2017.
4. Сипкина Н.Я. «Я – СЫН ВЕРЫ В ЗАВТРА...»: творчество Р.И. Рождественского второй половины 1960-х – первой половины 1980-х годов. Часть II. Абакан: Издательство ООО «Событие», 2017.
5. Рождественский Р.И. *Собрание стихотворений, песен и поэм в одном томе*. Москва: Эксмо, 2014.
6. Веселовский А.Н. *Историческая поэтика*. А.Н. Веселовский: ред., вст. ст., примеч. В.М. Жирмунского. Изд. 3. Москва: Издательство ЛКИ, 2008.
7. *Литературный энциклопедический словарь*. Под общей редакцией В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. Редкол.: Л.Г. Андреев, Н.И. Балашов, А.Г. Бочаров и др. Москва: Советская энциклопедия, 1987.
8. Мальгин А.В. *Роберт Рождественский: Очерк творчества*. Москва: Художественная литература, 1990.
9. Рождественский Р.И. не кончается земля. *Путевые публицистические очерки*. [крат. предисл. ред.] Худож. Ю. Васильев. Москва: Известия, 1971.
10. Гинзберг А. *Поэма «Вопль»*. Иностранная литература. 1961.
11. Зайцев В.А. *История русской литературы второй половины XX века*. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.

References

1. Lejderman N.L., Lipoveckij M.N. *Russkaya literatura XX veka*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2008.
2. Zhuhovickij, Leonid. *Kazhdij den' hot' kto-nibud' proiznosit ego imya*. Robert Rozhdestvenskij: udostoverenie lichnosti. Moskva: 'Estepont, 2002.
3. Sipkina N.Ya. «Ya – SYN VERY V ZAVTRA...»: tvorchestvo R.I. Rozhdestvenskogo vtoroj poloviny 1960-h – pervoj poloviny 1980-h godov. Chast' I. Abakan: Izdatel'stvo ООО «Sobytie», 2017.
4. Sipkina N.Ya. «Ya – SYN VERY V ZAVTRA...»: tvorchestvo R.I. Rozhdestvenskogo vtoroj poloviny 1960-h – pervoj poloviny 1980-h godov. Chast' II. Abakan: Izdatel'stvo ООО «Sobytie», 2017.
5. Rozhdestvenskij R.I. *Sobranie stihotvorenij, pesen i po'em v odnom tome*. Moskva: 'Eksmo, 2014.
6. Veselovskij A.N. *Istoricheskaya po'etika*. A.N. Veselovskij: red., vst. st., primech. V.M. Zhirmunskogo. Izd. 3. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008.
7. *Literurnyj 'enciklopedicheskij slovar'*. Pod obschej redakciej V.M. Kozevnikova, P.A. Nikolaeva. Redkol.: L.G. Andreev, N.I. Balashov, A.G. Bocharov i dr. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1987.
8. Mal'gin A.V. *Robert Rozhdestvenskij: Oчерk tvorčestva*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1990.
9. Rozhdestvenskij R.I. ne konchaetsya zemlya. *Putevyje publicisticheskie oчерki*. [krat. predisl. red.] Hudozh. Yu. Vasil'ev. Moskva: Izvestiya, 1971.
10. Ginzberg A. *Po'ema «Vopl'»*. Inostrannaya literatura. 1961.
11. Zajcev V.A. *Istoriya russkoj literatury vtoroj poloviny XX veka*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2008.

Рецензия на монографию: Н.Я. Сипкина «Я – СЫН ВЕРЫ В ЗАВТРА...»: творчество Р. И. Рождественского второй половины 1960-х – первой половины 1980-х годов, часть I, II. – Абакан: Издательство ООО «Событие», 2017. – I ч. – 286 с., II ч. – 274 с.

Монография посвящена одной из актуальных проблем современного литературного процесса – изучению художественных произведений второй половины XX века. Творчество Р.И. Рождественского является ключевым в поэтических течениях обозначенного периода. Монография Сипкиной Н.Я. осуществляет попытку осмысления лирики и прозы Р.И. Рождественского вт. пол. 1960-х – перв. пол. 1980-х гг. В основу работы положены результаты исследований кандидатской диссертации, многочисленных статей, двух книг автора монографии о творчестве поэта. В научном исследовании даётся литературоведческая оценка стихотворениям, известным поэмам («Пятнадцать минут до старта», «Посвящение», «Двести десять шагов»), балладному творчеству, поэтическим сказкам и лирической прозе в сопоставительном аспекте с творчеством Е.А. Евтушенко, В.С. Высоцкого и др.

Монография актуальна для студентов филологических направлений, магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов,

учащихся общеобразовательных школ и учителей, любителей русской поэзии. Материалы монографии могут быть использованы в учебном процессе при преподавании таких дисциплин, как «История русской литературы», «Актуальные проблемы изучения русской поэзии» и др., а также для дальнейших исследований при изучении истории русской литературы второй половины XX века.

Цель монографии – рассмотреть творчество Р.И. Рождественского вт. пол. 1960 х – перв. пол. 1980-х гг., определить его значение в литературном процессе второй половины XX века.

Актуальность и новизна исследования обусловлена решаемыми задачами научного исследования: впервые в отечественном литературоведении подводятся итоги творческим исканиям Р.И. Рождественского в сфере тенденций литературного развития второй половины 1960-х – первой половины 1980-х гг. Автором монографии прослеживается эволюция творческой парадигмы Р.И. Рождественского в лирике и прозе вт. пол. 1960-х гг. – перв. пол. 1980-х гг. В научной работе определен поэтический дискурс художественного «космоса» Р.И. Рождественского в системе мирового литературного процесса вт. пол. 1960-х – перв. пол. 1980-х гг. Выявлено жанровое развитие баллады и поэтической

сказки в отечественной литературе вт. пол. 1960-х – перв. пол. 1980-х гг. на примере сопоставительного анализа произведений Р.И. Рождественского и В.С. Высоцкого. Выбранный ракурс исследовательских задач позволил определить вклад Р.И. Рождественского в развитие русской литературы.

Так, поэма «Посвящение» Р.И. Рождественского, по мнению учёного, послужила предтечей развития постмодернистских течений в отечественной поэзии второй половины XX века. Данное утверждение доказывается продолжением модернистских традиций «Серебряного века» русской поэзии (футуризм-кубизм, сюрреализм) и разработкой новых модификаций в методах изложения поэтического содержания поэмы «Посвящение» (**трансцендентность, трансцендентальность, экзистенциализм и др.**).

Впервые в литературной науке подверглась литературоведческому анализу лирическая проза поэта-«шестидесятника» Р.И. Рождественского, которая, парадокс, написана по законам поэзии. Прозаическая книга «И не кончается земля» имеет новаторские черты: автором в очерк смело вводятся жанры, характерные для индивидуального почерка поэта. Путевые очерки Р.И. Рождественского внесли новое жанрово-художественное образование в отечественную литературу и заняли особое место в литературном процессе второй половины XX века.

Впервые было исследовано в сопоставительном аспекте балладно-сказочное творчество Р.И. Рождественского и В.С. Высоцкого. Сочетание поэтически-стилевых традиций: (**народно-поэтических**: фольклорная поэзия, былинный эпос, скоморошничество, карнавалы фольклор («Баллада о спасённом знамени», «Баллада о бессмертии», «Летопись», «Сказка о кузнеце, укравшем лошадь», «Сказка с несказочным концом», «Монолог царя зверей» Р.И. Рождественского; «Две судьбы», «Песня-сказка про нечисть», «Лукоморье», «Чудо-юдо», музыкальная сказка «Иван да Марья» В. Высоцкого); **«Золотого века» русской поэзии XIX века (романтизм, реализм)**: «Сказка о медных трубах», «Летопись» 1 часть, «Баллада о зенитчицах», «Баллада о молчании», «Байкальская баллада» Р.И. Рождественского; «Он не вернулся из боя», «Баллада о борьбе» «Баллада о

вольных стрелках», «Баллада о двух лебедях», «Баллада о любви» В. Высоцкого; **«Серебряного века» русской поэзии конца XIX – начала XX века (модернизм)**: («Баллада о красках», «Баллада о телефонных звонках», «Фантастическая баллада» Р.И. Рождественского, цикл стихотворений из дискоспектакля «Алиса в стране чудес» В. Высоцкого) и **новаторства (жанровых модификациях баллад и поэтических сказок Р.И. Рождественского и В. Высоцкого: мифологизм, сюрреализм, современный апокалипсис, парадоксальность и афористичность, пародийность современного социального мира, карикатура на бюрократическую систему эпохи «застоя», бесфинальность художественного произведения и др.)** позволило определить, что балладно-сказочное творчество Р.И. Рождественского и В.С. Высоцкого привнесло значимую лепту в развитие жанра баллады и сказки в отечественную литературу вт. пол. 1960-х – перв. пол. 1980-х гг.

Особую ценность в книге составляет результаты поискового исследования учёного: «Родословная Р.И. Рождественского», «Летопись жизни и творчества Р.И. Рождественского». В монографии использованы редкие материалы, хранящиеся в Российском государственном архиве литературы и искусства, Российской государственной библиотеке. Дополнен библиографический список книг Р.И. Рождественского, вышедших в СССР и постсоветской России.

Встречающиеся в тексте отдельные опечатки и неточности не могут снизить в целом высокую оценку работы и её весомый вклад в изучение актуальных проблем современного литературоведения.

В результате проведённого исследования автор делает справедливый вывод о том, что в «Бронзовый век» русской поэзии, наряду с другими выдающимися поэтами, Р.И. Рождественский внёс новаторские элементы стихотворного изложения, которые позволили продолжить дальнейшее развитие отечественного поэтического процесса, расширившие возможности стихотворного слога поэзии второй половины XX века.

Кошелева А.Л., доктор филологических наук.

Статья поступила в редакцию 16.08.18

УДК 811.161.1

Smirnov E.S., postgraduate, teaching assistant, Institute of Philology and Language Communication of Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: ses9215@mail.ru

REPRESENTATION OF THE CONCEPT *FUGITIVES* IN THE ANGARA LINGUO-CULTURE (BY THE MATERIAL OF THE ANGARA BASIN RESIDENTS' ORAL STORIES AND INTERVIEWS OF THE NORTH ANGARA RIVER BASIN). The article is dedicated to analyzing the structure and contents of a concept *FUGITIVES* in the Angara linguo-culture. The research is pursued on oral stories and interviews of the Angara basin residents, indwelling in Kezhemsky, Bogychansky and Motygin'sky districts of Krasnoyarsk Region (the North Angara river basin). The topicality of the study is determined, firstly, by its inclusion in the anthropocentric megaparadigm of the modern linguistics; secondly, in the necessity of research of the conceptual sphere of the regional linguo-culture; in the scientific importance of the research of the conceptual domain *THE OTHERS*. A conceptual analysis method identifies the prevalence of zones with negative values of the concept *FUGITIVES*, expressed in evaluative adjectives and verbs, which semantics concerned with actions, contradicting moral norms. The originality of the study is in the fact that the concept *FUGITIVES* is for the first time subjected to the linguo-culturological analysis; original oral texts are included in the science.

Key words: concept *FUGITIVES*, Angara linguo-culture, oral story, interview, conceptual analysis method, North Angara river basin.

Е.С. Смирнов, аспирант, преподаватель, Институт филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, E-mail: ses9215@mail.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «БЕГЛЫЕ» В АНГАРСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ УСТНЫХ РАССКАЗОВ И ИНТЕРВЬЮ КОРЕННЫХ ЖИТЕЛЕЙ СЕВЕРНОГО ПРИАНГАРЬЯ)

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, Правительства Красноярского края и Краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности в рамках научного проекта № 17-14-24008.

В статье проанализированы структура и содержание концепта «БЕГЛЫЕ» в ангарской лингвокультуре. Исследование выполнено на материале устных рассказов и интервью русских старожилов, проживающих в Кежемском, Богучанском и Мотыгинском районах Красноярского края (Северное Приангарье). Актуальность работы определяется, во-первых, её включением в антропоцентрическую мегапарадигму современной лингвистики; во-вторых, необходимостью изучения концептосферы региональной лингвокультуры, а также научной значимостью исследования концептуального поля «чужие». Концептуальный

анализ позволил определить, что в ценностном слое концепта «БЕГЛЫЕ» преобладает зона отрицательной оценки, выраженная оценочными прилагательными и глаголами, семантика которых связана с действиями, противоречащими нормам морали и нравственности. Новизна исследования заключается в том, что концепт «БЕГЛЫЕ» впервые подвергается лингвокультурологическому анализу; в научный оборот включены оригинальные устные тексты.

Ключевые слова: концепт «БЕГЛЫЕ», ангарская лингвокультура, устный рассказ, интервью, метод концептуального анализа, Северное Приангарье.

На протяжении последних двух десятилетий одной из ведущих научных дисциплин отечественной лингвистики является лингвокультурология. По мнению представителей Московской школы лингвокультурологии (Д.Б. Гудков, М.Л. Ковшова, В.В. Красных и др.), центральным объектом данной науки является лингвокультура, т.е. «воплощённая и закреплённая в знаках живого языка и проявляющаяся в языковых процессах культура» [1, с. 33]. Основными единицами лингвокультуры, рассматриваемой через призму концептосферы, являются лингвокультурные концепты, отражённые в устных и письменных текстах разных жанров.

Основная задача настоящей статьи – выявление особенностей структуры и содержания лингвокультурного концепта «БЕГЛЫЕ». Для решения поставленной задачи используется метод концептуального анализа, хорошо зарекомендовавший себя в лингвокультурологических работах [2; 3]. Целью данного анализа является рассмотрение различных способов языкового выражения и выявление структуры концепта с помощью лингвокультурных и экстралингвистических данных [4, с. 104].

Источниками данного исследования являются:

– устные рассказы и интервью русских старожилов Северного Приангарья о «беглых», представленные в «Электронном текстовом корпусе лингвокультуры Северного Приангарья» [5];

– нарративы, содержащиеся в иллюстративной части «Словаря говоров русских старожилов Байкальской Сибири» Г.В. Афанасьевой-Медведевой [6; 7; 8; 9; 10; 11].

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью анализа региональной лингвокультуры, к которым относится и ангарская лингвокультура, сравнительно недавно ставшая объектом исследования лингвистов. Ангарская лингвокультура представляет собой русскую культуру, отражённую в региональном языковом сознании жителей Северного Приангарья (Кежемский, Богучанский и Мотыгинский районы Красноярского края) и вербализованную в устных и письменных ангарских текстах разных жанров [12, с. 190]. Как правило, ангарскую лингвокультуру изучают сибирские учёные и молодые исследователи в рамках лингвокультурологии [13; 14], коммуникативной диалектологии и лингвистической нарратологии [15; 16; 17], с позиций коммуникативного и этнографического [18; 19], а также лексикографического подходов [6; 7; 8; 9; 10; 11; 12].

Концепт «БЕГЛЫЕ» входит в структуру мегаконцепта «ЧУЖИЕ» наряду с концептами «ССЫЛЬНЫЕ», «ВЕРБОВАННЫЕ» и «ИНОРОДЦЫ». Под мегаконцептом следует понимать сложный, многомерный лингвокогнитивный феномен, который включает в себя ряд взаимосвязанных концептов [20, с. 29–30; 21, с. 155–156].

В работах лингвокультурологов представлено несколько типов структуры концепта. Для проведения анализа была выбрана модель лингвокультурного концепта, согласно которой его структура представлена тремя составляющими: понятийной (фактуальной), образной и ценностной (аксиологической) [2, с. 91]. Стоит отметить, что наиболее значимым слоем лингвокультурного концепта, по мнению В.И. Карасика и Г.Г. Слышкина, является ценностный слой, наличие которого и отличает лингвокультурный концепт от других типов концептов, например когнитивного [22, с. 77].

Именем концепта «БЕГЛЫЕ» является лексема *беглый*, которая в «Большом толковом словаре русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова зафиксирована в значении «совершивший побег, находящийся в бегах (о дезертирах, заключённых, а в старину – о крепостных крестьянах)» [23]. Слово *беглый* является субстантиватом, образованным от прилагательного *беглый*, которое представлено в древнерусских памятниках письменности с XIV в.: «...выдай ми нашего *бъглого* царя *Тактомыша*» (Новг. I лет.) [24].

В русском языке XVIII в. наряду с прилагательным *беглый* (царь, человек и др.) использовались морфологические и словообразовательные варианты: *бъглец* (*бъглянка*), *бъгун*, *бъгунец* в значении «тот, кто совершил побег, убежал откуда-либо» [25].

В.И. Даль фиксирует субстантиват *беглый* в значении «тайно ушедший, бежавший, самовольно ушедший куда и скрывающийся», а также отмечает формы слова в русской разговорной речи своего времени: *беглец*, *беглянка*, *бегленица* (моск.); *бегляна*, *беглуша* (об. влад.); *бегун* [26].

Для Сибири, которая традиционно считается местом ссылки и каторги, бегство из мест заключения было частым явлением, поэтому во многих рассказах о прошлом русские старожилы вспоминают о «беглых».

В устной речи жителей Северного Приангарья также встречаются варианты лексемы *беглый*:

[– Беглых могли называть прохожими? – Собр.]

– *Называли. Да, они сами себя объявляли: «Я прохожий человек»* (Бг.: Пинчуга, 2017) [5]; *Вот бегунцы шли, как убегали, может, от кого-нибудь. Но их бегунцами не называли, прохожими звали, проходили мимо. Которые оставались здесь, где-нибудь в захолустьи, вот Савино, Привалихино. У них много оставалось таких, потому что тихо было здесь, и они боялись. Они не наши, не ангарские фамилии. Ясно, что они остались. Потом женились, и пошёл род от них. Не наши, вроде, не ангарские. Их много оставалось по захолустьям, по деревням* (Кеж.: Кодинск, 2012) [Там же]; *А помню, пришёл один какой-то бродяжка, беглый, его поймали, посадили. У нас вот эта амбарушка была. Мы уже не жили в доме, нас уж выгнали тогда, раскулачили и выгнали. Амбары были сюда к этому, к ручью, в одну амбарушку посадили этого беглого, бродяжку* [10, с. 185];

[– Вы слышали какие-нибудь истории про беглых? – Собр.]

– *Знаете, нет. Нет, здесь... Ну, были, были такие. У меня вот избушка, она час сгорела. Вот те, которые вот там... в Кежемском районе – вот оттуда беглые были. Лодки спускались, и на брёвнах. Три бревна сколачивают и на брёвнах самосплавом сюда плывут. Они к нам в избушку приплывали* (Мт.: Мотыгино, 2017) [5]; *Вот у нас, мы в Заимке когда жили, утром встанешь, но слух-то по деревне пройдёт, что вот варнак бежал, беженец-то. А как узнавали-то? Если дымок идёт вот на нашей стороне* [7, с. 266].

Синонимом имени концепта «БЕГЛЫЕ» является лексема *прохожий*. Так называли сбегавших из-под стражи, поскольку они проходили через населённые пункты, где могли быть вновь арестованы: *А раньше же здесь всяки шли по Ангаре: и беглы, и бродяги, и каторжане – всяки прохожие шли к...». Всяки ходили. А вот всё равно не закрывались. Раньше спали, двери не закрывали, нет. Не боялись* [6, с. 343–344].

Отношение к «беглым» было отрицательным. Их презрительно называли *варнаками*. Это слово в сибирских говорах имеет несколько значений: «бандит, разбойник, грабитель» (с пометой *презрительное*), «беглый» (с пометой *устаревшее*); «беглый ссыльный, каторжанин, бродяга»; «злодей, ведущий себя безнравственно, совершающий святотатство» (с пометой *переносное*); «о непослушном ребёнке, который бедокурит, проказничает» (с пометами *бранное* и *переносное*) [7, с. 264–271]. Смысловой анализ текстовых фрагментов показал, что слово *варнак* в ангарских говорах используется в значении «беглый ссыльный, каторжанин, бродяга».

В понятийном слое концепта «БЕГЛЫЕ» содержатся такие концептуальные признаки, как: 1) те, кто сбегали из-под ареста: *Мы-то как на острове наша деревня, Заимка-то, остров Тургенев, а если вот на матери, на нашей на кежемской стороне идёт дым в лесу, значит, там уже костёр, варнаки обогрываются, вот эти и называли у нас – варнаки, беженцы ли, гыт, сбегали* [Там же, с. 266]; *Вот там лагеря, оттуда сбегали. Я не знаю – их ловили, не ловили. Ну, было такое, что в избушку вечером заходили:*

– *Дайте поесть.*

– *Ну, возьми, на* (Мт.: Мотыгино, 2017) [5]; 2) неверующие люди: *Варнаки — ну, вот которые бежали-то. Тут же много всяких было беглых. Они же никогда не крестились, веру-то шибко не признавали* [9, с. 56].

В результате привлечённых для анализа текстов удалось установить, что в ценностном слое концепта «БЕГЛЫЕ» преобладает зона отрицательной оценки, которая эксплицируется оценочными словами различных частей речи: *В Кежемском районе там были, так сказать, эти, зоны. И оттуда бежали. Бежали часто вниз по Ангаре, поэтому даже, когда едешь на рыбалку, это уже, так сказать, я основываюсь на своём опыте. В моё время, скажем так, сильно-то на берегу побаивались оставаться. Когда рыбачишь, ну, особенно, если один там в палатке живёшь, ставишь палатки, лучше на острове, потому что бывало, что по берегу проходили какие-то мрачные такие личности* (Мт.: Мотыгино, 2017) [5];

Ну, побаивались, конечно, беглых. Однажды на рыбалке также сидел, утром я встал рано. Слышу, а по реке далеко слышно разговор, и шлёп... Смотрю – три или четыре бревна, два мужика, а по середине женщина на ящике сидит. И они там разговаривают. Вдоль берега шестами толкаются, и плыли мимо меня. Я стою, и они не остановились, ничего (Мт.: Мотыгино, 2017) [Там же];

[– Беглые раньше заходили в деревню? – Собираю.]

– Один раз их полно прибежало. Да-к оне ночами **воровали**. Им *ись-то* ведь *нады*. Их на ссылку сослали, а оне по деревьям да везде прятались, да. А их тоже бегали догоняли на конях, да стреляли, расстреливали. *Пошто*, кого в деревне, например, в нашей Недокуре, людей мало, кого делать? А оне бегают, им *ить ись надо*, оне **воруют**, оне и человека **убьют**, съедят и *есё* [8, с. 258].

В приведённых текстовых фрагментах отрицательная оценка «беглых» выражается с помощью глагола эмоционально-оценочного отношения *побаиваться*, а также глаголов, семантика которых связана с действиями, противоречащими нормам нравственности и морали: *воровать*, *убить*. Используемые глаголы выражают отрицательное эмоциональное состояние говорящих по отношению к объектам высказывания, в данном случае к «беглым». Глагол *побаиваться* выражает состояние тревоги и беспокойства информантов. Оценочное прилагательное *мрачные* употреблено в значении «опасные люди, представляющие угрозу».

Однако, в некоторых устных рассказах о «беглых» встречается и положительная оценка: *И пришли беженцы, их имали. Я помню у Ванчиных в амбар посадили четверых. Ну, а чё?! Люди хорошие они же ведь, не то что какие-нибудь тама-ка. Ну, потом этих Ванчиных их кормили там. Они потом открыли*

имя амбар, они убежали <...>. А не то что варнаки, хулиганы какие или кого убивали оне, люди шли хорошие [7, с. 223–224]; *Здесь всё прохожие ходили, и такие, говорит, умные были люди. Вот тут, на той улице – угловой дом вот с соседями – дедушка Ермолай строился (тут уж счас хозяев полно было), и вот он строиться начал только аж с нашего. Он подходит, прохожий-то, и говорит:*

– Так, – говорит, – товаришиш, или ты вверх, – говорит, – отнеси хоть на полметра или вниз. Не на месте, – *гыт*, – ты ставишь дом.

– Пошёл, – *гыт*, – ты! Буду я переделывать!

Ну и не послушал, так и стал строить. И вот он строил – раз! – и его раскулачили. Угнали куда-то на Болото <...>. И сколько в этом доме пережили, и у всех жизнь корявая была, всё наперекосяк было <...>. Вот **прохожий** <...> сказал, что не строй на этом месте. А не послушался <...>. Раньше же как-то **прохожие** всё ходили <...>. И они такие все **умные**, и чё оне раньше скажут, всё сбывалось [11, с. 160–161].

Положительная оценка в приведённых текстовых фрагментах о «беглых» эксплицирована оценочными прилагательными, которые выражают морально-этическую оценку (*хорошие*) и интеллектуальную (*умные*).

Таким образом, анализ структуры и содержания концепта «БЕГЛЫЕ» в ангарской лингвокультуре показал, что экспликация ценностного слоя данного концепта осуществляется с помощью глаголов и оценочных прилагательных. В ценностном слое преобладает зона отрицательной оценки, эксплицированная преимущественно глаголами, семантика которых связана с действиями, противоречащими нормам нравственности, а также глаголом эмоционально-оценочного отношения, который выражает тревогу информантов перед «беглыми». Зона положительной оценки представлена оценочными прилагательными, которые репрезентируют интеллектуальную и морально-этическую оценки.

Принятые сокращения

Бг.: Богучаны, 2017 – Богучанский района: пгт. Богучаны, 2017 год

Бг.: Пинчуга, 2017 – Богучанский район: п. Пинчуга, 2017 год

Кеж.: Козинск, 2012 – Кежемский район: г. Козинск, 2012 год

Мт.: Мотыгино, 2017 – Мотыгинский район: пгт. Мотыгино, 2017 год

Мт.: Раздолинск, 2017 – Мотыгинский район: п. Раздолинск, 2017 год

Библиографический список

1. Красных В.В. К вопросу о постулатах лингвокультурологии. Живодействующая сила языка и культуры: материалы конференции, посвященной юбилею проф. В.Н. Телия. Тула, 2010. В. 2-х тт. Т. 1: 33 – 35.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
3. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты. Волгоград: Перемена, 2004.
4. Пименова М.В. Методология концептуальных исследований. Вестник Кемеровского государственного университета. 2002; Выпуск 4 (12): 100 – 105.
5. Электронный текстовый корпус лингвокультуры Северного Приангарья. Available at: <http://angara.sfu-kras.ru/home/?page=about#>
6. Афанасьева-Медведева Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири. Под редакцией В.М. Гацак, Ф.П. Сороколетов. Иркутск, 2008; Т. 4.
7. Афанасьева-Медведева Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири. Под редакцией В.М. Гацак, С.А. Мызников. Иркутск, 2010; Т. 5.
8. Афанасьева-Медведева Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири. Под редакцией В.М. Гацак, С.А. Мызников. Иркутск, 2013; Т. 11.
9. Афанасьева-Медведева Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири. Под редакцией Л.Л. Касаткин, С.А. Мызников. Иркутск, 2014; Т. 13.
10. Афанасьева-Медведева Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири. Под редакцией Л.Л. Касаткин, С.А. Мызников. Иркутск, 2014; Т. 15.
11. Афанасьева-Медведева Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири. Под редакцией Л.Л. Касаткин, С.А. Мызников. Иркутск, 2014; Т. 16.
12. Фельде О.В. Ангарская лингвокультура в лексикографическом освещении. Проблемы истории, филологии и культуры. 2014; 3 (45): 190 – 192.
13. Смирнов Е.С. Ценностная составляющая концепта «чужой» в ангарской лингвокультуре. Экспликация базовых ценностей этноса в речи и тексте: материалы научно-практической конференции с международным участием. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2016: 172 – 183.
14. Смирнов Е.С. Структура и содержание макроконцепта «АНГАРЦЫ» (на материале устных рассказов жителей Северного Приангарья). Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018; 2–2 (80): 371 – 374.
15. Кайзер К.В. Коммуникативные стратегии и цели устных нарративов о «знатных людях» (на материале диалектных текстов Северного Приангарья). Научные достижения и открытия современной молодежи: сборник статей победителей международной научно-практической конференции: в 2 частях. Пенза: «Наука и просвещение», 2017: 761 – 763.
16. Фельде О.В. Ангарский нарратив как объект исследования. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015; 10 (151): 189 – 192.
17. Фельде О.В. Другие среди своих (на материале устных рассказов коренных жителей Северного Приангарья о ссыльных сталинской эпохи). Духовность и ментальность: экология языка и культуры на рубеже XX–XXI веков: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции, посвященной педагогической и научной деятельности проф. Галины Васильевны Звёздовой и приуроченной к её юбилею. Липецк, 2017: 115 – 123.
18. Кайзер К.В. Ритуально-мифологическая коммуникация в жанрах устной народной прозы (на материале быличек Северного Приангарья о домовых). Siberia_Lingua. 2017; 2: 132 – 143.

19. Кайзер К.В. Былички Северного Приангарья как источник изучения региональной лингвокультуры. *Siberia_Lingua*. 2017; 2: 180 – 202.
20. Зырянова М.Н. *Мегаконцепт «творчество» в поэтической модели Д.А. Пригова*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Омск, 2011.
21. Орлова Н.М. *Библейский текст как прецедентный феномен*. Диссертация ... доктора филологических наук. Саратов, 2010.
22. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования. *Методологические проблемы когнитивной лингвистики*. Воронеж: Воронежский государственный университет. 2001: 75 – 79.
23. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка*. Available at: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/>.
24. *Словарь русского языка XI–XVII вв.* Главный редактор С.Г. Бархударов. Москва: «Наука», 1975; Выпуск 1 (А–Б).
25. *Словарь русского языка XVIII в.* Главный редактор Ю.С. Сорокин. Ленинград: «Наука», 1984; Выпуск 1 (А–Безпристрастие).
26. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Available at: <http://slovardalja.net/word.php?wordid=1070>

References

1. Krasnyh V.V. K voprosu o postulatah lingvokul'turologii. Zhivodejstvuyushaya sila yazyka i kul'tury: *materialy konferencii, posvyaschennoj yubileyu prof. V.N. Teliya*. Tula, 2010. V. 2-h tt. T. 1: 33 – 35.
2. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
3. Slyshkin G.G. *Lingvokul'turnye koncepty i metakoncepty*. Volgograd: Peremena, 2004.
4. Pimenova M.V. Metodologiya konceptual'nyh issledovanij. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2002; Vypusk 4 (12): 100 – 105.
5. *Elektronnyj tekstovij korpus lingvokul'tury Severnogo Priangar'ya*. Available at: <http://angara.sfu-kras.ru/home/?page=about#>
6. Afanas'eva-Medvedeva G.V. *Slovar' govovor russkikh starozhilov Bajkal'skoj Sibiri*. Pod redakciej V.M. Gacak, F.P. Sorokoletov. Irkutsk, 2008; T. 4.
7. Afanas'eva-Medvedeva G.V. *Slovar' govovor russkikh starozhilov Bajkal'skoj Sibiri*. Pod redakciej V.M. Gacak, S.A. Myznikov. Irkutsk, 2010; T. 5.
8. Afanas'eva-Medvedeva G.V. *Slovar' govovor russkikh starozhilov Bajkal'skoj Sibiri*. Pod redakciej V.M. Gacak, S.A. Myznikov. Irkutsk, 2013; T. 11.
9. Afanas'eva-Medvedeva G.V. *Slovar' govovor russkikh starozhilov Bajkal'skoj Sibiri*. Pod redakciej L.L. Kasatkin, S.A. Myznikov. Irkutsk, 2014; T. 13.
10. Afanas'eva-Medvedeva G.V. *Slovar' govovor russkikh starozhilov Bajkal'skoj Sibiri*. Pod redakciej L.L. Kasatkin, S.A. Myznikov. Irkutsk, 2014; T. 15.
11. Afanas'eva-Medvedeva G.V. *Slovar' govovor russkikh starozhilov Bajkal'skoj Sibiri*. Pod redakciej L.L. Kasatkin, S.A. Myznikov. Irkutsk, 2014; T. 16.
12. Fel'de O.V. Angarskaya lingvokul'tura v leksikograficheskom osveschenii. *Problemy istorii, filologii i kul'tury*. 2014; 3 (45): 190 – 192.
13. Smirnov E.S. Cennostnaya sostavlyayushaya koncepta «chuzhoj» v angarskoj lingvokul'ture. *Eksplicaciya bazovyh cennostej etnosa v rechi i tekste: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*. Krasnoyarsk: KGPU im. V.P. Astaf'eva, 2016: 172 – 183.
14. Smirnov E.S. Struktura i sodержanie makrokoncepta «ANGARCY» (na materiale ustnyh rasskazov zhitel'ev Severnogo Priangar'ya). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018; 2-2 (80): 371 – 374.
15. Kajzer K.V. Kommunikativnye strategii i celi ustnyh narrativov o «znatkih lyudyah» (na materiale dialektnykh tekstov Severnogo Priangar'ya). *Nauchnye dostizheniya i otkrytiya sovremennoj molodezhi: sbornik statej pobeditelej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 2 chastyah*. Penza: «Nauka i prosvetshenie», 2017: 761 – 763.
16. Fel'de O.V. Angarskij narrativ kak ob'ekt issledovaniya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; 10 (151): 189 – 192.
17. Fel'de O.V. Drugie sredi svoih (na materiale ustnyh rasskazov korennykh zhitel'ev Severnogo Priangar'ya o ssyl'nykh stalinskoj 'epohi). *Duhovnost' i mental'nost': 'ekologiya yazyka i kul'tury na rubezhe XX-XXI vekov: sbornik statej po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj pedagogicheskoy i nauchnoj deyatelnosti prof. Galiny Vasil'evny Zvezdovoj i priurochennoj k ee yubileyu*. Lipeck, 2017: 115 – 123.
18. Kajzer K.V. Ritual'no-mifologicheskaya kommunikaciya v zhanrah ustnoj narodnoj prozy (na materiale bylichek Severnogo Priangar'ya o domovyh). *Siberia_Lingua*. 2017; 2: 132 – 143.
19. Kajzer K.V. Bylichki Severnogo Priangar'ya kak istochnik izucheniya regional'noj lingvokul'tury. *Siberia_Lingua*. 2017; 2: 180 – 202.
20. Zyryanova M.N. *Megakoncept «tvorchestvo» v po'eticheskoy modeli D.A. Prigova*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Omsk, 2011.
21. Orlova N.M. *Biblejskij tekst kak precedentnyj fenomen*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Saratov, 2010.
22. Karasik V.I., Slyshkin G.G. Lingvokul'turnyj koncept kak edinica issledovaniya. *Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiky*. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj universitet. 2001: 75 – 79.
23. Kuznecov S.A. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/>.
24. *Slovar' russkogo yazyka XI-XVII vv.* Glavnyj redaktor S.G. Barhudarov. Moskva: «Nauka», 1975; Vypusk 1 (A-B).
25. *Slovar' russkogo yazyka XVIII v.* Glavnyj redaktor Yu.S. Sorokin. Leningrad: «Nauka», 1984; Vypusk 1 (A-Bезпристрастие).
26. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka*. Available at: <http://slovardalja.net/word.php?wordid=1070>

Статья поступила в редакцию 13.08.18

УДК 82

Staroverova T.S., postgraduate, Department of Theory and Practice of Electronic Media, Higher School of Journalism, Institute of Social and Philosophical Sciences and Mass Communications, Kazan Federal University (Kazan, Russia), E-mail: anil_@bk.ru

STYLISTIC FEATURES OF THE INTERNET-REPRESENTING OFFICES OF MEDIA AT THE REPUBLIC OF TATARSTAN.

The relevance of the topic is related to a low degree of study of stylistic features of the text component of website of regional media in the network. In the center of attention of the author of the article, placed on the pages of the website of the regional mass media, where the stylistic features of texts are revealed. The basis for the study is mass media indicated on the website of the Tatmedia joint-stock company, which is the largest regional media company in the Republic of Tatarstan. As a result of the study, features such as the use of multimedia tools as compensation for the lack of non-verbal information, the formation of new words, jargonization, increased conversationality of the language, the use of inversion to attract attention, the use of expressiveness of the title are revealed.

Key words: website, regional website, stylistic features, online discourse, expressive function.

T.S. Староверова, аспирант каф. теории и практики электронных СМИ, Высшая школа журналистики, Институт социально философских наук и массовых коммуникаций Казанского федерального университета, г. Казань, E-mail: _anil_@bk.ru

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВ СМИ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

Актуальность темы связана с низкой степенью изученности стилистических особенностей текстовой составляющей интернет-представительств региональных средств массовой информации в сети. В центре внимания автора статьи, размещённые на страницах интернет-представительств региональных средств массовой информации, где осуществляется выявление стилистических особенностей текста. Основой для проведения исследования стали средства массовой информации, указанные на сайте акционерного общества «Татмедиа», которое является крупнейшей региональной медиакомпанией в Республике Татарстан. В результате исследования были выявлены такие особенности, как использование средств мультимедиа в качестве компенсации отсутствия невербальной информации, образование новых слов, жаргонизация, усиление разговорности языка, использование инверсии для привлечения внимания, использование экспрессивности заголовка.

Ключевые слова: интернет-представительство, региональные СМИ, стилистические особенности, интернет-курс, экспрессивная функция.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что интернет-коммуникация стала массовой недавно. Её язык специфичен и отличается наличием особых терминов. Данный языковой код могут понять только пользователи сети Интернет. С увеличением числа пользователей в сети это пространство стали осваивать СМИ. Они активно создают интернет-представительства разных видов на разных платформах для привлечения новых читателей и представления контента в более удобной и современной форме.

В.А. Маслова говорит о появлении нового особого типа речи, свойственного для сети, речь интернет-дискурса [1].

Н.Б. Мечковская отмечает, что интернет-общение привело к нейтрализации самой глубокой опции типов речи – устной и письменной и создало новый особый тип речи – речь интернет-дискурса [2].

С.Г. Агапова и А.В. Полюян пишут, что интернет-опосредованный дискурс во многих аспектах приближен к разговорной речи и является своего рода хранилищем коллективного сознания и «графически зафиксированная субъективная точка зрения языковой личности предстает в готовом для исследования виде» [3].

Е.В. Какорина утверждает: «общение в Интернете задает максимально эксплицитный тип речевого поведения, провоцирует говорящих на проявление своего личностного начала и языковую свободу» [4]. Данная особенность коммуникации влечет появление эмоциональности и экспрессивности интернет-речи. Эмоциональность выражается невербальными средствами. Для этого используются смайлы или эмодзи, которые набираются с помощью символов на клавиатуре либо уже существуют в виде рисунков.

В.И. Шаховский определяет экспрессивную функцию как функцию языковых и речевых единиц, повышающую воздействующую (прагматическую) силу слова, словосочетания или высказывания, имеющую фактор адресата и преследующую определенный эффект воздействия на него [5].

Список СМИ для проведения исследования был взят с сайта акционерного общества «Татмедиа», которое является крупнейшей региональной медиакомпанией в Республике Татарстан. В настоящее время в состав акционерного общества «Татмедиа» входит 77 филиалов. Это редакции республиканских, городских и районных печатных СМИ, телерадиокомпаний, информационное агентство «Татар-Информ», а также крупнейший в Поволжье полиграфическо-издательский комплекс «Идел-Пресс».

В результате проведенного исследования были выявлены следующие стилистические особенности интернет-представительств СМИ Республики Татарстан:

1. Использование средств мультимедиа в качестве компенсации отсутствия невербальной информации. Визуальная информация быстро привлекает внимание. Она выступает в качестве предисловия и обязательно согласуется с темой текста. Используются специальные приемы размещения визуальной информации, которые позволяют увеличить этот эффект. Мультимедийные материалы могут быть аудиальные, визуальные или смешанного типа. Интернет-представительства средств массовой информации Республики Татарстан чаще всего используют мультимедийные материалы визуального типа. Например, интернет-представительство журнала «Татарстан», где ссылка на каждый печатный материал на главной странице сопровождается фотографией. При переходе по ссылке открывается статья, которая чередует печатную и визуальную информацию, представленную в виде фотографий [6]. В таком же формате представляет информацию интернет-представительство газеты «Ве-

черняя Казань» [7], информационное агентство «Татар-информ» [8]. Интернет-представительство радио «Кунел» [9] использует похожий формат – все материалы сопровождаются одной фотографией, размещенной в ссылке на главной странице.

2. Материалы звукового типа чаще всего используются на сайтах интернет-представительств радио. Самый популярный формат – это вещание радиостанции через Интернет, которое может быть запущено по клику пользователя. Пример использования такого формата – интернет-представительство «Татар радиосы» [10].

3. Морфология и словообразования. Образование новых слов происходит путем лексического заимствования из английского языка. Использование лексико-морфологических единиц такого вида в первую очередь позволяет кратко и емко выразить мысль автора, используя меньшее количество символов. Также данная лексика позволяет привлечь внимание читателя к заголовку, приблизить стиль речи к разговорному и сделать его более современным. Например, деловая электронная газета Татарстана «Бизнес Онлайн» использует сразу два сложных составных слова в заголовке для достижения данной цели – «Топ-30 VIP-а-рестантов Татарстана: приведут ли громкие дела к суровым приговорам?» [11], информационное агентство «Татар-информ» на своем сайте опубликовало новость с заголовком «Казань вошла в топ-5 городов по упоминанию в зарубежных СМИ по итогам чемпионата» [12], газета «Хэзмэт» на странице своего интернет-представительства разместила материал под названием «Автоследи-2018»дэ катнашырга чакырабыз [13], журнал «Татарстан» озаглавил статью «Инноваторов много, риск-тейкер – один» [14].

4. Жаргонизация языка. Сюда входят понятия, которые обозначают профессиональную принадлежность человека, новые явления и предметы, термины, пришедшие из уголовно-криминального арго, молодежный социодialekt, слова из армейской среды, компьютерной сферы [15]. Например, информационное агентство «Татар-информ» использует музыкальный жаргон в названии новости «Татушка» Лена Катина разорвала все отношения с Юлией Волковой» [16]. На странице интернет-представительства журнала «Татарстан» встретился пример использования профессионального технического жаргона – интервью под названием «Процай, «аналог». Здравствуй, «цифра!» [17] Газета «Казанские ведомости» опубликовала в одном из заголовков своего интернет-представительства малопонятную лексическую единицу «Испытано на себе: кульминация мундиала» [18]. Мундиаль – неофициальное название чемпионата мира по футболу, что в переводе с английского и французского языков означает всемирный, мировой [19]. Еще один материал этого издания с использованием жаргона – «Лайфхаки от слепого путешественника» [20]. Интернет-представительство газеты «Вечерняя Казань» напечатало статью под названием «КФУ «прокатил» столбальницу, за которую боролись ВУЗы Москвы и Питера» [21].

5. Усиление разговорности языка. Одним из признаков является упрощение языка, в синтаксисе это выражается использованием неполных предложений. Например, интернет-представительство газеты «Вечерняя Казань» опубликовало статьи под названием «Бутылки – сюда, тряпки – туда: казанцы оказались не готовы к раздельному сбору мусора» [22], «Тесть – в тукаевских», брат – в УСБ?.. Бывшего борца с оргпреступностью из МВД по РТ отправили в СИЗО» [23]. Также данный параметр подтверждает наличие вульгаризации языка.

6. Использование инверсии для привлечения внимания. В заголовках интернет-представительств СМИ РТ часто включаются в сильную позицию в начало заголовка обстоятельную

конструкцию «В Казани». Это позволяет привлечь внимание читателя это позволяет упростить процесс восприятия блока информации, унифицировать способ организации информации. Например, на сайте интернет-представительства газеты «Казанские ведомости» статьи «В Казани вспыхнул фургон с хот-догами» [24], «В Казани хозяин едва не сгорел в своем доме» [25], «В Казани подвыпившие леди поссорились с таксистом» [26], интернет-представительство газеты «Вечерняя Казань» также активно использует этот прием: «В Казани с девятиэтажки сорвался промышленный альпинист» [27], «В Казани осудили женщину, которая хотела купить инвалидность своему брату» [28].

7. Использование экспрессивности заголовка. Экспрессия может быть выражена следующими синтаксическими фигурами: эллиipsis – пропуск структурно необходимого языкового элемента, парцелляция – конструкция экспрессивного синтаксиса, намеренно расчленяющая связанный интонационно и на письме текст на несколько пунктуационно самостоятельных отрезков, амплификация – повторяющиеся речевые конструкции или отдельные слова. Чаще всего в интернет-представительствах СМИ РТ используется прием парцелляции. Например, интернет-представительство газеты «Челнинские известия» публикует статьи «Итоги турсезона: греет ли турецкое солнце челнинцев» [29], «История любви: 100 писем от мужа жена прятала 50 лет» [30], а представительство газеты «Вечерняя Казань» в сети – «Премьер Татарстана о новой программе переселения из аварийного жилья: подход останется прежним» [31], «Праздник к нам приходит: Казань претендует на всемирные игры по перетягиванию каната и синхронным прыжкам на батуте» [32], интернет-представительство газеты «Нижекамская правда» пишет «Свадьба прошла, осадок остался: у нижекамцев свадьба чуть не расстроилась из-за ... чак-чака» [33]. Прием эллиipsis используют интернет-представительства газет «Трудовая слава» – «Коммунисты – против» [34], «Шахри Чаллы» – «Дәүлет ярдәме – купме кулеме» [35], «Нижекамская правда» – «Серебро» спартакиады – у нижекамцев» [36]. Амплификация не используется в чистом виде: «Труд, любовь, фантазия» – публикация в интернет-представительстве газеты «Трудовая слава» [37].

Тексты интернет-представительств СМИ Республики Татарстан публикуются в адаптированном для Интернета виде. Это позволяет им привлекать мультимедийные инструменты для формирования особой электронной формы речи. Устная и письменная формы коммуникации существуют в условиях конкурентной борьбы. Выявленные в результате исследования языковые особенности интернет-представительств СМИ Республики Татарстан служат для привлечения и удержания читательского внимания, имитации разговорного стиля речи для усиления степени доверия и просты повествования, усиления уровня эмоциональности текста с возможностью прогнозируемого отклика читателей.

Тексты интернет-представительств СМИ Республики Татарстан публикуются в адаптированном для Интернета виде. Это позволяет им привлекать мультимедийные инструменты для формирования особой электронной формы речи. Устная и письменная формы коммуникации существуют в условиях конкурентной борьбы. Выявленные в результате исследования языковые особенности интернет-представительств СМИ Республики Татарстан служат для привлечения и удержания читательского внимания, имитации разговорного стиля речи для усиления степени доверия и просты повествования, усиления уровня эмоциональности текста с возможностью прогнозируемого отклика читателей.

Библиографический список

1. Маслова В.А. *Современные направления в лингвистике*. Москва, 2008.
2. Мечковская Н.Б. *История языка и история коммуникации: от клинописи до Интернета*. Москва: Наука, 2009.
3. Агапова С.Г., Полоян А.В. Диалог как форма виртуальной коммуникации. *Гуманитарные и социальные науки*. 2015; 5.
4. Какорина Е.В. *Язык Интернет-коммуникации. Язык массовой и межличностной коммуникации*. Москва: Медиатека, 2007.
5. Шаховский В.И. *Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012.
6. Журнал «Татарстан». Available at: <http://protatarstan.ru>
7. Газета «Вечерняя Казань». Available at: <http://www.evening-kazan.ru>
8. Информационное агентство «Татар-Информ». Available at: <https://www.tatar-inform.ru>
9. Радиостанция «Кунел». Available at: <http://kunelradio.ru>
10. Радиостанция «Татар радиосы». Available at: <http://www.tatarradio.ru/interactive/>
11. Газета «Бизнес Online». Available at: <https://www.business-gazeta.ru/article/389522>
12. Информационное агентство «Татар-Информ». Available at: <https://www.tatar-inform.ru/news/2018/07/23/620078/>
13. Газета «Хезмет». Available at: <http://baltaci.ru/news/yuhidi-həbər-itə/avtoledi-2018d-katnashyrga-chakyrabyz>
14. Журнал «Татарстан». Available at: <http://protatarstan.ru/инноваторов-много-риск-тейкер-один/>
15. Лю Цзе. *Использование жаргонизмов в заголовках современных российских газетных статей*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Available at: <http://cheloveknauka.com/ispolzovanie-zhargonizmov-v-zagolovkah-sovremennyh-rossijskih-gazetnyh-statej>
16. Информационное агентство «Татар-Информ». Available at: <https://www.tatar-inform.ru/news/2018/07/16/619179/>
17. Журнал «Татарстан». Available at: <http://protatarstan.ru/прощай-аналог-здравствуй-цифра/>
18. Газета «Казанские ведомости». Available at: <https://kazved.ru/article/90353.aspx>
19. Словарь «Мультитран». Available at: <https://www.multitrans.ru/c/m.exe?CL=1&s=mondial&l1=1>
20. Газета «Казанские ведомости». Available at: <https://kazved.ru/article/90227.aspx>
21. Газета «Вечерняя Казань». Available at: <http://www.evening-kazan.ru/articles/kfu-prokatil-stoballnicu-za-kotoruyu-borolis-vuzy-moskvy-i-pitera.html>
22. Газета «Вечерняя Казань». Available at: <http://www.evening-kazan.ru/articles/butyki-syuda-tryapki-tuda-kazancy-okazalis-ne-gotovy-k-razdelnomu-sboru-musora.html>
23. Газета «Вечерняя Казань». Available at: <http://www.evening-kazan.ru/articles/test-v-tukaevskih-brat-v-usb-byvshego-borca-orgprestupnostyu-iz-mvd-po-rt-otpravili-v-sizo.html>
24. Газета «Казанские ведомости». Available at: <https://kazved.ru/article/90853.aspx> <https://kazved.ru/article/90887.aspx>
25. Газета «Казанские ведомости». Available at: <https://kazved.ru/article/90848.aspx>
26. Газета «Казанские ведомости». Available at: <https://kazved.ru/article/90832.aspx>
27. Газета «Вечерняя Казань». Available at: <http://www.evening-kazan.ru/news/v-kazani-s-devyatietazhki-sorvalsya-promyshlennyi-alpinist.html>
28. Газета «Вечерняя Казань». Available at: <http://www.evening-kazan.ru/news/v-kazani-osudili-zhenshchinu-kotoraya-hotela-kupit-invalidnost-svoemu-bratu.html>
29. Газета «Челнинские известия». Available at: <http://chelny-izvest.ru/news/city/itogi-tursezona-greet-li-turetskoe-solntse-chelnintsev>
30. Газета «Челнинские известия». Available at: <http://chelny-izvest.ru/news/city/istoriya-lyubvi-100-pisem-ot-muzha-zhena-pryatala-50-let>
31. Газета «Вечерняя Казань». Available at: <http://www.evening-kazan.ru/articles/premer-tatarstana-o-novoy-programme-pereseleniya-iz-avariynogo-zhilya-podhod-ostanetsya-prezhnim.html>
32. Газета «Вечерняя Казань». Available at: <http://www.evening-kazan.ru/articles/prazdnik-k-nam-prihodit-kazan-pretenduet-na-vsemirnyey-igr-po-peretyagivaniyu-kanata-i-sinhronnym-pryzhkom-na-batute>
33. Газета «Нижекамская правда». Available at: <http://nkpravda.ru/news/svadba-proshla--osadok-ostalsya--u-nijnekamtsev-svadba-chut-ne-rasstroilas-iz-za----chak-chaka.html>
34. Газета «Трудовая слава». Available at: <http://www.trudslava.ru/news?id=822>
35. Газета «Шахри Чаллы». Available at: <http://shahrichalli.ru/news/tema-dnya/dit-yardme-qpme-klme>
36. Газета «Нижекамская правда». Available at: <http://nkpravda.ru/news/-serebro--spartakiady---u-nijnekamtsev.html>
37. Газета «Трудовая слава». Available at: <http://www.trudslava.ru/emphasize?id=816>

References

1. Maslova V.A. *Sovremennye napravleniya v lingvistike*. Moskva, 2008.
2. Mechkovskaya N.B. *Istoriya yazyka i istoriya kommunikacii: ot klinopisi do Interneta*. Moskva: Nauka, 2009.
3. Agapova S.G., Poloyan A.V. Dialog kak forma virtual'noj kommunikacii. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2015; 5.
4. Kakorina E.V. *Yazyk Internet-kommunikacii. Yazyk massovoj i mezhlchnostnoj kommunikacii*. Moskva: Mediateka, 2007.
5. Shahovskij V.I. *Kategorizaciya "emocij" v leksiko-semanticheskoj sisteme yazyka*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2012.
6. *Zhurnal «Tatarstan»*. Available at: <http://protatarstan.ru>

7. *Gazeta «Vechnyaya Kazan'»*. Available at: <http://www.evening-kazan.ru>
8. *Informacionnoe agentstvo «Tatar-Info»*. Available at: <https://www.tatar-info.ru>
9. *Radiostanciya «Kunel»*. Available at: <http://kunelradio.ru>
10. *Radiostanciya «Tatar radiosy»*. Available at: <http://www.tatarradio.ru/interactive/>
11. *Gazeta «Biznes Online»*. Available at: <https://www.business-gazeta.ru/article/389522>
12. *Informacionnoe agentstvo «Tatar-Info»*. Available at: <https://www.tatar-info.ru/news/2018/07/23/620078/>
13. *Gazeta «Hezmet»*. Available at: <http://baltaci.ru/news/yuhidi-həbər-itə/avtoledi-2018d-katnashyrga-chakyrabyz>
14. *Zhurnal «Tatarstan»*. Available at: <http://protatarstan.ru/innovatorov-mnogo-risk-tejker-odin/>
15. Lyu Cze. *Ispol'zovanie zhargonizmov v zagolovkah sovremennyh rossijskih gazetnyh statej*. Dissertaciya ...kandidata filologicheskikh nauk. Available at: <http://cheloveknauka.com/ispolzovanie-zhargonizmov-v-zagolovkah-sovremennyh-rossijskih-gazetnyh-statej>
16. *Informacionnoe agentstvo «Tatar-Info»*. Available at: <https://www.tatar-info.ru/news/2018/07/16/619179/>
17. *Zhurnal «Tatarstan»*. Available at: <http://protatarstan.ru/proschaj-analog-zdravstvuj-cifra/>
18. *Gazeta «Kazanskije vedomosti»*. Available at: <https://kazved.ru/article/90353.aspx>
19. *Slovar' «Mul'titran»*. Available at: <https://www.multitrans.ru/c/m.exe?CL=1&s=mondial&l=1>
20. *Gazeta «Kazanskije vedomosti»*. Available at: <https://kazved.ru/article/90227.aspx>
21. *Gazeta «Vechnyaya Kazan'»*. Available at: <http://www.evening-kazan.ru/articles/kfu-prokatil-stoballnicu-za-kotoruyu-borolis-vuzy-moskvy-i-pitera.html>
22. *Gazeta «Vechnyaya Kazan'»*. Available at: <http://www.evening-kazan.ru/articles/butyki-syuda-tryapki-tuda-kazancy-okazalis-ne-gotovy-k-razdelnomu-sboru-musora.html>
23. *Gazeta «Vechnyaya Kazan'»*. Available at: <http://www.evening-kazan.ru/articles/test-v-tukaevskih-brat-v-usb-byvshego-borca-orgprestupnostyu-iz-mvd-po-rt-otpravili-v-sizo.html>
24. *Gazeta «Kazanskije vedomosti»*. Available at: <https://kazved.ru/article/90853.aspx> <https://kazved.ru/article/90887.aspx>
25. *Gazeta «Kazanskije vedomosti»*. Available at: <https://kazved.ru/article/90848.aspx>
26. *Gazeta «Kazanskije vedomosti»*. Available at: <https://kazved.ru/article/90832.aspx>
27. *Gazeta «Vechnyaya Kazan'»*. Available at: <http://www.evening-kazan.ru/news/v-kazani-s-devyatietazhki-sorvalysya-promyshlennyj-alpinist.html>
28. *Gazeta «Vechnyaya Kazan'»*. Available at: <http://www.evening-kazan.ru/news/v-kazani-osudili-zhenshchinu-kotoraya-hotela-kupit-invalidnost-svoemu-bratu.html>
29. *Gazeta «Chelnynskie izvestiya»*. Available at: <http://chelny-izvest.ru/news/city/itogi-tursezona-greet-li-turetskoe-solntse-chelnintsev>
30. *Gazeta «Chelnynskie izvestiya»*. Available at: <http://chelny-izvest.ru/news/city/istoriya-lyubvi-100-pisem-ot-muzha-zhena-pryatala-50-let>
31. *Gazeta «Vechnyaya Kazan'»*. Available at: <http://www.evening-kazan.ru/articles/premer-tatarstana-o-novoy-programme-pereseleniya-iz-avarijnogo-zhilya-podhod-ostanetsya-prezhnim.html>
32. *Gazeta «Vechnyaya Kazan'»*. Available at: <http://www.evening-kazan.ru/articles/prazdnik-k-nam-prihodit-kazan-pretenduet-na-vsemirnyey-igry-po-peretyagivaniyu-kanata-i-sinhronnym-pryzhkam-na-batute>
33. *Gazeta «Nizhnekamskaya pravda»*. Available at: <http://nkpravda.ru/news/svadba-proshla--osadok-ostalsya--u-nijnekamtsev-svadba-chut-ne-rasstroilas-iz-za-----chak-chaka.html>
34. *Gazeta «Trudovaya slava»*. Available at: <http://www.trudslava.ru/news?id=822>
35. *Gazeta «Shahri Chally»*. Available at: <http://shahrichally.ru/news/tema-dnya/dit-yardme-kpme-klme>
36. *Gazeta «Nizhnekamskaya pravda»*. Available at: <http://nkpravda.ru/news/serebro--spartakiady---u-nijnekamtsev.html>
37. *Gazeta «Trudovaya slava»*. Available at: <http://www.trudslava.ru/emphasize?id=816>

Статья поступила в редакцию 14.09.18

УДК 82

Ustavshikova V.A., postgraduate, teaching assistant, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: varvara.ust@gmail.com

THE IMAGE OF THE WORLD WAR IN THE FICTION NOVELS OF H. G. WELLS AND L. LAGIN. The article raises a question of the similarity of World War image's reflection in the novels "The War in the Air" (1908), "The World Set Free" (1914), written by H. G. Wells, and "The Island of Disappointment" (1951), "Atavia Proxima" (1951–1955), written by L. Lagin. In these novels both of the writers analyze some actual problems (the reasons and the consequences of the war, social and political system, leading to it, the state of society in this period), using the same artistic techniques, in particular, method of the fantastical premise. In addition to the thematic and ideological similarity in these books some formal one is discovered: in forming of author's image and characters system construction, in artistic elements of creating an atmosphere and development of the narrating. A conclusion is made that the authors understand war the same way, and the creation of its image in their texts is based on the similar ideas, motives and structural components, in spite of the rather different actual basis.

Key words: H.G. Wells, L. Lagin, image of war, social and power criticism, scientific progress, fiction elements, satire.

V.A. Уставщикова, аспирант, ассистент каф. Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: varvara.ust@gmail.com

ОБРАЗ МИРОВОЙ ВОЙНЫ В ФАНТАСТИЧЕСКИХ РОМАНАХ Г. УЭЛЛСА И Л. ЛАГИНА

В статье рассматривается вопрос о схожести отражения образа мировой войны в романах «Война в воздухе» (1908), «Освобожденный мир» (1914) Г. Уэллса и «Остров Разочарования» (1951), «Атавия Проксима» (1951–1955) Л. Лагина. В данных романах оба писателя анализируют некоторые актуальные проблемы (причины возникновения войны и её последствия, благоприятствующее ей социально-политическое устройство общества, состояние социума в этот период), используя при этом одинаковые художественные приемы, в частности, метод фантастической посылки. Кроме тематических и идейных переключек в названных произведениях Г. Уэллса и Л. Лагина обнаруживаются и формальные сходства: в формировании образа автора и построении системы персонажей, в художественных элементах создания атмосферы и развития повествования. В заключение делается вывод, что, несмотря на довольно различную фактическую базу, авторы понимают войну практически одинаково и при воссоздании ее образа в своих произведениях опираются на аналогичные идеи, мотивы и структурные компоненты.

Ключевые слова: Г. Уэллс, Л. Лагин, образ войны, критика общества и власти, научный прогресс, фантастические элементы, сатира.

Для обоих авторов, соответствующие произведения которых связаны множеством интертекстуальных переключек¹ (при этом романы Г. Уэллса являются прецедентными текстами по отношению к фантастическим памфлетам Л. Лагина), образ мировой войны был чем-то личным, интимным. Но в силу объективных причин каждый из них говорил о войне, исходя из очень различных причин между собой исторических фактов. Для Г. Уэллса, создавшего анализируемые тексты еще до той катастрофы, что разыгралась после выстрела в Сараево, война была чем-то, скорее, теоретическим, умозрительным, тем не менее он не питал на ее счет никаких иллюзий, не испытывал патриотического пафоса. Он прекрасно понимал, что стоит за красивыми речами и к чему приведут разрушения, какими бы благими намерениями они ни оправдывались. По словам Ю. Кагарлицкого, «вряд ли для самого Уэллса «Освобожденный мир» был фантастикой. Это была книга конкретных предсказаний» [1, с. 239].

Л. Лагин как человек с богатым военным опытом знал о последствиях войны не понаслышке. Он, подобно многим его современникам, полагал, что на двух мировых войнах человечество не остановится, и очень скоро мир погрузится в пучину максимально глобальной и разрушительной войны, использующей сверхтехнологичное оружие. Он видел и понимал, как часто научный прогресс, сосредоточившийся на деструктивных аспектах бытия, оборачивается против человечества.

В своих романах, которые ни в отечественном, ни в зарубежном литературоведении никогда еще не сопоставлялись, оба автора рассматривают очень схожие вопросы, используя при этом одинаковые художественные приемы. В частности, они опираются на метод фантастической посылки, при котором некоторое фантастическое допущение позволяет им свободно развивать идею, гиперболизировать её, порой доводя до абсурда и таким образом делая ее максимально объемной и очевидной. По мнению А.Ф. Бритикова, «строгое объяснение и не необходимо, когда научный элемент играет служебную роль, т. е. используется как отправная точка для социальных аллегорий и психологических ситуаций» [2].

Оба автора воспринимают войну как событие, совершенно бессмысленное по своей сути для всех людей, кроме тех, кто находится на ней. Войны в их романах пишутся на бумаге ради реализации экономических интересов правящих верхушек: «Они высказывались за мир, распинались за мир, молились за мир и больше всего в жизни боялись мира, который мог положить конец чудовищным прибылям военно-промышленных монополий и дал бы спокойно развиваться, богатеть и крепнуть странам социалистического лагеря» [3]. Очень карикатурно описывается «военная горячка» среди гражданского населения: нужно показывать свою патриотичность, кричать «ура» и размахивать флагом. Но вся привлекательность таких проявлений деланного патриотизма мгновенно теряется, едва пафосу возвышенных речей стоит натолкнуться на реальные последствия безответственных действий, как, например, происходит в «Войне в воздухе» Г. Уэллса, когда команда поверженного воздушного корабля слушает призыв военачальника с гораздо меньшим энтузиазмом, чем до начала военных действий, поскольку трудности и лишения поубавили ура-патриотизма в умах простых людей [4, с. 161].

В романах обоих авторов в конфликтах максимально заинтересованы те страны, которые исторически наблюдали за любой войной отстраненно, из-за моря (например, американцы, англичане), поэтому привыкли воспринимать ее как нечто далекое, не личное: «На протяжении жизни многих поколений Нью-Йорк думал о войне только как о чем-то очень далеком, отражавшемся на ценах и снабжающем газеты сенсационными заголовками и снимками» [4, с. 133]. Воздушные войны стерли границы континентов, а понятие фронта и тыла потеряло свою актуальность. Этот мотив впервые появляется в «Войне в воздухе» Г. Уэллса, где технически новейшие летательные аппараты положили начало всеобщей войне, разрушающей всю цивилизацию. У Л. Лагина в «Атавии Проксиме», написанной уже после второй мировой войны и основанной на исторических реалиях, также встречается

эпизод, где богачи думали, что по договоренности никто не будет трогать столицы другого, но смерть пришла и к ним на порог [3]. Персонажи (а с ними и читатели) осознают, что теперь нельзя остаться в стороне от войны, и если ты высказывался за ее начало, то последствия – это твоя личная ответственность.

Как пишет Ю. Кагарлицкий, Г. Уэллс книгой «Война в воздухе» спорил с экономистом Блюхом, который утверждал, что в современных условиях глобализации экономики война невозможна, потому что она разрушит все налаженные международные связи и приведет к экономическому краху, а значит, никто не отважится развязывать конфликт с такими разрушительными последствиями. «По мнению Уэллса, новые виды оружия отнюдь не делают войну невозможной. Они только ставят под угрозу всю современную цивилизацию» [1, с. 238]. Л. Лагин своими книгами стремился выразить ту же уверенность в катастрофических последствиях всеобщей войны не только для воюющих, но и для всего мира в целом. Поскольку, по мнению писателей, мировая война должна нарушить все экономические связи между странами, она приведет не только к разрушениям в процессе военных действий, но и смертям от голода и нищеты по причине безработицы. Г. Уэллс в «Войне в воздухе» показывает, как военные действия продолжаются, несмотря на другие осложняющие жизнь обстоятельства вроде голода и чумы. Л. Лагин демонстрирует то же самое в «Атавии Проксиме».

Во всех романах, кроме «Войны в воздухе» (где автор показывает, насколько непредсказуемыми могут быть войны с применением современных технологий), война рано или поздно заканчивается, и после её окончания все воевавшие стороны начинают недоумевать, как они могли заниматься столь противоестественным природе вещей делом. Если в раннем романе Г. Уэллса «В дни кометы» (1906) потребовался внешний механизм, катализатор, который заставил любую взгнать на себя по-другому, в «Освобожденном мире» (1914) люди пришли к идее всеобщей гармонии самостоятельно. В романах Л. Лагина «мировая» война (в «Атавии Проксиме» для двух стран на одном улетевшем континенте, в «Острове Разочарования» война отдельного острова, жители которого, тем не менее, считали себя единственными представителями разумных существ) кончилась при общем понимании, что силы необходимо перебросить на реально важные вопросы относительно сохранения жизни как таковой, но, как и у Г. Уэллса, но при содействии внешнего катализатора под угрозой глобальной катастрофы.

В анализируемых произведениях проходит мысль о том, что глобальная война невозможна при отсутствии достаточно мощного оружия. И английский, и советский автор видели в будущем отчетливые перспективы развития атомных технологий, обусловленных гонкой вооружений, и стремились своими произведениями наглядно показать, насколько наука на службе у армии – это страшно. Например, атомные бомбы в неумелых руках в «Атавии Проксиме» приводят к взрыву, поднявшему целый континент в космос, а в обоих романах Г. Уэллса в результате воздушной войны мир погружается в хаос. Поднимается вопрос использования ядерного оружия, предсказываются его негативные последствия, многое предугадывается на десятилетия вперед, хотя Г. Уэллс порой перемешивает реальные научные факты с откровенной выдумкой, но всё это вместе выглядит достоверно и убедительно, наукообразно.

«Развитие науки изменило масштабы человеческой деятельности» [5, с. 74], и вся цивилизация может быть погублена изобретенной ей же машиной, если техническое развитие человечества существенно опережает моральное, в этом корень всех бед современной цивилизации. Когда люди, разбирающиеся в науке, сталкиваются с технологическим новшеством, они часто не представляют, как оно может перевернуть экономику в будущем, не могут представить перспектив ее развития. А политики и экономисты, далекие от науки, но хорошо понимающие общественные процессы, находят изобретениям самое разное применение, как положительное, так и отрицательное. Ответственность за прогресс теперь – личное дело каждого, от него нельзя

¹ Они были, в частности, исследованы нами ранее в следующих публикациях: Рецепция романа Г. Уэллса «Остров доктора Моро» в творчестве Л. Лагина. Вестник Брянского государственного университета. 2017; №1 (31): 225–229; «Машина времени» Г. Уэллса в рецепции советских фантастов: Л. Лагин «Голубой человек», А. и Б. Стругацкие «Попытка к бегству». Международная научно-практическая конференция «Гармонизация межнациональных отношений в условиях глобального общества», XX-я Нижегородская сессия молодых ученых. Гуманитарные науки: Материалы докладов. Книгино: НГИЭУ, 2015: 231–234; Научная фантастика как способ отражения мира: сравнительный анализ романов «Пища богов» Г. Уэллса (1904) и «Патент АВ» Л. Лагина (1947). Студенческий научный журнал «Грани науки». 2015; Т. 3, № 3: 83–86; Образ учёного в зарубежной и русской фантастической литературе XIX–XX вв. XXIV Международная молодёжная научная конференция студентов, аспирантов и молодых учёных «Ломоносов»: Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2017» [Электронный ресурс] М.: МАКС Пресс, 2017; 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM); 12 см.

отстраниться, каждый в ответе за его движение в то или иное направление. Если народ требует бомб, наука не может противиться социальному заказу, любой учёный, каким бы фанатичным приверженцем науки он ни был, всегда остаётся человеком.

В то же время сомнительные личные качества не умаляют достоинств научного изобретения. Учёный ощущает себя частью мироздания, частью той познавательной силы человека, которая не может остановиться даже на пути к собственной гибели и стремится докопаться до истины во что бы то ни стало. Мы видим, как в романах Г. Уэллса и Л. Лагина изобретатель понимает, что мир не готов к силе той энергии, которую он обнаружил («Я чувствовал себя идиотом, который преподнес детским яслям ящик, полный заряженных револьверов» [6, с. 317]), но не останавливается, либо даже не дает себе труд задуматься о пользе. Более того, он, как любой человек, может стремиться к славе и большим деньгам, а проблемы других людей его могут вовсе не интересовать, как, например, поступал лагинский профессор Ингрэм, «образцовый, истинно атакский ученый, воспитанный в духе «здорового предпринимательского эгоизма» и стопроцентного атакизма» [3].

Уэллсовский и лагинский взгляды на развитие науки характеризуют их как социально ответственных граждан, любые изменения в общественной жизни они рассматривают сквозь призму их полезности, бесполезности, вредности для социума в целом. Они знают, что в век технологий любая новинка, попавшая не в те руки, может нанести масштабный ущерб, поскольку наука овладела силами природы настолько, что может кардинально менять мир.

Техническое переустройство жизни влечет за собой неизбежное уничтожение старых ценностей, хотя научные знания не способны мгновенно изменить социальное устройство и мышление человека. Появляются рабочие, которые бастуют против механизмов, выкидывающих их на улицу без работы: у Л. Лагина в «Атавии Проксима» даже было сформировано общество Новых Луддитов, которые собирались громить машины, а один демагог предлагал отказаться от технического прогресса и разработки новых технологий и вернуть рабство, используя это как решение проблемы низкого уровня жизни рабочих. С другой стороны, технологическая сингулярность, отрывающая науку от понимания человека, может привести к расцвету шарлатанских и псевдонаучных изысканий, которым достаточно придать наукообразную форму, чтобы они звучали солидно, что и демонстрирует «Атавия Проксима» Л. Лагина: «С поступательным движением атакской научной мысли она в конце концов занялась и загадкой зачьей лапки» [3]. Причина проблем – несовместимость современного научного уровня и примитивных эмоциональных реакций толпы. Как отмечает Ю. Кагарлицкий, слишком поздно люди осознали, что «наука уже не способна оградить человечество от ядерной опасности. Для этого необходима новая политическая организация мира» [1, с. 240].

В своих произведениях Г. Уэллс и Л. Лагин стремятся показать, что война не могла возникнуть на неподготовленной социальной почве. В основном, авторы рассматривают две причины изменения массового сознания в пользу войны: во-первых, капитализм как «неправильная» форма социального устройства, дающая слишком много предпосылок для возникновения необходимости в конфликтах за ресурсы и сферы влияния; во-вторых, искусственное формирование общественного мнения различными путями, в основном, инструментами пропаганды через СМИ и религиозные институты.

Л. Лагин как убежденный атеист страны советов уделяет немало внимания критике клерикализации и тому, как церковь влияет на умы простых людей, оставаясь столь же далекой от бога, как и они, но претендуя на «приватизацию» моральных ценностей, их едва ли тотальную монополизацию (тезис о том, что человек не может быть моральным, если он не является религиозным, Л. Лагин решительно не принимает). Также Л. Лагин постоянно иронизирует над ханжеством официальной религии, сросшейся с государством: «Господин Мэйби тут же вознесся молитвою к престолу всевышнего и получил от него санкцию на утверждение плана, представленного генералом» [3]. «Через несколько поколений перевернутое освящается и становится законом. Если хотите, канонизация фальшивого – основа религии, любой религии» [4]. Ханжество и прикрытое благочестием безбожие – сквозная тема автора. Г. Уэллс также, при общей любви к Англии, сатирически комментирует щепетильность британской публики в вопросах нравственности и то, с какой неохотой освещаются вещи, выходящие за рамки дозволенного, с точки зрения

пуританства и «христианской морали». В качестве характерной черты того времени английский писатель отмечает запрет на критику и обсуждение религии [6, с. 462]. Общим авторам характерно изобличение религии тем фактом, что на ней спекулируют недобросовестные люди, такие, как Фламмери из «Острова Разочарования», ссылающийся на бога и благолепие, только когда это удобно или выгодно, или немцы из «Войны в воздухе», начавшие мировую войну и утверждавшие, что бог должен быть на их стороне в этой войне.

Что касается роли СМИ в разжигании межнациональной розни, то так, например, звучит ирония Л. Лагина по поводу изданий прогосударственного толка: «Что ни говорите, а война – это все-таки золотое дно для толкового газетчика, если он, конечно, понимает, откуда ветер дует» [3]. Но кроме того, что пресса влияет на умы населения, она ещё и не даёт достоверной информации. В романе Г. Уэллса «Война в воздухе» газеты так часто вводили читателей в заблуждение и дискредитировали себя в глазах публики, что в случае реальной опасности предупреждение в СМИ было воспринято, как очередная газетная утка. Когда политическая ситуация накалилась по-настоящему, и мир стоял на пороге войны, простые люди не верили в реальность опасности, потому что пресса слишком часто раздувала из мухи слона [5, с. 122].

Человек, погруженный в личные переживания (неважно, положительного или отрицательного характера), остается глух к общемировым проблемам. Например, влюбленный герой Г. Уэллса как в «Днях кометы», так и в «Войне в воздухе» не чувствует угрозы войны. Волноваться за судьбы империи можно только «в свободную минуту после обеда». Значит, правительству остается сделать так, чтобы в эту свободную минуту обывателя занимали правильные мысли, поэтому пропаганда спекулирует на религиозных чувствах и чувстве патриотизма. У обоих авторов можно заметить размышление о патриотизме нового века науки, который, будучи раньше чувством гордости за принадлежность к особой группе маркированных «своими» по номинальным признакам, ныне становится опасным оружием на международной политической арене: любовь к своему и ненависть к чужому используется для разжигания вражды между народами, что при максимально мощных средствах разрушения становится губительно для человечества. Лозунги, призывающие к ксенофобии и оправдывающие насилие в отношении других рас и стран – это те рычаги политического давления, которые особенно любят использовать капиталисты Л. Лагина, а его положительные герои максимально отдаляются от них. Главный герой романа «Война в воздухе» Берг принимает эти лозунги как данность, и готов согласиться с тем, чтобы армия его страны (но, желательно, не он лично) отстаивала данные этими лозунгами привилегии, что характеризует его как личность косную и узколобую.

Л. Лагин актуален в современном обществе брожения общественного мнения: у него мы видим механизмы того воздействия, которое использует власть, чтобы склонить на свою сторону побольше «паствы», поскольку именно в момент противостояния (не важно, на почве идеологии или разделения сфер влияния) активизируется фанатизм масс простых обывателей, сплочение вокруг официально провозглашенной национальной идеи, которая может быть как государственной, так и религиозной, и преследование всех других. Это защитная реакция большого организма, иммунная система которого борется с инородными телами. В итоге они либо выталкиваются, либо уничтожаются, либо ассимилируются и начинают применяться на пользу.

В романах авторами называются основополагающие постулаты государства, которое стремится перераста в деспотию националистического толка: объединение во имя Идеи Великой Нации, стремление найти крайнего для травли, выражающееся в охоте на несуществующих ведьм для отвращения внимания от реально существующих проблем, восхваление богатства, беспокойство в вопросах воспитания нового поколения в нужном русле, квазирелигиозность, однопартийная система власти. Именно такая форма правления и стимулирует все войны, а заодно и всеобщую несправедливость в мире, по их мнению, в этом причина многих бед, а значит, это необходимо исправить. «Вместе с тем Лагин не перекрашивает буржуазную демократию в фашизм. Подобные прямолинейности нередко портят неплохо задуманную сатиру. Писатель в самой буржуазной демократии находит фашистские начала и запечатлевает их, так сказать, в местном колорите, со всей атрибуцией демократической демагогии» [2]. «Царство рекламы и индивидуальной предприимчивости» – так характеризует Г. Уэллс свою страну и свою эпоху, где реклама

как средство воздействия на массы тесно переплетается с политической. Он осуждает государство и общество за создание недоучек «Бертов» из неглупых, в общем-то, людей. Идея о порче умов людей посредством машины государственного аппарата есть во многих произведениях Л. Лагина, особенно, конечно, выделяется «промывание умов» для подготовки к войне в «Атавии Проксиме» и «Острове Разочарования».

Основная черта общества XIX – начала XX века, по мнению английского автора, это поразительная уверенность в непоколебимости той социальной системы, которая, с точки зрения автора, являет собой образец неустойчивости. И он уверен в необходимости и неотвратимости перемен. Но пока идеальная форма социального устройства еще не найдена, никакой бунт не приведет к кардинальным изменениям. Создание нового социального порядка, по его мнению, должно строиться на основе науки, поскольку логика науки лишена людских слабостей. Л. Лагин считает, что государственное устройство стран социалистического лагеря – это тот идеал, к которому нужно стремиться остальному миру. Суть социализма, каким он видится автору, заключается в «новом, никогда до того не испытанном чувстве высокого душевного подъема, подъема, когда люди сообща работают на общее благо» [3] (к сожалению, в своих убеждениях Л. Лагин порой идет против художественной достоверности, в его произведениях только рабочие адекватны, только коммунисты имеют душу, только «антиатависты» могут быть учеными, не заинтересованными в атомной бомбе). И в романе «Освобожденный мир» Г. Уэллс также отстаивает социализм, который, при всех его недостатках, имеет рациональное зерно, заложившее основу человеческих отношений в мире будущего. «Для него социализм, писал он, это прежде всего план переделки человеческой жизни, замены беспорядка порядком, и главное его, Уэллса отличие от других социалистов состоит в том, что чрезвычайно важен вопрос о самообуздания и добровольном подчинении новым политическим институтам» [1, с. 248]. Главное, что нужно подвергнуть изменению, – управление и образование, тогда перестроится всё общество. Именно об этом Г. Уэллс не раз говорил в своих произведениях, в том числе, и публицистических [7].

В романе «Война в воздухе» Г. Уэллса Нью-Йорк – символ смешения всех рас, национальностей, стран, которое произошло в беспорядке, бесконтрольно, а потому привело не к гармоничному синтезу, а к синкретичной эклектике. Таким образом автор стремится показать, что создание жизнеспособной структуры может быть проведено удачно только в результате сознательного рационального акта, а не по воле случая или по стечению обстоятельств. Именно эту идею он воплощает в сюжете романа «Освобожденный мир», когда после всеобщей ядерной войны люди, наконец, целенаправленно объединяются в единое государство, а правители добровольно отказываются от своих полномочий в пользу власти совета учёных, что доказывает, что эгоистические страсти противоположны социальной необходимости. Л. Лагин также в своих романах «Атавия Проксима» и «Остров Разочарования» показывает, что люди по здравом размышлении способны отказаться от войны и прийти к идее всеобщего единения.

Кроме тематических и идейных особенностей, в названных произведениях Г. Уэллса и Л. Лагина можно также обнаружить и формальные сходства: в создании образа автора и построенной системы персонажей, в использовании сходных художественных элементов создания атмосферы и развития повествования.

Например, обоим авторам свойственно использование элементов проспекции: они постоянно предвосхищают события, обращая внимание читателя на важные для сюжета моменты, которые являются переломными в повествовании: «Скорее всего, судьба этих пяти человек, а вместе с нею и дальнейший ход нашего повествования повернулись бы совсем по-иному, если бы эта ничтожная полоска гальки была чуть выше над уровнем моря или значительно шире» [4]. Встречаются также элементы разговора глухих, когда персонажи с разными жизненными позициями и взглядами не понимают и не хотят слышать друг друга. Их реплики располагаются на разных пластах в зависимости от глубины личности.

Во всех названных романах используется характерный для Г. Уэллса и Л. Лагина прием описания настроений в массах сквозь призму газетных заголовков, выступающих в качестве характеристики времени, дающих исчерпывающее представление о ситуации в мире. «Как писали газеты той эпохи, началась эра «Прыжка в воздух»» [6, с. 323]. Часто вырванные якобы случайно из контекста, они подобраны так, чтобы ярко, красочно и коротко

сообщить необходимую информацию: «Братья Патоген – блестящий образец истинного атавизма», «„Они могли бы содрать с нас второе больше, если бы не оказались стопроцентными атавскими патриотами“, – говорит полковник Омар», «Коммунистов – в тюрьму!» [3].

Во всех обозначенных романах герои-протагонисты, от лица которых ведется большая часть повествования – простые люди, рядовые наблюдатели, которые испытывают на себе все тяготы и ужасы войны. Как правило, они лишь отчасти могут повлиять на ситуацию, но иногда принимают действительно судьбоносные решения (например, в таких эпизодах, как изменившая расстановку сил на международной арене передача Бертом чертежей летательной машины в «Войне в воздухе», выведение Егорычевым племен острова из зоны поражения бомбы в «Острове Разочарования»). В ситуациях, связанных с этими персонажами, отражается судьба обычных людей, которые, тем не менее, оказываются способны противостоять злу, даже если оно во много раз сильнее их. Например, Берт в романе «Война в воздухе» является типичным воплощением среднего человека, испорченного и забитого нездоровой средой, который, тем не менее, в экстремальной ситуации находит в себе силы бороться. В «Освобожденном мире» герой Барнет оказывается в затруднительном положении и только тогда – перестав быть обеспеченным и потеряв возможность идти по жизни припеваючи – он понимает всю сумбурность, бездумность и бесчеловечность устройства мира, а потому начинает вести себя альтруистично по отношению к другим людям. Персонаж романа Г. Уэллса «Освобожденный мир» француз Леблан, организовавший сбор нового правительства, в некотором роде автобиографичен: маленький человек, играющий важную роль в мировой общественности, который считает, что положить конец войне можно созданием мирового государства. Как утверждает исследователь философии английского писателя, «Герберта Уэллса, как и многих его современников, привлекал своего рода философский активизм, возможность не только объяснить, но и изменить социум» [8]. В «Атавии Проксиме» Л. Лагина простые рабочие Прауд и Дора, став свидетелями катастрофы, поспешили на помощь людям, а красноармеец Егорычев в «Острове Разочарования» считает своим долгом остановить глупую войну аборигенов и спасти их. Кроме того, противостоять злу можно не напрямую, а опосредованно – если, например, просто не поддаваться всеобщей ненависти, а попытаться думать своей головой.

В качестве антагонистов, как правило, выступают люди двух типов. С одной стороны, это законстанные мещане, так называемые «люди толпы», отдельные представители массового сознания в его худших проявлениях – со всеми его стереотипами, ханжеством, искаженным представлением о том, что такое хорошо и что такое плохо и максимально шаблонным мышлением (Онли Наудус в «Атавии Проксиме», дикари-предатели и Джон Мообс в «Острове Разочарования» Л. Лагина, ультраправый консерватор отец Берта в «Войне в воздухе» Г. Уэллса). Характеристика этого типа антигероев проводится через их отношение к чужому горю: «Покойниками и ранеными пуская занимается полиция, пожарами – пожарные. У супругов Фрогмор и без того забот по горло» [3]. В то время как положительные герои как раз наоборот бросаются помогать окружающим без оглядки на собственное благополучие.

Эти «люди толпы» – идеальная основа, «материал» для любой войны: обывателя легко одурачить, потому что вся система воспитания не готовит его к ответственности за личные гражданские решения. Как у Л. Лагина, так и у Г. Уэллса в романах толпа бурно выражает патриотические чувства в ответ на любой призыв агитатора к агрессии, не понимая, что война представляет собой эффективный способ избавиться от «лишних» людей нового века – тех, кто в силу разных причин остался за бортом жизни: рабочих, которых заменили машины, крестьян, которых заменили комбайны и т. д. Верхи, жадные до власти, манипулируют общественным сознанием низших слоев общества, чтобы на их голосах построить своё правление. Здесь вспоминается «Зверская ферма» Дж. Оруэлла и животные, которые становятся «равнее» других, как только оказываются у власти [9].

С другой стороны, антагонистами выступают как раз представители правящей элиты, люди, упоенные всемогуществом своей власти, с лёгкостью решающие чужие судьбы. При принятии решений они руководствуются чаще всего либо стремлением к выгоде любыми средствами (братья Патогены в романе «Атавия Проксима», мистер Фламмери в «Острове Разочарования» Л. Лагина), либо представлениями об отвлеченных понятиях че-

сти или веры, сугубо личным пониманием блага людей (принц Альберт в «Войне в воздухе» Г. Уэллса). Как правило, именно они являются зачинщиками войны, это всегда амбициозные и жадные люди, для них война лишь повод потешить свою гордость или сохранить и преумножить состояние. Их не интересуют средства достижения, только цель.

Если говорить о стиле повествования, то в «Войне в воздухе» Г. Уэллса чувствуется публицистический стиль хроники, как будто автор документирует описываемые нереальные события. В романе «Освобожденный мир» форма вступления – повествование в виде текста, который по манере изложения и характеру подачи материала также напоминает летопись или сухую историческую книгу. Нет индивидуального героя, действующим лицом выступает весь род человеческий, сюжет – историческое время и события, повороты сюжета – появление новой научной или общественной мысли, влияющей на жизнь всего человечества. Все ключевые события описываются очевидцами или участниками: слушатель лекции изобретателя и сами изобретатели, разорившийся богач, участвующий в войне в момент использования нового оружия, военачальник, отдающий приказы о бомбардировке, создающие новое единое государство люди. Посредством такого приема автор держит своего читателя в прямой близости к важным событиям. Каждый персонаж, за которым следует автор в повествовании, – воплощение того или иного типа мышления на разном этапе развития цивилизации. Как отмечает Ю. Кагарлицкий, «Освобожденный мир» – это «повесть о человечестве – не о людях» [1].

Типично и для Л. Лагина «перескакивание» с персонажа на персонаж, перемещение и в пространстве, и во времени. Л. Лагин также воссоздает хронику событий, «предоставляя» данные, которые имитируют достоверность информации, документальность сведений. Автор подает свою осведомленность как нечто такое, что опирается на почерпнутые из документов материалы.

Кроме того, Л. Лагин – чрезвычайно талантливый пародист, он легко меняет стиль письма в зависимости от того, кому подражает. Например, «Остров Разочарования» написан в стиле робинзонады, а «Атавия Проксима» подражает научно-фантастическим произведениям о путешествии в космосе на манер Ж. Верна с его романом «Гектор Сервадак» [10], хотя советский автор предупреждает читателя, что перед ним не научная фантастика с убедительными логичными объяснениями, а роман с фантастическим допущением (это позволяет ему отвести критику по поводу того, что его роман не отвечает канонам жанра). Он стремится обратить внимание искушенного в научно-технической фантастике читателя на главное – то, о чём роман, а не на то, какую любопытную техническую новинку придумал автор. Как замечает А.Ф. Бритиков, ссылаясь на переписку с Л. Лагиным, в «Атавии Проксима» мало что изменилось бы, «если бы вместо отрыва от Земли найти другую причину полной изоляции на длительный срок Атавии от остального человечества» [2]. Фантастическая предпосылка романа, подкреплённая некоторой научно-образной формой, позволяет автору искусственно изолировать часть локации на недостижимую высоту, чтобы изучить поведение отдельно взятого материка в вакууме. В этой стилизации проявляется его своеобразная, узнаваемая индивидуальность. Также очень внимательно он относится к вопросу номинации персонажей и топонимов: профессор, изучающий чуму, носит фамилию Патоген; военный, который повинен в атомном взрыве, ставшем причиной отрыва континента от земли – капитан Дэд («смерть»); приземленный обыватель по имени Онли Наудус («только сейчас»); страны на взлетевшем континенте названы

Полигония – место, где будут происходить военные действия, – и Атавия с жителями-атавийцами, что выглядит очень символично, так как атавия – это и название образа жизни в государстве, и понятие отсталости, отмирающей части живого организма.

При этом нельзя не сказать о любопытной черте как уэллсовского, так и лагинского стиля: они так стремятся донести свою мысль максимально понятно, что иногда переходят границы художественности, за которыми красивая и тонкая метафора становится банальным и потерявшим эстетику сравнением, где однажды созданный очень точный и емкий образ, будучи повторен и расшифрован прямо автором в тексте, не оставляет читателю наслаждения от самостоятельной работы с текстом. Г. Уэллс так по-диктаторски ведет себя в своих романах, что порой разрушает собственноручно созданную магию художественного произведения, превращая его в публицистику. В романе «Остров Разочарования» и «Атавия Проксима» советский автор также разъясняет всё, что можно было бы обдумать самостоятельно. Это и хорошо – он не отвлекает от повествования детективными или шпионскими фабульными ответвлениями, но это и плохо, потому что, во-первых, не остается места загадке, а во-вторых, читателю нет необходимости вникать в суть вещей, а значит, ему приходится меньше думать. Кроме того, Л. Лагин слишком директивно насаждает свою точку зрения, остерегаясь неправильных трактовок, но таким образом он отказывает читателю в способности дойти до этого самостоятельно, как бы обкрадывает его.

Следует заметить, что и Г. Уэллс, и Л. Лагин в своих произведениях придерживаются позиции авторского детерминизма, а потому такой способ повествования им как нельзя близок. В романе Г. Уэллса «Война в воздухе» появляется четко выраженный образ автора с сформированным отношением к своим персонажам и к их философии жизни, с индивидуальным характером и взглядом на вещи. Для Л. Лагина тоже характерен такой образ автора, всеведущего, объясняющего, навязывающего свое видение, перемещающего внимание с одних эпизодов на другие в вольном (условно) порядке. Через этот образ автор как бы почти напрямую обращается к читателю и делится с ним своими наблюдениями: «По мнению автора, все говорит за то, что атавцы слишком многому научились, чтобы пойти по второму пути, выгодному только кучке монополистов и их холуев. Следовательно, автор смотрит на будущее Атавии Проксима и положительных героев своего романа вполне оптимистически» [3].

В итоге можно сделать вывод, что, несмотря на то, что каждый автор опирался в своих представлениях на довольно различную фактическую базу, оба они, проникая в суть войны, понимали ее практически одинаково и при создании ее образа в своих произведениях опирались на схожие идеи, мотивы и структурные элементы. Г. Уэллс «одним из первых ощутил, описал и проанализировал надвигающиеся процессы глобализации, научно-технической революции, бум информационных технологий и проблемы, связанные с этими явлениями» [8]. Романы о предстоящей мировой войне были для него не просто предостережением о грядущих глобальных проблемах. Как утверждает Ю. Кагарлицкий, это «ещё один веский аргумент в пользу мирового государства» [1], которое он всеми силами старался представить как единственно верный путь будущего человечества. Л. Лагин был одним из тех, кто продолжал начинания английского предшественника, стараясь привлечь внимание общества на проблемы современности и на возможные пути их решения, используя для этого наиболее удобные и привлекательные средства художественной литературы. Указанные факторы делают проанализированные нами произведения Г. Уэллса и Л. Лагина чрезвычайно актуальными.

Библиографический список

1. Кагарлицкий Ю.И. *Вглядываясь в грядущее: Книга о Герберте Уэллсе*. Москва: Книга, 1989.
2. Бритиков А.Ф. *Русский советский научно-фантастический роман*. Ленинград: Наука, 1970. Available at: http://www.e-reading.club/bookreader.php/8438/Britikov_-_Russkii_sovetskii_nauchno-fantasticheskii_roman.html
3. Лагин Л. *Атавия Проксима*. Available at: http://www.e-reading.club/bookreader.php/32495/Lagin_-_Ataviya_Proksima.html
4. Лагин Л. *Остров Разочарования*. Available at: http://www.e-reading.club/bookreader.php/90678/Lagin_-_Ostrov_Razocharovaniya.html
5. Уэллс Г. *Война в воздухе. Собрание сочинений*: в 15 т. Москва, 1964; Т. 4: 5 – 294.
6. Уэллс Г. *Освобожденный мир. Собрание сочинений*: в 15 т. Москва, 1964; Т. 4: 295 – 494.
7. Уэллс Г. *Что означает для человечества прочный мир. Собрание сочинений*: в 15 т. Москва, 1964; Т. 15: 384 – 393.
8. Кригер И.Б. *Философия Герберта Уэллса*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 2005.
9. Оруэлл Дж. *Зверская ферма*. Available at: https://www.e-reading.club/bookreader.php/43047/Oruell_-_Zverskaya_ferma.html
10. Верн Ж. *Гектор Сервадак. Путешествия и приключения в околосолнечном мире*. Available at: https://www.e-reading.club/bookreader.php/89261/Vern_-_Gektor_Servadak.html

References

1. Kagarlickij Yu.I. *Vglyadyvayas' v gryadushee: Kniga o Gerberte U'ellse*. Moskva: Kniga, 1989.
2. Britikov A.F. *Russkij sovetskij nauchno-fantasticheskij roman*. Leningrad: Nauka, 1970. Available at: http://www.e-reading.club/bookreader.php/8438/Britikov_-_Russkii_sovetskii_nauchno-fantasticheskii_roman.html
3. Lagin L. *Ataviya Proksima*. Available at: http://www.e-reading.club/bookreader.php/32495/Lagin_-_Ataviya_Proksima.html
4. Lagin L. *Ostrov Razocharovaniya*. Available at: http://www.e-reading.club/bookreader.php/90678/Lagin_-_Ostrov_Razocharovaniya.html
5. U'ells G. *Vojna v vozduhe. Sbornie sochinenij*: v 15 t. Moskva, 1964; T. 4: 5 – 294.
6. U'ells G. *Osvobodennyj mir. Sbornie sochinenij*: v 15 t. Moskva, 1964; T. 4: 295 – 494.
7. U'ells G. *Chto oznachaet dlya chelovechestva prochnyj mir. Sbornie sochinenij*: v 15 t. Moskva, 1964; T. 15: 384 – 393.
8. Kriger I.B. *Filosofiya Gerberta U'ellsa. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk*. Moskva, 2005.
9. Oru'ell Dzh. *Zverskaya ferma*. Available at: https://www.e-reading.club/bookreader.php/43047/Oruell_-_Zverskaya_ferma.html
10. Vern Zh. *Gektor Servadak. Puteshestviya i priključeníya v okolosolnechnom mire*. Available at: https://www.e-reading.club/bookreader.php/89261/Vern_-_Gektor_Servadak.html

Статья поступила в редакцию 10.09.18

УДК 82.0

Fokin A.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),

E-mail: dm21225602@mail.ru

Chotchaeva M.Yu., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),

E-mail: dm21225602@mail.ru

Dyuldenko A.A., Cand. of Sciences (History), teaching assistant, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),

E-mail: dm21225602@mail.ru

ETHNOGRAPHIC EXPEDITION AS A FORM OF A HISTORICAL AND LITERARY RESEARCH. Experience described in this article is about Stavropol State Pedagogical Institute conducting an ethnographic expedition with the aim to find texts of war songs in languages of North Caucasian people, as well as their translation and systematization. The main focus is made on historical realities of the existence of victory songs in the multinational linguistic space of the region and the reasons for the absence of their translations into the North Caucasian languages. The article emphasizes the supranational significance of songs of the Great Patriotic War period in the formation of the civil identity of the modern Russian society.

Key words: victory songs, ethnographic expedition, educational component, the Great Patriotic War, music, poetic translation.

А.А. Фокин, д-р филол. наук, проф., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь,

E-mail: dm21225602@mail.ru

М.Ю. Чотчаева, д-р филол. наук, проф., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь,

E-mail: dm21225602@mail.ru

А.А. Дюльденко, канд. ист. наук, ассистент Ставропольский государственный педагогический институт,

г. Ставрополь, E-mail: dm21225602@mail.ru

ЭТНОГРАФИЧЕСКАЯ ЭКСПЕДИЦИЯ КАК ФОРМА ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье описывается опыт работы Ставропольского государственного педагогического института по проведению этнографической экспедиции с целью поиска текстов военных песен на языках народов Северного Кавказа, их переводов и систематизации. Внимание акцентируется на исторических реалиях бытования песен Победы в многонациональном языковом пространстве региона, причинах отсутствия их переводов на языки народов Северного Кавказа, подчеркивается наднациональное значение песен периода Великой Отечественной войны в формировании гражданской идентичности современного российского общества.

Ключевые слова: песни Победы, патриотическое воспитание, воспитательный компонент, Великая Отечественная война, музыка, поэтический перевод.

В социальной жизни России одним из ключевых факторов всегда был и остается межнациональный аспект. Ещё большее значение он приобретал в критические моменты российской истории, к которым, несомненно, относится период Великой Отечественной войны. В это трагическое для всей страны время значительно укрепилась созданная в первые десятилетия советской власти уникальная парадигма развития межнациональных отношений, частично разрушенная в 1990-е годы. Губительный путь «парада суверенитетов», этнических конфликтов, фрагментации российского культурного пространства привел к возникновению так называемых «горячих точек», одной из которых по-прежнему остается Северный Кавказ, где в единый клубок противоречий сплелись культурные, религиозные и этнические факторы. В последние десятилетия в этом регионе все больше укрепляется тенденция к «стихийному мультикультурализму», последствием которого является разделение российского культурного пространства на фрагментарность, утрата общекультурной целостности и единства. В настоящее время более трех десятков государств объявили Северный Кавказ зоной своих стратегических интересов, всемерно пытаются усилить здесь свое влияние. Во многом вследствие этого в последние три десятилетия русскоязычная российская культура утрачивает в северо-

кавказском регионе безраздельное доминирование, уступая позиции мировым культурным системам, связанным с восточной традицией. На стыке межнациональных и межрелигиозных отношений возникают самые неразрешимые проблемы, преодолеть которые помогают «духовные скрепы», транслирующиеся не только на русском, но и на национальных языках. Так, на Северном Кавказе выросло уже не одно поколение молодых людей, которым общие культурные ценности великой страны, в том числе и богатейший потенциал арсенала песен Победы, неизвестны и в силу этого неинтересны; так постепенно происходит утрата преемственности патриотических традиций, существенно влияющих на формирование национального самосознания, чувства гордости за свою Родину. В этом отношении большое значение имеет поликультурный диалог, осуществлять который необходимо самыми различными способами, в том числе и с помощью песенного искусства, наиболее популярного в современной молодежной среде [7].

Воспитательный потенциал арсенала песен Победы, к сожалению, не используется в полной мере в профилактике экстремизма в культурной сфере, при решении стратегических задач национальной политики государства, в том числе по причине снижения роли и значения русского языка в национальных ре-

спубликах, тогда как именно через знание русского языка, русской культуры обеспечиваются возможности социализации кавказской молодежи, ее интеграции в более широкий внешний мир, обретение общероссийской гражданской идентичности и патриотизма.

В этой связи особого внимания заслуживает опыт ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» по формированию и развитию чувства патриотизма у студентов на основе познавательного интереса и уважения к истории Великой Отечественной войны, ее отражению в культуре народов Северного Кавказа посредством организации экспедиционной работы этнолингвистической направленности и привлечения к ней студентов и преподавателей института [5].

На этапе формулирования идеи, цели и задач проекта этнографическая экспедиция рассматривалась не только как инновационная форма комплекса мероприятий воспитательно-патриотической направленности, но и как научно-исследовательский проект, предполагавший изучение конкретного объекта – текстов песен Победы, переведенных на языки народов Северного Кавказа, а также научное описание и осмысление самого разнообразного материала: фольклорных и художественных текстов, научной и критической литературы, рукописей, музыкальных фонограмм, видео и аудио материалов, газетных и журнальных источников и т. д. [2]. Такое разнообразие материала определило различные методы получения и обработки источников, в том числе: полевые исследования, изучение письменных источников и устных преданий, изучение архивных материалов, сравнительный анализ текстов на разных языках, статистический и социологический методы [4]. Песни Победы, являясь для молодежи определенной системой отсчета социальных и культурных контекстов, могут способствовать перекодировке стереотипных поведенческих норм молодежи и решению назревших проблем в сфере межэтнических отношений.

В ходе реализации проекта, благодаря обращению к арсеналу песен Победы, их переводам на разные языки народов Северного Кавказа, был выявлен весьма оригинальный и своеобразный выход на этническую историю современных народов Северного Кавказа, обозначена необходимость дальнейших поисков и исследований с привлечением выводов и заключений, сделанных на имеющемся материале музыковедами, лингвистами, историками [1]. Этнографический материал, собранный в процессе изучения современной культуры и традиций народов Северного Кавказа по сохранению и приумножению песенной памяти о Великой Отечественной войне, явился неопределимым источником для исследования современных социальных проблем в республиках Северного Кавказа, вопросов межнационального взаимодействия и культурного взаимодействия, сохранения и развития национальных языков, литератур, восстановления переводческой культуры, как необходимого фактора межнационального диалога.

Исследование песен Победы на языках народов Северного Кавказа относится к особой области этнографических исследований – этнографическое исследование современности. Следовательно, в процессе реализации проекта решался целый ряд конкретных задач. С одной стороны, включение в поле исследования всех сторон культурной жизни современного населения республик Северного Кавказа (например, традиций празднования Дня Победы), с другой – исследование национальных черт культуры каждого народа в том виде, как она проявляется при сохранении и популяризации на национальном языке песен Победы, а значит, и памяти о Великой Отечественной войне.

Поскольку методика современного этнографического исследования до сих пор представляет собой неисчерпаемое поле для научных дискуссий [2; 3], нам пришлось, используя традиционные методы исследования, выработать в ходе экспедиции и собственную методологию. Поэтому акцент был сделан не столько на объекте и предметной области этнографии, то есть на исследовании современной жизни народов Северного Кавказа, сколько на основном инструменте сбора фактического, источниковедческого материала – методе анализа и обработки собранного полевого материала – переводах песен Победы на языки народов Северного Кавказа, на методе непосредственного общения с носителями языковой и поэтической, музыкально-песенной национальной культуры. Эти методы позволили получить положительный результат и стали важнейшим средством получения информации об этнических свойствах изучаемых объектов – песнях Победы на языках народов Северного Кавказа и их

культурно-воспитательном, патриотическом потенциале влияния на молодежь в национальных республиках.

В качестве метода фиксации бытующего этнографического явления была избрана форма реконструкции, и в ходе проекта реализован ряд очень важных и значимых в образовательном, воспитательном и исследовательском планах мероприятий:

1) реконструкция истории Великой Отечественной войны на Северном Кавказе (Сбор материалов по этой теме проводился преимущественно с использованием интернет-технологий, а также непосредственно среди народов Северного Кавказа, принимавших участие в боевых действиях Великой Отечественной войны);

2) реконструкция истории репрессированных народов Северного Кавказа, в ходе которой были выяснены причины депортации, повлекшей за собой негативное отношение к Великой Отечественной войне, ее отражению в культуре и литературе, в том числе послевоенного времени (Понимание этих исторических фактов позволило выявить причины отсутствия переводов песен Победы на языки некоторых народов Кавказа в советское послевоенное время и, напротив, интерес к этим песням в последние десятилетия);

3) реконструкция истории культурных связей между народами Северного Кавказа, между республиками, их отдельными регионами в различные периоды послевоенной истории, что позволило выявить истоки влияния одной национальной литературы или отдельных национальных поэтов на другие литературы или поэтов других национальностей в вопросе развития интереса к теме Великой Отечественной войны, к переводам песен Победы на национальные языки (Собранный этнографический материал позволил значительно расширить фактическую базу исследований историко-культурных связей народов Северного Кавказа, в том числе на современном этапе их культурного и языкового развития, в вопросах патриотического воспитания молодежи);

4) подготовка и сетевое тиражирование видеоклипов с песнями Победы на национальных языках, издание сборника текстов песен Победы на языках народов Северного Кавказа и проведение отчетного благотворительного концерта, запись которого также размещена в сети Интернет.

При подготовке этнографических экспедиций перед студенческими поисковыми группами ставились задачи по изучению материальной культуры, традиций национальной памяти о Великой Отечественной войне, сбору песенного материала, и т. д. За сравнительно короткий срок была изучена этнографическая литература, получены необходимые исторические данные, фотографии и прочие материалы о культуре народов национальных республик Северного Кавказа в поствоенный советский период и в период новейшей российской истории. Тщательно собирались сведения о фактах сохранения в культурной памяти народов Северного Кавказа песен Победы, их бытования в письменных, печатных или музыкальных памятниках, документах, других видах источников. Помимо выборки фактических данных из литературных, научных источников объектом для поисковой работы стали библиотечные, музейные и архивные коллекции, фонды республиканских радио и телевидения, личные архивы населения.

Программа каждой экспедиции включала определенные параметры, обусловленные проблематикой экспедиции, методом и исследуемым материалом и состояла из 7 основных разделов: «Повседневность» (формы бытования песни в современной действительности); «Устная история» (история создания песни, данные о первых исполнителях, биография переводчика, сведения об исполнителе на национальном языке); «Архив» (запись и обработка художественного текста, обработка музыкального материала, работа с рукописями, газетными фондами библиотек и архивов); «Социальная история» (традиции исполнения песни на национальном языке в настоящее время); «Семейные традиции» (семейные традиции исполнения песен, семейные архивы); «Дополнения» [6].

В рамках экспедиции были проведены социологические опросы с целью выявления наиболее популярных у молодежи песен о Великой Отечественной войне и о Великой Победе. Создана и постоянно пополняется электронная (аудио, видео) база песен Великой Отечественной войны на национальных языках, разработаны ресурсы для функционирования информационных площадок в самых популярных социальных сетях с целью формирования интереса к отражению героического прошлого России в культуре народов Северного Кавказа, а также создания условий для поликультурного диалога студенческой молодежи субъектов Северо-Кавказского федерального округа.

Участники экспедиции вели опросы местного населения, обрабатывали собранные ими материалы (переводы, музыкальные партитуры).

В ходе работы экспедиционных отрядов осуществлялась также видео- и фотосъемка. На основе видеоматериалов подготовлены фото- и видеоотчеты, которые представлены в социальных сетях и используются в качестве учебных материалов при проведении лекций и конференций. Некоторые фотографии опубликованы в центральных и региональных СМИ, на официальном сайте ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

В целом результаты этнографической экспедиции оказались весьма плодотворными: выяснилось, что существуют уникальные переводы песен Победы, имеющие бытование в культуре народов Северного Кавказа; представилось возможным записать их исполнение в естественной обстановке, зафиксировать рассказы об авторах переводов и исполнителях песен Победы с использованием современной звуко- и видеозаписывающей аппаратуры. В результате деятельности экспедиции появилась возможность анализа одновременных переводов одних и тех же текстов, описать их поэтику, проанализировать музыкальные аранжировки.

Особым и самым значимым итогом работы в рамках проекта мы считаем те доверительные отношения с национальными переводчиками и исполнителями песен Победы, дружеские отношения между исполнителями песен – представителями разных национальностей, всплеск интереса к эпохе, ее культуре и людям, которые мы наблюдали в процессе совместной деятельности.

Материалы экспедиции доступны студентам, преподавателям, заинтересованным исследователям и могут быть ис-

пользованы в образовательных, воспитательных и научных целях.

Переводы песен Победы на языки народов Северного Кавказа оказались свидетельством памяти о героическом прошлом Советского народа в целом, народов Северного Кавказа в частности; песни Победы продолжают жить и в наше время. Результаты экспедиции позволяют утверждать, что культурная стратегия в северокавказском регионе должна основываться на обеспечении и гармоничном взаимодействии всех трех культурных потоков (северокавказского, общероссийского и мирового), к которым добавляется также важный срез местных межкультурных взаимодействий.

Выполнение мероприятий проекта привело к повышению уровня гражданского самосознания у молодежи, вне зависимости от национальной принадлежности, признанию необходимости сохранения памяти о великих исторических подвигах защитников Отечества, восстановлению и популяризации песен о Великой Отечественной войне, Великой Победе.

Опыт реализации этнографической экспедиции «Песенный арсенал Победы на языках народов Северного Кавказа» может служить уникальной стартовой площадкой для аналогичных экспедиционных и культурно-просветительских мероприятий в других регионах России, в особенности в национальных республиках, стать отправной точкой для активизации интереса студенческой молодежи к изучению языков малых народов России (в частности, Северного Кавказа). Сложно переоценить актуальность затронутой нами проблемы, поскольку на всем постсоветском пространстве практически нет полиэтничных культурных регионов, для которых проблема межкультурного диалога как средства предотвращения межэтнических конфликтов не была бы в числе наиболее приоритетных.

Библиографический список

1. Фокин А.А., Чотчаева М.Ю. Педагогический потенциал песен военной поры. *KANT*. 2018; 2 (27): 145 – 148.
2. Песенный арсенал *Победы на языках народов Северного Кавказа*: сборник песен. Составитель А.А. Фокин, М.Ю. Чотчаева, Р.Э. Герман. Ставрополь, 2017.
3. Козьмин В.А. *Полевая этнография*. Санкт-Петербург, 2006.
4. Бромлей Ю.В. *Этнография*. Москва, 1982.
5. Громов Г.Г. *Методика этнографических экспедиций*. Москва, 1966.
6. Зорин А.Н. *Основы этнографии*. Казань. 1994.
7. Токарев С.А. *Истоки этнографической науки*. Москва, 1978.

References

1. Fokin A.A., Chotchaeva M.Yu. Pedagogicheskij potencial pesen voennoj pory. *KANT*. 2018; 2 (27): 145 – 148.
2. Pesennyj arsenal *Pobedy na yazykah narodov Severnogo Kavkaza*: sbornik pesen. Sostavitel' A.A. Fokin, M.Yu. Chotchaeva, R. E. German. Stavropol', 2017.
3. Koz'min V.A. *Polevaya `etnografiya*. Sankt-Peterburg, 2006.
4. Bromlej Yu.V. *`Etnografiya*. Moskva, 1982.
5. Gromov G.G. *Metodika `etnograficheskijh `ekspedicii*. Moskva, 1966.
6. Zorin A.N. *Osnovy `etnografii*. Kazan'. 1994.
7. Tokarev S.A. *Istoki `etnograficheskoi nauki*. Moskva, 1978.

Статья поступила в редакцию 14.09.18

УДК 82-21

Sharypina T.A., Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Foreign Literature, Institute of Philology and Journalism, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: swawa@yandex.ru

Frolova A.S., MA student, Institute of Philology and Journalism, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: froenka@yandex.ru

THE MYTH OF THE NEW MAN IN THE SOCIALIST-ORIENTED GERMAN LITERATURE: “CEMENT” (HEINER MULLER'S ADAPTATION OF A NOVEL WITH THE SAME TITLE BY FEODOR GLADKOV TO STAGE). The article considers a phenomenon of reference of Heiner Muller to the material of the Soviet literature (F. Gladkov, M. Sholokhov) in search of peddlers of communist utopia. The article concludes that the crucial issue in adaptation work for the playwright was to reveal a complex of contradictions and difficulties of the emergence of the New Man. H. Muller demonstrates ambiguity of the man's transfiguration process and he focuses on the theme of the emancipation of women and raises before readers and spectators a question about the viability of the Myth of the New Socialist Man. The article concentrates on images and parallels of ancient literature which make the play remains valid and its conflict be timeless.

Key words: building socialism, emancipation, negative dialectics, inner revolution.

T.A. Шарыпина, д-р филол. наук, проф., зав. каф. зарубежной литературы Институт филологии и журналистики Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: swawa@yandex.ru

А.С. Фролова, магистр Института филологии и журналистики, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: froenka@yandex.ru

СЦЕНИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ Х. МЮЛЛЕРА РОМАНА Ф. ГЛАДКОВА «ЦЕМЕНТ» В КОНТЕКСТЕ МИФА О НОВОМ ЧЕЛОВЕКЕ В НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ

В статье рассматривается феномен обращения крупнейшего немецкого драматурга XX века Хайнера Мюллера к материалам советской литературы (Ф. Гладков, М. Шолохов) в поисках носителей идеи коммунистической утопии. Делается вывод о том, что при создании сценической интерпретации романа «Цемент» главной целью драматурга было вскрыть комплекс противоречий и трудностей становления нового человека. Демонстрируя амбивалентность преобразования человека, акцентируя внимание на женской эмансипации, драматург ставит перед читателями / зрителями ключевой вопрос: насколько жизнеспособен миф о новом человеке новой социалистической действительности. В статье также рассматривается введение в пьесу драматургом античных образов и параллелей, что позволяет перевести конфликт во вневременный план, а пьесу делает актуальной и сегодня.

Ключевые слова: строительство социализма, эмансипация, негативная диалектика, внутренняя революция.

Пьесе «Цемент» Хайнер Мюллер написал в 1972 году по заказу «Берлинского ансамбля» (Berliner Ensemble) по одноименному роману Фёдора Гладкова, который изображает Советский Союз к концу Гражданской войны 1920/1921 годов. Роман вышел в свет в 1925 году, в 1927 году был переведён на немецкий язык. После 1945 года «Цемент» был самым читаемым романом в Германии, поскольку в нем были поставлены и выявлены проблемы строительства социализма. Премьера в ГДР состоялась в годовщину Октябрьской революции во многом благодарной главе Berliner Ensemble Рут Бергхауз, которая также режиссировала пьесу.

В архиве (Heiner Müller Archiv, Akademie der Künste Berlin) сохранилось множество комментариев к пьесе: «На материале некоторых мотивов, опустив другие, я попытался сделать из романа Гладкова пьесу, попытался показать, как революция вмешивается во взаимоотношения между людьми, в отношении человека к самому себе» [1, с. 10], отмечает Хайнер Мюллер.

В основу соцреалистического романного полотна Фёдора Гладкова легли его собственные впечатления о пребывании на цементном заводе в Новороссийске в 1918-1919 годах. Главный пафос романа – показать начало великого исторического процесса освобождения личности от тяжелых последствий капиталистического рабства, процесс рождения трудового коллектива в целом. Эта мысль выражена в образе цемента. Первостепенную роль в романе играет именно образ рабочего коллектива. Подчеркивается то, насколько велика и важна роль самопознания и самоопределения. В одной из массовых сцен – собрания заводской партийной ячейки – Глеб Чумалов произносит следующую речь: «Мы – производители цемента. А цемент – это крепкая связь. Цемент – это мы, товарищи, рабочий класс. Это надо хорошо знать и чувствовать» [2, с. 75].

Глеб Чумалов выступает в романе главным борцом за труд, за активное действие, а восстановление разрушенного завода символизирует процесс строительства социализма.

В романе противостояние природы и индустриальной цивилизации показано очень наглядно. Каждая глава открывается описанием приморского пейзажа, который будет побежден музыкой машин. Победа машины, завода над природой становится ещё одним пафосом романа.

Хайнер Мюллер, создавая сценическую интерпретацию романа, отказывается от описания лирических черноморских пейзажей не только потому, что так диктуют ему условия жанра. Он создаёт такую драму, жесткую по ритму, которая сама «своей композицией имитирует каркас индустриального сооружения» [3, с. 60].

Сцена 1, озаглавленная «Сон машин», первоначально была второй сценой, но выступает в качестве пролога и экспозиции. В 1 сцене заключён основной лейтмотив пьесы, выраженный словами Машиниста: «среди машин и сам я стал машиной» [1, с. 11]. Единственная задача нового человека – работать на дело коммунизма. Он сам должен стать машиной, механизмом для запуска, но что принципиально важно, должен сделать это сознательно. Мюллер не рисует безграничную веру в свободный труд, он вскрывает абсурдные противоречия освобождения от предыдущей капиталистической эксплуатации. Осознание свободного труда должно превратить человека не в творца, а в инструмент.

«Сон Машин» — это автоцитация Хайнера Мюллера из учебной драмы о революционном насилии «Маузер», написанной в 1970 году по мотивам романов Шолохова («Тихий Дон», «Поднятая целина»). Речь в пьесе идёт о насильственной ликвидации большевика, который должен сам убить себя из своего же

«маузера» в тот момент, когда он превратился из механически убивающего палача, когда нарушена работа героя как безотказной «машины» революции. Герой умоляет хор: «Я человек Человек не машина <...> Дайте мне сон машины» [4, с. 249].

Коммунистическая утопия стремится внести изменения в саму природу, как неодоушевленного, так и одушевленного (человек). Это принципиально важный аспект советского эксперимента, главная цель которого заключалась в том, чтобы «разорвать связь с природой, включая природу человеческую, и построить новое общество, представляющее собой полностью искусственную конструкцию» [5, с. 7]. В этом заключается принципиальное отличие советского проекта (отметим, что социалистическое общество ГДР к началу 1970-х годов является параллелью к послереволюционной России) от других революций. Французская буржуазная революция апеллировала к идее «естественного человека» и «естественного права», в то время как советская власть демонстрировала «глубокое, почти инстинктивное отвращение ко всему естественному» [5, с. 7] от искоренения традиционной привязанности к земле у крестьянства до анатомии человеческого тела. Разрыв с естественностью станет ключевым мотивом и на уровне взаимоотношений между людьми, в первую очередь между мужчиной и женщиной.

В сцене 2 «Возвращение Одиссея» намечен основной конфликт пьесы. Главная тема Мюллеровского «Цемента», доминирующая также в четвертой и десятой сценах («Постель», «Медея комментар») – это проблема эмансипации женщины. Глеб Чумалов – символ миссии, он – коллективный человек. Совершенно другой принцип самореализации человека – это образ Даши.

Свобода женщины, как и всё в революции возможно только через акт самоотречения. Революция в Даше совершается постепенно. После ухода мужа на фронт, она организует «женский фронт». В сцене «Медея комментар» Даша говорит: «не знала я ни красных и ни белых. Ты – революция» [1, с. 70]. Её действия обусловлены любовью к мужу и остаются в рамках традиционных отношений. Это роднит образ героини с античной Медеей, поступки которой (убийство собственных детей и Главки) – это реакция на предательство Ясона. Причина дальнейших преобразований героини не зависит от внешних факторов, мотивы становятся более глубокие: это осознание себя как индивидуальности вне женского рода, в отрыве от мужчины, даже от любимого мужчины, связь с которым предполагает «обладание», зависимость.

Важно то, что Даша всё ещё любит Глеба. Это неоднократно подтверждается словами героини. Но невозможны старые формы проявления любви, Даша больше не принадлежит Глебу. Она аргументирует невозможность сексуальной близости через метафору владельца, её отказ – это пафос разрушения старого мира.

Новые отношения мужчины – женщины, как и все, строятся по законам социалистического проекта и из личных должны приобрести форму связи «коммунистки» и «героя социалистического труда».

Сцена 10, «Медея комментар», в которой Даша выступает открыто, также является комментарием женщины к новым веяниям революции, потому что цена, которую должна внести женщина за революцию и рождение нового человека выше, чем плата мужчины. Необходимо последовательно разложить свою идентичность на части: мать, возлюбленная, революционерка и бескомпромиссно «вырвать» всё лишнее.

В сцене 4, «Постель» Глеб в разговоре с Дашей использует образность «животной» сексуальности и тем самым подтверждает обвинение Даши против мужчин: «звери вы все» [1, с. 34]. Удар, нанесенный Дашей самой себе, разбивает тради-

ционный образ женщины, но ещё не приводит к рождению её новой идентичности. В этом ключевая трагедия Даши – Медеи. Она становится загадочным Сфинксом и для себя, и для других. В этой трагедии Женщины символически отражается сложность и противоречивость всего революционного процесса. Именно женщина устанавливает связь от общественного переворота к человеческой эмансипации. Даша окончательно оставляет Глеба и отрицает материнство. Дочь Даши и Глеба погибает в детском доме: из-за отсутствия пищи в голодном 1921 году с одной стороны, но в тоже время из-за отсутствия любви.

Смерть ребёнка и дальнейшее принципиальное нежелание Даши иметь общих детей в данном случае носит символический характер: только отказ от естественного рождения может с точки зрения новой идеологии обеспечить рождение нового человека. Но самое главное – остаётся неопределённым, действительно ли это рождение означает новую жизнь.

Разрушение старых отношений между мужем и женой показано и через призму речи героев, разрыва и невозможности коммуникации. Даша обращается к Глебу «товарищ». «Остынь, хозяин. Ты по какому букварю учился основам коммунизма» [1, с. 38], произносит Даша. «Хозяин» — это старый человек, то, что должно остаться в прошлом. Разговоры между Дашей и Глебом эротизированы. Телесное, как сущность природного начала в человеке, которое так же, как и любые личные устремления, должно быть уничтожено и подчинено.

Пьеса «Цемент» – одно из самых сложных и многоплановых произведений Хайнера Мюллера с точки зрения организации синтаксиса, композиционного членения (чередование стихов и прозы). Ритмозвуковая структура пьесы также обнажает конфликт, схватку между своим и чужим, между мужчиной и женщиной.

Ещё раз отметим, что если для Гладкова ключевым является образ нового трудового коллектива, то для Хайнера Мюллера важнее проблема каждого отдельного человека, внутренняя революция.

Финальная сцена пьесы «Освобождение мёртвых» отличается от финала романа, изображающего запуск завода, «гиганта

республики» – «металлического тела будущего». Несмотря на то, что Глеба отмечают званием Героя труда, сам он ощущает себя пылинкой в океане человеческих жизней. Хайнер Мюллер в отличие от соцреалиста Гладкова сохраняет право героя обрести индивидуальный голос, изображая внутреннюю реальность мыслящего слесаря Чумалова, вырастающего до трагической фигуры Геракла в сцене 5 «Освобождение Прометей», которая показывает встречу Глеба со своим бывшим смертельным врагом, инженером Клейстом.

Одновременно его трагедия показаны через образы Одиссея и Ясона. Финальное чеканное, обращение пьесы о подчинении человека машине социализма к сдавшимся белогвардейцам произносит другой герой, Чибис. Хайнер Мюллер оставляет для Глеба возможность внутренней революции.

Финальная сцена пьесы «Освобождение мёртвых» ярко характеризует советскую реальность и советское отношение к истории («социалистический реализм, для которого история кончилась» [5, с. 74]), где прошлое выступает как склад мёртвых вещей, из которых в любой момент можно взять всё, что окажется полезным. Чибис произносит заключительные слова, констатирующие тотальность системы: «От имени трудящихся мы требуем от вас передать ваши силы Советской республике» [1, с. 109].

Пьесе «Цемент» можно назвать первой в ряду последующих «драм-историософских моделей» Хайнера Мюллера, она же впервые анонсирует негативную диалектику, ту модель истории, которая будет руководить изображением революции у Мюллера. Конфликт её выходит за рамки проблемы исторического социализма, смещаясь к проблеме свершающейся внутренней революции человека, формированию новой системы ценности или её отсутствию, к определению самого понятия «человек». Хайнер Мюллер демонстрирует различные способы интерпретации нового идеологического мифа и включения его в структуру пьесы. Текст остаётся актуальным и сегодня, что также отличает пьесу от романа Ф. Гладкова, практически забытого читателями.

Библиографический список

1. Мюллер Х. *Цемент. Стихотворения*. Москва: libra, 2017.
2. Гладков Ф.В. *Цемент. Роман*. Москва: Профиздат, 1983.
3. Котелевская В.В. Хор машин и голос индивида: революционно-производственная музыка в «Цементе» Мюллера. *Транслит: литературно-теоретический журнал*. 2017; 20: 60 – 67.
4. Мюллер Х. *Маузер. Проза. Драммы. Эссе. Диалоги: сборник*. Перевод с нем. Сост., автор предисл. и коммент. В.Ф. Колязин. Москва: РОССПЭН, 2012.
5. Гройс Б. *Gesamtkunstwerk Сталин*. М.: ООО «Ад Маргинем Пресс», 2013.
6. Müller H. *Stücke. – Henschelverlag Kunst und Gesellschaft*. Berlin, 1988.

References

1. Myuller. H. *Cement. Stihotvoreniya*. Moskva: libra, 2017.
2. Gladkov F.V. *Cement. Roman*. Moskva: Profizdat, 1983.
3. Kotelevskaya V.V. Hor mashin i golos individa: revolyucionno-proizvodstvennaya muzyka v «Cemente» Myullera. *Translit: literaturno-teoreticheskij zhurnal*. 2017; 20: 60 – 67.
4. Myuller H. *Mauzer. Proza. Dramy. Esse. Dialogi: sbornik*. Perekovod s nem. Sost., avtor predisl. i komment. V.F. Kolyazin. Moskva: ROSSP'EN, 2012.
5. Grojs B. *Gesamtkunstwerk Stalin*. M.: OOO «Ad Marginem Press», 2013.
6. Müller H. *Stücke. – Henschelverlag Kunst und Gesellschaft*. Berlin, 1988.

Статья поступила в редакцию 28.08.18

УДК 821.161.1

Chapaeva R.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru
Ragimkhanova L.K., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, DSPU (Makhachkala, Russia),
 E-mail: uzlipat066@mail.ru

DAGESTAN-RUSSIAN BILINGUALISM AND ITS FEATURES. The article discusses processes of bilingualism in Dagestan. It is noted that the Russian language in the republic is the language of interethnic communication within the republic, as well as the main language of communication of the Dagestanis with other peoples of Russia. The type of bilingualism that has developed in the Republic is mixed, however, unlike the type of mixed bilingualism known in the literature, in this case, not the native language dominates, and the second – Russian. Translated dictionaries (Russian-national and national-Russian), as well as various terminological dictionaries, national-Russian phrasebooks and self-tutorials serve to bring the spiritual culture of the Dagestan peoples closer.

Key words: Dagestan-Russian bilingualism, ethnolinguistic reality, components of bilingualism, language policy.

Р.М. Чапаева, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru
Л.К. Рагимханова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ДАГЕСТАНСКО-РУССКОЕ ДВУЯЗЫЧИЕ И ЕГО ОСОБЕННОСТИ

В данной статье рассматриваются процессы двуязычия в Дагестане. Отмечается, что русский язык в республике служит языком межнационального общения внутри республики, а также основным языком общения дагестанцев с другими народами России. Тип двуязычия, сложившийся в республике, является смешанным, однако, в отличие от известного в литературе типа смешанного двуязычия, в данном случае доминирует не родной язык, а второй – русский. Сближению духовной культуры дагестанских народов служат переводные словари (русско-национальные и национально-русские), а также различные терминологические словари, национально-русские разговорники и самоучители.

Ключевые слова: дагестано-русское двуязычие, этноязыковая действительность, компоненты двуязычия, языковая политика.

Дагестанско-русское двуязычие – актуальная проблема, которая имеет непосредственное отношение к социальной жизни народов Дагестана и их языков. От характера функционирования дагестанско-русского двуязычия и направления его развития зависит будущее дагестанских языков, их структурной целостности и самих носителей этих языков как самостоятельных этнических единиц. На первом этапе функционирования русского языка в Дагестане большая часть населения республики еще не владела им, но среди населения быстро росло осознанное стремление к его изучению. «После присоединения к России в Дагестане появились результаты в сфере образования и культуры. До этого здесь функционировала система арабо-мусульманского образования. К моменту присоединения, естественные науки во многом стояли на уровне мусульманского средневековья. Население все больше убеждалось в преимуществе русских и светских школ. Поэтому горцы все больше стремились отдать своих детей в русскую школу. Культурное влияние России на Дагестан и взаимовлияние культур усиливалось по мере углубления их дружбы и духовных контактов. Представители науки и культуры царской России сыграли положительную роль в распространении просветительских идей среди дагестанских народов [1, с. 138].

Дагестанская наука посредством русского языка шагнула в мировую цивилизацию. Сближению духовной культуры дагестанских народов служат переводные словари (русско-национальные и национально-русские), а также различные терминологические словари, национально-русские разговорники и самоучители. Наши данные совпадают с данными Ю.Д. Дешериева [2, с. 36], который отмечает, что около 70-80% терминов младописьменные языки заимствовали из русского языка и через него из других языков.

Русский язык служит в многонациональной республике языком межэтнического взаимодействия.

Весь ход развития дагестанско-русского двуязычия, его особенности, которые характеризуются доминированием русского языка как в функциональном плане, в степени владения обоими языками, так и структурных взаимоотношений компонентов двуязычия, был изначально предопределен объективными условиями дагестанской этноязыковой действительности. Это было предопределено также языковой политикой, проводившейся в стране и в республике и отношением самого дагестанского народа к своим родным языкам. Ведущую роль играют здесь и объективные факторы, обуславливающие доминирование русского языка в дагестанско-русском двуязычии и отодвигающие на второй план родные языки. Это – чрезвычайное многоязычие – с одной стороны и малочисленность носителей каждого литературного языка с другой объективно обеспечивают доминирующее положение русского языка в республике. На русском языке функционируют все организации, учреждения, предприятия республиканского уровня, всевозможные курсы, школы, семинары и т.п. Во всех структурах, функционирующих и в сельских однонациональных административных районах, языком делопроизводства и переписки стал русский язык. По этим же объективным причинам русский язык в Дагестане является языком межнационального общения внутри республики, а также основным языком общения дагестанцев с другими народами России.

Овладению дагестанцами русским языком, кроме отмеченных факторов, способствует учеба в учебных заведениях за пределами республики, отходничество, т. е. поездки на заработки в различные регионы страны; радио и телевидение, пресса, художественная литература и т. д. Число дагестанцев, свободно владеющих русским языком в качестве второго языка, на сегодня составляет более 95%. Если учесть, что русским языком не владеют в основном дети дошкольного возраста и младших классов, люди преклонного возраста – жители сельской местности, то названный процент довольно высок. Русским языком вла-

деет абсолютное большинство социально активного населения республики.

Языковая политика предполагает сознательное и целенаправленное отношение к родным языкам, особенно тогда, когда речь идет о политике двуязычия. Но, как утверждают исследователи «при этом сама жизнь противопоставила такие языки, как дагестанские (аварский, даргинский, лакский, лезгинский, табасаранский и др.), функциональные возможности которых далеко не соответствовали социально-экономическим и культурным потребностям их носителей, и русский язык, который по своим возможностям многократно превосходит каждую из дагестанских литературных языков. Само общество в лице государства и правительства республики должно было обеспечить гарантии социальной защищенности дагестанским литературным языкам и выработать дополнительные меры, компенсирующие их ограниченные возможности» [3, с. 5].

Наиболее социально активная часть этноса – рабочие, интеллигенция, подрастающее поколение, которая в обычных условиях должна развивать и обогащать национальную духовную культуру и в первую очередь традиции литературного языка, оказалась отторгнутой от родного языка. В сложившейся ситуации нельзя говорить о гармоничном дагестанско-русском двуязычии, но и вообще о социально справедливом двуязычии.

Предпринимаемые за последние годы руководством республики шаги по возрождению дагестанских языков в городах и приобщению городских учащихся к родным языкам не дают желаемых результатов ввиду многих процессов, в том числе и миграционных, происходящих в дагестанском обществе в последние десятилетия. Более 60% населения республики сегодня проживают в городах. Отток населения из сел в города продолжает расти. Для национально-однородной среды характерно функционирование одного из дагестанских языков и русского в качестве второго. Этническая неоднородность среды оказывает существенное влияние на развитие двуязычия, а также на зависимость этого явления от социальных и демографических факторов (урбанизация, переселение).

Из-за происходящих в последние десятилетия общественно-политических процессов в республике, оторванным от родных языков оказалось и население переселенческих поселков, в которых живут представители различных национальностей. Таких поселков около 80, общая численность жителей более 200 тыс. Здесь территориальное смешение привело к усилению контактов наций и народностей республики и способствовало широкому распространению русского языка как языка межнационального общения. Чем выше полиэтничный состав населения, тем шире распространен русский язык.

Языки народов Дагестана и вместе с ними национальные культуры народов Дагестана можно сравнивать с поляной, состоящей из множества разнообразных цветов, образующих вместе красочный ковер. С потерей этих цветов будет пропадать и красота ковра. Так же и с нашими языками: с потерей каждого из наших языков обществу, культуре народов будет нанесен непоправимый урон. Для сохранения и развития родного языка требуется глубоко продуманная, многосторонняя работа, которая должна осуществляться по специальной государственной программе.

Повсеместно должны проводиться в жизнь различные мероприятия, направленные для стимулирования активизации местных литературных языков. На сегодняшний день сохранилось множество факторов, крайне негативно влияющих на изучение родных языков. Это: 1)предметы родного языка и литературы в однопредметных общеобразовательных школах оказались в ряду не основных предметов; 2)во многих школах предмет родного языка ведут малокомпетентные люди; 3)повсеместно наблюдается нехватка учебников по родным языкам и литературам.

Все вышеотмеченные и многие другие факторы приводят к результатам, которые, в свою очередь, определяют: а) тип дву-

зычия, б) масштабы интерференции и, соответственно, последствия речевой интерференции для контактирующих языков.

В настоящее время дагестанцы-билингвы русским языком владеют лучше, чем родным языком. У них накапливается значительный запас готовых стандартных фраз, словосочетаний, речевых оборотов «на все случаи жизни», русский язык для них становится более удобным. С другой стороны, родной язык у билингвов остается на уровне разговорно-бытового языка с его неразвитым и однообразным синтаксисом, ограниченным запасом слов.

Сложившийся таким образом тип двуязычия является смешанным, однако, в отличие от известного в литературе типа

смешанного двуязычия, в данном случае доминирует не родной язык, а второй – русский. Интерферирующая речь почти без корректировки проникает и в литературные дагестанские языки. Проникновение интерференции в письменный язык и преобладание в нем калькированной речи стало системой.

В первую очередь сами дагестанцы и призваны заботиться о том, чтобы использовать русский язык и фактор двуязычия максимально в интересах своих родных языков. При сознательном и целенаправленном отношении уникальный фактор двуязычия может послужить мощным стимулятором обогащения и развития дагестанских литературных языков и их стилистики.

Библиографический список

1. Гасанова У.У. Русский язык и культура народов Дагестана. *Функционирование русского языка как государственного в современных условиях*. Москва, 2013.
2. Дешериев Ю.Д. *Основные принципы разработки терминологии в младописьменных языках народов СССР*. Москва, 1980.
3. Джидалаев Н.С. Процесс калькирования как следствие интенсивного двуязычия. *Русский язык и языки народов Дагестана*. Махачкала, 1991.

References

1. Gasanova U.U. *Russkij yazyk i kul'tura narodov Dagestana. Funkcionirovanie russkogo yazyka kak gosudarstvennogo v sovremennyh usloviyah*. Moskva, 2013.
2. Dasheriev Yu.D. *Osnovnye principy razrabotki terminologii v mladopis'mennyh yazykah narodov SSSR*. Moskva, 1980.
3. Dzhidalaev N.S. *Process kal'kirovaniya kak sledstvie intensivnogo dvuyazychiya. Russkij yazyk i yazyki narodov Dagestana*. Mahachkala, 1991.

Статья поступила в редакцию 28.08.18

УДК 801.8

Chernjavskaia N.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia), E-mail: natalia.kulich@yandex.ru

Koltunova S.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia), E-mail: svkoltunova85@yandex.ru

SPECIFICS OF THE DEVELOPMENT OF ENGLISH JOURNALISM IN THE VICTORIAN EPOCH AND ITS EVALUATION IN THE RUSSIAN PERIOD IN THE LATE XIX CENTURY. The article deals with a problem of the English journalism foundation in the late XIX century which was evaluated in the Russian press. This period of the Victorian epoch truly became a "golden time" for the British journalism. On the basis of the archive materials the Russian press attitude to a rapid rise of the English press in the end of the XIX century is analyzed. The key steps of the making of the Institute of journalists are considered. Much attention is paid to the role of the English journalism in the state and public meaning in the Victorian epoch when the press influenced the Englishmen greatly during the whole century.

Key words: English journalism, Russian press, national Association of journalists, Institute of journalists, editorial policy.

Н.Э. Чернявская, канд. пед. наук, доц., зав. каф., Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, E-mail: natalia.kulich@yandex.ru

С.В. Колтунова, канд. филол. наук, доц., Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, E-mail: svkoltunova85@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ АНГЛИЙСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ В ВИКТОРИАНСКУЮ ЭПОХУ И ОЦЕНКА ЕЁ В РУССКОЙ ПЕРИОДИКЕ КОНЦА XIX ВЕКА

В статье рассматривается тема становления английской журналистики в последнем двадцатилетии XIX века, значение которой излагалось в русской прессе. Этот период викторианской эпохи стал для британской журналистики истинно «золотым временем». На основе архивных материалов в статье анализируется отношение русской прессы к стремительному взлету английской прессы конца XIX века. В статье рассматриваются ключевые этапы становления института журналистики в Англии. Значительное внимание уделяется роли английской журналистики в государственном и общественном значении в эпоху викторианства, когда влияние прессы на англичан в течение данного столетия было огромным.

Ключевые слова: английская журналистика, русская пресса, Национальная ассоциация журналистов, институт журналистов, редакционная политика.

Как известно, английская журналистика прошла несколько этапов становления. Неподдельный интерес для исследования представляет собой последнее двадцатилетие XIX века, поскольку этот период викторианской эпохи стал для британской журналистики по праву «золотым временем». Начало данному этапу было положено ещё в 70-х годах XIX века, когда премьер-министр Великобритании Уильям Гладстон осуществил школьную реформу в 1870 году, необходимость в которой назрела задолго до этого. Согласно данным статистики, до 1870 года от 20 до 40% английского населения оставалось неграмотным. Так, несмотря на постоянно возрастающий интерес населения к

прессе, в 60-х годах читательская аудитория ежедневных газет составляла всего 3% от численности населения [1, с. 5]. После того, как английский парламент принял закон об организации государственных школ, в стране была учреждена целая сеть школ, причем большинство из них были бесплатными.

В результате обязательного образования, предоставившего возможность детям рабочих посещать школу, стало резко увеличиваться количество грамотных людей, что вскоре привело к существенному расширению и качественному росту читательской аудитории. Возросла численность образованных людей, умеющих читать и писать, людей, которые нуждались в получении

свежей информации. Эта информация должна была быть понятной, изложенной в доступной, облегченной форме. Повышение образовательного уровня и благосостояния британцев привело к значительному и качественному росту газет и журналов, служивших источником востребованной свежей информации.

Не вызывает сомнений тот факт, что резкому изменению английской журналистики того времени способствовала и постепенная отмена различных налогов. Как известно, в течение долгого времени в Англии практиковались ограничительные меры, затруднявшие развитие прессы, особенно периодической печати, так называемые «налоги на знания». Среди них – штемпельный сбор, налог на рекламу в периодических изданиях и налог на бумагу.

Штемпельный сбор (Stamp duty) означал гербовый сбор с каждого экземпляра газеты. Этот налог на периодические издания был установлен ещё в 1712 году, позже размер сбора был поднят до 4-х пенсов с каждого номера и экземпляра газеты. Цель данного налога была не только в пополнении казны государства, но и в предупреждении развития недорогой периодической печати. Более столетия понадобилось, чтобы законодательство уступило появившейся потребности населения в дешевой прессе: в 1836 году штемпельный сбор был понижен до одного пенса, а в 1855 году вовсе отменен. Кроме того, в 1853 г. был целиком и полностью упразднен налог на рекламу в прессе. С этого времени объявления могли помещаться в разных периодических изданиях. А в 1861 г. был снят налог на бумагу. Таким образом, «налоги на знание» прекратили свое существование, что также способствовало расширению английских периодических изданий.

Началом нового этапа в истории английской прессы стал 1870 год. Описывая состояние английской периодической печати, известный русский журналист и писатель, сотрудник таких журналов, как «Вестник иностранной литературы», «Новь» и др., Федор Ильич Булгаков отмечал: «... пресса в Англии составляет существенную часть общественного и политического организма: она сама есть особое учреждение и наиболее верная гарантия всех остальных учреждений. В целом мире не существует такой страны, где бы вся нация сплошь, начиная от высших слоев общества и кончая низшими, читала больше газет, всяких журналов и книг, чем это наблюдается в Англии. Английская пресса отличается наибольшей полнотой сведений, наибольшей правдивостью и добросовестностью. Во всех слоях и во все возрасты газета и книга являются там наиболее могущественными воспитательными орудиями» [1, с. 311].

В 1884 году в Англии была создана «Национальная ассоциация журналистов», вскоре переименованная в «Институт журналистов», который к 1890 году насчитывал 2500 членов. Таким образом, «Институт журналистов» стал одним из наиболее авторитетных профессиональных объединений Великобритании. В том же году была принята Королевская хартия, согласно которой над организацией устанавливался патронаж Королевы. В связи с этим событием «Институт журналистов» стал важнейшим и авторитетнейшим профессиональным объединением Великобритании. В 1907 году был создан «Национальный союз журналистов».

Русская пресса внимательно следила за развитием периодической печати в Англии. Так, ежемесячный литературно-исторический журнал «Вестник иностранной литературы», первым редактором которого была Анна Николаевна Энгельгардт, в разделе «Из общественной и литературной хроники Запада» содержал статьи, освещающие развитие современной английской периодики. К их числу относятся такие статьи, как «Английский институт журналистов», «Влияние прессы в Англии», «Организация английских газет», «Чудеса прессы», «Нравственная ответственность ежедневной печати и уважение к ней англичан». Как видим, в журнале рассматривались разнообразные аспекты английской прессы. Кроме того, данный журнал подробнейшим образом описывал процесс становления английской журналистики. Об «Институте журналистов» говорилось, что это «... учреждение единственное в своем роде. Мысль об этом учреждении возникла лет десять назад в Манчестере и тогда уже организовалась «Национальная ассоциация журналистов» для совместного содействия интересам английских журналистов. Два года спустя состав ассоциации разросся на несколько сот новых членов, и образовалась настоящая корпорация журнальной профессии. В 1888 г. ассоциация переименована в «Институт журналистов», а с 1890 г. за ней официально признаны корпоративные права» [1, с. 310].

492

Как отмечают отечественные ученые, быть членом «Института журналистов» считалось честью. Журналисты, состоящие в корпорации института, подписывались M.I.J. (Member of the Institute of Journalists – Член Института Журналистов). Данная аббревиатура означала их принадлежность к «почтенному рангу журналистов». «Институт журналистов» имел свой устав, из которого можно сделать выводы, что данная организация стремилась не только к полному преобразованию разобщенной профессии журналиста, но и к объединению журналистов в «сословие, хорошо сгруппированное, с особыми обычаями и правилами». Примечательно, что главной целью «Института журналистов» было «... возвысить профессию журналиста, установить дружеские сношения между журналистами, оберегать материальные интересы их, издавать особый орган «Института», завести библиотеку и помещение для собраний, открыть кассу для престарелых и немощных его членов» [1, с. 310]. Обращает на себя внимание то, что «институт журналистов» распространил свое влияние на всю страну, количество членов корпорации увеличилось, в заседаниях стали принимать участие не только английские журналисты, но и зарубежные, в их числе был Эмиль Золя.

Об институте в журнале «La Revue Bleue», выходившем в Париже с 1871 года, исследователь и журналист Макс Леклерк, автор известной книги «Воспитание и общество в Англии», поместил статью, в которой обстоятельно описал значение английской журналистики в государственном и общественном смысле. Необходимо подчеркнуть, что влияние прессы на англичан в течение текущего столетия было громадно и благотворно. О положении, занимаемом английской прессой в конце столетия с одобрением писала известная влиятельная британская газета «Westminster Review»: «Тенденции её направлены были за добро и к добру, и влияние её было в распоряжении мудрости, добродетели и истины» [1, с. 311].

Не может остаться незамеченным то, какую высокую оценку прессе Англии дал на собрании «Института журналистов» Арчибальд Филипп Примроуз, лорд Роузбери: «Девизом наших журналистов можно бы выставить: «Будь справедлив, ничего не страшись», ибо британская пресса заняла первое место среди прессы всего мира именно в силу своей правдивости и неустрашимости» [1, с. 311].

Анализ английской прессы конца XIX века показал, что глобальное развитие журналистики привело к резкому росту числа недорогих, но качественных периодических изданий. Как пишет Ф.И. Булгаков, «за один пенни крестьянин и чиновник среднего класса получают каждое утро 8 больших печатных страниц убористого, ясного и отчетливого шрифта, на хорошей бумаге, где имеются новости со всего мира, сообщенные по телеграфу в течение последних суток: политические, литературные, коммерческие, финансовые, промышленные, морские, колониальные, отличающиеся обилием, точностью, классифицированные, распределенные по рубрикам, а в случае необходимости, и комментированные» [1, с. 312].

Английская журналистика этого периода была непосредственно объединена с возникновением массовой прессы. По свидетельству В.С. Соколова и С.М. Виноградовой, «она сыграла существенную роль в вовлечении широких слоев в орбиту воздействия средств информации, которые приобретали массовый характер. Она оживила газетно-журнальный рынок Англии, внесла новые характеристики в журналистику профессионализм. Если раньше круг вопросов, о которых писали журналисты, ограничивался, как правило, спортом и сферой финансов, то теперь понадобились люди, разбирающиеся в вопросах международной политики, военного дела, авиации, автомобилизма, фермерства, садоводства, домоводства, театра, музыки, кинематографа...» [2].

В 1846 году в Лондоне стала выходить в свет «Daily news» («Дейли ньюс» – «Ежедневные новости»). Данная газета, издававшаяся Чарльзом Диккенсом, стала национальной ежедневной газетой в Великобритании. Позже, редакторами газеты были известные журналисты и историки Джон Форстер, Эйр Эванс Кроу, Фредерик Найт Хант, Уильям Вейр, Томас Уокер. «Daily news» представляла собой качественную и достаточно дорогую газету. Информационная служба была организована на должном уровне: газета славилась достоверностью публикуемых материалов и пользовалась достаточно большим успехом у англичан.

Затем появился целый ряд новых недорогих периодических изданий. В 1855 году начала печататься ежедневная газета «The Daily Telegraph» («Дэйли телеграф» – «Ежедневный телеграф»), которая подражала лучшей французской и американской прессе.

Большинство материалов было рассчитано на то, чтобы заинтересовать массового читателя. Редакционная политика «The Daily Telegraph» опиралась на партию лейбористов.

Высокую оценку в русской печати конца XIX века получила газета «The Times» («Таймс»), которая, несомненно, являлась «образцом английской прессы». Основателем газеты был английский типограф Джон Уолтер (John Walter), начавший издавать и редактировать газету в 1785 году. Первоначально газета называлась «The Daily Universal Register» («Ежедневный универсальный реестр»). В 1788 году издание было переименовано в «The Times», и вошло под этим названием в историю мировой прессы. Редактором была поставлена цель – сделать газету изданием, интересным для всех слоев общества. Известно его заявление в первой редакционной статье о том, что «газета должна быть хроникером времени, верным летописцем всех проявлений человеческого разума; она не должна сосредотачиваться только на одном событии, но, подобно хорошо сервированному столу, должна иметь в своем арсенале блюда на любой вкус и, избегая крайностей, держаться золотой середины».

Исключительная роль «The Times» как общенациональной и одной из самых влиятельных газет в жизни европейского общества проявилась лишь в XIX веке. Интересна «The Times» была не только своими репортажами и публикациями, но и четкими и стойкими принципами. Вот как об этом освещалось в русской прессе: «В истории английской печати есть факты, доказывающие, что забота об увеличении цифры прибылей не изменяет понятий издателей об их обязанностях относительно своих читателей». Несмотря на то, что реклама в то время наводняла все страницы английских газет, принося им колоссальные доходы, Джон Уолтер II, который унаследовал издание своего отца, решительно выступил против «заманчивых анонсов, которые принесли золото в его карман». Он пригласил к сотрудничеству «самых независимых публицистов и ... финансистов, ... печатал изо дня в день статьи, в которых, горячо нападая на коноводов этой спекуляции, разоблачал риски, каким могло подвергаться общественное сбережение...». «Times» лишился ... эфемерного источника дохода, но вместе с значительной клиентурой читателей и подписчиков выиграл в общественном уважении» [1; с. 313].

Полная свобода печати сделалась условием общественной жизни англичан, при этом в Англии не было специальных зако-

нов, устанавливающих свободу печати. Как отмечает Д. Сатурин, «эта свобода основана на традициях, на обычае, на отсутствии законодательного стеснения печати и, более всего, на сознании всего народа, что свобода мысли есть его неотъемлемое право, что без этой свободы немислима мирная и правильная общественная жизнь» [3]. По этому поводу Ф.И. Булгаков писал: «Большие английские газеты, как лондонские, так и провинциальные, невероятным духом предприимчивости, громадными капиталами, деятельностью и умом своих администраторов ... доказывают свое бесстрашие. Что касается ... справедливости, то она точно соблюдается в тоне газеты» [1].

Обращает на себя внимание то, что русские писатели восхищались гражданской позицией английской прессы и независимостью прессы от правительства, свободой слова, которой не хватало в России. Так описывает поведение прессы во время судебного процесса по делу декабристского восстания Н.И. Тургенев: «Поведение периодической печати в Англии и во Франции во время этого процесса было таким, каким оно должно было быть. Пресса регистрировала факты, которые доходили до нее с театра событий; она делала замечания и высказывала свои соображения лишь в тех пределах, какие допускала природа самих фактов и степень их достоверности» [4].

Интерес представляли собой такие журналы, как «Русский вестник», «Современник», «Вестник Европы», «Отечественные записки», «Журнал Министерства юстиции», «Журнал Министерства народного просвещения» и другие, поскольку в конце XIX века они стали «важнейшим рупором российской интеллигенции». Каждый журнал проводил определенную философско-политическую линию и рассчитывал на определенный читательский круг. В журналах появились подробные «иностранные обзоры». Вне зависимости от идейной направленности журнала статьи и очерки на «английскую» тему печатали все издания» [5].

Итак, как показали наши наблюдения, последнее двадцатилетие викторианской эпохи стало для британской журналистики поистине «золотым временем». Свидетельством тому является не только качество и количество публикуемых английских журналов и газет, создание мощного «Института журналистов», но и та высокая оценка, которая была дана английской прессе иностранными коллегами. Представляется крайне интересным изучение влияния английской прессы на отечественную журналистику, а также на культуру публицистики в других странах.

Библиографический список

1. Булгаков Ф.И. Из общественной и литературной хроники Запада. *Вестник иностранной литературы*. 1893; 10 (октябрь): 310 – 313.
2. Соколов В.С., Виноградова С.М. *Периодическая печать Великобритании*. Санкт-Петербург: Издательство С.-Петерб. ун-та, 2000.
3. Сатурин Д. Очерк периодической печати в Англии (Периодическая печать на Западе). *История печати*. Москва, 2001; Т. 2.
4. Ерофеев Н.А. *Туманный Альбион. Англия и англичане глазами русских. 1825 – 1853*. Москва, 1982.
5. Чикалова И.Р. Наблюдения об Англии и англичанах в эго-документах и отчетах российских путешественников (конец XVIII – начало XX вв.). *Запад – Восток*. 2016; 9: 18 – 35.

References

1. Bulgakov F.I. Iz obschestvennoj i literaturnoj hroniki Zapada. *Vestnik inostrannoju literatury*. 1893; 10 (oktyabr'): 310 – 313.
2. Sokolov V.S., Vinogradova S.M. *Periodicheskaya pechat' Velikobritanii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo S.-Peterb. un-ta, 2000.
3. Saturin D. Oчерk periodicheskoi pečati v Anglii (Periodicheskaya pečat' na Zapade). *Istoriya pečati*. Moskva, 2001; T. 2.
4. Erofeev N.A. *Tumannij Al'bion. Angliya i anglichane glazami russkih. 1825 – 1853*. Moskva, 1982.
5. Chikalova I.R. Nablyudeniya ob Anglii i anglichanah v ego-dokumentah i otchetah rossijskih puteshestvennikov (konec XVIII – nachalo XX vv.). *Zapad – Vostok*. 2016; 9: 18 – 35.

Статья поступила в редакцию 17.09.18

УДК: 81'37

Chigrinova E.A., postgraduate, Volgograd State University (Volgograd, Russia),
E-mail: kat-belka1990@yandex.ru

THE FEATURES OF OBJECTIVATION OF THE STEREOTYPED IMAGE OF “A GOOD DOCTOR” IN RUSSIAN-LANGUAGE MASS MEDIA. The article deals with a structure and contents of a stereotyped image of “a good doctor” and objectivation methods of its core signs in Russian mass media. The material for analysis is the author’s card file of text fragments about medical workers, which included lexical, morphological and syntactical representation means of the image of “a good doctor”. Factual material gave us an opportunity to pick out the list of specific signs (central and additional), which compose the structure of this stereotyped image. As a result the author demonstrates the main representation means and methods of the main fixed signs of this image, particularly metaphors, graphic design of word forms, gradation and parcellation, adjectives with positive connotation.

Key words: cognitive linguistics, stereotyped image, main signs, doctor’s image, Russian-language mass media.

E.A. Чигринова, аспирант Волгоградского государственного университета, г. Волгоград,
E-mail: kat-belka1990@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБЪЕКТИВАЦИИ ОБРАЗА-СТЕРЕОТИПА «ХОРОШИЙ ВРАЧ» В РУССКОЯЗЫЧНЫХ СМИ

Статья посвящена структуре и содержанию образа-стереотипа «хороший врач» и способам объективации его ядерных признаков в отечественных СМИ. Материалом для анализа послужила авторская картотека текстовых фрагментов о медицинских работниках, включающая лексические, морфологические и синтаксические средства репрезентации образа-стереотипа «хороший врач». Фактический материал позволил выделить определенный набор признаков (ядерные и дополнительные), составляющих структуру данного образа-стереотипа. В результате проведенного анализа были выявлены ведущие средства и приемы репрезентации установленных ядерных признаков образа-стереотипа «хороший врач», в частности метафора, графическое оформление словоформ, приемы градации и парцелляции, адъективы с положительной коннотацией.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, образ-стереотип, ядерные признаки, средства реализации, образ врача, русскоязычные СМИ.

В настоящее время востребованными являются исследования в области когнитивной лингвистики, в центре внимания которой находится человек и то, как он структурирует окружающий его мир.

Одним из центральных направлений исследований в когнитивной лингвистике является изучение сложного взаимодействия языка и мышления. Теоретические основы этой активно развивающейся отрасли языкознания были заложены в работах таких видных ученых, как Н.Д. Арутюнова, Г.А. Волохина, Е.С. Кубрякова, З.Д. Попова, Ю.С. Степанов, И.А. Стернин, В.Н. Телия и др. Наряду с теоретическими обоснованиями лингвокогнитологии ученые предлагают конкретные практические рекомендации по описанию ведущих методов и приемов когнитивных исследований. Говоря о постулатах и главных принципах лингвокогнитологии, Т.Г. Скребцова пишет: «Языковая способность считается проявлением общих когнитивных механизмов, следовательно, через посредство языка можно изучать человека – его мышление, память, познавательные процессы и т. д.» [1, с. 26]. По мнению автора, языковое сознание человека представляет собой модели, которые индивид использует для восприятия речи, а также дальнейшего запоминания и хранения информации [1]. Таким образом, можно утверждать, что когнитивная лингвистика изучает язык в его действии.

В рамках данного исследования в качестве одного из ведущих средств хранения и передачи информации мы рассматриваем стереотип. Термин был предложен американским социологом и политологом У. Липпманом в 1922 г. в книге «Общественное мнение». Писатель считает, что «окружающая среда — слишком сложное и изменяющееся образование, чтобы можно было познавать её напрямую. Мы не готовы иметь дело со столь тонкими различиями, разнообразием, перемещениями и комбинациями. Но поскольку нам приходится действовать в этой среде, прежде чем начать с ней оперировать, необходимо воссоздать ее на более простой модели» [2, с. 39]. По мнению Липпмана, стереотипы – картинки в нашем сознании, «которые индивид рисует сам или получает от кого-то другого» [2, с. 46]. Таким образом, «нам рассказывают о мире до того, как мы его видим. Мы получаем представление о большинстве вещей до того, как непосредственно сталкиваемся с ними» [2, с. 104].

В отечественной лингвистике проблемой определения, структурирования и изучения стереотипов занимались Е.С. Кубрякова, В.В. Красных, Л.П. Крысин, Ю.Е. Прохоров, Ю.А. Сорокин, Т.П. Третьякова, и другие. В частности, Ю.Е. Прохоров дает следующее определение исследуемому понятию: «Стереотип – это связь между некими объектами или явлениями, основанная на нашем личном, субъективном, опыте» [3, с. 56]. Несколько иначе осмысливает стереотип В.З. Демьянков. С его точки зрения, стереотип – это «стандартное мнение о социальных группах или об отдельных лицах как представителях этих групп» [4, с. 177]. Исходя из приведенных определений, выводим, что стереотип может быть как явлением индивидуальным, так и групповым.

Под стереотипом в рамках материала нашего исследования мы будем понимать устойчивые, обобщенные, аксиологически окрашенные представления о доминирующих характеристиках определенной группы индивидов, объединенных по профессиональному признаку.

Современные печатные издания (и их электронные версии), как и художественная литература, отражают интересы общества. Н.В. Розенберг отмечает, что «ресурсы средств массовой информации обладают огромными возможностями управления сознанием поколения молодых людей и влияния на направления формирования образа их жизни» [5, с. 138].

Актуальность исследований воздействия публицистики на массового читателя не вызывает сомнения, так как такое воздействие позволяет создать условия для формирования образов социального объекта, группы людей, человека. Результатом этого, по нашему мнению, должно стать создание стереотипного представления, складывающегося в обществе о том или ином социально значимом феномене.

В центре нашего внимания находится образ медицинского работника, представленный в текстах СМИ и оформленный в виде образа-стереотипа, который представляет собой сценарный тип и в конкретной языковой ситуации может развиваться по определенному сценарию в рамках выделенных в образе-стереотипе признаков. Мы выделяем два уровня профессионально ориентированных признаков стереотипного образа медицинского работника: ведущие (ядерные, центральные) и периферийные (дополнительные).

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые образ врача рассматривается с позиций образа-стереотипа.

Тема уровня квалификации и профессионализма медицинского персонала в последние годы находит широкое отражение во всех видах СМИ. Традиционно средства масс-медиа делятся на пять групп: печать, телевидение, радио, информационные агентства и интернет. В настоящее время наиболее распространены источником предоставления информации является интернет, в приоритетном фокусе внимания многих электронных изданий находится область здравоохранения: новые методы лечения, действенность лекарственных препаратов, отзывы о работе, коммуникация врача с пациентами.

Исходя из наличия определенной формы и эмоциональной составляющей понятия стереотипа, нами были выделены два возможных репрезентующих его сценария: положительный и отрицательный. Формируясь из коллективного, общественного мнения и особенностей культуры, стереотип становится социокультурным.

Целью данной статьи является моделирование структуры социокультурного образа-стереотипа «хороший врач», а также анализ его ядерных признаков и способов их репрезентации в современных русскоязычных СМИ.

Материалом для исследования послужили статьи из следующих периодических изданий: «Комсомольская правда» (КП), «Аргументы и факты» (АиФ), «Московские новости», «Православие и мир», «Известия», «АМИ».

Теоретическая значимость работы заключается в том, что она вносит определенный вклад в развитие актуального направления языкознания – когнитивной лингвистики, в дальнейшее описание русской языковой картины мира, так как содержит анализ особенностей и закономерностей репрезентации положительного образа врача в русском языке.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты, полученные в ходе анализа, могут быть использованы в вузовских курсах лексикологии, спецкурсах по теории речевого воздействия и изучению вербальных средств коммуникации.

В рамках исследования методом сплошной выборки были извлечены текстовые фрагменты из названных СМИ положительной направленности, в которых речь идет о медицинских работниках. Эмпирический материал позволил выделить ядерные признаки в структуре образа-стереотипа «хороший врач», в состав данных признаков включены те, которые напрямую указывают на профессиональные качества: «профессионализм», «профессионализм на высшем уровне», «всеобщее признание», «награда», «оказание помощи за пределами места работы», «применение новых методов лечения», «передача знаний»,

«следование клятве», «умение работать в команде», «большой профессиональный опыт», «профессиональные достижения», «высокая востребованность».

Охарактеризуем репрезентацию смоделированного социокультурного образа-стереотипа «хороший врач» в тексте на примере отдельных выделенных ядерных признаков – «профессионализм на высшем уровне», «всеобщее признание», «награда». В создании и функционировании стереотипов используются лексические, грамматические и фонетические средства, однако основную роль играет именно лексика, поскольку стереотип, в первую очередь, сообщает качественные характеристики какой-либо группы и, кроме того, именно в лексике заключен языковой опыт многих поколений носителей языка [6].

В качестве ведущих средств репрезентации одного из ядерных признаков «профессионализм на высшем уровне» в фактическом материале отмечены следующие:

– оценочные прилагательные с высокой степенью проявления признака: «Александр Сухарев провел блестящую операцию» – качественное прилагательное «блестящая», обозначающее высокий уровень проведенных врачом манипуляций, в рамках данного предложения употреблено в своем дополнительном значении. В толковом словаре Лопатина находим: *Блестящий* – '1. Яркий, сверкающий. 2. Великолепный, превосходный, замечательный' [7, с. 42]. В аналогичных контекстах представлено также прилагательное «ювелирный»: «затем почти невидимую брюшную стенку удалось зашить ювелирными движениями». *Ювелирный* – '1. Относящийся к изделиям, украшениям из драгоценных металлов и камней. 2. Перен. С тщательной, искусной отделкой' [7, с. 901];

– маркеры успешности, в частности, повторы глагольной единицы «удалось», подчеркивающие преодоление трудности: «К счастью, этого удалось избежать», «все огленные внутренние органы ребенка удалось погрузить в брюшную полость», «затем почти невидимую брюшную стенку удалось зашить ювелирными движениями». Повтор, как известно, задерживает внимание читателя на определённых фрагментах текста и помогает оценить их относительную значимость [8];

– пояснительные (уточняющие) конструкции, раскрывающие профессиональные возможности, например: «У нас есть отделение хирургии «голова-шея», то есть специалисты этого отделения выполняют любую операцию, касающуюся этих областей»;

– словосочетания с подчинительной связью: глагол + наречие + интенсификатор, выражающий высшую степень профессионализма, например: «Ему пришлось делать (операцию) почти вслепую...», «Каждое движение рук, пальцев у Баира Дамбиевича рассчитаны буквально по миллиметру», «Буквально на ощупь провёл сложнейшую операцию...». Причем в данной группе примеров распространены конструкции, указывающие на причинно-следственную связь, в результате чего высшая степень профессионализма подчеркивается более ярко: «Ему пришлось делать (операцию) почти вслепую, так как высокотехнологического оборудования для лечения подобных случаев в мире еще не придумали»;

В рамках ядерного признака «всеобщее признание» в качестве репрезентативных средств отмечены следующие:

– графическое оформление словоформ: «Вот они наши ГЕРОИ!»;

– оценочные адъективы, суперлативы: «Талантливый, успешный, врач от бога. Без таких специалистов у медицины нет будущего»; прилагательные в превосходной степени: «Она сказала, что самый крутой специалист в городе – Эмма Калмыкова», «несмотря на молодой возраст, является одним из лучших наших специалистов». Такого рода конструкции напрямую реа-

лизуют определенную установку адресанта [9];

– прием градации и парцелляции в ряде восклицательных предложений: «Браво докторам! Вот они наши ГЕРОИ! Даже гордость берет! Молодцы!». Использование подобных приемов делает высказывание экспрессивным и эмоционально насыщенным, что несомненно, производит сильный воздействующий эффект на массового читателя [10];

– метафора: «Человек мира – так называют коллеги Дмитрия Тарасова». Метафора реализует принцип лингвистической экономии и часто содержит точную и яркую характеристику лица [11];

– фразеологизмы с оценочной положительной семантикой: «Я, честно говоря, думала, что наша больница, когда уйдут старые врачи, закроется. А он вдохнул жизнь в наш коллектив». Во фразеологическом словаре А.И. Фёдорова находим: *Вдохнуть жизнь в кого*. 'Экспрес. Оживить, одухотворить кого-либо' [12, с. 60]. «Односельчане не чают в докторе души». Выделенная фразеологическая единица несет в себе следующее значение: *Чаять*. *Не чаять души в ком*. 'Экспрес. Очень сильно, безгранично любить кого-либо' [12, с. 740].

В качестве ядерного признака в рамках образа-стереотипа «хороший врач» нами выделен также признак «награда». Ведущими средствами его объективации выступают:

– номинации наград и орденов: «Астрахань: Дмитрий Тарасов – «Заслуженный врач Российской Федерации», нагрудный знак «Отличник здравоохранения», медаль ордена «За заслуги перед Астраханской областью», орден «За гражданское мужество» от главы Чеченской республики»;

– конструкции с глаголами в сослагательном наклонении, выражающие потенциально выполнимое условие, которое в настоящее время пока не реализовано: «Замечательные люди. Если б в моих силах было я б им всем золотой бюст поставила.

Проведенное исследование языковых средств репрезентации положительного стереотипного образа медицинского работника показало, что ведущими качествами и свойствами личности врача являются образованность, профессионализм, бескорыстность, внимание, сострадание и отзывчивость.

Анализ фактического материала позволил определить репрезентативные средства реализации стереотипного образа «хороший врач», который объективируется в тексте различными способами: лексическими, фразеологическими, синтаксическими, стилистическими и графическими. В рамках смоделированного образа-стереотипа наибольшая номинативная плотность свойственна признаку «профессионализм на высшем уровне», что еще раз подчеркивает, что положительная оценка врача связана, прежде всего, с его высоким профессионализмом.

Характеристика особенностей репрезентации в текстах СМИ выделенных в структуре образа-стереотипа ядерных признаков позволила выявить определенные закономерности его актуализации. Так, ведущими способами объективации ядерных признаков образа-стереотипа «хороший врач» выступают лексические способы, а именно: метафора, фразеологизмы, оценочные адъективы и градация; на синтаксическом уровне наиболее репрезентативными являются восклицательные конструкции с противительными союзами, конструкции, указывающие на причинно-следственную связь, повторы и парцелляция. В качестве наименее репрезентативных отмечены средства морфологического уровня – глаголы в форме сослагательного наклонения.

В дальнейшем планируется анализ особенностей объективации социокультурного образа-стереотипа «плохой врач», в результате это позволит описать типологию средств репрезентации стереотипных образов хорошего и плохого врача в русском языке.

Библиографический список

1. Скребцова Т.Г. Когнитивная лингвистика: Курс лекций. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2011.
2. Липпман У. *Общественное мнение*. Перевод Т.В. Баргунова; под ред. К.В. Петренко. Москва: Ин-т фонда «Общественное мнение», 2004.
3. Прохоров Ю.Е. *Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев*. Москва, 1996.
4. Стереотип. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996: 177 – 179.
5. Розенберг Н.В. Влияние средств массовой информации на образ жизни молодежи. *Наука. Общество. Государство*. 2015; Т. 3, № 1: 134 – 141.
6. Косяков В.А. *Стереотип как когнитивно-языковой феномен (на материале СМИ, посвященных войне в Ираке)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Иркутск, 2009.
7. Блестящий, ювелирный. *Толковый словарь современного русского языка: более 35 000 слов, около 70 000 устойчивых словосочетаний*. Москва: Эксмо, 2008: 42, 901.

8. Афанасьева О.В., Ваулина Ю.Е. Магия повтора. *Вестник МГПУ: Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*. Москва: Изд-во МГПУ, 2009; 2 (4): 61 – 67.
9. Милованова М.В., Терентьева Е.В. Реализация стратегии убеждения при формировании положительного образа коллективного прошлого в современных российских СМИ *Экология языка и коммуникативная практика*. 2017; 3: 106 – 113.
10. Гаврилов А.А. Лингвистические средства воздействия СМИ на общественное сознание. *ОНВ*. Омск: Изд-во ОмГТУ, 2013; 1 (115): 99 – 103.
11. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс. *Теория метафоры*. Москва, 1990: 5 – 32.
12. Вдохнуть жизнь в кого, не чаять души в ком. *Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13 000 фразеологических единиц*. Москва: АСТ, 2008: 60, 740.

References

1. Skrebцова T.G. *Kognitivnaya lingvistika: Kurs lekcij*. Sankt-Peterburg: Filologicheskij fakul'tet SPbGU, 2011.
2. Lippman U. *Obschestvennoe mnenie*. Perevod T.V. Bargunova; pod red. K.V. Petrenko. Moskva: In-t fonda "Obschestvennoe mnenie", 2004.
3. Prohorov Yu.E. *Nacional'nye sociokul'turnye stereotipy rechevogo obscheniya i ih rol' v obuchenii russkomu yazyku inostrancev*. Moskva, 1996.
4. Stereotip. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Moskva: Filologicheskij fakul'tet MGU im. M.V. Lomonosova, 1996: 177 – 179.
5. Rozenberg N.V. Vliyanie sredstv massovoj informacii na obraz zhizni molodezhi. *Nauka. Obschestvo. Gosudarstvo*. 2015; T. 3, № 1: 134 – 141.
6. Kosyakov V.A. *Stereotip kak kognitivno-yazykovoj fenomen (na materiale SMI, posvyaschennyh vojne v Irake)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Irkutsk, 2009.
7. Blestiaschij, yuvelirnyj. *Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka: bolee 35 000 slov, okolo 70 000 ustojchivykh slovosochetanij*. Moskva: Eksmo, 2008: 42, 901.
8. Afanas'eva O.V., Vaulina Yu.E. Magiya povtora. *Vestnik MGPU: Seriya «Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie»*. Moskva: Izd-vo MGPU, 2009; 2 (4): 61 – 67.
9. Milovanova M.V., Terent'eva E.V. Realizaciya strategii ubezhdeniya pri formirovanii položitel'nogo obraza kollektivnogo prošlogo v sovremennyh rossijskikh SMI *'Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika*. 2017; 3: 106 – 113.
10. Gavrilov A.A. Lingvisticheskie sredstva vozdejstviya SMI na obschestvennoe soznanie. *ONV*. Омск: Изд-во ОмГТУ, 2013; 1 (115): 99 – 103.
11. Arutyunova N.D. Metafora i diskurs. *Teoriya metafory*. Moskva, 1990: 5 – 32.
12. Vdohnut' zhizn' v kogo, ne chayat' dushi v kom. *Frazeologicheskij slovar' russkogo literaturnogo yazyka: ok. 13 000 frazeologicheskikh edinic*. Moskva: AST, 2008: 60, 740.

Статья поступила в редакцию 22.08.18

УДК 82-16

Chochieva A.S., *Cand. of Sciences (Philology), Head of Manuscript Fund of Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: chochieva-1977@mail.ru*

NOMAD AS A LEADING INFINITY TIME CONCEPT. The article analyzes the art time in the poetic picture of the world in the view of V. Maynashev. The colorful view of art time in general is the infinity time. The sign of infinity in the Khakass poet national model of the world represented by the nomad concept is revealed in the images of nature and horse. The presented concept acts in the axiological aspect, aimed at recreating the modern man and its ethnic identity, contributes the expression of the author's mentality, demonstrates the unity of the national and universal worlds. In the time structure one way or another the poet's creative style is embodied: the world is displayed and transformed in accordance with its artistic and value position.

Key words: art time, infinity, V. Maynashev, concept, nomad, past time, modernity, national, universal.

A.S. Чочиева, канд. филол. наук, зав. рукописным фондом, Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: chochieva-1977@mail.ru

КОЧЕВНИК КАК ВЕДУЩИЙ КОНЦЕПТ ВЕЧНОГО ВРЕМЕНИ

В статье осуществлен анализ художественного времени в поэтической картине мира В. Майнашева. Ярким видом художественного времени является время вечности. Признак вечности представлен в национальной модели мира хакасского поэта в концепте кочевник, раскрывающийся в образах природы и коня. Представленный концепт выступает в аксиологическом аспекте, направленный на воссоздание современного человека его этнического самосознания, способствует выражению авторского сознания, демонстрирует единство национального и общечеловеческого миров. Во временной структуре так или иначе находит воплощение творческий почерк поэта: мир отображен и преобразен в соответствии с его художественно-ценностной позицией.

Ключевые слова: художественное время, вечность, В. Майнашев, концепт, кочевник, прошлое, современность, национальное, общечеловеческое.

Художественная литература характеризует специфику целостной модели национального мира, особенности национального видения. Полное раскрытие национальной картины мира в художественном произведении происходит за счет образов, символов, концептов, «отражающих различные культурные идеалы, национальный характер и национальные идеи, сохраняют в своем значении опыт народа, его нравственную позицию, его менталитет. Основная составляющая концепта – то, что понятно и общезначимо каждому носителю той или иной культуры» [1, с. 125].

Цель данной работы – осмысление художественно-эстетических особенностей концепта кочевник, выраженных в хакасской поэзии.

Материалом исследования послужили поэтические произведения хакасского поэта Валерия Гавриловича Майнашева. Лирическая поэма «Осенняя береза», стихотворения «Уходят кони» и «Старый конь» раскрывают национальный мир и богаты образами, символами и концептами.

В связи с этим определение содержания национальных концептов в творчестве хакасского поэта раскрывает вечное время в поэтическом тексте. «Основным направлением времени становится ориентация на будущее – грядущий исход из времени в вечность, при этом меняется сама метризация времени и существенно возрастает роль настоящего, измерение которого связано с духовной жизнью человека» [2, с. 128]. Одним из ярких концептов вечного времени является концепт кочевника. Он относится к пространственному образу, но его можно отнести и к образу, передающего художественное время произведения. Исследователи отмечают, что «закономерно понимание образа коня, всадника и как метафоры времени» [3, с. 8].

Особенность кочевника в постоянном движении, он постоянно стремится на свободу. «Пространственно-временная вечность, восточная концепция бесконечности человеческого пути является гармонией всего сущего» [4, с. 26]. Причем душевное спокойствие сравнимо с полноценной жизнью и деятельностью человека. В поэме «Осенняя береза» [5] поэт описывает приезд

лирического героя ранней весной к матери в родное село. Поэт весьма трогательно передает отношение к родному человеку и тоску по отчужденному дому, но ему тесно в любимом доме, он говорит (*подстрочный перевод поэмы «Осенняя береза» наш – А. Ч.*):

*Че ибиде амды пилдирбинче
Ирткен чылларымну истии [5, с. 82].*
Но сейчас в моем доме не чувствуется
Покой прошедших лет.

Лес, степь, деревья, травы, горы зовут его к себе. Только находясь в природе, он по-настоящему чувствует себя свободным и независимым. Жизнь кочевника немислима вне природы, которая занимает важное место в поэме Майнашева:

*Иртеннеу ииреэ читире.
Чаиын чатхан арыллар-таиларны
Яуыландыра пир итчеумин [5, с. 83].*
С утра до вечера.
Все близлежащие леса и горы
С шумом обегал.

Он не только любит природу, а тонко чувствует ее. Образы душистого запаха травы, ярко-голубого неба, белых облаков, встречающиеся в поэзии, составляют пейзажную миниатюру, являющиеся символами кочевой культуры. Все эти символы-образы являются неотъемлемой частью вечности, времени которые сопутствует человечеству на протяжении многих тысячелетий, тем самым раскрывая понятие миропонимания народа. О.В. Резник считает, что «использование концепта-анализа в литературоведении позволяет не только определить индивидуально-мировоззренческую позицию автора, но и структурировать самый разнообразный материал, описать специфику индивидуально-авторского мироощущения, реализованного в тексте» [6, с. 93]:

*Мин айырчам, ихеу <...>
Мин айырчам чазы-тайгаларны
Кизи испеен еннеринеу,
Менмеен кжк чилниг чолларны
Ам даа полар кжелерине [5, с. 82].*
Я болен, мама <...>
Я болен степными и таежными
Неслышимыми для людей голосами,
Дорогами необузданным синим ветром
Мелодиями будущего.

Он не отрывает себя от природы, земли, в ней он черпает силы и вдохновение. Когда вокруг царят мир, покой, тишина, тогда и наступает комфорт и умиротворение в душе лирического героя. Все, что окружает его, он стремится запечатлеть навсегда в своем внутреннем мире, сердце и душе. Основным признаком вечности является присутствие «временного полюса – незавершенное и незавершаемое, уходящее в будущую вечность настоящее <...>, которая могла бы быть воспринятой как некая аллегория вечности, но картина наполнена жизнью, бесконечным движением» [7, с. 89]. В поэме «Осенняя береза» признаки аллегории вечности выполняют функцию вечного и неизбежного процесса:

*Чайиылар, хысхылар учуханнар
Хайдаи-да тарабас пелесте.
Кжк наумырлар, хас порааннар
Ырлааннар миню естемде [5, с. 83].*
Пролетели лета и зимы
В какой-то не рассеивающейся пелене.
Синие дожди, злые вьюги
Пели надо мной.

Время объединено в циклической и вечной модели времени, что символизирует о вечном движении и непрерывности жизни на земле:

*Кен, хызарып, таиларныу хырына
Наа ла маузырабин пахча [5, с. 83].*
Солнце, краснея, из-за гор
Медленно взбирается.

Восход солнца – вечный процесс, но поэт передает ее сиюминутным моментом. Действительно, восход присутствует ежедневно, но всегда он разный и неповторимый. И поэт очень тонко подмечает эту грань.

Поэма «Осенняя береза» является одним из ярких поэм В. Майнашева, представляющего время вечности, не только в концепте кочевника, но и во многих других образах, символах. Если в поэме «Осенняя береза» концепт кочевник предстал в образе природы, то в стихотворениях «Старый конь» и «Уходят кони» концепт кочевника изображен в образе коня его значение

в жизни человека. Во всех представленных поэтических произведениях показано противопоставление прошлого времени настоящему.

В стихотворении «Уходят кони» [8] лирический герой В. Майнашева представляет собой современника с исторической памятью прошлого. В этом небольшом по объему стихотворении сконцентрированы все временные сферы. Современность представлена следующими лексемами – высоковольтные столбы, красивый город:

И следом гул, как гул глухой прибора,
И ржание, и топоты копыт. < >
Уходят кони, обходя, как рифы,
В пути высоковольтные столбы [8, с. 56].

Прошлое характеризуется словами погонщики, идола, древние скифы, которое передается в следующую столбике:

А идолы глазами древних скифов
Через века глядят на них из мглы [8, с. 56].

Картина, описывающая будущее время, вызывает тоску в душе, чувствуется грусть по поводу невозвратности настоящего. Основная тема стихотворения «Уходят кони» касается вопросов будущего человека, который искореняет в себе все то, что было создано и передано из поколения в поколение. Одна из задач художественного произведения заключается в воссоздании современного человека его этнического самосознания:

И, словно чайки, черные вороны
Над ними вьются, весело гадят.
Там, впереди, большой красивый город,
Причал последний – мясокомбинат [8, с. 56].

Стихотворение начинается и заканчивается закатом солнца, что символично: Усталое в степи садится солнце. / И кончен день. По ковылям вдали / Погонщики на красном горизонте / Ведут коней, как будто корабли. <...> / Как корабли на красном горизонте, / Уже который день в степную даль / Уходят кони вслед за светлым солнцем, / Чтоб не вернуться больше никогда [8, с. 56]. Прошлое невозможно уходит, вместе с этим лирический герой испытывает сожаление и горечь, обрывается внутренней стержень, порождающий самобытность народа. Лексемы «усталое», «кончен», «уходят», «не вернуться», «никогда» направляют мысли читателя на невозвратность не только красивых и статных коней, а прежде всего привычного уклада жизни, впитанного поэтом с детства, разрыв с предками, утрата своего, родного навсегда, это – «сгусток культуры в сознании человека, «пучок» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, сопровождающих его наименование [9, с. 40-41].

В стихотворении «Уходят кони» показано противопоставление современности прошлому. Концепт кочевник в поэзии В. Майнашева, как и в целом в хакасской литературе, утрачивает семантику и переходит в «уходящий» (термин Н.Н. Алексеевой) образ. В стихотворении прослеживается идея сложности современности, а концепт кочевник выступает связующим элементом времен (художественного времени), который представляет глубокую связь времен в сохранении и постижении национального своеобразия.

Слова, передающие символы кочевой культуры в другом стихотворении «Старый конь» [8], дорога, кнут, хомут и др. выражают символ кочевой культуры в образе коня. Стихотворение «Старый конь» построено в форме обращения. Лирический герой обращается к коню, как к старому другу, с которым его связывает дружба, работа, забота. В. Майнашев описывает сильного и выносливого коня:

Сколько верст мы с тобой отмахали?
Подсчитать – до луны хватит сил;
Сколько тяжестей мы оттащали?
Все сложить – будет добрый тасхыл [8, с. 10].

Лирический герой испытывает безмерное уважение к лошади, она для него не только средство передвижения, а верный друг:

Старый конь мой игрневой масти,
Много лет мы дружили с тобой,
И погожим деньком, и в ненастье
Мы шагаем дорогой одной.
Время нас беспощадно давило,
Обласкало теперь сединай.
Где же та наша вешняя сила,
Где же радость бунтующих ног? [8, с. 10].

Лирический герой с детства знает, каким бесценным помощником в жизни человека является конь. Стихотворение

раскрывает роль коня в жизни человека. Поэт показывает старого коня-труженика, но он не утратил силу, красоту, удаль и верность своему хозяину. Конь обладает тонким чутьем, хорошей памятью, что помогает хорошо ориентироваться на местности:

Пусть порой я дорогу не видел
И свой кнут сгоряча подымал,
Никогда ведь ты не был в обиде –
Ты меня хорошо понимал [8, с. 10].

Кочевой уклад жизни остается в подсознании поэта, являющийся основным признаком вечности. «Концепт «кочевник» является единым фундаментом этнического самосознания, в кото-

ром синтезировались основные национально-культурные темы, мотивы. [10, с. 18].

Итак, в данной статье на примере концепта кочевник на поэтическом материале В. Майнашева доказывается, что художественные произведения участвуют в создании художественной картины мира в литературе Хакасии. В них отражаются темы дружбы, любовь к родине, в первую очередь, представлена аксиологическая проблема, направленная на сохранении связи между поколениями. Своеобразие концепта кочевник в поэзии В. Майнашева показывает, что самобытная хакасская поэзия формирует модель как органическое единство природного и личностного, обыденного и бытийного, вечного.

Библиографический список

1. Грязнова О.Б. Концепт *Байкал* в прозе К. Балкова. *Филологические чтения памяти А.Б. Соктоева*. Улан-Удэ, 2010: 124 – 131.
2. Николина Н.А. *Филологический анализ текста*. Москва: Академия, 2007.
3. Данчинова М.Д. *Художественная картина мира в литературе Бурятии 1960-1990гг. (пространственно-временная архитектура)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Улан-Удэ, 2000.
4. Хобракова И.Д. Система этнопоэтических образов в поэзии Дулгар Доржиевой. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2010; № 10: 25 – 28.
5. Майнашев В.Г. Кеске хазыу. *Ах Тасхыл. Литературно-художественный альманах*. 1977; 25: 81 – 86.
6. Резник О.В. *Типология и поэтика персонализма в автобиографической прозе первой волны русской эмиграции*. Диссертация ... доктора филологических наук. Симферополь, 2010.
7. Айзикова И.А. Пространственно-временные оппозиции в философии, эстетике и поэтике В.А. Жуковского (проблемы эволюции). *Вестник Томского государственного университета*. 2014; 6 (32): 87 – 109.
8. Майнашев В.Г. *Крашенные ковыли*. Абакан: Хакаское книжное издательство, 1995.
9. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования*. Москва, 1997.
10. Именохоева И.Н. *Концепты в поэзии Баира Дугарова*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Улан-Удэ, 2014.

References

1. Gryaznova O.B. *Koncept Bajkal v proze K. Balkova. Filologicheskie chteniya pamyati A.B. Soktoeva*. Ulan-Ud'e, 2010: 124 – 131.
2. Nikolina N.A. *Filologicheskij analiz teksta*. Moskva: Akademiya, 2007.
3. Danchinova M.D. *Hudozhestvennaya kartina mira v literature Buryatii 1960-1990gg. (prostranstvenno-vremennaya arhitektonika)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ulan-Ud'e, 2000.
4. Hobrakova I.D. *Sistema "etnopo"eticheskikh obrazov v po"ezii Dulgar Dorzhievoy*. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 10: 25 – 28.
5. Majnashev V.G. *Keske hazyy. Ah Tashyl. Literaturno-hudozhestvennyj al'manah*. 1977; 25: 81 – 86.
6. Reznik O.V. *Tipologiya i po"etika personalizma v avtobiograficheskoy proze pervoj volny russkoj "emigracii*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Simferopol', 2010.
7. Ajzikova I.A. *Prostranstvenno-vremennye oppozicii v filosofii, "estetike i po"etike V.A. Zhukovskogo (problemy "evolyucii)*. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; 6 (32): 87 – 109.
8. Majnashev V.G. *Krashenye kovyli*. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1995.
9. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya*. Moskva, 1997.
10. Imenohoeva I.N. *Koncepty v po"ezii Baira Dugarova*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ulan-Ud'e, 2014.

Статья поступила в редакцию 10.09.18

УДК 811. 512.153; 811.512.156

Chugunekova A.N., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Senior Fellow, Institute of Humanities Research and Sayano-Altay Turkology, Katanov Khakas State University (Abakan, Russia), E-mail: Chugunekowa@yandex.ru

THE PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE MEANING OF TIME IN THE LYRICS OF HEROIC SONGS OF THE KHAKASS AND TUVVA. Phraseological fund of any language has a large number of phraseological units with temporal (temporal) meaning. In the article on the basis of the collected linguistic material the phraseological units reflecting time in the texts of heroic legends of Khakass and Tuvans are considered. It is known that folklore texts differ significantly from the texts of works of art. The main purpose of the study is to identify and analyze phraseological units with temporal meaning used in heroic tales. In the analysis of these units, the author focused on the number of identified units in the analyzed texts. The main result of this article is the definition of means of expression of the category of time in the texts of heroic tales of Khakass and Tuvans.

Key words: models of time, phraseological units with meaning of time, heroic tales of Khakass and Tuvans, synonymous phraseological units, in the blink of an eye.

А.Н. Чугунекова, д-р филол. наук, доц., Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: Chugunekowa@yandex.ru

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ ВРЕМЕНИ В ТЕКСТАХ ГЕРОИЧЕСКИХ СКАЗАНИЙ ХАКАСОВ И ТУВИНЦЕВ

Фразеологический фонд любого языка располагает большим количеством фразеологизмов с темпоральным (временным) значением. В настоящей статье на основе собранного языкового материала рассматриваются фразеологические единицы, отражающие время в текстах героических сказаний хакасов и тувинцев. Известно, что фольклорные тексты существенно отличаются от текстов художественных произведений. Основной целью нашего исследования было выявление и анализ фразеологических единиц с временным значением, используемых в героических сказаниях. При анализе указанных единиц основное внимание автора было обращено на количество выявленных единиц в анализируемых текстах. Основным результатом данной статьи является определение средств выражения категории времени в текстах героических сказаний хакасов и тувинцев.

Ключевые слова: модели времени, фразеологические единицы со значением времени, героические сказания хакасов и тувинцев, синонимичные фразеологические единицы, в мгновение ока.

Время, как и пространство, относится «к числу основополагающих категорий бытия, языковая репрезентация которых отражает как универсальный, так и национально-специфический способы восприятия и усвоения окружающей действительности. Если до недавнего времени <...> лингвистика изучала проблему времени преимущественно в качестве грамматической категории глагола» [1, с. 109], то в настоящее время исследователи стали рассматривать его как один из базовых элементов языковой картины мира [2, 3, 4, 5 и др.].

На наш взгляд, в настоящее время одной из перспективных задач в лингвистике является изучение моделей времени, выявляемых в фольклорных текстах [6, 7, 8, 9 и др.], именно в них «наиболее полно и репрезентативно отражается национальное видение мира, выявляются многие стороны самобытности народного менталитета» [8, с. 3].

Судя по собранному языковому материалу, в текстах героических сказаний хакасов и тувинцев достаточно ярко отражаются языковые единицы, «участвующие в выявлении особенностей функционирования характера темпоральности» [1, с. 115]. Ядро языковой модели времени в героических сказаниях представляют единицы, отражающие суточный цикл времени [см. 6, 9].

Целью данной статьи является выявление и анализ фразеологических единиц, отражающих время в текстах хакасских и тувинских героических сказаний.

Материалом исследования послужили тексты хакасских богатырских сказаний «Алтын Арыг» и «Алтын Чүс», записанные от известного народного сказителя Хакасии С. П. Кадышева (1885 – 1977). Тувинский материал извлекался путем сплошной выборки примеров из текста богатырской сказки «Хайындырмай Багай-оол» (Смелый, Бедовый, от хайындырар – действовать, творить), соединяющий в себе черты эпического и сказочного повествования.

Как показывает иллюстративный материал, в текстах хакасских героических сказаний значение времени отражено в таких синонимичных по значению устойчивых выражениях, как *нуган харах асхалахха*, *асхан харах нуғалахха* и *көргөн харах нуғалахха*, *нуган харах асхалахха* 'очень быстро, молниеносно (букв. до того, как закрытый глаз открылся, открытый глаз закрылся)', *көргөн харах нуғалахха*, *көзілген азах тартхалахха* 'очень быстро, молниеносно' (букв. до того, пока открытый глаз не открылся, вытянутая нога не стянулась).

Такая полная форма фразеологических единиц «особенно органично вплетается в ткань хакасских Нымахов» [10, с. 37]. Для подтверждения данного высказывания, приведем примеры реализации фразеологических единиц, выявленных из текстов героических сказаний:

Нуган харах асхалахха,
Асхан харах нуғалахха,
Хыйбас ханаттыг
Хан позырах ат
Чир пөзігі Ах сынға
итіре ойлап киліп
(АА, 117)

'Пока закрытый глаз не открылся, Открытый глаз не закрылся, Рыжий конь-богатырь с раскосыми крыльями До самого высокого белого хребта домчался'

Көргөн харах нуғалахха,
Нуган харах асхалахха
Алып Хан Хыс чиріне
сабылып одыр
(АА, 50)

'Не успел смотрящий глаз закрыться, Закрытый глаз открылся Возвращается богатырша Хан Хыс на родину'

Аран-чула ах ой ат,
Көргөн харах нуғалахха,
Көзілген азах тартхалахха,
Чир арғазы Хара сынға
читіре ойлап килген
(АА, 163)

'Пока открытый глаз не закрылся, Вытянутая нога не стянулась, Светло-серый богатырский конь-скаун, Прискакал до самого черного хребта'

При помощи данных устойчивых выражений сказитель пытается передать время, сопоставимое с быстрым, почти неуловимым движением век, который «помогает раскрыть образ героя-богатыря, гиперболизируя его силу, могущество» [6, с. 162], ловкость, смекалку и др.

Рассмотрим далее примеры, выявленные из тувинского материала. По нашим данным в текстах тувинских героических сказаний для передачи рассматриваемого отрезка времени сказители используют выражение **карак чивеш аразында** 'в мгновение ока' (другие выражения не встретились).

Приведем примеры:
Карак чивеш аразында
Кире халып чыдырда,
Соңгу эдзэн үзе шаап

'В мгновение ока
ринулса внутрь –
закрылась, оторвав ему

чыдып каап-тыр.
(ТНС, 140)

Хан-Шилги какарак
өде халып бээрге,
Хая көрнүп кээп, дүү идип кааш,

заднюю полу'
(ТНС, 141)

'В мгновение ока Хан-Шилги
проскочил,
Оглянулся [Багай]: сомнулась
[скала],

оон ыңай чоруп каап-дыр эвесле
(ТНС, 144)

Кужур Шүдер-Мөгө
карак чивеш аразында
караш кынны берип,
осамбулулаң өртемчейни үш
долгандыр хаккаш,
ээп чедип кээп-даа туруп-тур

дальше поехал'
(ТНС, 145)

'В мгновение ока
Славный Шүдер-силач,
промелькнул
трижды мир-осумбулун
обогнул
и вот уже возвратился-
вернулся'

(ТНС, 154)

Карак чивеш аразында
Тудуп-шүүреп экке-тир
эвесле оң
(ТНС, 160)

Үш алышкы чугаалажып-
сумележип,
Илби-шидизин айтыржып
олурарга,

(ТНС, 161)
Когда трое братьев посовещались-поговорили
про волшебные силы свои
расспросили,

Шүдер-Мөгөзү:

- «Чер дээрнүң шапшылгазының
аразы-биле

Шүдур-силач:
- Я стрелу, что сходжение неба
с землей

Караңайнып ажып чыткан окту

Карак чивеш аразында
Тудуп-шүүреп эккээр мен»
- деп-тир.
(ТНС, 160)

вмиг пролетает
в мгновение ока
Хватаю-ловлю, приношу, –
говорит.
(ТНС, 161)

Көк Дээр адазы
карак чивеш аразында
үш бодуган таваа дег

улуг чаңнын бадырып
берип-тир эвесле.
Хайыдырыңмай Бага-оол

Тут отец его Синее небо
во мгновение ока
пустил вниз большие
три молнии
Наподобие ног верблюжонка.

карак чивеш аразында,
хонутуе черинче

Когда Хайындырынмай
Багай-оол
во мгновение ока
отпрыгнул на расстояние
суток [езды]...
(ТНС, 177)

Следует отметить, что и в хакасском, и в тувинском языках, в составе фразеологизмов с рассматриваемым значением, базовым компонентом является существительное **глаза** (хак. – *харах*, тув. – *карак*), действие (т. е. открывание и закрывание) которого показывает скоротечность времени.

Будет справедливым сказать, что в хакасском языке соответствующая информация в текстах героических сказаний передается полной формой (ср. в разговорной речи больше используется усеченная форма таких фразеологизмов – «*харах асхалахха*, которая сохраняет значение полной формы – высокая скорость» [10, с. 37]), а в тувинском языке, как показывает собранный языковой материал, семантика мгновенности передается в более усеченной форме (ср. хак. *нуган харах асхалахха*, *асхан харах нуғалахха* и тув. *карак чивеш аразында*). Кроме того, судя по собранному материалу, в хакасских героических сказаниях подобные фразеологизмы используются сказителем намного меньше, чем в текстах тувинских героических сказаний, но, важно отметить, что в хакасских текстах используется три синонимичных фразеологизма со значением времени, а в тувинских – один.

Обобщая все вышесказанное, можно установить: 1) в текстах хакасских и тувинских героических сказаний находят свое отражение фразеологические единицы со значением времени; 2) фразеологические единицы со значением времени в текстах хакасских героических сказаний передается в полной форме, а в тувинских – в усеченной форме; 3) временная характеристика, наделенная скоротечностью времени в текстах героических сказаний, представляет для нас задачу для последующих сравнительных исследований.

Список текстовых сокращений

АА – Алтын Арыг: Богатырские сказания, записанные от С.П. Кадышева. Подготовка к изд. Т.Г. Тачеевой. Илл. В. Тодыкова. – Абакан: Хак. издат., 1097. – 232 с.

ТНС – Тувинские народные сказки. Сост. З. Б. Самдан. Новосибирск: ВО «Наука», Сибирская издательская фирма, 1994. – 460 с.

Библиографический список

1. Николаева Т.Н. Модель времени в языковой картине мира якутов (на примере романа С. С. Маисова «По рассказам матери»). *Вестник СВФУ*. 2017; 5 (61): 108 – 116.
2. Кульсарина Г.Г. Образ времени в языковой картине мира башкирских и русских народов. *Сохранение и развитие языков и культур в условиях многонационального государства*. Уфа: РИЦБашГУ, 2010: 191 – 196.
3. Попова Н.И. Концепт «время» в языковой картине мира якутов. *Этнокультурные взаимодействия в Евразии: пространственные и исторические конфигурации*: материалы Международ. науч. конф. 25-27 ноября 2012. Барнаул: АлтГПА, 2012: 149 – 156.
4. Гасанова М.А., Майорова Г.В. Концепт время в табасаранской языковой картине мира. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2013; 6. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-vremya-v-tabasaranskoj-yazykovoy-kartine-mira>.
5. Шаймухаметова А.Р. Концепт «время» в русской и английской языковых картинах мира. Available at: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/philosophy-and-philology-311/linguistics-and-foreign-languages-in-the-world-today-311/7634-the-concept-of-time-in-russian-and-english-language-pictures-of-the-world8>.
6. Ондар М.В. Стандарты, отражающие время, в тувинских героических сказаниях. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2017; 1 (67): в 2-х ч. Ч. 2: 157 – 163.
7. Таскаракова Н.Н., Чугункова А.Н. Отражение времени в хакасских фольклорных текстах. *Томский журнал лингвистических и антропологических исследований*. 2017; 4 (18): 112 – 119.
8. Кульсарина Г.Г. *Этноязыковая картина мира в текстах башкирского фольклора*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Казань, 2018: 50.
9. Чугункова А.Н. Суточный цикл времени в героических сказаниях хакасов и тувинцев (сравнительный аспект). *Международный научно-исследовательский журнал. International research journal*. Екатеринбург, 2018; 8 (74): 135 – 138.
10. Боргоякова Т.Г. *Хакасская фразеология: учебно-методический комплекс по дисциплине*: учебное пособие. Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2014: 156.

References

1. Nikolaeva T.N. Model' vremeni v yazykovoj kartine mira yakutov (na primere romana S. S. Maisova «Po rasskazam materi»). *Vestnik SVFU*. 2017; 5 (61): 108 – 116.
2. Kul'sarina G.G. Obraz vremeni v yazykovoj kartine mira bashkirskih i russkih narodov. *Sohranenie i razvitie yazykov i kul'tur v usloviyah mnogonatsional'nogo gosudarstva*. Ufa: RICBashGU, 2010: 191 – 196.
3. Popova N.I. Koncept «vremya» v yazykovoj kartine mira yakutov. *Etnokul'turnye vzaimodejstviya v Evrazii: prostranstvennyye i istoricheskie konfiguracii*: materialy Mezhdunarod. nauch. konf. 25-27 noyabrya 2012. Barnaul: AltGPA, 2012: 149 – 156.
4. Gasanova M.A., Majorova G.V. Koncept vremya v tabasaranskoj yazykovoj kartine mira. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2013; 6. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-vremya-v-tabasaranskoj-yazykovoy-kartine-mira>.
5. Shajmuhametova A.R. Koncept «vremya» v russkoj i anglijskoj yazykovyh kartinah mira. Available at: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/philosophy-and-philology-311/linguistics-and-foreign-languages-in-the-world-today-311/7634-the-concept-of-time-in-russian-and-english-language-pictures-of-the-world8>.
6. Ondar M.V. Standarty, otrazhayushchie vremya, v tuvinskih geroicheskikh skazaniyah. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2017; 1 (67): v 2-h ch. Ch. 2: 157 – 163.
7. Taskarokova N.N., Chugunokova A.N. Otrazhenie vremeni v hakasskih fol'klornyh tekstah. *Tomskij zhurnal lingvisticheskikh i antropologicheskikh issledovanij*. 2017; 4 (18): 112 – 119.
8. Kul'sarina G.G. *Etnoyazykovaya kartina mira v tekstah bashkirskogo fol'klora*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Kazan', 2018: 50.
9. Chugunokova A.N. Sutochnyj cikl vremeni v geroicheskikh skazaniyah hakasov i tuvincev (sravnitel'nyj aspekt). *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. International research journal*. Ekaterinburg, 2018; 8 (74): 135 – 138.
10. Borgoyakova T.G. *Hakasskaya frazeologiya: uchebno-metodicheskij kompleks po discipline*: uchebnoe posobie. Abakan: Izdatel'stvo FGBOU VPO «Hakasskij gosudarstvennyj universitet im. N.F. Katanova», 2014: 156.

Статья поступила в редакцию 27.08.18

УДК 81-139

Shiganova G.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: shiganovaga@cspu.ru
Yuzdova L.P., Doctor of Sciences (Philology), Professor, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: uzdovaalp@cspu.ru
Sviridova A.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: sviridovaav@cspu.ru

LEARNING PHRASEOLOGICAL UNITS BY PRIMARY SCHOOL CHILDREN: LINGUISTIC AND COGNITIVE APPROACH.

The article deals with a problem of mastering phraseological units at primary school. The use of linguocognitive method allows to draw a conclusion about the possibility to master the phraseological level of language in terms of cognitive abilities of children. Special cultural and linguistic cognitive properties of phraseology are the objects of study and at the same time conditions for the effective development of this level. The article presents the necessary grounds for mastering phraseology, as well as the specifics of teaching primary school children in additional classes in Russian. The article analyzes the particular features of studying phraseological units in primary school depending on their linguistic nature.

Key words: phraseology, cognitive dissonance, cognition, linguocognitive properties, universal educational actions, competence.

Г.А. Шиганова, д-р филол. наук, проф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: shiganovaga@cspu.ru

Л.П. Юздова, д-р филол. наук, проф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: uzdovaalp@cspu.ru

А.В. Свиридова, д-р филол. наук, проф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: sviridovaav@cspu.ru

ОСВОЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ: ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД

В статье рассматривается проблема освоения фразеологизмов в начальной школе. Использование лингвокогнитивного метода позволило сделать вывод о возможности освоить фразеологический уровень языка с точки зрения когнитивных способностей детей. Особые культурогенные и лингвокогнитивные свойства фразеологизма являются объектами изучения и одновременно условиями эффективного освоения данного уровня. Представлены необходимые основания для усвоения

фразеологии, а также специфика обучения младших школьников на дополнительных занятиях по русскому языку. Цель публикации – выявить и проанализировать особенности изучения фразеологизмов в начальной школе в зависимости от их лингвистической природы.

Ключевые слова: фразеологизм, когнитивный диссонанс, когниция, лингвокогнитивные свойства, универсальные учебные действия, компетенция.

В представляемой публикации формулируются положения обучения младших школьников русскому языку на внеурочных или дополнительных занятиях в аспекте освоения фразеологического уровня языковой системы. Освоение фразеологического строя возможно осуществлять в четвертом классе, когда обучающиеся ознакомились с определенными понятиями всех языковых уровней и элементами лингвистического анализа. Изучение фразеологии связано с наличием у школьников знаний о слове и его значении, о переносном значении слова, о частях речи и их грамматических категориях, о строении сочетаний слов, словосочетаний и предложений, о выразительных средствах языковых единиц, в основном, номинативного уровня. Таким образом, для ознакомления обучающихся в начальном звене с фразеологическим уровнем языка необходима известная филологическая база, созданная в процессе обучения в трех предыдущих классах.

У младших школьников возникает противоречие в восприятии и понимании как фразеологической единицы (ФЕ), так и смысла всего предложения: лексические значения слов-компонентов могут быть известны школьнику, но то, что значение ФЕ не является суммой значений входящих в нее компонентов, обучающийся в начальной школе, конечно, не знает, следовательно, не может правильно интерпретировать ни сверхсловную единицу, ни содержание предложения. Учащийся может испытывать состояние, характеризующееся наличием противоречия в его когнитивной схеме: имеющиеся у школьников знания по разделу «Лексика. Лексикология» вступают в противоречие с новыми фактами языка, которые невозможно объяснить путем использования предыдущей учебной информации. Применяя термин *когнитивный диссонанс*, предложенный в 1957 году Л. Фестингером, к указанному познавательному состоянию школьников, мы имеем в виду ощущаемую школьниками ситуацию, при которой прошлые знания не отрицаются, а применяются на другом уровне и дополняются новыми. При освоении фразеологического состава младшие школьники продвигаются на более высокую ступень абстракции. Таким образом, когнитивный диссонанс у младших школьников при изучении фразеологического уровня обладает двумя особенностями: это, во-первых, возникновение в сознании противоречия между усвоенными знаниями и новым языковым материалом, во-вторых, это трудность «перевода» этих знаний на более высокую ступень их применения наряду с освоением новой лингвистической информации. Состояние противоречия между усвоенными знаниями и невозможностью или неумением применить их на другом уровне необходимо характеризовать в качестве базового условия для освоения фразеологического состава русского языка. Обучающиеся знакомятся с существованием в языке специфической единицы, качественно отличающейся от слова, словосочетания и предложения, хотя по структуре и форме похожей на них. Для усвоения этой специфики необходимы знания по разделу «Лексика» с целью четкой дифференциации номинативных лексемных и номинативных сверхсловных единиц, а также номинативных и коммуникативных, единиц с расчлененным и нерасчлененным целостным значением. На первом этапе изучения фразеологии необходимо обратить внимание учащихся на структурную, содержательную, образную, оценочную, эмотивную необычность ФЕ. Процесс формирования внимания на углубленных занятиях структурируется за счет работы с интересным «культуроженным» материалом.

В психологической науке достоверно установлено, что процесс познания и любое когнитивное состояние человека сопровождается чувствами, формированием определенного эмоционального состояния, которое, как правило, способствует развитию познавательного интереса не только у подростков, но и у младших школьников.

Ознакомление младших школьников с азами классификаций должно опираться на когнитивную сложность познавательной сферы обучающихся. В психологической науке под когнитивной сложностью понимается «психологическая характеристика познавательной (когнитивной) сферы человека. Когнитивная сфера отражает степень категориальной расчлененности (дифференцированности) *сознания* индивида, которая способствует избирательной сортировке впечатлений о действитель-

ности, опосредующей его деятельность. Когнитивная сфера определяется количеством оснований классификации, которыми сознательно или неосознанно пользуется субъект при дифференциации объектов какой-л. содержательной области» [1, с. 142]. Способность к категоризации и «сверхгенерализация» проявляются достаточно отчетливо в речи детей трех-, пятилетнего возраста. Процесс категоризации, то есть отнесения единичного, отдельного объекта к какому-либо множеству подобных включается в процесс восприятия и мышления, им владеет каждый психически здоровый ребенок. Так, например, процесс категоризации «включается» при выполнении заданий на дифференциацию свободных сочетаний, словосочетаний и фразеологизмов. Познавательный процесс связан с формированием исследовательской культуры и развитием творческих способностей. Поставив рядом исследовательскую деятельность и творчество, мы полагаем, что процесс исследования и творческие виды труда неотделимы друг от друга. Перед непосредственно созданием проекта педагог совместно с обучающимися разрабатывает список тем, критерии отбора фразеологического материала, составляет план или определяет этапы реализации проекта. Учитывая личностные особенности каждого ученика, педагог может предложить как индивидуальные, так и групповые формы работы над проектами [2, с.9]. Также учет личностных качеств обучающихся важен при выборе характера проекта: будет ли это театрализованная игра, презентация, КВН, защита реферата, круглый стол, дискуссия и т.д. Творчество относится к познавательному процессу, по сути, в его основе лежит противоречие или, как отмечалось выше, *когнитивный диссонанс*. Творческий процесс и исследовательская деятельность диффузируют, взаимодействуют: и творчество, и исследование характеризуются рефлексией и когнитивной активностью. О.В. Шаталина называет функциональные навыки исследования «универсальным способом освоения действительности» [3, с. 12]. При рассмотрении фразеологических единиц как кодов эксплицирования исторической, религиозной, культурной информации на занятиях с обучающимися начальных классов получают развитие именно творческие и исследовательские способности и действия. Ознакомление с «культуроженными» ФЕ позволяет осуществлять интегративный принцип обучения: учащиеся при анализе внутренней формы фразеологизмов обратятся к сведениям по истории, по литературе, по основам православной культуры и т.д. В этом случае интеграция возникает по методологическому типу, определяемому С.В. Шмачилиной как «...объединение различных социальных фактов, явлений, теорий, концепций единой картиной мира» [4, с. 5]. Во время изучения фразеологизмов как «культуроженных» фактов языка необходимо активно применять принцип наглядности или иллюстративности.

В контексте активного формирования в современном языкознании таких дисциплин, как «Лингвокультурология» и «Когнитивная лингвистика», объектами рассмотрения которых стали единицы всех уровней языка, в особенности номинативные средства языка, являющиеся носителями культурно-исторической информации в имплицитной форме. Ознакомление учеников начальной школы с фразеологическим уровнем может отражать определенные инновационные процессы в науке. Так, например, возможно представить обучающимся элементы лингвокультурологического анализа фразеологизмов.

Лингвокогнитивный анализ – один из основных инструментов антропоцентрической научной лингвистической парадигмы, однако и его элементы можно применять при объяснении внутренней формы и метафоры, определяющей структуру фразеологического значения. В качестве анализируемого лингвистического материала рекомендуем предложить школьникам ФЕ с компонентами-соматизмами: *на носу, под рукой, глазом не окинуть, пальцем не пошевелить, не открывать рта, зуб на зуб не попадает*. В их состав входят лексемы, функционирующие в современном русском языке, частотно употребляющиеся, обладающие индивидуальными значениями, хорошо известными обучающимся начального звена; окружающий мир познается здоровым ребенком через органы чувств и восприятия, младший школьник еще очень близок к чувственному узнаванию окружающих объектов: зрительные, обонятельные, слуховые,

тактильные, осязательные ощущения до мозга, где формируется представление об окружающем, доносят информацию первыми. Следовательно, на примере данных единиц достаточно доступно для обучающихся можно проследить метафоризацию прямых значений всех компонентов и дальнейшую фразеологизацию свободных словосочетаний. Фразеологизмы с компонентом-соматизмом обозначают и чувственное познание мира, и состояния, и чувства, и отношения. Они структурируют образную когнитивно-семантическую модель явления внутреннего мира человека. Особенностью этих фразем является тот факт, что они сохраняют культурно-антропоморфные коды, связанные с первыми когнитивными действиями людей по осмыслению объектов реальности и их связей между собой. Такие единицы, как *под рукой, как на ладони, перед глазами, язык до Киева доведет, молоко на губах не обсохло, смотреть сквозь пальцы, глянуть одним глазком* и подобные, обладают яркой образностью, прозрачной внутренней формой, следовательно, их можно причислить к такому учебному материалу, который будет доступен младшим школьниками для анализа и интерпретации.

Особенностью освоения уровней языка заключается в том, что язык является одновременно продуктом культуры и средством ее сохранения и передачи, поэтому при изучении фразеологии необходимо младшим школьникам указывать на источники появления тех или иных единиц; это послужит основой для возникновения межпредметных связей. Так, О.В. Шаталова, говоря об исследовательском потенциале учащихся, называет явления языка «дополнительным средством стимулирования интереса... к месту данных языковых явлений в пространстве художествен-

ной литературы и культуры в целом...» [5, с. 9]. На фоне освоения фразеологического уровня полезно анализировать художественные тексты и роль, выполняемую в них «сверхсловными» единицами. Сверхзадача филологического блока дисциплин по ФГОС НОО формулируется как формирование базовых знаний о разнообразии, широте и единстве культурно-языкового пространства России, которую необходимо решать как с помощью инструментария традиционной методики, так и инновационной. Изучение фразеологии в начальной школе, несомненно, принадлежит развивающему аспекту обучения, требующему хотя бы сегментарного воплощения интегративных целей. Освоение фразеологического уровня способствует формированию коммуникативной компетенции: фразеологизмы нюансируют, более тонко дифференцируют при номинации объекты и их признаки, а значит, коммуникант, используя их при общении, сможет точнее, объемнее передать информацию, выразить отношение к чему-либо.

Таким образом, лингвокогнитивные и лингвокультурологические свойства ФЕ способствуют их освоению младшими школьниками в нескольких аспектах: грамматическом, культурном, коммуникативном.

Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» по договору на выполнение НИР №№ 1/341 от 04.06.2018 г. по теме «Фразеология русского языка в аспекте современных лингвистических парадигм».

Библиографический список

1. Гладиллина И.П. Развитие творческих способностей в учебно-воспитательной деятельности. *Воспитание школьников*. 2008; 9: 14 – 18.
2. *Краткий психологический словарь*. Сост. Л.А. Карпенко Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1985:
3. Шаталова О.В. Проблемы методики организации исследовательской работы учащихся (Из опыта работы эксперта научно-практической конференции школьников). *Русский язык в школе*. 2016; 8: 11 – 14.
4. Шмачилина С.В. Исследовательская культура старшеклассников: формирование и диагностика. *Воспитание школьников*. 2010; 1: 3 – 9.
5. Шаталова О.В. Научно-практический семинар (практикум) как средство выявления исследовательского потенциала учащихся. *Русский язык в школе*. 2017; 6: 7 – 13.

References

1. Gladilina I.P. Razvitiye tvorcheskih sposobnostej v uchebno-vospitatel'noj deyatel'nosti. *Vospitanie shkol'nikov*. 2008; 9: 14 – 18.
2. *Kratkij psihologicheskij slovar'*. Sost. L.A. Karpenko Pod red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. Moskva: Politizdat, 1985:
3. Shatalova O.V. Problemy metodiki organizacii issledovatel'skoj raboty uchashihsya (Iz opyta raboty 'eksperta nauchno-prakticheskoy konferencii shkol'nikov). *Russkij yazyk v shkole*. 2016; 8: 11 – 14.
4. Shmachilina S.V. Issledovatel'skaya kul'tura starsheklassnikov: formirovanie i diagnostika. *Vospitanie shkol'nikov*. 2010; 1: 3 – 9.
5. Shatalova O.V. Nauchno-prakticheskij seminar (praktikum) kak sredstvo vyyavleniya issledovatel'skogo potentsiala uchashihsya. *Russkij yazyk v shkole*. 2017; 6: 7 – 13.

Статья поступила в редакцию 09.07.18

УДК 811.161.1'27

Korlykova A.F., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English for Professional Purposes, Perm State University (Perm, Russia), E-mail: southstar@inbox.ru

Shustova S.V., Doctor of Sciences (Philology), Linguodidactics Department, Perm State University Perm, Russia), E-mail: lanaschust@mail.ru

Babdzan S.S., senior lecturer, Department of English for Professional Purposes, Perm State University Perm, Russia), E-mail: babadz@psu.ru

MORAL AND ETHICAL CONCEPTION IN RUSSIAN SOCIETY (CASE STUDY OF A WORD СКРОМНОСТЬ 'MODESTY')

The present paper deals with the national specifics of the assessment aspect in the meaning of the words. A modern scientific paradigm considers a language as a cognitive tool of understanding the world and keeping and representing people's experience and values which reflect the people's vision of the world ("the world picture"). Usually linguistics understands the language world picture as a way of understanding reality fixed in the language and typical of a given language group. One of the most important language world picture components is a category of assessment of the system of social and personal values objectified in language units. Problems of assessment senses formation at different language levels (morphological, lexical, syntactical). However, the national assessment specifics is still not studied enough. Since the man's world view is based on the assessment components of sense in the world picture, ignoring them makes it hard or impossible for different cultures representatives to understand each other, which makes the research of sense assessment components and its variations in different societies an urgent problem. The article considers the results of a linguistic experiment aimed at finding shades of meaning and personal implications correlated with the word modesty in moral and ethical conceptions of Russian society. The analysis of the experiment results allowed us to partially reconstruct the world picture of the Russian culture representatives and reveal the phenomenon assessment aspect.

Key words: *semes, moral and ethical conceptions, assessment aspect, language world picture, "modesty", culture, linguistic experiment.*

А. Ф. Корлякова, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка профессиональной коммуникации, Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, E-mail: southstar@inbox.ru
С. В. Шустова, д-р филол. наук, доц., проф. каф. лингводидактики, Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, E-mail: lanaschust@mail.ru
С. С. Бабаджан, доц. каф. английского языка профессиональной коммуникации, Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, E-mail: babadz@psu.ru

МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В РУССКОМ СОЦИУМЕ (НА ПРИМЕРЕ СЛОВА «СКРОМНОСТЬ»)

В предлагаемой статье рассматриваются вопросы, связанные с национальными особенностями оценочного компонента значения слова. В современной научной парадигме язык рассматривается как когнитивный инструмент осознания мира, хранения и репрезентации культурного опыта и ценностей народа. Одной из важных составляющих языковой картины мира является категория оценки – система ценностей общества и личности, объективированная в единицах языка. Некоторые ученые считают категорию оценки настолько важной для языкового сознания, что наряду с языковой картиной мира отдельно выделяют ценностную, т.е. наиболее существенные для данной культуры смыслы, совокупность которых и образует определенный тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке. Изучаются вопросы формирования оценочного значения на разных языковых уровнях, тем не менее, национальная специфика оценки до сих пор недостаточно изучена. Поскольку оценочные компоненты значения в картине мира являются теми координатами, на базе которых строится мировоззрение человека и конфликт которых приводит к невозможности или сложности понимания друг другом представителей разных культур, исследование оценочного компонента значения и его варьирования в разных социумах представляется актуальным. Статья посвящена результатам лингвистического эксперимента, целью которого была характеристика морально-этических представлений, закрепленных в семантике слова скромность в русском социуме.

Ключевые слова: семантические компоненты, оценка, картина мира, морально-этические ценности, «скромность», культура, лингвистический эксперимент.

В современной научной парадигме язык рассматривается как когнитивный инструмент осознания мира, хранения и репрезентации культурного опыта и ценностей народа, отражающих картину мира данного народа. В лингвистике языковая картина мира понимается как «зафиксированная в языке и специфическая для данного языкового коллектива схема восприятия действительности» [1, с. 9]. Образ мира создается совокупностью языковых универсалий и особенностями функционирования языковых знаков, отражающих национальное сознание. Существуют различные подходы к рассмотрению национально-культурной специфики языковой картины мира. Так, лингвокогнитивное направление исходным компонентом объявляет язык и анализирует установленные факты межязыкового сходства или расхождения через призму языковой системности [2, 3, 4]; лингвокультурологическое направление в качестве доминанты рассматривает языковое сознание членов определенной лингвокультурной общности [5; 6; 7]. Одной из важных составляющих языковой картины мира является категория оценки – система ценностей общества и личности, объективированная в единицах языка. Некоторые ученые считают категорию оценки настолько важной для языкового сознания, что наряду с языковой картиной мира отдельно выделяют ценностную, т.е. наиболее существенные для данной культуры смыслы, совокупность которых и образует определенный тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке [8, с. 141–142].

Исследованию языковой оценки посвящены работы многих лингвистов [9; 10; 11; 12; 13]. Изучаются вопросы формирования оценочного значения на разных языковых уровнях (морфологическом, лексическом, синтаксическом), функционирование оценочных единиц в тексте и дискурсе, ведется поиск связей языковой оценки и различных характеристик личности (гендерных, национальных, психологических). Тем не менее, национальная специфика оценки до сих пор недостаточно изучена. Поскольку оценочные компоненты значения в картине мира являются теми координатами, на базе которых строится мировоззрение человека и конфликт которых приводит к невозможности или сложности понимания друг другом представителей разных культур, исследование оценочного компонента значения и его варьирования в разных социумах представляется актуальным.

В аспекте поставленной задачи особый интерес вызывают морально-этические представления и ценностные установки социума, а также их закрепление в лексических значениях отдельных слов, а именно слов морально-этической направленности, таких как *добро*, *зло*, *гнев*, *стыд*, *совесть*, *скромность*, *любовь*, *ненависть*, *гордость*, *терпимость*. Анализ значений такого рода слов и их вариаций в разных национально-культурных общностях позволит существенно дополнить результаты изучения языковой картины мира и языковой оценки в целом. В данной статье будут рассмотрены результаты лингвистическо-

го эксперимента, целью которого было выявление национально-специфических особенностей значений и личностных смыслов, закрепленных за словом ненависть в морально-этических представлениях в русском социуме. Анализ результатов эксперимента позволил реконструировать фрагмент картины мира представителей русской культуры и выявить оценочный аспект данного явления.

Материалом исследования были толкования слова *скромность* полученные от русских информантов и данные словарей. В эксперименте участвовало 48 информантов. Выборка информантов была сбалансирована по социобиологическим факторам. В ходе эксперимента полученные толкования слова *скромность* были проанализированы с целью выявления семантики. Выделение сем в толкованиях слов, на наш взгляд, является эффективным методом изучения отношения говорящих к толкуемому явлению. При этом толкования рассматриваются как «частично вербализованный внутренний когнитивный контекст языкового и практического опыта испытуемых, который дает представление о том фрагменте индивидуального знания, которое актуализировалось в процессе установления его значения «для себя» [14, с. 116].

Полученные семы объединялись в семантическое поле значения слова. Распределение частот реакций информантов позволило выделить следующие три зоны в семантическом поле каждого слова: первая зона включает самые частотные реакции, определяющие те или иные самые частотные семы, которые, как правило, встречаем в словарных дефинициях слов; вторая зона – зона актуальных смыслов, в ней отмечаются важные для информантов смыслы с достаточно высокой частотой реакций и третья зона – индивидуальных реакций, в которых выделяемые семы каким-либо образом уточняют актуальные смыслы слова. Таким образом, в семантическом поле каждого слова выделенные семы имеют различную степень значимости и выстраиваются в зависимости от частоты встречаемости в толкованиях. Распределение сем по зонам позволяет выявить актуальные семантические компоненты в понимании слов, отражающих морально-этическую оценку. Границы зон определялись в соответствии с перепадами на графиках распределений.

Актуальные семантические компоненты слов были проанализированы с точки зрения оценки. В результате рассматривались следующие виды оценок: 1) эмоциональные, включающие предикаты хороший / плохой, а также все семантические признаки, связанные с выражением чувственного опыта; 2) интеллектуальные, при которых происходит осмысление мотивов оценки и делается шаг в сторону рационализации; 3) утилитарные, рационалистические оценки, связанные с практической деятельностью и повседневным опытом человека; 4) нормативные оценки, при которых оцениваемое явление соотносится с неким стандартом, нормой и связано с некоторой положительной точкой отсче-

Таблица 1

Количество сем, выделенных из толкований информантов, отражающих типы оценок в слове скромность

Семы	Всего	Типы оценки			
		эмоц.	интел.	этич.	норм.
Невыставление напоказ достоинств	17	0	17	0	0
Сдержанность, умеренность	7	7	0	0	0
Внешний вид	0	0	0	0	0
Характеристика через качества	3	3	0	0	0
Отрицательное	7	7	0	0	0
Заниженная самооценка	2	0	2	0	0
Положительное	6	6	0	0	0
Качество	5	0	0	0	5
Мнение других	3	0	0	3	0
Черта характер	5	5	0	0	0
Отсутствие	3	0	0	0	3
Умение вести себя	2	0	0	0	2
Уважение	1	1	0	0	0
Стеснительность	2	2	0	0	0
Не принимать комплименты	0	0	0	0	0
Стиль поведения	1	0	0	0	1
Неуверенность	0	0	0	0	0
Самоконтроль	1	0	1	0	0
Зажатость	1	0	0	0	1
Простота	1	0	0	1	0
Самодостаточность	1	0	1	0	0
ВСЕГО	68	31	21	4	12

та; 5) теологические, критерием которых является соответствие Божьему закону, заповедям; 6) этические, ориентированные на этическую норму, соблюдение нравственного кодекса; 7) эстетические, связанные с удовлетворением чувства прекрасного.

Рассмотрим понимание слова *скромность* в русском социуме: скромный – 1) лишенный тщеславия, высокомерия, не выставляющий напоказ своих достоинств, заслуг; 2) сдержанный в обращении, поведении, в словах, поступках; 3) не бросающийся в глаза, не привлекающий особенного внимания, простой; 4) обычный, рядовой; 5) небольшой, незначительный. Для того чтобы представить распределение частот сем, выделенных в процессе анализа толкований информантов, построим табл. 1. Таблица демонстрирует выделенные семы и типы оценок в русских толкованиях. Общее количество сем, выделенных методом семного анализа толкований, – 21, частота встречаемости – 68 реакций.

График распределения частоты встречаемости сем в толкованиях слова *скромность* информантов в русской группе показан на рис. 1

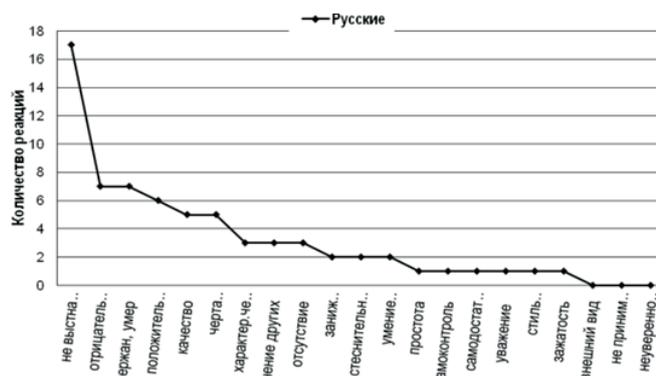


Рис. 1. Частотность сем в толкованиях слова «скромность»

Рассмотрим распределение сем, выделенных в ходе толкований **русскими** информантами слова *скромность*, по семантическим зонам. К первой зоне отнесены следующие семы: невыставление напоказ своих достоинств (17 реакций). Во второй зоне находятся следующие семы: сдержанность, умеренность (7 реакций), отрицательное (6 реакций), качество (5 реакций), черта характера (5 реакций). В третьей зоне расположены семы: характеристика через качество (3 реакции), мнение других (3 реакции), стеснительность (3 реакции), отсутствие (3 реакции), уважение (3 реакции), умение вести себя (3 реакции), заниженная самооценка (2 реакции). Для русских информантов скромность – это невыставление напоказ своих достоинств (17 реакций из 32): *Невыставление своего я; Это черта характера человека – не выставлять напоказ свои достоинства и недостатки; Невыпячивание своих достижений (даже если есть основания); Свойство человека, который старается не афишировать свои положительные стороны, поступки и т.д., понимая, что в мире есть кто-то или что-то лучше тебя.*

Актуальным для информантов является то, что скромность проявляется в сдержанности и умеренности (7 реакций из 22): *Сдержанность, умеренность; Черта характера, сдержанность, умеренность, пристойность; Внутреннее обаяние, умение сдерживать себя, простота.* Присутствует понимание скромности как отрицательной черты характера (6 реакций из 9): *Слово, которым прикрывают свою неспособность что-либо сделать; Черта характера, с которой человек менее раскрывает себя в обществе; Свойство человеческого характера, характеризующее замкнутостью, отсутствием решимости в чем-либо, боязнь делать какие-либо поступки; Неспособность (или нежелание) человека, вследствие внутреннего склада личности, проявить свои яркие стороны, способности, неспособность попробовать добиться каких-либо целей.* Скромность – это и качество, и черта характера (5 реакций из 6): *Огромное благо, качество мудрых людей; Отличное качество для любой личности и черта характер.* Скромность может быть заниженной самооценкой своих качеств и достижений (2 реакции из 8): *Заниженное чувство собственного достоинства.* Скромность понимается как умение себя вести (2 реакции из 3): *скромность – воспитанность.* Одна из существенных для инфор-

мантов сем, выделенная в ходе анализа толкований, – ‘важность мнения других людей’ (3 реакции из 6): *Скромность – помнить, что о тебе подумают другие люди, неумение работать руками; Стремление человека не выставлять свои лучшие стороны на обозрение, чтобы люди не щурились, глядя на тебя, а сам ты не ослеп от собственного света.*

Таким образом, проведенный анализ показывает, что понимание слова *скромность* русскими соответствует словарной дефиниции. Актуальным для информантов является то, что скромность – это невыставление напоказ своих достоинств, сдержанность, умеренность при оценке своих заслуг. Подчеркивается, что скромность может характеризоваться и как отрицательное качество, когда человек недооценивает свои возможности, этой семы в словарной дефиниции не присутствует. Анализ толкований слова *скромность* русскими информантами демонстрирует, что основным типом оценки является эмоциональная оценка, выраженная в 31 реакции. Например: *скромность – отрицательное, сдержанность, умеренность, положительное.* Интеллектуальная оценка определена в 21 реакции: *скромность – не-*

выставление напоказ достоинств, заниженная самооценка. Нормативная оценка выражена в 12 реакциях: *качество, отсутствует, умение вести себя.* Этическая оценка обнаружена нами всего в 4 реакциях: *скромность – простота, мнение других.*

Сравнительный анализ выделенных типов оценок показывает, что в толкованиях слова *скромность* в русской группе информантов почти в равных количествах представлены эмоциональная, интеллектуальная и нормативная оценки. Это можно объяснить тем, что скромность как моральное качество личности характеризуется с психологической стороны, т.е. оно связано с чувствами и эмоциями человека. Результатом нашего исследования является модель структуры морально-этических представлений [см., например, о лингвокультурологической модели 15], которая показывает отражение оценки в интерпретации толкуемого явления в русской культуре. Мы считаем, что в рамках лингвокультурологического, семантического исследования морально-этические представления русского социума можно трактовать как особую форму хранения знаний и оценок в языковом сознании.

Библиографический список

1. Яковлева Е.С. *Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия)*. Москва: Гнозис, 1994.
2. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. *Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики)*. Ч. 7: Национальная специфика языковой картины мира. Москва: Языки русской культуры, 1997.
3. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. *Ключевые идеи русской языковой картины мира: сборник статей*. Москва: Языки славянской культуры, 2005. (Язык. Семиотика. Культура).
4. Шмелев Д.Н. *Проблемы семантического анализа лексики*. Москва: Либрком, ЛКИ, КомКнига, 2008. (Серия: Из лингвистического наследия Д.И. Шмелева).
5. Вежицкая А. *Понимание культур через средство ключевых слов*. Москва: Языки славянской культуры, 2001: 13 – 38.
6. Карасик В.И. *Язык социального статуса*. Москва: Гнозис, 2002.
7. Воркачев С.Г. *Любовь как лингвокультурный концепт*. Москва: Гнозис, 2007.
8. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Москва: Гнозис, 2004.
9. Арутюнова Н.Д. *Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт*. Москва: Наука, 1988.
10. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки*. Москва: Наука, 1985.
11. Маркелова Т.В. *Семантика оценки и средства ее выражения в русском языке*: монография. Волгоград: Перемена, 2002.
12. Телия В.Н. *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц* Москва М.: Наука, 1986.
13. Трипольская Т.А. *Эмотивно-оценочная лексика в антропоцентрическом аспекте*. Диссертация ... доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 1999.
14. Залевская А.А. *Значение слова через призму эксперимента*: монография. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2011.
15. Джандар Б.М., Лоова А.Д. О национальном своеобразии функционирования гендерных стереотипов в языковом сознании носителей языка (на материале немецкой и адыгской культур). *Вестник Адыгейского университета*. 2017; 2 (197): 44 – 51.

References

1. Yakovleva E.S. *Fragmenty russkoj yazykovoj kartiny mira (modeli prostranstva, vremeni i vospriyatiya)*. Moskva: Gnozis, 1994.
2. Bulygina T.V., Shmelev A.D. *Yazykovaya konceptualizaciya mira (na materiale russkoj grammatiki)*. Ch. 7: Nacional'naya specifiika yazykovoj kartiny mira. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1997.
3. Zaliznyak A.A., Levontina I.B., Shmelev A.D. *Klyuchevye idei russkoj yazykovoj kartiny mira: sbornik statej*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2005. (Yazyk. Semiotika. Kul'tura).
4. Shmelev D.N. *Problemy semanticheskogo analiza leksiki*. Moskva: Librkom, LKI, KomKniga, 2008. (Seriya: Iz lingvisticheskogo naslediya D.I. Shmeleva).
5. Vezhbickaya A. *Ponimanie kul'tur cherez posredstvo klyuchevyh slov*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2001: 13 – 38.
6. Karasik V.I. *Yazyk social'nogo statusa*. Moskva: Gnozis, 2002.
7. Vorkachev S.G. *Lyubov' kak lingvokul'turnyj koncept*. Moskva: Gnosiz, 2007.
8. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Moskva: Gnozis, 2004.
9. Arutyunova N.D. *Tipy yazykovyh znachenij: Ocenka. Sobytie. Fakt*. Moskva: Nauka, 1988.
10. Volf E.M. *Funkcional'naya semantika ocenki*. Moskva: Nauka, 1985.
11. Markelova T.V. *Semantika ocenki i sredstva ee vyrazheniya v russkom yazyke*: monografiya. Volgograd: Peremena, 2002.
12. Teliya V.N. *Konnotativnyj aspekt semantiki nominativnyh edinic* Moskva M.: Nauka, 1986.
13. Tripol'skaya T.A. *Emotivno-ocenochnaya leksika v antropocentricheskome aspekte*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1999.
14. Zalevskaya A.A. *Znachenie slova cherez prizmu eksperimenta*: monografiya. Tver': Izd-vo Tver. gos. un-ta, 2011.
15. Dzhandar B.M., Looova A.D. O nacional'nom svoeobrazii funkcionirovaniya gendernyh stereotipov v yazykovom znovanii nositelej yazyka (na materiale nemeckoj i adygskoj kul'tur). *Vestnik Adygejskogo universiteta*. 2017; 2 (197): 44 – 51.

Статья поступила в редакцию 01.09.18

УДК 821.512.141.09

Kulsarina I.G., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir State University (Ufa, Russia),
E-mail: kulsarina-bgu@yandex.ru

ARCHETYPES AND IMAGES OF RUSSIAN CULTURE IN THE BASHKIR LITERATURE OF THE XX – THE BEGINNING OF THE XXI CENTURIES. The article reveals and analyzes ideological and artistic functions of archetypes and images of Russian culture in the works of Bashkir writers of the 20th and early 21st centuries. Particular attention is given to representation of the images of famous Russian writers in the Bashkir literature, among which are the images of Alexander Pushkin, S. Yesenin, A. Platonov, S. Chekmarev. Specific examples consider the artistic reflection in Bashkir literature of the images of Russian historical and cultural figures, as well as vivid representatives of people. As one of the most common forms of the Bashkir-Russian inter-literary links, the Bashkir authors use the names and names of famous Russian writers or the names of their works in comparative and metaphorical terms. This is due to the unique property of onomastic units, which are the cultural code of a particular nation, as well as the allusiveness and informative nature of single names. Imaginative reminiscences from Russian classics are noted in the works of R. Nigmati, R. Safin, F. Galimov, T. Davletberdina.

Key words: Bashkir-Russian literary connections, images of Russian cultural figures, Bashkir literature, reminiscence, poetics.

*И.Г. Кульсарина, канд. филол. наук, доц., Башкирский государственный университет, г. Уфа,
E-mail: kulsarina-bgu@yandex.ru*

АРХЕТИПЫ И ОБРАЗЫ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В БАШКИРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКОВ

Статья посвящена выявлению и анализу идейно-художественных функций архетипов и образов русской культуры в произведениях башкирских писателей XX – начала XXI веков. Особое внимание уделено репрезентации образов известных русских писателей в башкирской литературе, среди которых выделяются образы А.С. Пушкина, С. Есенина, А. Платонова, С. Чекмарева. На конкретных примерах рассмотрено художественное отражение в башкирской литературе образов русских исторических и культурных деятелей, а также ярких представителей из народа. Как одна из распространенных форм башкирско-русских межлитературных связей указывается использование башкирскими авторами фамилий и имен известных русских писателей или названий их произведений в сравнительных и метафорических выражениях. Это объясняется уникальным свойством ономастических единиц, являющихся культурным кодом той или иной нации, а также аллюзивностью и информативностью единичных имен. Образные реминисценции из русской классики отмечены в произведениях Р. Нигмати, Р. Сафина, Ф. Галимова, Т. Давлетбердиной.

Ключевые слова: башкирско-русские литературные связи, образы русских деятелей культуры, башкирская литература, реминисценция, поэтика.

Исследование башкирско-русских литературных взаимосвязей и взаимодействий является одним из перспективных направлений современной литературоведческой науки. Рецепция башкирской литературой XX века явлений русской культуры, творческое воплощение инонациональных характеров и образов – остается все еще малоизученной областью отечественной филологии. Важную роль в реализации башкирско-русских литературно-культурных контактов играет билингвизм, определяющий социокультурную ситуацию не только в Башкортостане, но и во многих национальных республиках России. Владение двумя или несколькими языками, чтение художественных текстов, принадлежащих разным национальным литературам, в оригинале способствуют восприятию своей культуры в столкновении и единстве с культурами других народов. Влияние русской литературы на творчество писателей других национальных республик было огромно на протяжении всей истории развития отечественной литературы, особенно после событий 1917 года. Русско-башкирские литературные связи на материале произведений XIX – нач. XX века стали объектом внимания таких исследователей, как М.Г. Рахимкулов, А.И. Чанышев, С.Г. Сафуанов, Г.С. Кунафин, Э.Х. Абидова и др. В работах вышеназванных исследователей рассматривается идейно-тематическое сходство двух литератур, анализируются факты и формы башкирско-русских литературных связей в указанный период [1].

Актуальность изучения башкирско-русских литературно-культурных связей обусловлена назревшей потребностью научного осмысления инонационального в художественно-эстетическом поле современной отечественной литературы, отсутствием комплексного исследования рецепции башкирского в русском, русского в башкирском литературно-художественном процессе. В башкирской литературе XX–XXI вв. ярко отражен мир русской культуры, репрезентативно показаны образы известных исторических деятелей и представителей народа, значительно влияние русского языка на язык и стиль произведений башкирских авторов.

Связующим звеном башкирско-русских художественных связей в большинстве случаев предстают образы известных исторических и культурных деятелей русского народа. Чаще всего авторы обращаются к образам писателей, среди которых особое место занимает личность и творчество А.С. Пушкина. Пушкинские образы стали центром многих глубоких размышлений М. Карима («Больше века её осуждают...»), Н. Наджми («Мое Царское Село», «Два камня»), С. Алибаева («Ищу страну Пушкина»), Х. Карима («Пушкин живет») и др. О почтительном отношении башкирских авторов к русскому поэту свидетельствуют названия стихотворений: «Золотой поэт» (К. Даян), «Золотой ключик» (Г. Амири), «Негасимое солнце» (Я. Кулмый), «Наш поэт», «Наш Пушкин» (А. Вали), «Живой воде подобен ты» (Р.Шаммас) и др. Безусловно, образ Пушкина представляет собой культурный феномен, не имеющий аналогов в отечественной литературе. Уникальностью этого образа является то, что он развивается по архетипической модели: судьба и творчество А.С. Пушкина идеально соответствуют инвариантным составляющим архетипа Поэта. Образ Пушкина, история его жизни и трагической гибели неразрывно связаны с темой судьбы русских и башкирских поэтов. Об этом пишет С. Кудаш («Не сомневайся...»), Н. Наджми («Не схожи пути человечьи»), Р. Сафин («Не могу, не спится...») и

др. Образ гения русской поэзии помогает башкирским писателям многогранно выразить важнейшие проблемы современности, особенно касающихся темы поэта и поэзии. Так, в своём стихотворении «Пушкин» Р. Гарипов обращается некоему равнодушному, не любившему поэзию, сравнивает его с Дантесом, погубившего великого поэта. По мысли Р. Гарипова, душа людей, не читающих и не понимающих этот вид искусства, кривая и пустая [2, с. 245–246]. В своём стихотворении «Русская тройка» Х. Назар пишет: «Пушкин, Некрасов, Есенин – // Тройка российской души» [3, с. 187].

Особое место в башкирской литературе принадлежит образу М.Ю. Лермонтова и его традициям. О плодотворном влиянии поэзии М.Ю. Лермонтова на творчество башкирских писателей отмечали А. Хабиров [4], С.Г. Сафуанов [5]. Благоприятное воздействие лермонтовского стиха наблюдается в поэзии М. Гафури, Д. Юлтыя, Ш. Бабича, М. Хариса, Б. Бикбая, Х. Карима, Р. Нигмати, С. Кулибая, М. Карима, Р. Бикбаева, Р. Гарипова, Р. Назарова и других башкирских поэтов.

Значительное внимание уделяется башкирскими писателями образу С. Есенина и его традициям. В русской поэзии XX века С. Есенин признан одним из оригинальных певцов небесных светил, особенно луны (месяца). В башкирской литературе этот образ присутствует в творчестве многих поэтов, но чаще всего встречается у М. Карима. Например, в стихотворении «Луна» это небесное светило предстает перед читателем как живое существо. Поздняя луна пытается отыскать среди павших на поле боя комиссара: «Лик её бесстрастие хранит, Не присущи слезы ей и жалость» [6, с. 35]. Поэт воспекает лунную дорогу («Лунная дорога»), прощается с любимой в полнолуние («Ты уезжала в полнолуние – помнишь? ...»), с приводящим в неистовство разум полнолунием сравнивается женский взгляд («Песня благодарения»). Высокой степени образности достигает художественное представление поэта небесного светила в стихотворении, где трудолюбивые пчелы-звезды медовым светом наполняют луну-улей («Луна – как улей – на небе встает»). И здесь невольно вспоминаются есенинские строки: «Лунным светом Шираз осянен, Кружит звезд мотыльковый рой» («Свет вечерний шафранного края»).

Образ рязанского поэта занимает особое место и в творчестве Р. Гарипова. В своём стихотворении-посвящении «Есенину» он переживает всей душой за преждевременный уход поэта из этого мира, за его трагическую судьбу. В стихах Р. Гарипова можно найти «голубую весну», «голубой мир» («Донья зэнгэр, донья шундай зэнгэр...»), напоминающую «голубую Русь» Есенина, его размышления о духовной связи поколений, тревога за будущее национальной культуры созвучны раздумьям поэтов-классиков. Есенинские традиции и манера письма чувствуется в стихах «Здравствуй, Бобик!», «Песня о корове», «Стихи о плачущем коне» Н. Наджми.

О нелегкой судьбе русского писателя А.Платонова повествуется в повести Г. Шафикова «Старик в ночи», которой дан подзаголовок «повесть о писателе Андрее Платонове». В небольших девяти главах повествования описывается приезд Андрея Платонова в Уфу, и все происходящие события передаются через его восприятие. Эвакуированный с семьей в годы Великой Отечественной войны в Уфу Платонов берет с собой в чемодане самое дорогое для него в тот момент – рукопись романа

«Путешествие в человечество». Особенно рельефно передано в романе то психологическое состояние героя, у которого в вагоне украли именно тот чемодан с романом: «Он сел на пол и закрыл лицо руками. И сидел до тех пор, пока Марии Александровне не удалось в конце концов его растолкать и привести в чувство. «Маша... Это конец...». Вот и всё, что он мог из себя выдать» [7, с. 169]. Как утверждают биографы А. Платонова, действительно в начале войны писатель работал над романом «Путешествие из Москвы в Петербург», рукопись которого была утеряна. Повесть Г. Шафикова написана на достоверных фактах и изложена простым, в то же время эмоциональным языком. В произведении к раздумьям главного героя примыкают публицистические размышления самого автора, иногда и разъяснения к происходившим событиям. В целом, повесть Г. Шафикова – хороший комментарий к истории создания А. Платоновым очерка «Крестьянин Ягафар». В повести И. Абдуллина «Не забывай меня, солнце» показана трагическая судьба Сергея Чекмарева. Образ неординарного русского поэта и труженика, приехавшего в башкирский край после окончания Московского института, показан через его размышления, через его отношение к своей работе, окружающим и близким людям. И. Абдуллин подробно воскрешает жизнь молодого и талантливого поэта, трагически оборвавшейся всего в 23 года. Образ Сергея Чекмарева занимает особое место и в поэзии К. Аралбая. В стихотворении «В этом мире есть и Таналык» он восхищается смелостью русского парня, разделившего судьбу башкирской степи.

Имена Н. Гоголя, А. Чехова, Л. Толстого, А. Ахматовой, М. Цветаевой, В. Маяковского, Б. Пастернака, М. Горького играют важную роль в идейно-художественной структуре произведений многих башкирских писателей.

В башкирской литературной сокровищнице особое место принадлежат стихам, посвященным известным русским писателям – М.М. Пришвину (С. Кудаш «Весна»), А. Блоку (Н. Наджми «Удел великих»), В.Астафьеву (М. Карим «Пуд соли») и т. д. Имеются посвящения и современным поэтам: М. Дудину (М. Карим, Р. Гарипов), Л. Татьяничевой (Г. Рамазанов), Т. Смертиной (Ф. Тугызбаева) и т. д.

Творческим импульсом для башкирских авторов послужили также скульптурные памятники известным историческим деятелям. Например, в своем стихотворении «Памятник Ломоносову» из цикла «На ленинских горках» Г.Рамазанов воодушевленно пишет об учёном, чей памятник установлен рядом с МГУ, носящем его имя. Основная идея стихотворения заключена в преемственности поколений: памятник Ломоносову, дошедшему когда-то пешком к знаниям в эти места, приходит молодое, которым предстоит претворять в жизнь недописанные мысли и планы учёного [8, с. 82]. Юрию Долгорукову, основателю Москвы, посвящено стихотворение Рами Гарипова «Московский всадник». В своем стихотворении «Рядом с памятником Петра I» Г. Юнусова размышляет о прошлом и настоящем величественного города на берегу Невы и заключает, что гвоздь, когда-то прибитый в его основание Петром, оказался прочным и стойким: «Сколько бедствий прошёл город, но не сдался ни вражескому окружению, ни пожарам» [9, с. 65]. В стихотворении «Встреча с Пушкиным» поэтесса передает свои впечатления от встречи с бронзовым Пушкиным, которому пришли поклониться семьдесят писателей из разных стран. Интернациональным пафосом пронизано стихотворение Т. Усупова «Памятник». Оказавшись рядом с памятником герою Отечественной войны 1812 года И.С. Дорохову, установленному в городе Верея Московской области, поэт вспоминает исторические времена, когда вместе с русскими войсками сражались против врагов и башкиры, в том числе дед лирического героя. Философскими раздумьями проникнуты стихотворения «Две вершины» Н. Наджми, которому дано пояснение «у памятника М.Ю. Лермонтову», К. Аралбая «Трость Горького», Ф. Кузбекова «У медного всадника». Если после просмотра картины И.К. Айвазовского, И.Е. Репина «Прощание Пушкина с морем» М. Карим пишет стихотворение «У утеса», то картина И.Е. Репина «Бурлаки на Волге» стала объектом лирических раздумий С. Алибаева в стихотворении «Бурлаки», а под впечатлением репродукции с картины В.М. Васнецова «Алёнушка» Н. Наджми создает проникновенно-эмоциональное стихотворение, где объясняет близость этого образа созвучием с его внутренним миром и даже со своей судьбой.

В творчестве практически каждого поэта есть упоминания о столице страны. Образ Москвы в башкирской литературе представлен как историко-культурный и научный центр. Её воспевали в своих стихах Р. Гарипов, А. Тагирова, вспоминая свои студен-

ческие годы. О российской столице писали Р. Нигмати («Мой подарок Москве», «В Москве, на Красной площади», «С Вами будет говорить Москва...»), Я. Кулмый («Мы охраняли Москву») и многие другие писатели. В одних случаях художников слова воодушевляли культурные и архитектурные объекты города (Красная площадь, памятники, улицы), в других – столица показана как политический центр России.

Часто встречаются образы представителей русского народа в военной и послевоенной башкирской литературе. М.Карим в своем стихотворении «Русская девочка» в облике встретившейся на его фронтовой дороге девочки олицетворил образ России. Русские воины были прославлены в поэме С.Кулибая «О великом друге», Р.Нигмати «Поэма о герое», а в поэмах Г.Рамазанова «Зоя», Б.Мукамаля «Таня» выведен образ самоотверженной Зои Космодемьянской.

Образы русской классики часто выступают репрезентантами художественных приемов, как аллюзия, реминисценция в башкирской литературе. Это связано с тем, что с течением времени имена некоторых популярных литературных героев перешли в разряд нарицательных, обозначая круг лиц, обладающих определенными схожими признаками. Так, в стихотворении Г. Рамазанова «Гоголь менән» («Вместе с Гоголем») есть строки: «Тарас Бульба һымак, һуызар кистек // Бозло, һалкын Днепр – йылғала, // һуңғы Хлестаковтар бәтһән өсөн // Яңы донъя қорзқ донъяла. // Улек йәндәр эзләп әле лә дошман // Чичиковтар йөрөй уралып» («Как Тарас Бульба, прошли через ледяную реку Днепр; чтобы уничтожить последних Хлестаковых, строили новую жизнь. Все ещё кружат вокруг Чичиковы в поисках мёртвых душ») [10, с. 68]. В некоторых случаях авторы дают пояснения использованным литературным образам. Например, в стихотворении К.Даяна «Великий поэт», посвященном памяти Н.А. Некрасова, мастерски включены имена героев его произведений: «Бында шат көн хәзер, // Бында шат йыр, // Шат яңғырай Волга буйлары. // Бында йәшәй якшы тормош короп, // Якимдәрзәң кыз һәм улдары» («Здесь сейчас дни радостны, // Звучат веселые песни, // Берега Волги переполнены радостью. // Здесь живут счастливой жизнью // Дочери и сыновья Яким») [11, с. 74]. В сносах башкирский поэт разъясняет читателю имя Яким, одного из героев поэмы Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо». Включение фамилий и имен известных русских писателей или названий их произведений в художественные тексты – одна из распространенных форм башкирско-русских межлитературных интертекстуальных связей. Например, «Бер караһан, утыз етелә // «Тымык Дон»дар ижад етелә; // Бер караһан, утыз етелә // «Тәрән тамырзар» юк етелә...» («Раз всмотришь, в тридцать седьмом создаются «Тихие Дон»ы, и в том же тридцать седьмом уничтожаются «Глубокие корни»») [2, с. 194]. Во многих случаях имена и фамилии русских писателей упоминаются, когда речь идет о знании башкир русского языка. В своем стихотворении «Башкирский язык» К.Даян с гордостью пишет: «Башкорт укый хәзер үз телендә // Шекспир, Пушкин, Горький-зе...» («Башкир читает сейчас на родном языке // Шекспира, Пушкина, Горького») [11, с. 259]. О значительной роли русской литературы в жизни другого народа наблюдаем и в цикле стихотворений Р. Нигмати «В нашем дворе», когда образы литературных героев оживают в повседневной жизни людей: «...Бына Чапай дивизияһы // һуғыша Әфә өсөн, // Чапайсылар тар-мар итә // Адмирал Колчак көсөн» («Вот дивизия Чапаева // Сражаются за Уфу // Чапаевцы уничтожают // Вражескую силу адмирала Колчака») [12, с. 34]. Оказавшись на летнем дворике большого многоэтажного дома у уфимского парка, автор наблюдает, как дети играют, представляя себя литературными героями. Кто-то чувствует себя героем романа Д.Фурманова «Чапаев», а кто-то вошел в роль островского Корчагина: «...Бына Корчагин. Урамда // Жухрайҙы күрөп кала. // Жухрайҙы бер петлюрасы // Төрмәгә алып бара. // Уйлап торорға ваҡыт юк. // Павел, арыслан һымак // Ырғып, Жухрайҙы коткара, // Ә дошман кала қолап» («...Вот на улице Корчагин // Заметил Жухрая, // Как один петлюревец Жухрая // Ведет в тюрьму. // Нет времени на раздумья, // И Павел, как лев, // Выскочив с места, спасает Жухрая, // А противник падает на землю») [12, с. 34]. Играют дети и в «войну», где среди них выделяются свои Александры Матросовы, закрывавшие грудью вражескую амбразуру. Есть среди них и герои А.Гайдара «Тимур и его команда»: «...Бына Тимур командаһы. // Бик гүзәл уның эше. // Уныһы подьезда бәгән // Ауырыған әбей кеше» («...Вот команда Тимура. // Полезная у них работа. // Сегодня в десятом подъезде // Заболела одна старушка») [12, с. 34].

Имена и фамилии известных русских писателей и деятелей культуры часто используются в составе сравнительных и метафорических конструкций в произведениях башкирских писателей. Это связано с уникальным свойством ономастических единиц, являющихся культурным кодом той или иной нации, а также аллюзивностью и информативностью антропонимов. Так, в стихотворении Р. Сафина «Об одном сне, увиденном в Коктебле» есть такие строчки: «Э унан һуң, унан инде мин // һәйләп алып киттем. Диңгез һәйләй. // Кояш менән Маяковскийҙай, // һәйләшәбез, шулай, һин дә мин» («А потом я // Начал разговор. Рассказывает море // Как Маяковский со солнцем, // Так и ведем беседу с ним») [13, с. 177]. В данном случае Р.Сафин намекает на произведение русского поэта «Необычайное приключение, бывшее с Владимиром Маяковским летом на даче», где он своеобразно передает свое обращение к солнцу. В стихотворении же башкирского поэта, приехавшего отдохнуть в Коктебель, описывается разговор его с морем. Строки из вышеназванного стихотворения В. Маяковского «В упор я крикнул солнцу» были использованы также в качестве эпиграфа к стихотворению М. Карима «Мин қояшқа ғәйттем: «Эй, сың! – тинем...» («Я крикнул солнцу: «Эй, взойди!»).

Часто используются в сравнительных и метафорических конструкциях имена литературных героев. Так, в романе «Новый башкир» Ф.Галимов, изображая нечестный мир бизнесменов, обращается к литературному персонажу Гоголя, известного своим хвастовством и враньем: «Ә партнерҙары үзән шикле рәүештә олпатһыз тотта. Етмәһә, Хлестаков ише, бурьска аз ғына акса һорай... Бындай кешегә ни башың менән ышанһың...» («А партнеры ведут себя сомнительно. Еще просят, как Хлестаков, в долг немного денег. Как будешь доверять такому человеку») [14, с. 149].

В рассказе «Сәйер кешеләр» («Странные люди») Ф. Галимов внешность одного из персонажей сравнивает с А.П. Чеховым: «Буйсан, хаксарах кәүзәлә. Тәскә-башка А.П. Чеховка окшаған, тик йөз һызаттары бер аз нескәрәк» («Высокий, худощавого телосложения. Обликом похож на Чехова, но черты лица немного тоньше») [14, с. 266]. Как видим, реминисцентное введение онимов литературного происхождения в художественное произведение другой культуры способствует возникновению у читателя ассоциативной связи и содействует более глубокому восприятию образа. Умело использовал башкирский писатель и творчество М. Булгакова в анализируемом романе: «Ат саба тил – эт саба, эт саба тил – бет саба...». Мәтиктәң робот йөзәнә өзәм тәсә ингәндәй булды: “Этте күрһәтермен мин һиңә, – тине. Тауышы бер һиндәй интонацияһыз ине. “Булгаковтың «Собацье сердце» тигән әсәрен укы. Үзәңә бик яқын образ табырһың...”» («За конем собака бежит, раз собака бежит и блохи на ней...» Лицо Мотика, похожее на робота, приобрело человеческий облик: “Я покажу тебе собаку”, – сказал он. В голове не было никакой интонации. “Прочитай “Собацье сердце” Булгакова. Найдешь очень близкий себе образ”) [14, с. 124]. В данном случае Ф. Галимов мастерски обыгрывает ситуацию разоблачения Шогуршина, известного клеветника, клаязника, пишущего жалобы во все инстанции, сравнивая его с булгаковским Шариковым, строчащего лже-доносы на профессора Преображенского и доктора Борментала.

Библиографический список

1. Рахимкулов М.Г. Страницы дружбы. Русско-башкирские литературно-фольклорные связи. Уфа, 1972. 256 с.; Чанышев А.И. Русско-башкирские литературные связи (вторая половина XIX-начало XX вв.). Русско-башкирские литературные и фольклорные связи. Уфа, 1972: 3 – 182; Сафуанов С.Г. Межнациональные связи башкирской литературы. Москва, 1979. Кунафин Г.С. Культура Башкортостана и башкирская литература XIX – начала XX века. Уфа, 2006. Абидова Э.Х. Башкирско-русские контактные литературные связи XIX – начала XX века. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2011.
2. Гарипов Р.Я. Сочинения. В 3 томах. Т. 1. Стихи, поэмы. Уфа, 1996. 448 с. (на башк. яз.).
3. Наш Пушкин. А.С. Пушкин и Башкортостан. Уфа, 1999.
4. Хабиров А.Х. Назар Наджи и русская поэзия. Бельские просторы. 2011; 8: 124 – 127.
5. Сафуанов С.Г. Традиции Лермонтова в башкирской поэзии. Лермонтов и литература народов Советского Союза. Ереван, 1974: 408 – 414.
6. Карим М.С. Собрание сочинений в трех томах. Т. 1. Стихотворения, поэмы, сказки, трагедии. Москва, 1983. (пер. с башк. яз.).
7. Шафиков Г.Г. Старик в ночи. Повести, рассказы, очерки. Уфа, 2004.
8. Рамазанов Г.З. Слово любви. Уфа, 1955. (на башк. яз.).
9. Юнусова Г.А. Жизнь: стихи и песни. Уфа, 2008. (на башк. яз.).
10. Рамазанов Г.З. Шестьдесят шагов. Стихи, поэмы. Уфа, 1983. (на башк. яз.).
11. Даян К.Х. Стихи, поэмы, песни и пьесы. Уфа, 1960. (на башк. яз.).
12. Нигмати Р.Н. Сочинения. В двух томах. Т. 2. Уфа, 1959. (на башк. яз.).
13. Сафин Р.А. Дикие гуси: стихи, поэмы, пьесы. Уфа, 2010. (на башк. яз.).
14. Галимов Ф.М. Новый башкир. Роман, повесть, рассказы. Уфа, 2008. (на башк. яз.).
15. Якшибаева Л.А. Всем одна планета земля. Повести. Уфа, 2013. (на башк. яз.).
16. Карим Х.К. Избранные произведения. Уфа, 1960. (на башк. яз.).
17. Давлетбердина Т.С. Солнечная песня: Стихи, поэмы. Уфа, 2003. (на башк. яз.).

В повести «Бәтәбәзгә бер ер шары» («Всем одна планета земля») Л.А. Якшибаева, описывая негативные проявления цивилизации, неумевные потребности и спросы современных людей соотносит с пушкинским персонажем: «Ергә цивилизация килде. Кешелек донъяһы рәхәтлеккә күсте: ут якмай, көйәнтәләп һыуға бармай, йәйәү йөрәмәй. Хатта икмәктәң ҡайҙа үскәнән белмәүселәр бар. Тик, ниңеләр өзәм балаһы һаман ҡәнәғәт түгел. Пушкин әкиәтендәгә балыҡсы ҡарттың әбейләй булып, нәфсегә арткандан-арта ғына бара» («На землю пришла цивилизация. Люди перешли на легкую жизнь: огонь не зажигают, коромыслом воду не таскают, пешком не ходят. Даже не знают, как растет хлеб. Но почему-то они все еще не довольны. Их потребности растут все быстрее, как у старухи из пушкинской сказки») [15, с. 12].

В сравнительных конструкциях используются и названия известных художественных произведений. Так, в стихотворении Х.Карима «Пушкин живет» есть такие строчки: «“Кышкы юл”дай һыраҡ буранлы // Ине ул сак Рәсәй тормошо, // “Кышкы төн”дәй һыуыҡ һәм ҡараңғы // Ине ул сак эшсән кыуышы» («В те времена в России жизнь была // Безрадостной, как “Зимняя дорога”, // Как в “Зимней ночи”, лишь мороз и мгла – // У бедняка в избе его убогой») [16, с. 57].

Прекрасным образцом башкирско-русских интертекстуальных связей может служить стихотворение Т. Давлетбердиной «Толстой әкиәте» («Сказка Толстого»). В нём автор передает свои сердечные муки в напряженный период своей жизни, когда она готова вымолвить слово, но терпеливо успокаивает свою душу, изнывающую в пламени огня изнутри: «Атылып сығып килә һүзем... // Мин бит сабыр, мин бит түзем! // Эстән кара көйәп сығам, // Йөрәгемдә тыям үзем». Лирическая героиня готова терпеливо переждать это время: «Мин бит сабыр, мин бит түзем... // Тештәрәмдә изеп бәтәм. // Был осорҙоң үтерен мин // Кешеләрҙән бизеп кәтәм» [17, с. 130]. В финальной строфе поэт ситуация, когда все покинули её, сравнивает со сказкой Толстого: «Бәтәһә лә ҡасып бәтмә, // Толстой әкиәте һымаҡ – // Ҡолағыма эйелгән дә, // Яҙмыш-айыу бирә һабак» [17, с. 130]. В данном случае речь идет о басне Л.Н.Толстого «Два товарища», мораль которой заключается в том, что истинная дружба проверяется на деле. Только тот может назваться верным и преданным другом, кто не бросает товарища в момент опасности, остается с ним рядом до конца. Содержание данной басни великого классика русской литературы XIX века, включенной в школьную программу и переведенной на многие языки народов страны, хорошо известно и башкирорязычному читателю. Используя такой прием Т. Давлетбердина, повысила не только образность, но и расширила идейно-простарственные границы своего стиха. Если в басне Л.Н. Толстого главная мысль сосредоточена в словах медведя, то лирической героине Т. Давлетбердиной урок дает сама жизнь: «Яҙмыш-айыу бирә һабак» («Судьба-медведь дает урок»).

Таким образом, архетипы и образы русской культуры, творчески использованные башкирскими писателями, сыграли важную роль в сюжетосложении и организации идейно-поэтической структуры их произведений.

References

1. Rahimkulov M.G. *Stranicy družby. Russko-bashkirskie literaturno-fol'klornye svyazi*. Ufa, 1972. 256 s.; Chanyshev A.I. Russko-bashkirskie literaturnye svyazi (vtoraya polovina XIX-nachalo XX vv.). *Russko-bashkirskie literaturnye i fol'klornye svyazi*. Ufa, 1972: 3 – 182; Safuanov S.G. *Mezhnatsional'nye svyazi bashkirskoj literatury*. Moskva, 1979. Kunafin G.S. *Kul'tura Bashkortostana i bashkirskaya literatura XIX – nachala XX veka*. Ufa, 2006. Abidova E.H. *Bashkirsko-russkie kontaktnye literaturnye svyazi XIX – nachala XX veka*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2011.
2. Garipov R.Ya. *Sochineniya*. V 3 tomah. T. 1. Stihy, po`emy. Ufa, 1996. 448 s. (na bashk.yaz.).
3. Nash Pushkin. A.S. *Pushkin i Bashkortostan*. Ufa, 1999.
4. Habirov A.H. Nazar Nadzhmi i russkaya po`eziya. *Bel'skie prostory*. 2011; 8: 124 – 127.
5. Safuanov S.G. Tradicii Lermontova v bashkirskoj po`ezii. *Lermontov i literatura narodov Sovetskogo Soyuz*. Erevan, 1974: 408 – 414.
6. Karim M.S. *Sobranie sochinenij v treh tomah*. T. 1. Stihotvoreniya, po`emy, skazki, tragedii. Moskva, 1983. (per. s bashk. yaz.).
7. Shafikov G.G. *Starik v nochi. Povesti, rasskazy, ocherki*. Ufa, 2004.
8. Ramazanov G.Z. *Slovo lyubvi*. Ufa, 1955. (na bashk. yaz.).
9. Yunusova G.A. *Zhizn': stihy i pesni*. Ufa, 2008. (na bashk. yaz.).
10. Ramazanov G.Z. *Shest'desyat shagov. Stihy, po`emy*. Ufa, 1983. (na bashk. yaz.).
11. Dayan K.H. *Stihy, po`emy, pesni i p'esa*. Ufa, 1960. (na bashk. yaz.).
12. Nigmati R.N. *Sochineniya*. V dvuh tomah. T.2. Ufa, 1959. (na bashk.yaz.).
13. Safin R.A. *Dikie gusi: stihy, po`emy, p'esy*. Ufa, 2010. (na bashk. yaz.).
14. Galimov F.M. *Novyj bashkir. Roman, povest', rasskazy*. Ufa, 2008. (na bashk. yaz.).
15. Yakshibaeva L.A. *Vsem odna planeta zemlya. Povesti*. Ufa, 2013. (na bashk. yaz.).
16. Karim H.K. *Izbrannye proizvedeniya*. Ufa, 1960. (na bashk.yaz.).
17. Davletberdina T.S. *Solnechnaya pesnya: Stihy, po`emy*. Ufa, 2003. (na bashk. yaz.).

Статья поступила в редакцию 20.08.18

УДК 82

Kurbanova P.G., senior teacher, Department of Foreign Languages for Humanities Students, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: kpatimat80@mail.ru

Nurmagomedov M.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Daghestani Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nurmag100@mail.ru

THE FALL OF VOWELS AND CONSONANTS IN THE MOOD FORMATION IN THE CHIRKATYNSKY DIALECT OF THE AVAR LANGUAGE. The investigated phonetic processes occurring in the formation of interrogative, imperative and conditional moods in the Chirkatynsky dialect make it possible to understand deeply the specific features of the northern dialect sound structure of the Avar language. The processes of loss of vowels, consonants and suffixal morphemes, as well as the changes caused by it, are described. The analysis of the loss of vowels and consonants in the formation of various dialect accents promotes a comparative study of talks and dialects of the northern dialect of the Avar language. Chirkatynsky dialect in the composition of the northern Salatav dialect is the basis of the Avar literary language along with the Hunzah and eastern dialects. According to the study of some talks of the northern dialect is of great importance for clarifying the grammatical forms and categories of the Avar literary language.

Key words: dialect, Avar language, infinitive, northern dialect, Chirkatynsky dialect, Salatav dialect, mood.

П.Г. Курбанова, ст. преп. каф. иностранных языков для гуманитарных факультетов, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: kpatimat80@mail.ru

М.М. Нурмагомедов, канд. филол. наук, доц. каф. дагестанских языков, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: nurmag100@mail.ru

ВЫПАДЕНИЕ ГЛАСНЫХ И СОГЛАСНЫХ ПРИ ОБРАЗОВАНИИ НАКЛОНЕНИЯ В ЧИРКАТИНСКОМ ГОВОРЕ АВАРСКОГО ЯЗЫКА

Исследованные фонетические процессы, происходящие при образовании вопросительного, повелительного и условного наклонений в чиркатинском говоре дают возможность глубоко понимать специфику звукового строя говоров северного наречия аварского языка. Описаны процессы утраты гласных, согласных и суффиксальных морфем, а также вызванные им изменения. Авторы делают вывод о том, что анализ выпадения гласных и согласных звуков при образовании различных наклонений говора способствует сравнительному исследованию говоров и диалектов северного наречия аварского языка. Чиркатинский говор в составе салатавского диалекта северного наречия лежит в основе аварского литературного языка наряду с хунзахским и восточным диалектами. Соответственно исследование говоров северного наречия имеет большое значение для уточнения грамматических форм и категорий аварского литературного языка.

Ключевые слова: говор, диалект, аварский язык, инфинитив, северное наречие, чиркатинский говор, салатавский диалект, наклонение.

Наклонение – это грамматическая категория глагола, выражающая отношение содержания высказываемого к действительности. Исследователи аварского языка выделяли неодинаковое количество наклонений.

М.Е. Алексеев [1, с. 59–63] выделяет пять наклонений: изъявительное, повелительное, запретительное, вопросительное и сослагательное.

Самое большое количество наклонений у З.М. Маллаевой [2, с. 11–56]: повелительное, желательное с желательно-заклинательной формой, запретительное с запретительно-заклинательной формой, вопросительное с формами оттенком сомнения и со значением переспрашивания, сослагательное наклонение с собственно-сослагательной и сослагательно-желательной формами, уступительное, целевое и изъявительное.

Ш.И. Микаилов [3, с. 68–128] выделяет шесть наклонений: должностовательное, изъявительное, условное, повелительное, вопросительное.

По мнению М.М. Нурмагомедова, каждое наклонение, в том числе и изъявительное, имеет соответствующий суффикс: «Все временные формы позитивных глаголов изъявительного наклонения маркируются суффиксом, который выступает в ауслауте, как правило, после суффиксов временных форм: *бекизе* «поломать» М.М. Нурмагомедов «поломал» (прош. вр.), *бек-ул-а* «ломает» (общ. вр.), *бек-ил-а* «поломает» (буд. вр.)...» Гласный –а-, выступающий в абсолютном исходе после временных суффиксов (-ан, -ул, -ил, -ун, -ин, -н-, -л-, -ол-, -ел-, указывает на изъявительное наклонение и является формантом последнего [4, с. 59].

М.С. Саидов [5, с. 778 – 782] дает всего четыре наклонения: изъявительное, повелительное, сослагательное и вопросительное.

В чиркатинском говоре ауслатный гласный *-а-*, который является формантом изъявительного наклонения выпадает: *бичул-* «продает» чиркатинский говор (чиркатинск. гов.) – *бичул-а* литературный аварский язык (лит. авар. яз.); *здег1ул-* «торопится»; *къот1ул-* «режет» *къот1ул-а* (лит. авар. яз.); *бачин-* «приведет» (чиркатинский говор); *бачин-а* (лит. авар. яз.).

Негативными суффиксами изъявительного наклонения в литературном аварском языке являются *-ро-*, *ч1о-*. А в чиркатинском говоре выпадает ауслатный негативный суффикс изъявительного наклонения *-о-*: *бичулар-* «не продает», *къот1улар-* «не режет», *бачинар-* «не приведет», *абулар-* «не говорит». Сравним приведенные примеры с аварским литературным языком: *бичулар-* «не продает» (чиркатинск. гов.), *бичулар-о* (лит. авар. яз.), *къот1улар-* «не режет», (чиркатинск. гов.), *къот1улар-о* (лит. авар. яз.), *бачинар-* «не приведет» (чиркатинск. гов.), *бачинар-о* (лит. авар. яз.).

Примечательно то, что в негативной форме прошедшего времени в речи детей, подростков и женщин чиркатинского говора, выпадает формант отрицания *-ч1-*, а следующий за этим формантом гласный *-о-* сохраняется: *босио* «не взял», *ваиньо* «не пришел», *бичио* «не продал». Сравнение с аварским литературным языком: *бичио* «не продал» (чиркатинск. гов.) – *бичич1о* (лит. авар. яз.), *босио* «не взял» (чиркатинск. гов.) – *босич1о* (лит. авар. яз.), *ваиньо* «не пришел» (чиркатинск. гов.) – *вач1инч1о* «не пришел» (лит. авар. яз.).

Вопросительное наклонение в аварском литературном языке оформляется суффиксами *-иц-*, *-дай-*, *-я-*. В рассматриваемом говоре элемент ауслатного суффикса вопросительного наклонения *-ц-* выпадает:

ах1ул-и-? «поешь?» (чиркатинск. гов.) – *ах1ул-иц?* (лит. авар. яз.); *вач1ан-и-?* «пришел?» (чиркатинск. гов.) *вач1ан-иц?* (лит. авар. яз.); *къел-и-?* «дать?» (чиркатинск. гов.) – *къел-иц?* (лит. авар. яз.).

Подобные формы встречаются и в хунзахском диалекте северного наречия аварского языка. Однако в хунзахском диалекте вместо ауслатного краткого *-и* чиркатинского говора на исходе появляется долгий *-иц-*: *ах1ул-иц-?* «поешь?» (чиркатинск. гов.) – *ах1ул-иц-и?* (хунзахский диалект); *тол-и-?* «оставляешь?» (чиркатинск. гов.) *тол-иц-?* (хунзахский диалект); *къел-и-?* «дашь?» (чиркатинск. гов.) – *къел-иц-и?* (хунзахский диалект).

Указанные суффиксы присоединяются не только к обычной основе глагола, но и к основе, являющейся причастием прошедшего времени: *босулби?* «берешь?» (чиркатинск. гов.) – *босулбеиц?* (лит. авар. яз.); *вихулеви?* (чиркатинск. гов.) «видишь?» – *вихулевиц?* (лит. авар. яз.); *хъерцолви?* «ползет?» (чиркатинск. гов.) – *хъерцолвиц?* (лит. авар. яз.).

Аналогично образуются и негативные формы настоящего-общего времени вопросительного наклонения: *босуларби?* «не берешь?» (чиркатинск. гов.) – *босуларбеиц?* (лит. авар. яз.); *вихуларви?* «не видишь?» (чиркатинск. гов.) – *вихуларевиц?* (лит. авар. яз.); *хъерцоларви?* «не ползет?» (чиркатинск. гов.) – *хъерцоларевиц?* (лит. авар. яз.).

Как видно из этих примеров, в чиркатинском говоре происходит двоякое выпадение. Во-первых, выпадает гласный *-е-*, который является суффиксом причастия настоящего-общего времени: *босулар(е)би?* → *босуларби?* «не берешь?» (чиркатинск. гов.) – *босуларебиц?* (лит. авар. яз.); *вихулар(е)ви?* → *вихуларви?* «не видишь?» (чиркатинский говор) – *вихуларевиц?* (лит. авар. яз.); *хъерцолар(е)ви?* → *хъерцоларви?* «не ползет?» (чиркатинск. гов.) – *хъерцоларевиц?* (лит. авар. яз.).

Во-вторых, выпадает согласный элемент *-ц-* суффикса вопросительного наклонения *-иц-*: *босуларби?* «не берешь?» (чиркатинск. гов.) – *босуларебиц?* (лит. авар. яз.); *вихуларви?* «не видишь?» (чиркатинск. гов.) – *вихуларевиц?* (лит. авар. яз.); *хъерцоларви?* «не ползет?» (чиркатинск. гов.) – *хъерцоларевиц?* (лит. авар. яз.).

В чиркатинском говоре вопросительная частица *-дай* также используется без ауслатного согласного *-й*: *ах1улда?* «поет?»

(чиркатинск. гов.) – *ах1уладай?* (лит. авар. яз.); *вач1унда?* «приходит?» – *вач1унадай?* (лит. авар. яз.); *къолда?* «дает?» (чиркатинский говор) – *къоладай?* (лит. авар. яз.). Кроме того, в рассматриваемом говоре выпадает и гласный *-а-*, который стоит непосредственно перед формантом вопросительного наклонения *да-* → (*дай*). Редуцированный гласный *а-* в данном случае является позитивным суффиксом изъявительного наклонения: *ах1ул(а)да?* → *ах1улда?* «поет?» (чиркатинск. гов.) – *ах1уладай?* (лит. авар. яз.); *вач1ун(а)да?* → *вач1унда?* «приходит?» (чиркатинск. гов.) – *вач1унадай?* (лит. авар. яз.); *къол(а)да?* → *къолда?* «дает?» (чиркатинск. гов.) – *къоладай?* (лит. авар. яз.).

Сослагательное (условное) наклонение в чиркатинском говоре используется для выражения предполагаемого, а не реального действия.

Для образования позитивных форм условного наклонения в данном говоре используется суффикс *-ни*, который присоединяется к глагольной основе: *бани* «если построит», *хъвани* «если напишет», *бежьани* «если посеет». Кроме того, в чиркатинском говоре данный суффикс присоединяется к полной форме прошедшего времени, например: *баа-ни* «если построит» (ср. *банани* лит. авар. яз.), *хъваа-ни* «если напишет» (ср. *хъванани* лит. авар. яз.), *йач1аа-ни* «если придет» (ср. *йач1анани* лит. авар. яз.), *зьекъаа-ни* «если выпит» (ср. *зьекъанани* лит. авар. яз.), и т.д.

А сослагательно-желательная форма образуется посредством суффикса *-ани*, который присоединяется к форме причастия настоящего и прошедшего времени: *босул(е)бани* → *босулбани* «хоть бы взял» (чиркатинск. гов.) *босулебани* (лит. авар. яз.); *гъабур(а)бани* → *гъабурбани* «хоть бы сделал» (чиркатинск. гов.) – *гъабурабани* (лит. авар. яз.); *бихъул(е)бани* → *бихъулбани* «хоть бы порвал» (чиркатинск. гов.) – *бихъулебани* (лит. авар. яз.). Эти примеры иллюстрируют наличие выпадения гласных *-е-* и *-а-* в чиркатинском говоре.

Однако наряду с этим в чиркатинском говоре существует и другая форма сослагательно-желательного наклонения, которая образуется присоединением к причастию двух суффиксов одновременно *-ан* и *-ани*, например: *босар(а)банани* → *босарбанани* «если бы взял» (чиркатинск. гов.) – *босарабанани* (лит. авар. яз.); *кванал(е)бани* → *кваналбани* «хоть бы поел» (чиркатинск. гов.) – *кваналебани* (лит. авар. яз.); *рет1ол(е)бани* → *рет1олбани* «хоть бы одел» (чиркатинск. гов.) – *рет1улебани* (лит. авар. яз.).

Следует отметить, что в отрицательной форме чиркатинского говора при образовании условного наклонения в негативном суффиксе *-ч1о* выпадает гласный *[о]* и вместо него появляется *[а]*: *батич1ани* «если не найдете» (чиркатинск. гов.) – *батич1о-ни* (лит. авар. яз.); *бежьич1ани* «если не вспахать» (чиркатинск. гов.) – *бежьич1они* (лит. авар. яз.); *унтич1ани* «если не заболеть» (чиркатинск. гов.) – *унтич1они* (лит. авар. яз.).

Повелительное наклонение (императив) относится к числу древнейших категорий и исторически предшествовал другим наклонениям. Императив образуется от основы глагола, путем прибавления суффиксов *-а-*, *-е-*, *-й*.

Довольно часто в чиркатинском говоре указанные суффиксы выпадают: *вач1* «приходи» (чиркатинск. гов.) – *вач1а* (лит. авар. яз.); *яхъ* «вставай» (чиркатинск. гов.) – *яхъа* (лит. авар. яз.); *бос* «возьми» (чиркатинск. гов.) – *босе* (лит. авар. яз.).

Формант желательного наклонения *-эи* в рассматриваемом говоре присоединяется к форме повелительного наклонения. Однако, предварительно здесь выпадает суффикс повелительного наклонения, который сохранен в аварском литературном языке: *бос(а)эи* → *босэи* «да возмет» (чиркатинск. гов.) – *боса-эи* (лит. авар. яз.); *къот1(а)эи* → *къот1эи* «да отрежут» (чиркатинск. гов.) – *босаэи* (лит. авар. яз.); *къвагъ(а)эи* → *къвагъэи* «да взорвет» (чиркатинск. гов.) – *къвагъаэи* (лит. авар. яз.).

В целом, при образовании различных форм категории наклонения в чиркатинском говоре происходит выпадение гласных и согласных звуков. Больше всего выпадению подвергаются согласные и гласные, находящиеся в ауслате и инлаутной позиции. Поскольку такие фонетические процессы характерны и другим диалектам и говорам салатавского диалекта, желательным было бы проводить дальнейшие исследования в сравнительно-историческом плане с привлечением большего количества языковых единиц.

Библиографический список

1. Алексеев М.Е. *Сравнительно-историческая морфология аваро-андо-цезских языков*. Москва, 1988.
2. Маллаева З.М. *Грамматические категории аварского языка (Модальность. Залоговость)*. Махачкала, 2002.
3. Микаилов Ш.И. *Сравнительно-историческая морфология аварских диалектов*. Махачкала, 1964.

4. Нурмагомедов М.М. *Структура глагола в аварском языке*. Махачкала, 2016.
5. Саидов М.С. *Аварско-русский словарь*. Москва, 1967.

References

1. Alekseev M.E. *Sravnitel'no-istoricheskaya morfologiya avaro-ando-cezskih yazykov*. Moskva, 1988.
2. Mallaeva Z.M. *Grammaticheskie kategorii avarskogo yazyka (Modal'nost'. Zalogovost')*. Mahachkala, 2002.
3. Mikailov Sh.I. *Sravnitel'no-istoricheskaya morfologiya avarskih dialektov*. Mahachkala, 1964.
4. Nurmagomedov M.M. *Struktura glagola v avarskom yazyke*. Mahachkala, 2016.
5. Saidov M.S. *Avarsko-russkij slovar'*. Moskva, 1967.

Статья поступила в редакцию 01.09.18

УДК 82

Mutayeva S.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: uzlipat066@mail.ru

Rabadanova S.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

LOANWORDS IN TRANSLATIONS OF LITERARY WORKS FROM RUSSIAN INTO THE DARGWA LANGUAGE. The paper provides a detailed analysis of borrowed words in translations of works of art from Russian into Dargwa. It is noted that the issues of national Russian language contacts are entering a new phase in the context of problems of an areal study of languages of different systems and modern problems of linguistics, especially in regions such as the Republic of Dagestan. The authors conclude that the borrowed vocabulary has become an integral part of the modern Dargwa language. It is presented at all spheres of language and has become part of the original vocabulary. Many loanwords in modern Dargwa are equal with the traditional words, and became a semantic base for forming new words.

Key words: Dargwa language, Russian language, literary artworks' translation, loanwords, linguistic and literary terms.

С.И. Мутаева, канд. филол. наук, доц. каф. ин. яз. для ЕНФ, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

С.М. Рабаданова, канд. филол. наук, доц., зав. каф. ин. яз. для ЕНФ, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ЗАИМСТВОВАННЫЕ СЛОВА В ПЕРЕВОДАХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА ДАРГИНСКИЙ ЯЗЫК

В работе проведён подробный анализ заимствованных слов в переводах художественных произведений с русского языка на даргинский. Отмечается, что вопросы национально-русских языковых контактов вступают сегодня в новую фазу в контексте проблем ареального исследования разносистемных языков и современных проблем лингвистики, особенно в таких регионах, как Республика Дагестан. Автор делает вывод том, что заимствованная лексика стала неотъемлемой частью современного даргинского языка. Она прошла во все области языка и срослась с исконной лексикой. Многие заимствованные слова в современном даргинском языке находятся на равных правах с исконными словами и стали семантической базой для образования новых слов.

Ключевые слова: даргинский язык, русский язык, художественный перевод, заимствования, лингвистические и литературоведческие термины.

Начиная с 20-х годов XX в. даргинский язык тесно контактировал с русским языком, в результате чего первым заимствовано большое количество слов из второго. Если в дореволюционный период русские заимствования в проникали в даргинский язык очень в редких случаях и то, главным образом, устным путем, то после Октябрьской революции основным источником заимствования становится русский литературный язык. В художественных переводах с русского языка на даргинский реалити в разные периоды развития даргинского языка передавались по-разному. В этом отношении отчетливо различаются три периода: I период – 20-30-е годы. Это время становления даргинского языка на латинской, арабской графике; II период – 40-е годы, когда был осуществлен переход на русскую графику; III период – 60-80-е годы. Данный период является началом развития массового перевода художественных произведений с русского языка на даргинский. Были переведены произведения А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого, И.С. Тургенева и др. Переводы того времени в целом были достаточно доступными и художественно яркими. Они, безусловно, сыграли положительную роль в развитии даргинской литературы. Благодаря этим переводам произведения русских классиков были включены в школьные хрестоматии для даргинской школы. Они оказали большую помощь даргинским писателям в постижении тонкостей писательского мастерства, в преодолении ими устаревших элементов фольклорной традиции, натурализма и т. д. Эти переводы также сыграли большую роль в воспитании молодежи.

М.М. Курбанова отмечает, что «заимствования из других языков являются естественным и неизбежным явлением вообще

для терминологии любого языка. Это самый широкий путь пополнения наименований из того языка, где данная отрасль была наиболее развита. Для дагестанских народов, у которых вторым родным языком стал русский, подобного рода терминология поступает из русского языка» [1, с. 33]. В 60 – 80-е годы с русского языка на даргинский было переведено наибольшее количество художественных произведений. Они являлись значительным событием в жизни даргинской литературы. В переводах в заимствованном виде оставляются в основном местные реалии. Национально-специфические реалии многочисленны у каждого народа. И если эти названия оставлять без перевода, это нанесет ущерб доступности текста и его художественности. Вот почему часть этих слов-реалий переводится. В этом случае обычно используется слово, обозначающее близкое по функции к иноязычной реалии. Очень часто оно конкретизируется с уточняющим определением. Например, в «Капитанской дочке» А.С. Пушкина употребляются без перевода и пояснений такие слова как премьер-майор, коллежский советник, чиновник, граф и др. Поясняются главным образом военные термины, иноязычные слова, а также некоторые слова, относящиеся к бытовой лексике. В то же время много слов-реалий переводится одним словом и составным наименованием, в котором последним компонентом часто выступает слово с обобщенным значением: тулуп – х¹яка, голубятня – лагьнала хъали, дорожная кибитка – пургъун и т. д.

В повести «Хаджи-Мурат» Л.Н. Толстого употребляется много кавказских реалий. Некоторые из них даются без переводов: башлык, муэдзин, бешмет и т. д. Многие слова поясняются в сносках: мечеть – мижит, кунак – г¹ях¹ял, кумган – гажин и т. д.

Здесь многие русские реалии переводятся следующим образом: гостиная – *тавхана*, камин – *ужагъ*, полушубок – *х1яка*, двор – *а1яя*, дворовый – *лагъ*.

Какие-то общие моменты встречаются в значении переводимого слова и его даргинского коррелята. И, тем не менее, перевод русских реалий словами – реалиями из даргинской жизни нежелателен. Если на одном месте накапливается много непереуведенных реалий, лучше некоторые из них давать в описательном переводе. Следует отметить, что в тот период даргинский язык уже был наводнен иноязычными словами, которых постепенно становится заметно меньше. И это отражалось на переводах тех лет. Особенно много заимствований в переводах Амира Гази, Хабиба Алиева, АС. Абдуллаев (составитель первого Русско-даргинского словаря (1950 г.) старался описательно передавать такие заимствования. Безусловно, нет слова, которого невозможно было перевести на другой язык, хотя бы описательно. Но, как пишет А.В. Федоров, «транслитерация необходима именно тогда, когда важно соблюсти лексическую краткость обозначения, соответствующую его привычности в языке подлинника, и вместе с тем подчеркнуть специфичность называемой вещи или понятия, если нет точного соответствия в языке перевода» [2, с. 52]. Однако чрезмерно увлекаться транслитерационным способом передачи реалий нельзя, ибо это может сделать текст трудным для восприятия, привести к непониманию смысла и засорению родного языка.

Обзор способов передачи реалий показывает, что переводчик должен не только хорошо знать языки, но и обладать специальными знаниями в области истории и культуры народа, которому принадлежит переводимый язык. Прежде всего, на первый план выступают здесь реалии прошлой жизни. Они весьма разнообразны. Переводчик должен знать в достаточной мере древнегреческую мифологию, ибо в произведениях классиков русской художественной литературы часто встречаются слова и выражения из этой области. Для того чтобы читатели усваивали эти понятия с их названиями, надо пояснять их в сносках. Для передачи реалий даргинские переводчики, как с русского языка на даргинский, так и с даргинского на русский, прибегают к следующим приемам: Слово заимствуется без изменений: *граф*, *князь*, *есаул*, *господин*; Слово заимствуется, но сопровождается пояснением в сносках в самом тексте; Дается описательный перевод. Использование того или иного приема зависит от условий конкретного контекста. Но следует помнить, что при увлечении последним способом могут быть различия между национально-специфическими реалиями [3].

Необходимо отметить, что многие заимствования из русского языка изменились в фонетическом и морфологическом отношении. В первую очередь при освоении русских слов не характерные для даргинского языка звуки заменяются близкими по звучанию даргинскими звуками. Наиболее трудными для даргинской артикуляции оказались русские звуки *о*, *ы*, *щ*, *ф*, которые соответственно заменяются звуками *у*, *и*, *ш*, *п*. Например: «ферма» – *перма*, «колхоз» – *калхуз*, «плащ» – *палаш*. Нередко в русском слове, которое переходит в даргинский язык, ударение меняет свое место. Чаще всего оно перемещается на последний слог и выражается очень нечетко, что и характерно для самого даргинского языка. Попадая в даргинский язык, русские слова, как и другие заимствования, полностью ассимилировались и в морфологическом отношении. Они изменяются по законам даргинской фонетики и морфологии. Русские заимствования в большинстве своем приспособились к системе заимствующего языка. В последние десятилетия в связи с коренным преобразованием жизни даргинского народа увеличивается объем и тематика заимствованных слов. Русские слова попадают в даргинский как через средства массовой информации и художественную литературу, так и через устную речь. Пополнение словарного состава даргинцев заимствованиями из русского языка связано, прежде всего, с общим подъемом культурного уровня народа, огромной роли школы, художественной литературы, радио, телевидения и периодической печати. Особенно в большом количестве заимствуются разнообразные термины. Кроме того, в даргинском языке активно стали употребляться названия различных новых специальностей и профессий, предприятий, учреждений, учебных, медицинских и офисных заведений, единиц измерения, веса и временных отрезков, предметы современного домашнего обихода, экономики и ономастики.

Таким образом, заимствованная лексика стала неотъемлемой частью современного даргинского языка. Она прошла во все области языка и срослась с исконной лексикой. Как отмечает Г.Г. Гамзатов, «разработка вопросов, функционально-типологической характеристики применительно к такому полиэтническому региону, как Дагестан, должно осуществляться с учетом социальных особенностей реализации процессов многоязычия. Исследование многоязычной ситуации в республике выявляет критерии определения параметров, характеризующих особенности билингвизма в различных социальных условиях» [4, с. 110]. Поэтому многие заимствованные слова в современном даргинском языке находятся на равных правах с исконными словами и стали семантической базой для образования новых слов.

Библиографический список

1. Курбанова М.М. *Пути и способы развития системы лингвистической терминологии даргинского языка*. Махачкала, 2011.
2. Федоров А.В. *Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы)*. Москва, 1983.
3. Гусейнова П.М., Мусаев М-С.М. *Русские заимствования в даргинском языке*. Махачкала, 2005.
4. Гамзатов Г.Г. *Лингвистическая планета Дагестана. Этноязыковой аспект освоения*. Москва, 2005.

References

1. Kurbanova M.M. *Puti i sposoby razvitiya sistemy lingvisticheskoy terminologii darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2011.
2. Fedorov A.V. *Osnovy obshej teorii perevoda (lingvisticheskie problemy)*. Moskva, 1983.
3. Gusejnova P.M., Musaev M-S.M. *Russkie zaimstvovaniya v darginskom yazyke*. Mahachkala, 2005.
4. Gamzatov G.G. *Lingvisticheskaya planeta Dagestana. Etnoyazykovoj aspekt osvoeniya*. Moskva, 2005.

Статья поступила в редакцию 24.09.18

УДК 811.251.32

Safaraliev N.E., Cand. of Sciences (Philology), Head of Dagestan and National Literature, Dagestan Scientific and Research Institute of Pedagogy n.a. A.A. Taho-Godi (Makhachkala, Russia), E-mail: nsafaraliev@yandex.ru

ABOUT THE HISTORY OF OCCURRENCE OF RUSSIAN BORROWINGS IN TABASARAN LANGUAGE. The article shows history of borrowing foreign words in Tabasaran language. This process is the reflection of history of the development of Tabasaran people, its political, economic and cultural relationships with other nations. The analysis of the vocabulary of the Tabasaran language shows that the Tabasarans got in touch with other nations in different spheres. The reflection of this relationships is a lot of borrowings from Arab, Persian, Azerbaidjan and Russian languages in Tabasaran. Nowadays Russian borrowings are the main part of Tabasaran language. They are the main part of Tabasaran scientific terminology.

Key words: Tabasaran language, Russian borrowings, Arab borrowings, Azerbaidjan borrowings, borrowed vocabulary, tracing, native Tabasaran words, morphological reclamation of Russian borrowings, semantic reclamation of Russian borrowings.

Н.Э. Сафаралиев, канд. филол. наук, завсектором дагестанской и родных литератур ДНИИП им. А.А. Тахо-Годи, Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики имени А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: nsafaraliev@yandex.ru

ОБ ИСТОРИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ РУССКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ТАБАСАРАНСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье представлен вопрос об истории заимствования иноязычных слов в табасаранском языке. Этот процесс является отражением истории развития табасаранского народа, его политических, экономических и культурных взаимоотношений с другими народами. Анализ словарного состава табасаранского языка показывает, что табасаранцы издавна вступали в процесс своего исторического развития в различные интенсивные или длительные непосредственные связи с разноязычными народами. Отражением этих взаимоотношений является наличие в табасаранском языке мощного пласта заимствований из арабского, персидского, тюркского (азербайджанского) и русского языков, проникшие уже в период самостоятельного развития табасаранского языка. В настоящее время, русизмы как самая многочисленная группа заимствованной лексики, стали неотъемлемой частью табасаранского языка, обслуживают все стороны современной экономической и культурной жизни табасаранцев, составляют основную часть табасаранской научной терминологии.

Ключевые слова: табасаранский язык, русизмы, арабизмы, тюркизмы, заимствованная лексика, калькирование, исконные табасаранские слова, морфологическое освоение русизмов, семантическое освоение русизмов.

История заимствования иноязычных слов в табасаранском языке является отражением истории развития табасаранского народа, его политических, экономических и культурных взаимоотношений с другими народами. Анализ словарного состава табасаранского языка показывает, что табасаранцы издавна вступали в процессе своего исторического развития в различные интенсивные или длительные непосредственные связи с разноязычными народами. Отражением этих взаимоотношений является наличие в табасаранском языке мощного пласта заимствований из арабского, персидского, тюркского (азербайджанского) и русского языков, проникшие уже в период самостоятельного развития табасаранского языка [1].

Заимствованиями наиболее позднего периода в табасаранском языке являются русские слова, отражающие русско-табасаранские контакты имеющие свои глубокие исторические корни. Еще в начале XVIII века дагестанские народы имели торговые связи с русскими, усилившиеся после присоединения Дагестана и России.

Влияние русского языка на дагестанские, в том числе и на табасаранский, было настолько сильным, что многие ранние заимствования из арабского, персидского, тюркского (азербайджанского) языков, занимавшие прочное место в дагестанских языках в течение ряда столетий, вытесняются русизмами. В настоящее время, русизмы как самая многочисленная группа заимствованной лексики, стали неотъемлемой частью табасаранского языка, обслуживают все стороны современной экономической и культурной жизни табасаранцев, составляют основную часть табасаранской научной терминологии.

Разработка сложной проблемы табасаранско-русских языковых контактов и описание русских заимствований в табасаранском языке способствует раскрытию истории формирования, развития и обогащения лексики табасаранского языка [2].

Заимствованные слова появились в системе табасаранского языка под влиянием (собственно языковых). К внешним причинам относятся политические, культурные связи, военные столкновения между русским и кавказскими народами, а также мероприятия, проводимые царским правительством. К внутренним причинам относятся потребности системы самого (табасаранского) языка, которые заключаются в том, чтобы с помощью заимствованных слов уточнить некоторые понятия, не детализированные в словах табасаранского языка, и заменить наименования, которые передавались описательно, выражались словосочетаниями.

В результате контактов в дореволюционное время проникли в табасаранский язык русские слова в ограниченном количестве (до 100 слов), хотя они обладают высокой частотностью употреблением в языке и повседневной речи. Ввиду весьма слабой распространенности русской грамоты среди табасаранцев, заимствование русизмов в этот период происходит одновременно с заимствованием ранее неизвестных табасаранцам предметов, понятий и других явлений общественной жизни, названиями которых они являются, и оформлялись в соответствии с произносительными нормами табасаранского языка.

В новую исключительно благоприятную полосу вошли русско-табасаранские отношения после установления Советской власти в Дагестане, т.е. с 20-х годов XX века. Самым значительным периодом в жизни табасаранского народа, как и всех других дагестанских народов, был советский период. Именно в этот период табасаранцы достигли огромных успехов в политическом, экономическом и культурном развитии. Благодаря русскому языку, как языку межнационального общения, табасаранский народ

приобщился не только к культуре российской, к культуре всех народов нашей страны, но и к мировой культуре. После создания письменности на табасаранском языке на русской графической основе, стали издаваться учебно-педагогическая и художественная литература, журналы газеты наступил период интенсивного проникновения русизмов в лексику табасаранского языка, и многочисленные советизмы и интернационализмы заимствованы проникли в табасаранский язык живленным путём без изменения основ русского языка. Длительное контактирование русского и табасаранского языков привело к обогащению современного литературного табасаранского языка, в котором можно выделить следующие типы заимствования: а) прямые лексические заимствования; б) заимствования путем калькирования сложных слов и словосочетаний; в) различные типы аббревиатур; г) пересмысление исконных табасаранских слов.

Расширяющие лингвистические контакты табасаранцев с русским и другими народами нашей страны и всевозрастающее желание владеть русским языком привело к табасаранско-русскому двуязычию. По данным переписи ещё 1989 года около 80% табасаранцев свободно владеет русским языком. Ныне число носителей табасаранско-русского двуязычия увеличилось.

Устойчивое массовое табасаранско-русское двуязычие сказалось и на самом характере контактирующих языков. Результатом этого являются прежде всего лексическое сближение, связанное с образованием общелексического фонда, основу которого составляет общественно-политическая и научно-техническая терминология. Огромную положительную роль сыграл русский язык в появлении и развитии терминологии табасаранского языка. Из русского языка заимствовано большое количество готовых русских терминов и интернациональная лексика, использующая латинские и греческие элементы.

Важным источником обогащения лексики табасаранского языка является перевод русских слов на табасаранский, расширение объема значений школьных лексических единиц под влиянием русизмов и их словосочетаний. Значительное место в этом процессе занимает словообразование и калькирование, которое почти всеми исследователями языка рассматриваются как буквальный перевод (копирование) чужого слова.

Табасаранско-русское языковое контактирование имеет много различных аспектов исследования, в том числе интерференция, которая обнаруживается в речи билингов, если говорят на русском языке или употребляют в речи на табасаранском языке много слов русского языка. Чаще всего интерференция проявляется в области фонетики, морфологии, синтаксиса и обусловлена заимствованием, проникающим из русского языка в табасаранский калькированием, образованием общего лексического фонда в контактирующих языках и т. д.

Табасаранско-русское языковое контактирование имеет много различных аспектов исследования, в том числе интерференция, которая обнаруживается в речи билингов, если они говорят на русском языке или употребляют в речи на табасаранском языке много слов русского языка. Чаще всего интерференция проявляется в области фонетики, морфологии, синтаксиса и обусловлена заимствованием, проникающим из русского языка в табасаранский, калькированием, образованием общего лексического фонда в контактирующих языках и т. д.

Известно, что интерференция возможна как на уровне языка, так и на уровне речи. на примере литературного табасаранского языка можно заметить, что язык табасаранский периодической печати и художественной литературы насыщен неудачными

кальками, появляются не табасаранские конструкции для грамматических конструкций русского языка.

На фонетическом уровне допускается перенос русских орфоэпических особенностей на табасаранский языковой материал. Так, в родной речи наблюдается русское аканье. Одним из распространенных твердых мягких согласных во всех фонетических позициях. Корреляция твердости-мягкости несвойственна для звуковой системы табасаранского языка, а «для русской же фонетики – это основа русской фонетической системы» [3].

Другим видом фонетической интерференции является нарушение произношения глухих и звонких, которое обуславливается тем, что в табасаранском, как и в других дагестанских языках, в отличие от русского свободно сочетается глухой со звонким и в конце слова произносится как звонкий, так и глухой: зуб/зуб, косьба/косьба, сделать/сделать и др.

Интерференция в области синтаксиса в основном касается нарушения порядка слов в предложении. Под влиянием русского языка возникают предложения, построенные по модели русского предложения.

Выявлены и другие тенденции, и закономерности синтаксиса табасаранского предложения, вызванные интенсивными контактами с русским языком. Специфическая структура простого предложения табасаранского языка под влиянием русского осложняется, особенно в переводных текстах за счет роста числа причастных и определительных оборотов, ранее мало употребляемых в языке. В результате перевода страдательных конструкций появляются бесподлежащие предложения: *Думу председателвализ тгагъну* «Его выбрали председателем». Из-за неправильного перевода русских конструкций с опущенным глаголом-связкой появляются неполные предложения, в которых отсутствует сказуемое. Может нарушаться также согласование в числе подлежащего и именной части сказуемого.

Русские заимствования советского периода в табасаранском языке выражают самые разнообразные понятия и являются наиболее многочисленными заимствованиями, в семантическом отношении разнообразными и наличествуют во всех отраслях лексики табасаранского языка. Наиболее многочисленными являются общественно-политические, научно-технические, культурно-просветительские и другие термины, проникающие через школу, газеты, журналы, радио, кино, телевидение, устную речь и т.д. В составе русизмов выделяются названия предметов домашнего обихода и мебели, видов одежды и обуви, названия продуктов питания, блюд и напитков, наименования различных сооружений, строений, названия технических и транспортных средств, живых существ, растений и фруктов, названия военных терминов, различных веществ, лекарств, наименования игр и видов спорта и т. п.

В настоящее время в результате интенсивного развития табасаранско-русского двуязычия русизмы в табасаранском выполняют огромную функциональную нагрузку. В результате лексических заимствований из русского языка, а в прошлое и из восточных (арабского, персидского, азербайджанского) языков расширились стилистические возможности табасаранского языка, в нем стали появляться синонимические ряды с участием исконно табасаранских, восточных слов и русизмов; большая часть заимствованных синонимов идет из русского языка или заимствованы посредством русского языка; встречаются синонимы, образованные способом калькирования; в языке стали функционировать заметное число синонимов-дублетов, полученных из заимствованного (русского) и исконного слова.

Устно-разговорная речь билингва-табасаранца, речь интеллигенции, особенно проживающей в городской местности, школьников и молодежи, ученых, преподавателей вузов, учителей и врачей насыщена русизмами, в числе которых отдельные слова, русские словосочетания, вводные слова, кальки. Это обстоятельство объясняется тем, что роль русского языка в обществе возросла, он стал языком общественно-политических мероприятий, делопроизводства. Собрания, совещания в районных центрах, конференции, сессии обычно проводят на русском языке. Русский язык представлен в сфере наглядной агитации, официальной переписки, делопроизводства, в редакциях, секциях, творческих коллективах и т. п.

Русские заимствования, попадая в табасаранский язык, существенно изменяются, многие русизмы подвергаются фонетическим, грамматическим и семантическим изменениям, обусловленным специфическими особенностями контактирующих

языков и закономерностями заимствующего табасаранского языка.

Существующими различиями между системами гласных и согласных русского и табасаранского языков, дифференциальными и артикуляциями признаками обусловлено многообразие интерферентных явлений в области вокализма и консонантизма. При интенсивном заимствовании русских слов в табасаранском языке наблюдаются следующие фонетические процессы: а) замена отсутствующих в табасаранском языке звуков [о], [ы], [щ] близкими по звучанию звуками [у], [и], [ш]; б) замена нехарактерных для табасаранского языка мягких согласных фонем русского языка соответствующими твердыми звуками табасаранского языка во всех позициях; в) *эпентеза* или вставка гласного во внутрь слова; г) *эпнтеза* или наращение гласного в ауслуте; д) приставка гласных к началу слова; е) замена звуков; ж) метатеза или перестановка звуков и отдельных комплексов; з) отпадение конечных элементов слова (*апокола*); 4) выпадение срединных звуков и слогов слова (*синкола*); к) выпадение срединных звуков (*синкола* и *апокола* одновременно и др. Заимствованные из русского языка слова подвергаются также целому ряду комбинаторных изменений, вызванных не только прямыми заимствованиями из русского языка, но и новыми словами и выражениями, появившимися в языке результате калькирования русских лексем [4].

Важным условием освоения русизмов в табасаранском языке является морфологическая адаптация, которая зависит от соответствий и несоответствий морфологической системы табасаранского и русского языков, структурно-типологических различий дающего и принимающего языков.

Морфологическое освоение русских заимствований в табасаранском языке заключается в том, что русизмы утрачивают грамматическую категорию рода; получают аффиксы падежей табасаранского языка; существительные-русизмы, не разложимые на основу и окончание, несклоняемые в русском языке, в табасаранском языке разложимы на основу и окончание и склоняются. Заимствованные существительные, не имеющие в русском языке формы множественного числа, в табасаранском языке употребляются и во множественном числе; заимствованные существительные в русском языке только во множественном числе, в табасаранском языке могут иметь и форму единственного числа; табасаранским языком освоены словообразовательные морфемы русского языка, наиболее продуктивными из которых являются суффиксы *-ов (-ев)*, *-ова (-ева)*, образующие фамилии людей, и суффиксы *-ович (-евич)*, *-овна (-евна)*, образующие отчество мужского и женского пола. Все прилагательные русского языка в табасаранском языке употребляются в форме мужского рода в единственном числе, именительном падеже, независимо от числа и падежа существительных, от которых зависит прилагательное. Русские глаголы заимствования табасаранским языком в форме инфинитива и функционируют в табасаранском языке в сочетании с табасаранскими исконными вспомогательными глаголами *ап1уб* «сделать», *хьуб (шуб)* «быть», которые выражают все грамматические значения глагола.

Семантическое освоение русизмов, проникших в табасаранский язык, также отличается определенными особенностями и некоторыми закономерностями.

Широкое функционирование русизмов в современном табасаранском языке, их способность вступать в синонимические связи с исконными словами табасаранского языка, использование их в составе устойчивых фразеологических единиц, пословиц и поговорок, их морфологические, словообразовательные и фонетические признаки является свидетельством их освоенности и усвоенности табасаранским языком [5].

Высока общеобразовательная ценность русского языка, его структурная развитость. Велика роль русского языка в российском и международном масштабах, по принципу добровольности овладевают им нерусские народы. Российской Федерации, в том числе и табасаранцы. Широкое изучение русского языка отвечает не только интересам табасаранцев, но и всего прогрессивного человечества. Из-за проникновения в табасаранский язык многочисленных слов из русского языка национальная самобытность табасаранского языка ничуть не пострадала. Табасаранский язык сохранил свою полную самостоятельность и лишь обогатился за счет заимствованных слов из русского языка.

Библиографический список

1. Магомедов А.А. Влияние языковых контактов на табасаранский язык. *МП ФНС*. Ordzhonikidze, 1977.
2. Загиров З.М. К вопросу о табасаранско-русских языковых контактах. *Проблемы языкового контактирования в конкретных полиэтнических регионах СССР*. Всесоюзная научная конференция 10-13 апреля 1991. Тезисы докладов. Махачкала, 1991: 92 – 93.
3. Загиров В.М., Сафаралиев Н.Э. *Русские заимствования в табасаранском языке*. Москва: Издательство Academia. 2011: 78 – 83.
4. Загиров В.М. Табасаранско-русские языковые связи. *Материалы контактологического словаря «Национально-русские языковые связи»*, 1991: 42 – 55.
5. Загиров З.М. Морфологическая интерференция дагестанско-русского двуязычия. *Актуальные вопросы обучения и воспитания учащихся в дагестанской национальной школе*. Вып. 1. Махачкала, 1985: 15 – 23.

References

1. Magometov A.A. Vliyanie yazykovykh kontaktov na tabasaranskij yazyk. *MP FNS*. Ordzhonikidze, 1977.
2. Zagirov Z.M. K voprosu o tabasaransko-russkikh yazykovykh kontaktah. *Problemy yazykovogo kontaktirovaniya v konkretnykh poli`etnicheskikh regionah SSSR*: Vsesoyuznaya nauchnaya konferenciya 10-13 aprelya 1991. Tezisy dokladov. Mahachkala, 1991: 92 – 93.
3. Zagirov V.M., Safaraliev N. E. *Russkie zaimstvovaniya v tabasaranskom yazyke*. Moskva: Izdatel'stvo Academia. 2011: 78 – 83.
4. Zagirov V.M. Tabasaransko-russkie yazykovye svyazi. *Materialy kontaktologicheskogo slovarya «Nacional'no-russkie yazykovye svyazi»*, 1991: 42 – 55.
5. Zagirov Z.M. Morfologicheskaya interferenciya dagestansko-russkogo dvuyazychiya. *Aktual'nye voprosy obucheniya i vospitaniya uchashchihhsya v dagestanskoj nacional'noj shkole*. Vyp. 1. Mahachkala, 1985: 15 – 23.

Статья поступила в редакцию 01.09.18

УДК 81'373.612.2:81'373.45

Sechnev S.A., postgraduate, National Research Mordovia State University (Saransk, Russia),
E-mail: sergey-aleksandrovich91@yandex.ru

METONYMY AND SYNECDOCHE IN THE ADAPTATION OF LOAN WORDS. The article considers the changes in the semantic characteristics of loan words over the course of their functioning in the Russian language. In particular, the author analyses the semantic structure of the foreign lexemes, which have been subjected to metonymic transfer of meaning. Metonymic transfer and its variety – synecdoche – are considered as ways for adapting foreign words to the Russian vocabulary. The paper explains the reasons for these main kinds of transfers in the conclusion.

Key words: loan word, adaptation of loan word, semantic adaptation, metonymy, synecdoche.

S.A. Sechnev, аспирант, ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва», г. Саранск, E-mail: sergey-aleksandrovich91@yandex.ru

МЕТОНИМИЯ И СИНЕКДОХА В АДАПТАЦИИ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ

Статья посвящена проблеме изменения семантических характеристик заимствованных слов в ходе их функционирования в русском языке. В частности, анализируется семантическая структура иноязычных лексем, претерпевших в языке-реципиенте процесс метонимии, т. е. переноса значения по признаку смежности. Метонимический перенос и его разновидность – синекдоха – рассматриваются как способы семантической адаптации иноязычных слов к лексической системе русского языка. Выявлены основные виды подобных переносов. Сделаны выводы о причинах данных процессов.

Ключевые слова: заимствованное слово, адаптация заимствованного слова, семантическая адаптация, метонимия, синекдоха.

Любой язык в результате многочисленных межнациональных контактов пополняется лексемами иностранного происхождения, и русский язык – не исключение.

Поначалу заимствованные лексемы являются чуждыми элементами для языка-реципиента. Перспективы их существования в новой языковой системе зависят от *адаптационной способности* этих лексем и от востребованности подобных трансформаций. Под *адаптацией (ассимиляцией)* понимается усвоение, или освоение, заимствованной лексической единицы системой языка-реципиента. Подобные процессы могут затрагивать как форму, так и содержание лексемы.

Заимствованное слово может функционировать в русском языке с лексическим значением, идентичным значению его прототипа в языке-источнике. Однако чаще всего исконное значение слова все же претерпевает в новой языковой системе те или иные изменения, что позволяет говорить о наличии *семантической адаптации* иноязычной лексемы.

С.В. Барышникова называет семантической адаптацией приспособление «семантической структуры к системе заимствующего языка, при котором лексическое значение заимствованного слова формируется, уточняется, отшлифовывается по мере того, как слово включается в синтагматические и парадигматические связи со словами принимающего языка» [1, с. 14].

По мнению Е.В. Мариновой, в адаптации заимствованных слов серьезную роль играет *метонимия* [2, с. 231].

В своей статье мы будем придерживаться толкования термина *метонимия*, предложенного в словаре под ред. В.Н. Ярцевой: «Метонимия (от греч. μετόνυμία – переименование) – троп или механизм речи, состоящий в регулярном или occasionalном переносе имени с одного класса объектов или единичного

объекта на другой класс или отдельный предмет, ассоциируемый с данным по смежности, сопредельности, вовлеченности в одну ситуацию» [3, с. 300].

К числу немногочисленных исследований, посвященных анализу отдельных актов метонимии в заимствованных словах, следует отнести работу К.С. Захватаевой [4], в которой метонимический перенос рассматривается наряду с другими семантическими процессами. Автор на материале англицизмов делает вывод о том, что именно метонимия оказывается наиболее продуктивным типом семантических трансформаций [4, с. 13].

Проведенный нами анализ этимологических и толковых словарей [5; 6; 7] позволил выделить некоторые типы подобных изменений в семантике заимствованных слов.

Весьма частотным является **перенос названия предмета на его свойство**. В данном случае та или иная яркая особенность предмета (запах, цвет и т. д.) перенимает его обозначение. *Амбре* 'благовоние, приятный запах' [5, с. 37] восходит к французскому *ambré* 'сорт духов, имеющих запах амбры' [7, I, с. 90].

Лексема *бордо* переживает метонимию дважды. Сначала во французском языке название города *Bordeaux* дает обозначение производимому там вину [7, II, с. 166], затем – уже на русской почве – происходит перенос с названия вина на его цвет (темно-красный) [6, с. 56].

Слово *базар* заимствовано из татарского языка в значении 'рынок' [7, II, с. 10]. Впоследствии появляется переносное разговорное значение 'шум, крик' [6, с. 33].

Польское слово *bielizna* 'белье; белое пятно' [7, II, с. 85] в русском языке получает значение 'яркий, чистый белый цвет' [6, с. 42].

Нередко встречается и обратный процесс – **перенос со свойства на предмет**. В данном случае определенный признак предмета не заимствует у него обозначение, а, напротив, дает ему название в языке-реципиенте.

Ассорти 'специально подобранная смесь чего-нибудь, набор' [6, с. 30] восходит к французскому *assorti* 'хорошо подобранное' [7, I, с. 163].

Слово *ветюшь* 'ветхое платье, ветхие вещи' [6, с. 77] заимствовано из старославянского языка, где имело значение 'ветхость' [7, III, с. 79].

Лексема *гиря* '1. Металлический груз определенного веса, служащий мерой при взвешивании, а также для упражнений в тяжелой атлетике. 2. Подвесной груз, регулирующий или приводящий в движение механизм' [6, с. 130–131] восходит к персидскому *girān* 'тяжелый' [7, IV, с. 82].

Слово *интеллигенция* 'люди умственного труда, обладающие образованием и специальными знаниями в различных областях науки, техники и культуры; общественный слой людей, занимающихся таким трудом' [6, с. 249] происходит от польского *inteligencja* 'понятливость, смывленность', восходящего, в свою очередь, к латинскому *intelligentia* 'понимание, познавательная сила' [7, V, с. 94].

Кроме того, весьма продуктивным является **перенос с материала на изделие**.

Древнерусское *алтынъ* 'монета в шесть денег, 3 копейки' восходит к татарскому *алтын* 'золото' [7, I, с. 81].

Бляха 'жесткая пластинка как опознавательный знак или как украшение (с выдавленным рисунком, надписью, номером)' [6, с. 52] восходит к польскому *blacha* 'жесть' [7, II, с. 146].

Лексема *вискоза*, в отличие от английского *viscose*, французского *viscose* и немецкого *Viscose*, обозначающих химическое вещество, из которого делают искусственный шелк, шерсть, в русском языке употребляется и как название материала из искусственного шелка, шерсти [7, III, с. 105].

Следует также обратить внимание на **перенос с явления на документ**.

Лексема *вексель* 'ценная бумага, долгового документ – обязательство уплатить кому-нибудь определенную сумму денег в определенный срок' [6, с. 72] происходит от немецкого *Wechsel* 'обмен' [7, III, с. 40].

Устаревшее слово *кондуит* 'в России до революции: журнал с записями о поведении, проступках учащихся (преимущественно в духовных учебных заведениях и кадетских корпусах)' [6, с. 289] заимствовано из французского языка, где *conduite* 'поведение, образ действий' [7, VIII, с. 255 – 256].

В отдельных случаях название **произведения либо жанра** может дать обозначение **изображаемому**.

Слово *апокалипсис*, имеющее разговорное значение 'конец света, гибель всего живого на Земле' [5, с. 44], заимствовано из старославянского языка, где *апокалипсисъ*, в свою очередь, восходит к греческому языку (*Ἀποκάλυψις* 'Откровение' [7, I, с. 126] – название библейской книги, повествующей о конце света).

Слово *идиллия* 'мирное, счастливое существование' [6, с. 236] ранее обозначало небольшую лирическую поэму на пасторальную тему (польское *idylla*, латинское *idyllium* 'маленькая поэма на любовную тему, особенно из пастушеской жизни') [7, VII, с. 13].

Одной из разновидностей метонимии является *синекдоха* – «перенос значения с одного явления на другое по признаку количественного отношения между ними: употребление названия целого вместо названия части, общего вместо частного и наоборот» [8, с. 378]. Как показывает исследованный нами материал, образование значений по типу синекдохи также весьма характерно для заимствованных слов.

Так, достаточно продуктивным процессом является **перенос с целого на часть**.

Французское по происхождению слово *акт* 'театральное действие' первоначально имело значение 'пьеса' [7, I, с. 67].

Лексема *виноград* 'южное лиановое растение со сладкими ягодами, а также ягоды этого растения, идущие в пищу, на изготовление вина' [6, с. 83] заимствована из старославянского языка, где *винограда* 'виноградник' [7, III, с. 101].

Устаревшая лексема *ворвань* 'вытопленный жир морских животных и некоторых рыб' [6, с. 97] восходит к шведскому *narval* 'кит' [7, III, с. 163].

Обратный процесс – **перенос с части на целое** – также встречается в заимствованных словах весьма часто. Так, например, один из ингредиентов может дать название всему блюду.

Баланда 'жидкая невкусная похлебка' [5, с. 56] происходит от литовского *balānda* 'лебеда' [7, II, с. 21].

Винегрет 'холодное кушанье из мелко нарезанных овощей, мяса или рыбы, яиц с соусом, маслом' [6, с. 83] восходит к французскому *vinaigrette* 'соус из уксуса, масла, соли' [7, III, с. 99–100].

Таким образом, исследованный в данной статье языковой материал позволяет нам сделать вывод о том, что весьма продуктивным видом семантического освоения заимствованных слов в русском языке является метонимия, т. е. перенос значения по принципу смежности признаков, и ее разновидность – синекдоха, т. е. перенос с части на целое и с целого на часть. При этом классификация основных видов данных процессов в целом соответствует классификации подобных явлений в исконных словах. Основной причиной метонимизации значений заимствованных слов следует признать необходимость обозначения предмета, связанного по принципу смежности с исходным денотатом, но не имеющего собственного наименования.

Библиографический список

1. Барышникова С.В. *Словари иностранных слов XIX века и отражение в них семантической адаптации иноязычной лексики*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Южно-Сахалинск, 2010.
2. Маринова Е.В. *Иноязычная лексика современного русского языка: учебное пособие*. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2012.
3. *Языкознание. Большой энциклопедический словарь*. Гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.
4. Захватаева К.С. *Английские заимствования в современном русском языке: Семантический аспект*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2013.
5. *Большой толковый словарь русского языка*. Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 2000.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. 4-е изд., доп. Москва: А Темп, 2006.
7. *Этимологический словарь русского языка*. Под редакцией Н.М. Шанского. Москва: МГУ, 1963-1982. Вып. 1 – 8.
8. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителей*. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Просвещение, 1976.

References

1. Baryshnikova S.V. *Slovari inostrannykh slov XIX veka i otrazhenie v nih semanticheskoy adaptatsii inoyazychnoy leksiki*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Yuzhno-Sahalinsk, 2010.
2. Marinova E.V. *Inoyazychnaya leksika sovremennogo russkogo yazyka: uchebnoe posobie*. Moskva: FLINTA: Nauka, 2012.
3. *Yazykoznanie. Bol'shoj 'enciklopedicheskij slovar'*. Gl. red. V.N. Yarceva. 2-e izd. M.: Bol'shaya Rossijskaya 'enciklopediya, 1998. 685 s.
4. Zahvataeva K.S. *Anglijskie zaимstvovaniya v sovremennom russkom yazyke: Semanticheskij aspekt*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2013.
5. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sost. i gl. red. S.A. Kuznecov. Sankt-Peterburg: Norint, 2000.
6. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij*. 4-e izd., dop. Moskva: A Temp, 2006.
7. *'Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej N.M. Shanskogo. Moskva: MGU, 1963-1982. Vyp. 1 – 8.
8. Rozental' D.E., Telenkova M.A. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov: posobie dlya uchitelej*. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva: Prosveshchenie, 1976.

Статья поступила в редакцию 21.09.18

УДК 81'44 .

Sultanova S.M., postgraduate, Master of Arts, Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia), E-mail: samalek-84@mail.ru

NATIONAL – LINGUISTIC FEATURES OF WORD FORMATION IN KAZAKH, RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES. The article presents comparative characteristics of an affixal way of word-formation in the different-system languages - Russian, Kazakh and English. The importance of studying word-formation in the light of anthropocentric-linguistics is noted in the article. It presents the structural-semantic analysis of suffixes with the meaning of the name of a personality, figure in three languages. Comparative analysis of word-formative nominations in different languages is aimed at revealing their national-cultural specificity, the carrier of which, in the first place, is the internal form of derived words. The study of these processes makes it possible to identify the important role of associations in the name of objects, as well as the choice of one or another property of an object in the process of its designation, which differs from the interpretation of objects of reality in accordance with their qualities. All this determines the relevance of the study of word formation in the light of the linguistic picture of the world. The study of the word-formation system in different languages can help to discover the national peculiarities of the language picture of the world of a particular people.

Key words: national self-expression, language, suffixes, affixation, meaning, word formation, comparative character.

С.М. Султанова, аспирант каф. русского языка, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, Башкортостан, E-mail: samalek-84@mail.ru

НАЦИОНАЛЬНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСКОМ, РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ СУФФИКСОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ НАИМЕНОВАНИЯ ЛИЦА).

Статья посвящена сопоставительной характеристике аффиксального способа словообразования в разносистемных языках – русском, казахском и английском. В статье отмечается важность изучения словообразования в свете антропоцентрической лингвистики, в нем представлен структурно-семантический анализ суффиксов со значением наименования лица, деятеля в трех языках. Сопоставительный анализ словообразовательных номинаций в различных языках нацелен на выявление их национально-культурной специфики, носителем которой, в первую очередь, выступает внутренняя форма производных слов. Изучение данных процессов позволяет выявить важную роль ассоциаций в наименовании предметов, а также выбор одного или другого свойства предмета в процессе его обозначения, чем отличается от истолкования предметов действительности в соответствии с их качествами. Все это определяет актуальность исследования словообразования в свете языковой картины мира. Исследование словообразовательной системы в разных языках, может помочь обнаружить национальные особенности языковой картины мира того или иного народа.

Ключевые слова: национальное своеобразие, язык, суффиксы, аффиксация, значение, словообразование, сопоставительный характер.

Язык – это зеркало культуры, в котором отображается не только реальный мир, окружающий человека, не только аспекты его жизни, но и социальное самосознание народа, его склад ума, а также государственное устройство, тип жизни, обычаи, нравственность, систему ценностей, мироощущение, видение мира.

Многие ученые пишут о том, что язык и цивилизация – это различные, не совпадающие по содержанию и функциям феномены, что вызывает формирование точек зрения, на природу языка.

В частности, Ф. Соссюр считает, что культура – это достижение населения земли, заслуга – итог намеренной работы, но, тем не менее, язык таковым не является и не имеет отношения ни к первому, ни ко второму определению [1, с. 79].

Можно, на наш взгляд, согласиться со вторым подходом к вопросу соотношения культуры и языка, согласно которому язык является неотъемлемой частью культуры, и ее хранителем, способом передачи культуры от поколения к поколению.

Словообразование по сравнению с другими отраслями языкознания формировалось поздно как отдельная наука, не только в казахском и русском языках, но и значительно позже мировой лингвистике. В истории казахского языка образование производных слов и их место в формировании лексики, связь между новым и старым значением и другие вопросы словообразования исследуются давно, но словообразование выделилось в отдельную науку лишь с середины прошлого века.

В настоящее время в лингвистике словообразование является отдельной отраслью языкознания, у которого есть свои специфические, структурно-семантические особенности.

История становления словообразовательной системы русского языка аналогично развитию словообразования в других языках мира.

В конце XIX века начале XX века вопросам русского языкознания посвятили свои труды И.А. Бодуэн де Куртенэ, Ф.Ф. Фортунантов, Н.В. Крушевский, А.А. Потебня, А.А. Шахматов, А.М. Пешковский и другие ученые. Активно разрабатывались проблемы образования новых слов, семантического варьирования аффикса.

Большое внимание уделялось связи языка и общества, социокультурному аспекту изучения словообразования. Наряду с диахроническими исследованиями возникла необходимость изучать современное состояние языка.

В XIX веке появилась новая отрасль языкознания – описательное языкознание, которое предусматривает языковые явления с точки зрения синхронного и диахронического языкознания.

Проблемы словообразования в тюркологии, которые сложились под влиянием русского языкознания, начали рассматриваться в рамках отдельной науки лишь в 1960-1970 годы. Многие вопросы словообразования в тюркских языках отражают достижения русской лингвистики.

Как известно, словообразование играет важную роль в классификационно-познавательной работе человека и способствует больше подробному расчленению находящейся вокруг нас реальности и всестороннему ее познанию.

Изучение данных процессов позволяет выявить важную роль ассоциаций в наименовании предметов, а также выбор одного или другого свойства предмета в процессе его обозначения, чем отличается от истолкования предметов действительности в соответствии с их качествами. Все это определяет актуальность исследования словообразования в свете языковой картины мира. Исследование словообразовательной системы в разных языках, может помочь обнаружить национальные особенности языковой картины мира того или иного народа.

Как и все тюркские языки, казахский язык – агглютинативного типа, то есть в нем грамматические функции обозначаются добавлением различных суффиксов к неизменяемому корню. Агглютинация ша «склеивание» аффиксов, – характерная особенность тюркских языков [2].

В русском языке суффиксы выполняют важную роль как в процессе номинации так и в пополнении словарного запаса. С их помощью образуются не только новые слова, но и грамматические формы. Суффиксы также служат для передачи эмоциональной составляющей речи.

В английском и русском языках выделяются продуктивные модели аффиксального словообразования. Однако в русском языке аффиксация развита сильнее, чем в английском и казахском языках.

Например, известно, что в русском языке имеется большое количество уменьшительно-ласкательных суффиксов: *-очк* (*-ечк*), *-оньк(-еньк)*, *-ушк* (*-юшк*), *-ик* и другие. В английском языке практически нет таких суффиксов, за редким исключением, например: *girl* – девочка, *girlie* – девчушка. Носителю английского языка трудно представить себе огромное богатство тончайших нюансов таких словообразовательных суффиксов в русском языке.

Приведем лишь несколько примеров следующих вариантов аффиксальных образований слов в русском языке с помощью уменьшительно – ласкательных суффиксов: Машенька, Машутка, Машечка, Машуня, Машунечка и т. д.; девушка, девочка, девонька, девчоночка, девчушка, бабуля, дедуля, бабушка, бабушка и т. д. [3, с. 46].

Всему этому богатству и разнообразию слов английский язык может противопоставить только слово *little* или *dearlittle*: *littlegirl*, *littleson*, но в переводе это означает: как маленькая девочка, младший сын. Использование такого рода суффиксов демонстрирует уважение к друг другу и хорошее отношение к окружающим. Но есть уменьшительно-ласкательные суффиксы и в английском языке: *-ie*, *-kin*, *-ish* и т.д.

Например:

girl – *girlie* – девчушка, девонька
aunt – *auntie* – тетушка, тетенька
dear – *dearie* – дорогуша
sweet – *sweetie* – милашка
baby – *babykin* – деточка
boy – *boykin* – мальчишка
good – *goodish* – довольно хороший

Как и в русском языке, в казахском языке также достаточное количество уменьшительно-ласкательных суффиксов. По Т. Жанузакову [4, с. 66] аффиксы *-тай*, *-дай*, употребляются в лично-собственных именах с уменьшительно-ласкательным значением. К категории уменьшительно-ласкательных суффиксов относятся также суффиксы *-ш*, *-аш*, *-еш*, *-кан*, *-кен*, *-ек*, *-кай*, *-гай*, *-гей*. (Например, *ағатай* – дяденька, *әкетай* – папочка, *анашым* – мамочка).

Но употребление такого рода суффиксов в русском языке превалирует по сравнению казахским и английским языками.

Уже на уровне грамматики находит отражение повышенная чувственность, сентиментальность, душевность российской души, российского национального характера.

Сопоставительный анализ словообразовательных номинаций в рассматриваемых языках позволяет выявить их национально-культурную специфику, носителем которой, в первую очередь, выступает внутренняя форма производных слов. Национальное своеобразие внутренней формы появляется в тех случаях, когда мотивированной с точки зрения деривации номинативной единице одного языка в другом языке соответствует немотивированный знак. Особой чертой словообразования существительных русского языка является то, что для выражения одного и того же смысла нередко употребляется несколько словообразующих суффиксов. Рассмотрим классификацию аффиксов со значением наименования лица.

Классификация аффиксов со значением наименования лица по семантике можно объединить в четыре группы:

1) наименование лица по профессии, роду занятий (*летчик* – *ұшқыш* – *flyer*).

2) наименование лица по определенной черте характера (*ырбық бала* *капризуля* – *capricious child*)

3) наименование лица по социальному статусу, общественной роли, места жительства (*Кореец* – *Кореялық* – *Korean*)

4) наименование лица с оценкой коннотации (*старушенция* – *кәрі кемпір* – *old dame*).

Дадим анализ производных для каждой группы. Для образования наименования лица по профессии, роду занятий используются суффиксы *-щик*, *-чик*, *-тель*, *-ник*, *-ист*.

В казахском языке суффиксы *-шы*, *-ші*, *-кер* – *гер*, *-піз*, *-паз*, *-кіш*, *-қыш*, *-лық*, *-лік* используются для образования наименования лица по профессии, роду занятий, в английском языке для них же целей используются суффиксы *-er*, *-or*, *-ee*, *-eer*, *-ant*, *-ent*, *-ar*, *-ard*, *-ier*.

Писатель – *жазушы* – *writer*

Летчик – *ұшқыш* – *flyer*

Служащий – *қызметкер* – *employee*

Колхозник – *колхозшы* – *farmer*

Моряк – *теңізіші* – *sailor*

Водитель – *жүргізуші* – *driver*

Слуга – *қызметші* – *servant*

Финансист – *қаржыгер* – *financier*

Национально-культурной спецификой обладают суффиксы со значением наименований по определенной черте характера.

Суффиксы русского языка: *-ля*, *-ец*, *-ина*.

Суффиксы казахского языка: *-шақ*, *-шек*, *-қақ*, *-кек*.

Суффиксы английского языка: *-y*, *-er*, *-man*.

Казахский Русский Английский

Қызғаншақ адам жадына greedy

Ырбық бала капризуля capricious child

Есалаң адам безумец madman

еріншек адам ленивец lazybones

қырсық адам упрямец stubborn person

социальной характеристикой человека, наряду с другими его местожительства. В русском языке суффиксы *-ец*, *-ич*, *-ин* также употребляются для обозначения наименования лица по социальному статусу. Например: *москвич*, *питерец*, *актюбинец*, *астанчанин*, и т.д. В казахском языке используются суффиксы *-лық*, *-лік*, *-дық*, *-дік*, *-тық*, *-тік*: *Астаналық*, *ақтөбелік*, *жезқазғандық*, *өскемендік*, *арқалықтық*, *мартөктік*.

В английском языке для обозначения наименования лица по социальному статусу частотными являются суффиксы *-er*, *-ese*, *-ean*, *-ian*, *-an*: *Londoner*, *New Yorker*, *Milanese*, *Argentinean*, *Egyptian*, *Norwegian*, *Korean*.

Наименования лица с оценочной коннотацией имеют место в трех языках. В русском языке такая коннотация отражает мировосприятие человека, так и его отношение к другому лицу.

В казахском языке субстантивация подчинена строению предложения, и выражается как жалғау, тогда как в русском языке она не отмечается словоизменительными морфемами. Из-за привязанности значения казахского субстантивата к тексту путем добавления к нему суффикса, он не обладает номинативной достаточностью. Поэтому в казахском языке номинативный ряд не имеет транспонирующей формы. В русском языке транспозитивы также менее активны по сравнению со словообразующими (*бухтелка*, *старикашка*, *старушенция*), атрибутивными (*баба*, которая бурчит, *пожилой человек*) единицами. В номинативных рядах словообразующие номинативные единицы выступают в качестве доминанты, так как их значение задает содержание всем остальным членам ряда, т.е. является инвариантным. В казахском языке слово «*кәрі кемпір*, *кәрі қақбас*» означает старушенция, т.е. *старая женщина*, *старуха* (обычно с оттенком фамильярности), слово «*кәрі шал*» – *старикашка*, т.е. *мужчина*, *достигший старости*.

В английском языке употребляют форму *dodderer* вместо *старикашка*, *old dame* вместо *старушенция* и *grumbler* вместо *бухтелки*.

Несовпадение неполных номинативных рядов в сравниваемых языках обуславливается использованием несоотносительных способов номинации или их разного количества. Так, для передачи определенного исходного содержания один язык предлагает словные и несловные (аналитические) наименования, а другой только аналитические (*бухтелка* – *женщина*, которая постоянно бухтит). В межъязыковую корреляцию вступают однотипные неполные номинативные ряды с одинаковым числом номинативных единиц и с тождественными способами их образования.

В заключении можем отметить, что из анализируемых суффиксов наиболее продуктивные суффиксы в русском языке *-щик*, *-чик*, *-тель*, *-ник*, *-ист*. Они употребляются для обозначения наименований лица по профессии, роду занятий.

В современном казахском языке одним из продуктивных суффиксов имен существительных является *-шы*, *-ші*, при помощи которых образуются новые слова как от глаголов, так и от других существительных: *қой-шы* (*чабан*), *ән-ші* (*певец*), *сын-шы* (*критик*), образованные от существительных; *сынау-шы* (*критикующий*), *жазу-шы* (*писатель*), *сату-шы* (*продавец*), *бақылау-шы* (*контролер*), образованные от глагольных основ. Как видно из данных примеров, производные слова в казахском и русском языках образуют новые слова со значением лица (в казахском языке суффикс *-шы/ші*, в русском – *-ец*, *-тель* и другие) по роду его деятельности, профессии, специальности, а также по характерному для него признаку (свойству), изменив первоначальное лексическое значение и в связи с этим и грамматическое значение. Например: *сатушы* – *продавец* – от глагольной основы образовалось при помощи суффиксов *-шы* и *-ец* имя существительное со значением лица [5, с. 157].

В английском языке наиболее продуктивными суффиксами являются *-or, -ist, -er, -ese, -ian, -ant, -ent*. Общий характер динамики аффиксального словообразования русском, казахском и английском языках не препятствует возникновению различий, представление которых ограничено рамками рассмотренных в работе явлений. К ним можно отнести основную единицу словообразования, формально-семантические отношения в словообразовательной паре, словообразовательное значение и словообразовательный формант, а также словообразовательную мотивацию. Эта модель сопоставительного словообразования

ориентирована на языковую личность, активно познающую язык, что находит отражение в самом знании о языке в виде позиции носителя языка. Антропоцентризм как отношение языка к его носителю вносит в системную организацию языковых элементов много параметров. Одни из них обуславливают расхождение языков, другие определяют их общность. Таким образом, сопоставительный анализ аффиксов русского, казахского и английского языков, позволяет сделать вывод об универсальной природе аффиксов, с одной стороны и национально-культурной содержании их, с другой.

Библиографический список

1. Фердинанд де Соссюр. *Труды по языкознанию*. Москва: «Прогресс», 1977.
2. Available at: <http://transeurope.ru/без-рубрики/kazahskiy-yazyik.html>
3. Сухарев В.А. *Мы говорим на разных языках*. Москва, 1998.
4. Жанузаков Т.Д. *Основные проблемы ономастики казахского языка*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Алма-Ата, 1976.
5. *Эволюция общетюркских аффиксов в казахском языке*. Москва: Издательский дом РАЕ, 2013.

References

1. Ferdinand de Saussure. *Trudy po yazykoznaniiyu*. Moskva: «Progress», 1977.
2. Available at: <http://transeurope.ru/без-рубрики/kazahskiy-yazyik.html>
3. Suharev V.A. *My govorim na raznykh yazykakh*. Moskva, 1998.
4. Zhanuzakov T.D. *Osnovnyye problemy onomastiki kazahskogo yazyka*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologicheskikh nauk. Alma-Ata, 1976.
5. *Evoluciya obschetyurkskikh affiksov v kazahskom yazyke*. Moskva: Izdatel'skij dom RAE, 2013.

Статья поступила в редакцию 05.01.15

УДК 001.891+81-13

Trofimova E.B., Doctor of Sciences (**Philology**), Professor, Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University (Biysk, Russia), E-mail: eltrofimova@mail.ru

Trofimova U.M., Cand. of Sciences (**Philology**), senior teacher, Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University (Biysk, Russia), E-mail: umt2005@rambler.ru

THE PROJECT OF THE DICTIONARY OF CROSS-LANGUAGE FIGURATIVENESS OR TO THE QUESTION OF FIGURATIVE PRIMITIVES. The article discusses a possibility of creating a dictionary of cross-languages figurativeness on the material of the phraseology of the differently-structured languages. The notion of cross-languages figurativeness is introduced by E.B. Trofimova (2006) to explain the psycholinguistic phenomenon of the success of interpreting the meaning of foreign idioms in the absence of their full equivalent in the native language of the subject. It is a structure of a high level of abstractness that ensures the cognitive correlation of phraseological units of different languages, despite the mismatch of their lexical composition and phraseological images. In the proposed project of the dictionary, phraseological units are systematized on the basis of descriptions of cross-languages figurativeness, phraseological meanings and phraseological images. Cross-languages figurative images can be correlated with image primitives, distinguished by analogy with semantic primitives.

Key words: phraseological units, cross-languages figurativeness, phraseological image, psycholinguistic experiment, phraseological equivalent, image primitives.

E.B. Трофимова, д-р филол. наук, проф. Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: eltrofimova@mail.ru

U.M. Трофимова, канд. филол. наук, доц., научный сотрудник Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: umt2005@rambler.ru

ПРОЕКТ «СЛОВАРЯ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗНОСТИ», ИЛИ К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗНЫХ ПРИМИТИВАХ

Исследование выполнено при поддержке РФФИ и Министерства образования, науки, культуры и спорта Монголии, проект 15-24-03001 «Стратегии опознавания иноязычных фразеологизмов носителями монгольского и русского языков».

В статье обсуждается возможность создания словаря межъязыковой образности на материале фразеологии разноструктурных языков. Понятие *межъязыковой образности* было введено Е.Б. Трофимовой (2006) для объяснения психолингвистического феномена успешности интерпретации значения иноязычного фразеологизма при отсутствии его полного эквивалента в языке испытуемого. Это структура высокого уровня абстрактности, обеспечивающая когнитивную соотнесенность фразеологических единиц различных языков, несмотря на несовпадение их лексического состава и фразеологических образов.

В предлагаемом проекте словаря фразеологические единицы систематизируются на основе описаний межъязыковых образов, фразеологических значений и фразеологических образов. Межъязыковые образы могут быть соотнесены с образными примитивами, выделяемыми по аналогии с семантическими примитивами.

Ключевые слова: фразеологизм, межъязыковая образность, фразеологический образ, психолингвистический эксперимент, фразеологическая эквивалентность, образные примитивы.

Это исследование возникло как побочный результат многолетней работы по анализу стратегий восприятия фразеологических единиц, представленных иноязычным реципиентам-монолингвам в пословном переводе. Мы уже неоднократно обсуждали, какие причины побудили нас обратиться к данному

типу эксперимента (например, [1]). Прежде всего, это попытка деавтоматизации идиомы с целью акцентировать её образную составляющую, тем самым инициируя творческую деятельность индивида по интерпретации фразеологического образа. Результаты экспериментов показали, что, независимо от языка (в экс-

периментах использовался материал как английского языка, так и монгольского, китайского, корейского), существует устойчивый список стратегий, используемых носителями языка в условиях решения данной когнитивной задачи. Причем, если отвлечься от частностей, эти стратегии могут быть систематизированы в двух бинарных оппозициях: *целостная / расчлененная и буквальная / метафорическая* переработка, представленных во всех 4 возможных комбинациях (целостная-буквальная, целостная-метафорическая и т. д.)

Очевидно, что способы интерпретации иноязычных идиом базируются на особенностях когнитивной организации фразеологической системы родного языка. Вопрос о том, в каком виде хранятся фразеологизмы в ментальном лексиконе – целостно-идиоматическом или расчлененно-лексемном – обсуждается в мировой науке с 70-х годов и остается актуальным и в наши дни, в частности в связи с расширением инструментальных возможностей психолингвистики (см., например, обзор в [2]). Тем не менее, на протяжении полувека в этой дискуссии наблюдается тенденция к упорению разнородного и неоднозначного фразеологического материала, в котором различным образом «сплавляются» узуализация, идиоматизация и семантическая трансформация.

Ниже мы будем говорить только об идиомах, имеющих наглядное представление, семантика которых формируется метафорическим переносом. В данном контексте представляет интерес подход Р. Гиббса (1989, 1990, 1993), последовательно обосновывающего лексемно-концептуальный способ переработки идиом [3]. Разложимость идиом обуславливается ассоциативным потенциалом отдельной лексемы. Например, значение *pop the question* 'делать предложение' разложимо на компоненты в силу того, что *question* 'вопрос' имеет устойчивые ассоциации с брачным предложением, а *pop* – с актом произнесения [3, с. 422]. Современные экспериментальные исследования также показывают, что скорость и характер обработки идиом зависит от того, «насколько знакомой, привычной для носителя является метафора на концептуальном уровне» [2, с. 92]. Ценность концепции Гиббса заключается в том, что в ней ставится вопрос о семантических истоках идиоматизации словосочетания (Р. Гиббс эти истоки видит в концептуальном потенциале лексем). Вместе с тем, очевидно, что это только один из многих объяснительных механизмов. В нашей работе мы рассматриваем другой механизм, а именно межъязыковую образность.

В 2004 году Е.С. Грянкина, под руководством Е.Б. Трофимовой, провела экспериментальное исследование процессов восприятия русскими монолингвами английских образных выражений, данных в пословном переводе [4]. В ходе работы было установлено, что русские информанты при интерпретации английской идиомы интуитивно опираются на некоторый смутный образ, имеющий отвлеченный характер. Этот образ формируется в пределах определенного структурно-семантического соответствия идиоме родного языка. Например, было хорошо опознано выражение *англ. plough the sand* (букв. 'пахать песок'), не имеющее эквивалентного образа в русском языке, но легко интерпретируемое как *носить воду решетом*, в силу совпадения основной идеи «непродуктивного действия». Иначе говоря, образы, совпадающие по структуре и общей выражаемой идее, воспринимаются как сходные даже в условиях несовпадения наглядных представлений и отдельных лексических компонентов. Для описания этого феномена Е.Б. Трофимовой был предложен термин *межъязыковая образность*, под которым понималась образная структура, возникающая у иноязычного носителя, не владеющего данным языком, при предъявлении языковых единиц сложной структуры [5, с. 302]. Это единица более высокого уровня абстракции, чем фразеологический образ, позволяющая установить ассоциативную связь между различными образами на основе инвариантной образной структуры. Сравним, например, фразеологизмы: кит. 小題大做 букв. 'раздувать из мелочи целую историю' – русск. *делать из мухи слона*; кит. 非驴非马 букв. 'ни осел ни лошадь' – монг. *өөх ч биш, булчирхай ч биш* букв. 'ни жир ни железа' – русск. *ни рыба ни мясо*; кит. 对牛弹琴 букв. 'играть на лютне перед быком' – русск. *метать бисер перед свиньями* и т.д. Во всех случаях наблюдается не только структурное соответствие, тематическая соотнесенность лексических компонентов, но и совпадение некоторой общей идеи, в этой структуре закрепленной.

Идеи межъязыковой образности были поддержаны Н.Ф. Алефиренко, Е.А. Юриной. Так, Н.Ф. Алефиренко отмечает «транслируемость фразеологической образности в межъязыковом пространстве» [6, с. 52] и «соотносительность ментального моделирования в сознании носителей разных языков при восприятии когнитивно-дискурсивного контура соотносимых фразем» [там же, с. 53]. Е.А. Юрина описывает межъязыковую образность как метаязыковую и метатекстовую категорию, значимую для установления эквивалентности текстов первоисточника и перевода. Исследователь отмечает, что типовые образные представления национальной культуры, транслируемые семантикой образных лексических и фразеологических единиц, базируются на когнитивных метафорических и метонимических моделях, свойственных человеческому мышлению и носящих во многом универсальный характер [7].

Таким образом, мы видим, что образная составляющая идиом способна кодироваться в метафорических проекциях двух типов: словной, лексической (концептуальная метафора Р. Гиббса) и сверхсловной, структурной (межъязыковая образность) – имеющих универсальный характер. Носители языка тяготеют к одному из способов при восприятии идиомы, обусловленному степенью разложимости фразеологизма на компоненты. Метафорический потенциал компонентов выражения *pop the question* обеспечивает его разложимость, в то время как *kick the bucket* 'пнуть ведро' 'умереть' по этому же критерию оказывают не разложимыми [2, с. 92]. В ситуации с экспериментами на родном языке значительную роль при восприятии идиом играют частотность компонентов и самой идиомы, а также наличие структурных аномалий. Использование иноязычных выражений в пословном переводе нейтрализует эти факторы, ставит испытуемого в ситуацию именно метафорической неопределенности. Сбои различного рода, возникающие при восприятии иноязычных идиом, обуславливаются несогласованностью выбора целостной или лексемной метафорической стратегии и «подстраиванием» их друг под друга.

Например, идея «близости отношений» реализуется образным инвариантом «*невозможности рассоединения (целого) чем-то*»: монг. *зүүний үзүүр орохгүй* 'кончик иголки не войдет' – русск. *водой не разольешь*¹. При интерпретации монгольского фразеологизма русские испытуемые совместили синтаксическую целостность и семантическую расчлененность, что привело к погрешностям при распознавании. Так, данное выражение понимается на основе русского выражения *комар носа не подточит*, совпадающего по синтаксической структуре и идее «острой формы» (*игла – нос комара*). Иначе говоря, субъективно межъязыковая образность может выстраиваться на основе обобщенного образа, выстроенного с опорой на ассоциативные связи отдельных слов.

Принято считать, что метафора является оптимальным источником исследования «аналоговых процессов человеческого мышления» [8, с. 79]. Однако, как показывает наш материал, отнюдь не самодостаточным. Так, при сопоставлении фразеологизмов кит. языка 沧海一粟 'просьяное зернышко на море' – корейск. 'булава на дне океана' и русск. *иголка в стоге сена* – несложно увидеть, что разные лексические составы в разных языках представляют одну идею, которую можно обозначить как невозможность, сложность выполнения, и выразить представимым образом «*сравнительно малою*» в «*сравнительно огромном*» (*искать*), наглядно детализированного различным способом в разных языках. Однако данный образный инвариант может находить прямо противоположные коннотации в разных языках – от «бессмысленности усилий» до «большой удачи, редкой находки», как, например, в монгольском *усан дотроос шур олохтай адил* (букв. 'как найти жемчужину в воде'). Такая же неоднозначность обнаруживается в ходе интерпретации монгольского фразеологизма: *зүүний үзүүр дээр будаа тогтох шиг* 'как ставить рис на кончике иглы', который приобретает в глазах русских испытуемых семантику невыполнимого и поэтому бессмысленного дела. В монгольском языке это выражение в своей основе имеет сакральный смысл: по словам монгольского эксперта, «*это так же невероятно трудно, как зачать ребенка (то есть соединить мать, отца и ребенка, предназначенных друг другу)*». Еще одно монгольское выражение *тэжээсэн бяруу тэрэг эвдэх* 'вскормленный теленок тележку разрушит' большей

¹ Заметим, что семантически сходные, но не идентичные образы встречаются в стихотворении М.И. Цветаевой «Расстояния, версты, мили...» – расселили как орлов-заговорщиков, разбили как колоду карт – в позиции объекта репрезентированное целое, а не орудие.

частью испытуемых интерпретировалась национально маркированным образом: эдакого богатыря, который приобрел силу и теперь ему все по плечу. Однако фразеологического аналога этому образу не нашлось, поэтому пословица *сила есть – ума не надо*, осмысленная в пределах данного образа, приобретает положительные коннотации (*раз сила есть, зачем же ум? – ср. с современной мультипликационной интерпретацией Алеши Поповича*)².

Данные психолингвистического эксперимента демонстрируют широкий спектр примеров субъективной эквивалентности: например, монгольский стимул *одрийн од шиэ* 'как звезда днем' вызывает у русскоязычных носителей реакции *как сани летом, как в бане лыжи* (сравните, выражения *как гром среди ясного неба, как короле седло* демонстрируют другую образность и в первом случае совпадают по синтаксической структуре, а во втором – по значению, но не по межъязыковой образности). Нужно заметить, что в данном случае такие «аналоги» дестабилизируют восприятие, поскольку в монгольском языке выражение имеет значение чего-то редкого и важного, а семантика ненужности, доминирующая в русских реакциях, здесь отсутствует вовсе. Монгольское выражение *дээсэн дөрвөн дээр санжиганах* 'висеть на веревочном стремя' достаточно легко вызывает аналог *висеть на волоске* (как раз в силу совпадения межъязыковой образности, но здесь частично и лексического состава), однако предлагают и другое фразеологическое соответствие – *ходить по краю пропасти*, которое вызывает сходные ассоциации. Приведенные примеры доказывают сложность процесса соотнесения значений фразеологических единиц различных языков и необходимость детального описания прагматических аспектов фразеологического значения. В то же время эксперименты показали актуальность обеих стратегий восприятия образных выражений – как с опорой на лексические компоненты и их концептуальный потенциал, так и на образное представление словосочетания. Если концептуальные модели, начиная с пионерской работы Дж. Лаккоффа и М. Джонсона (1980), подвергались тщательному анализу и достаточно детально описаны к настоящему времени в терминах моделей и кодов, то образные структуры типизации не подвергались.

Так возникла идея формирования пространства универсальных метафорических смыслов и образов, описываемых термином *межъязыковая образность*, в специальном Словаре межъязыковой образности. В основе Словаря лежит гипотеза о предельности набора межъязыковых абстрактных образных конструкций и вариативности их лексического воплощения и объема значения. Такая вариативность порождается возможностями метонимического и метафорического осмысления ситуации, различной маркированностью тех или иных образов. Так, монгольское выражение *измерять улицу метром* может быть проинтерпретировано в пределах обобщенного образа непродуктивности действия с выводным значением глупости (*носить воду решетом*), однако в монгольском языке осуществляется метонимический перенос (*прохлаждаться*) с выводным значением «лениться, бить баклуши».

Одна из главных проблем такого словаря – это толкование абстрактного межъязыкового образа. В силу несубстанциональности ключевых единиц Словарь межъязыковой образности ставит нетривиальную для лексикографии проблему: формулирование образного смысла, что является в той же степени сложным (см. об этом [9]), как, например, формулирование значения широкозначных слов. Поэтому любое толкование носит условный характер. Фразеологические единицы описываются в системе: **актуальные фразеологические значения → межъязыковая образность → фразеологический образ (фразеологизм) → контексты (варианты значений)**.

Библиографический список

1. Трофимова Е.Б., Трофимова У.М., Власов М.С., Одончимэг Т. Монгольская фразеология в зеркале межъязыковой образности. *Central Asian Journal of Basic and Applied Researches*. 2015; 4: 4 – 18.
2. Слюсарь Н.А., Петрова Т.Е., Михайловская Е.В., Череповская Н.В., Прокопья В.К., Чернова Д.А., Черниговская Т.В. Экспериментальное исследование ментального лексикона: словосочетания с буквальным и небуквальным значением. *Вопросы языкознания*. 2017; 3: 83 – 98.
3. Gibbs R. Psycholinguistic studies on the conceptual basis of idiomaticity. *Cognitive Linguistics*. 1990; 1(4): 417 – 452.

² Эти примеры показывают немалую роль национально маркированных аксиологических констант в процессах восприятия идиом, актуализирующих «ненормативную» межъязыковую образность, что, на наш взгляд, служит дополнительным доказательством ее реальности. Невозможно увидеть за лексической компонентой, межъязыковой образностью и аксиологической константой три составляющих языкового знака (семантика, синтактика, прагматика), каждая из которых может стать доминирующей в процессе восприятия иноязычного идиоматического выражения.

Например, **актуальное фразеологическое значение** «бесмысленность, безрезультатность усилий» находит отражение в нескольких моделях **межъязыковой образности**: 1. **демонстрировать произведения искусства неспособному воспринять** (кит. 对牛弹琴 букв. 'играть на люте перед быком' – русск. *метать бисер перед свиньями*); 2. **осуществлять продуктивное действие при помощи не предназначенного для этого инструмента** (русск. *носить воду решетом* – монг. букв. 'измерять метром улицу' – турецк. *igneye kuyu kazar* букв. 'что иголкой колодец копать' (пример из [7]) – англ. *plough the sand* букв. 'пахать песок'; 3. **искать «сравнительно малое» в «сравнительно огромном»** (沧海一粟 букв. (искать) 'просяное зернышко в море' – русск. *искать иголку в стоге сена*).

На первый взгляд, аналогичный по структуре монгольский фразеологизм *усан дотроос шур олохтай адил* (букв. 'как найти жемчужину в воде') должен входить в этот же ряд (3). Однако в силу отсутствия противопоставления малого и большого размера, а также совершенного вида глагола, межъязыковая образность в этом случае иная – **«добыть нечто уникальное путем невероятных усилий»**. Меняется и актуальное значение – «большая удача», что соотносит монгольский фразеологизм с русской идиомой *достать звезду с неба*. Вместе с тем, связь межъязыковой образности **«добыть нечто уникальное путем невероятных усилий»** и **искать «сравнительно малое» в «сравнительно огромном»** осуществляется через общий компонент **«невероятных усилий»** и является гораздо более регулярной, чем можно подумать. В русских контекстах невероятные усилия оцениваются по результативности и значимости результата. Поэтому в некоторых контекстах Национального корпуса русского языка *достать звезду с неба* приобретает дополнительные коннотации «неосуществимости»: *Легко сказать: достать звезду с неба, а как ее достанешь?* [Л.А. Чарская. Чудесная звездочка (1912)]; *Юля уверяла меня, что я с таким же успехом могла бы просить, чтобы мне выслали звезду с неба* [Е.С. Гинзбург. Крутой маршрут: часть 2 (1975 – 1977)]. Дальнейшее изучение этого вопроса показывает, что вариативность прагматических характеристик при совпадающей образности обусловлена различными аксиологическими константами. В частности, если говорить о монголах и русских, то в русском сознании устойчиво выделяется потребность в осмысленности деятельности или события, что придает отрицательные коннотации многим монгольским фразеологизмам (*как ставить рис на кончике иглы, как звезда днем* и т. д.). Семантическое расширение осуществляется с различными коннотациями: в русск. трудность, редкость → большие усилия → бессмысленность; в монг. трудность, редкость → большие усилия → большая удача.

Опора на экспериментальные исследования при формировании корпуса межъязыковых образных единиц обусловлена ментальным характером феномена межъязыковой образности. Семантическая вариативность по языкам в пределах одного образного инварианта позволяет выделить значимые для когнитивного описания идиоматики характеристики (неоднозначность, динамика расширения значения, аксиологические константы, концептуальный потенциал компонентов и т. д.). В теоретическом плане Словарь межъязыковой образности решает проблемы универсалистики, поскольку ставит вопрос о существовании образных примитивов как метаязыковой категории высокой степени абстрактности и соотнесения их с другими универсальными единицами и структурами. Различного рода семантическая и прагматическая вариативность у единиц с совпадающей межъязыковой образностью позволяет судить о принципах «аналогового мышления» у представителей различных языков и культур. В прикладном плане ценность Словаря заключается в установлении зон фразеологической интерференции.

- Грянкина Е.С. *Семантика фразеологизмов в сознании носителей русского языка: на материале русских и английских фразеологизмов в буквальном переводе*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2004.
- Трофимова Е.Б. Образность в межъязыковом пространстве. *Речевая деятельность. Языковое сознание. Общающиеся личности: Тезисы докладов XV Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации*, Калуга: «Эйдос», 2006: 302.
- Алефиренко Н.Ф. *Фразеология и когнитивистика в аспекте лингвистического пост-модернизма*. Белгород: Издательство БелГУ, 2008.
- Юрина Е.А., Боровкова А.В., Шенкал Г. Межъязыковая образность в речевой деятельности переводчика (на материале русского перевода турецкого романа О. Памука «Чёрная книга»). *Язык и культура*. 2015; 1 (29): 61 – 71.
- Елова Ф.А., Перехвальская Е.В., Саусверде Э. Метафора и эвристическая функция языка (бывает ли язык без метафор). *Вопросы языкознания*. 2014; 1: 78 – 99.
- Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Принципы семантического описания фразеологии. *Вопросы языкознания*. 2009; 6: 21 – 34.

References

- Trofimova E.B., Trofimova U.M., Vlasov M.S., Odonchim'eg T. Mongol'skaya frazeologiya v zerkale mezh'yazykovoj obraznosti. *Central Asian Journal of Basic and Applied Researches*. 2015; 4: 4 – 18.
- Slyusar' N.A., Petrova T.E., Mihajlovskaya E.V., Cherepovskaya N.V., Prokopenya V.K., Chernova D.A., Chernigovskaya T.V. 'Eksperimental'noe issledovanie mental'nogo leksikona: slovosochetaniya s bukval'nym i nebukval'nym znacheniem. *Voprosy yazykoznanija*. 2017; 3: 83 – 98.
- Gibbs R. Psycholinguistic studies on the conceptual basis of idiomaticity. *Cognitive Linguistics*. 1990; 1(4): 417 – 452.
- Gryankina E.S. *Semantika frazeologizmov v soznanii nositelej russkogo yazyka: na materiale russkikh i anglijskikh frazeologizmov v bukval'nom perevode*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2004.
- Trofimova E.B. *Образность в межъязыковом пространстве. Речевая деятельность. Языковое сознание. Общающиеся личности: Тезисы докладов XV Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации*, Калуга: «Эйдос», 2006: 302.
- Alefirenko N.F. *Фразеология и когнитивистика в аспекте лингвистического пост-модернизма*. Белгород: Издательство БелГУ, 2008.
- Yurina E.A., Borovkova A.V., Shenkal G. *Межъязыковая образность в речевой деятельности переводчика (на материале русского перевода турецкого романа О. Памука «Чёрная книга»)*. *Язык и культура*. 2015; 1 (29): 61 – 71.
- Elova F.A., Perehval'skaya E.V., Sausverde E. *Метафора и эвристическая функция языка (бывает ли язык без метафор)*. *Voprosy yazykoznanija*. 2014; 1: 78 – 99.
- Baranov A.N., Dobrovolskij D.O. *Principy semanticheskogo opisaniya frazeologii*. *Voprosy yazykoznanija*. 2009; 6: 21 – 34.

Статья поступила в редакцию 26.09.18

УДК 811.352.3

Tuguz G.T., Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Department of the ARIGI language n.a. T.M. Karashyov (Maikop, Russia), E-mail: tuguz.71@mail.ru

THE SEMANTIC SPACE OF THE PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT ЛЪАКЪО 'FOOT' IN THE ADYGHE LANGUAGE. The article discusses phraseological units of the Adyghe language with a somatic component of ЛЪАКЪО 'foot' that have a meaning of a human's condition. The article analyzes the somatism ЛЪАКЪО 'foot' in the context of its use in the Adyghe phraseological units and reveals their full equivalents in the Russian language. Scientific interest lies in the analysis of some features of the lexeme ЛЪАКЪО 'foot' in the composition of phraseological units denoting the physical, physiological, psychological state of a person and his external manifestation. Semantic and translation of analysis is used to achieve the objective. The results of the study deepen the understanding of phraseological units in the Adyghe language. The practical significance of the study lies in the possibility of using the results in lecture courses in the Adyghe language, compiling textbooks and phraseological dictionaries.

Key words: Adyghe language, idioms, somatic component, emotional-expressive expression, analysis.

G.T. Tuguz, канд. филол. наук, ведущий научный сотрудник отдела языка АРИГИ им. Т.М. Керашева, г. Майкоп, E-mail: tuguz.71@mail.ru

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ ЛЪАКЪО «НОГА» В АДЫГЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассматриваются фразеологические единицы адыгейского языка с соматическим компонентом лъакъо «нога», выражающих состояние человека. В статье подвергается анализу компонент – соматизм лъакъо «нога» в контексте его употребления в адыгских фразеологических единицах и выявлены их полные эквиваленты в русском языке. Научный интерес заключается в анализе некоторых особенностей функционирования лексем-соматизма лъакъо «нога» в составе фразеологических единиц, обозначающих физическое, физиологическое, психологическое состояние человека и его внешнее проявление. Для достижения цели использован семантический и переводческий анализ. Результаты исследования углубляют представления о фразеологических единицах в адыгейском языке. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования результатов в лекционных курсах по адыгейскому языку, составлении учебников и фразеологических словарей.

Ключевые слова: адыгейский язык, фразеологизмы, соматический компонент, эмоционально-экспрессивные выражения, анализ.

Фразеология относится к наиболее сложным и важным экспрессивным средствам языка, которые отражают историю народа, культуру и быт, выражают мудрость народа.

Нет языка без фразеологизмов. Только в одном языке их меньше, в другом больше. Овладение любым языком невозможно без знания фразеологизмов. Фразеологизмы, как и слова, выполняют важные функции, являясь обозначением явлений, фактов, процессов, а также эмоционально-экспрессивной оценкой этих явлений.

В последние десятилетия во всем многообразии лингвистических исследований различных языковых уровней появилось много работ, посвященных фразеологии разных языков. Это определяется недостаточной разработанностью фразеологии в новописменных языках.

Теоретико-методологическую базу исследования в области фразеологии составили труды языковедов: Н.Ф. Алефиренко, В.Л. Архангельского, Г.И. Берестнева, В.В. Виноградова, В.П. Жукова, А.В. Кунина, В.И. Телия, Ю.А. Тхаркахо, З.Х. Бижевой, Б.Ч. Бижоева, А.Г. Емузова, Б.М. Карданова, М.М. Магомедханова, М.Ч. Кремшокаловой, С.У. Пазова и других учёных.

Функционирование фразеологизмов в том или ином языке свидетельствует о богатстве языка. Адыгейский язык, как и другие языки, богат фразеологизмами. Для создания образности и эмоциональности служит фразеология адыгейского языка.

Мы поддерживаем мнение А.И. Федорова, который отмечает, что «Формирование фразеологизма происходит в языке не столько для того, чтобы дать название существующему понятию или предмету, сколько для того, чтобы охарактеризовать назван-

ное понятие через образное представление, дать ему оценку, выражая, тем самым, потребность представителей лингвостранической общности в выразительности» [1, с. 81].

Умелое использование фразеологизмов говорит о выразительности речи. Фразеологизмы делают сильной, образной, убедительной, четкой и красочной речь.

Н.М. Шанский пишет: «фразеологический оборот – это воспроизводимая в готовом виде языковая единица, состоящая из двух или более ударных компонентов словного характера, фиксированная (т. е. постоянная) по своему значению, составу и структуре» [2, с. 100].

Названия частей тела человека являются активными компонентами в образовании фразеологических единиц адыгейского языка.

Так, в адыгейском языке фразеологические единицы, образующиеся с компонентом *лъакьо* «нога» показывают состояния человека, внешнее проявление определенного состояния лица. Таких фразеологизмов в адыгейском языке не много.

Анализ материала позволил нам выделить в адыгейском языке следующие группы фразеологических единиц с компонентом *лъакьо* «нога».

1. Большинство фразеологизмов с компонентом *лъакьо* «нога» отражают представления о различных состояниях человека, необходимых для осуществления своей деятельности. Например: фразеологизм *ылъакьо (ылъэ) тегъэуцожьын* [3, с. 177] (букв.: поставить на ноги) имеет два значения: 1). *Иуз к1эфын* «вылечить от болезни», «помочь восстановить силы кому-л.». 2). *Ылкь игъэуцожьын* «помочь восстановиться кому-л.», «помочь возродиться».

Умар тхъаматэ зэхъум илъэс зыт1ук1э колхозыр ылъэ тыргъэуцожьыгъ. «Когда Умар стал директором, через несколько лет возродил колхоз».

Ылъакьо тегъэуцон [3, с. 177] (букв.: поставить на ноги). Ежь-ежьырэу зи1ыгъыжын ылъэк1ынын нэсынэу п1ун «вырастить до самостоятельности».

А бзылфыгъэм к1элиблэр ып1уи, алъакьо тыргъэуцугъэх. «Эта женщина вырастила семерых детей и поставила их на ноги».

Ылъакьо (ылъэ) теуцожьын [3, с. 177] (букв.: стать на ноги) имеет два значения: 1). *Иуз к1эк1ыжьын* «вылечится от болезни», «восстановить силы». 2). *Ылкь иуцожьын* «восстановиться кому-л.», «приходить в себя кому-л.».

Т1эк1у-т1эк1уэ ц1ыфхэр алъэ теуцожьыху фежьагъэх. «Люди потихоньку стали восстанавливать силы, приходиться в себя».

Ылъакьо (ылъэ) теуцон (букв.: стать на ноги) «стать самостоятельным».

Тембот кыизецэм еджэри кыухыгъагъ ык1и ылъэ теуцогъагъ. «Тембот и учебу закончил, и стал самостоятельным, когда женился».

2. Значение компонента *лъакьо* «нога» как опоры, фундамент, держащий на себе все тело, отражено во фразеологизмах, выражающих состояние человека: *лъакьомэ атемытыжышъун* (букв.: не мочь стоять на ногах) «еле держаться на ногах», «быть сильно пьяным», *ылъакьомэ амы1ыгъыжьын* (букв.: ноги не могут держать) «ноги подкашиваются», *ылъакьо (ылъэ) тетын* [3, с. 177] (букв.: стоять на ногах) «быть на ногах» т. д.

Аюбэ ылъакьомэ амы1ыгъыжъэу кыизэхэт1ысхъагъ. «У Аюба ноги подкосились, и он присел».

Ят1онэрэ мафэм жъу як1оп1энк1э зэриш1ын ыш1агъэп, ау ылъэ тетыгъ, пчэдыжышхэр зэрэтек1эу, яншыпхъум дэжь зынэсым, Мэлэ1ичэт ежьэжыгъэхъагъ.

«Ему было неудобно на второй день прийти к ним рано, хотя он уже был на ногах, но когда после завтрака сразу пришел к сестре матери, Малайчет уже уехала».

3. Следующая группа фразеологических единиц образуется, опираясь на параллель: определенное состояние лица – его внешнее обнаружение.

Лъакьохэр ерагъэк1э зэблэхын (букв.: с трудом переставлять ноги) «быть очень усталым», «не в состоянии двигаться от усталости»; *лъакьохэр зэрынэн* (букв.: ноги цепляются друг за друга) «быть изможденным»; *лъакьомэ атемытыжышъун* (букв.: не мочь стоять на ногах) «еле держаться на ногах», «быть сильно пьяным»; *лъакьор игъэнэн* [3, с. 95] (букв.: упираться ногой) «упорно не хотеть чего-л.», *ылъэ (ылъакьо) кыизэрихъэу* (букв.: как могут нести ноги) «очень быстро», *лъэкьо лъэныкьор*

бэным дэт [3, с. 98] (букв.: одна нога в могиле) «быть при смерти», *лъакьор к1эк1ын* (букв.: ноги подгибаются) «ноги подкашиваются» выражают физическое состояние человека.

Бэчмызэ ылъакьохэр ригъэнагъэх, ышъо кыпызыгъ. – *Нек1о, нек1о, мызыгъэу уш1озгъэнагъэк1э уегъэн.* «Бечмиз уперся, поблел. – Пошли, пошли, на этот раз у тебя нет выбора».

– *Слъэкьо лъэныкьо бэным дэт, мыпкьу гугъуи цы1эк1э гугъуи сызыхэт цы1эжъэл.* «Я при смерти, уже не мечтаю ни о богатстве, ни о хорошей жизни».

Не всегда образование фразеологизмов с компонентом *лъакьо* «нога» опирается на четкую параллель, подобную как в приведенных примерах.

4. Фразеологизм *лъэкьо сэмэук1э къэтэджьыжьын* (букв.: встать с левой ноги) «быть в плохом, мрачном настроении», «быть в раздраженном состоянии» относится к фразеологизмам, образование которых опирается на сосуществование двух явлений, одно из которых показывает психологическое состояние, другое его внешнее проявление.

Непэ Ботэ лъэкьо сэмэук1э къэтэджьыжыгъа угъа1оу ынэгу зэхэгъэхъагъ, уек1оп1энк1э оцынэ. «Думается, что Бот сегодня не с той ноги встал, у него мрачное лицо, боишься даже подойти».

5. Фразеологическая единица *лъакьор зэтэдзагъэу цысын* [3, с. 95] (букв.: сидеть, положив ногу на ногу) «ничего не делать», «бездельничать» показывает состояние бездельничества.

Ары шъхъак1э тэри тлъакьо зэтэдзагъэу тыщысэп. Тк1уач1э зэк1этэуегъае. «Однако мы тоже не сидим, ничего не делаем. Собираемся с силами».

6. Фразеологизм *лъакьор к1эутын* (букв.: сбить с ног) «навредить кому-л.», «помешать кому-л.» выражает предательство человека по отношению к кому-либо.

Ишъогу зэрзек1уагъэм Алий ылъакьо кык1уутыгъ. «Алию очень помешали поступки друга».

Наибольшее количество данных соматических фразеологизмов образуются по конструкции «соматизм+глагол»: *лъакьор+игъэнэн*, *лъакьохэр+зэрынэн*, *лъакьор+к1эутын* и т. д.

Во фразеологизмах компонент *лъакьо* «нога» отражает значение устойчивости и неустойчивости, уверенности и неуверенности в себе.

Фразеологизмы как *лъакьор к1эутын* «помешать кому-л.», *лъакьор к1эк1ын* «ноги подкашиваются», *лъэкьо сэмэук1э къэтэджьыжьын* «быть в плохом, мрачном настроении», *лъакьомэ атемытыжышъун* «еле держаться на ногах», «быть сильно пьяным», *лъакьохэр зэрынэн* «быть изможденным», *ылъакьомэ амы1ыгъыжьын* «ноги подкашиваются» и т. д., функционирующие в языке и речи адыгов, не вошли во «Фразеологический словарь адыгейского языка». Отсюда делается вывод, что в дальнейшем данный словарь требует переиздания с дополнениями.

В адыгейском языке, как и в других языках, фразеологизмы с компонентом *лъакьо* «нога» относятся к соматическим фразеологическим единицам.

Богус З.А. пишет: «для соматизмов характерна сложная система переносных значений и повышенная продуктивность в сфере словообразования и фразеологического словообразования. Этому процессу чаще подвергаются соматизмы, представляющие собой названия наружных частей человеческого тела, т.е. наиболее активных и функционально очевидных для человека»[4], к чему относится компонент-соматизм *лъакьо* «нога».

В адыгейском языке многие фразеологизмы с соматическим компонентом *лъакьо* «нога», выражающие различное состояние человека имеют полные эквиваленты в русском языке: *лъэкьо лъэныкьор бэным дэтын* – *быть одной ногой в могиле* в значении быть при смерти; *лъэкьо сэмэук1э къэтэджьыжьын* – *вставать (встать) с левой (не с той) ноги* в значении быть в плохом настроении; *лъакьомэ атемытыжышъун* – *едва (еле) держаться на ногах* в значении быть сильно пьяным; *ылъакьо тегъэуцон* – *поставить на ноги* в значении вырастить до самостоятельности, *лъакьор зэтэдзагъэу цысын* – *бить баклуши* в значении бездельничать, *ылъэ (ылъакьо) кыизэрихъэу* – *со всех ног* в значении очень быстро и т. д.

Большая часть соматических фразеологизмов в адыгейском языке, при передаче их на другой язык не допускает буквального перевода, а требует соответствующую фразеологическую единицу другого языка.

Библиографический список

1. Федоров А.Н. *Развитие русской фразеологии в конце XVIII – начале XIX в.* Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1973.
2. Шанский Н.М. *Фразеология современного русского языка: учебное пособие для вузов.* Москва, 1985.
3. Тхаркахо Ю.А. *Фразеологический словарь адыгейского языка (на адыгейском языке).* Майкоп, 1980.
4. Богус З.А. *Соматизмы в разносистемных языках: семантико-словообразовательный и лингвокультурологический аспекты (на материале русского, адыгейского и английского языков).* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Майкоп, 2006.

References

1. Fedorov A.N. *Razvitie russkoj frazeologii v konce XVIII – nachale XIX v.* Novosibirsk: Nauka, Sibirskoe otdelenie, 1973.
2. Shanskij N.M. *Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka: uchebnoe posobie dlya vuzov.* Moskva, 1985.
3. Tharkahoj Yu.A. *Frazeologicheskij slovar' adygejskogo yazyka (na adygejskom yazyke).* Majkop, 1980.
4. Bogus Z.A. *Somatizmy v raznosistemnyh yazykah: semantiko-slovoobrazovatel'nyj i lingvokul'turologicheskij aspekty (na materiale russkogo, adygejskogo i anglijskogo yazykov).* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskix nauk. Majkop, 2006.

Статья поступила в редакцию 21.09.18

УДК 81

Saidova Ya.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Linguistics and Journalism, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru*

Abdurakhmanova P.D., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Early Learning of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru*

Idrisova P.G., *teaching assistant, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru*

THE STRUCTURE AND CONTENTS OF INTERCULTURAL COMPETENCE. The article analyzes various approaches to the definition of the structure and contents of the terms of "intercultural communication" and "intercultural competence", identifies views of specialists on the structure and contents of intercultural competence and, taking into account their positions, developed the author's concept of the structure and contents of intercultural competence, which has cognitive, procedural, subjective components. The presented structure of intercultural competence takes into account the achievements of Russian and foreign scientists in the field of linguistics. It is not excessive and covers essential characteristics without which the formation of intercultural competence is impossible.

Key words: intercultural communication, intercultural tolerance, ethno-cultural competence, intercultural communication, intercultural competence, structure of intercultural competence.

Я.М. Саидова, канд. филол. наук, доц. каф. лингвистики и журналистики, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: fnkdgpu@mail.ru

П.Д. Абдурахманова, д-р филол. наук, проф., зав. каф. раннего обучения иностранным языкам и методикам их преподавания, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fnkdgpu@mail.ru

П.Г. Идрисова, ассистент каф. раннего обучения иностранным языкам и методикам их преподавания, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fnkdgpu@mail.ru

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье анализируются различные подходы к определению структуры и содержания дефиниций «межкультурная коммуникация» и «межкультурная компетентность», выявлены позиции специалистов к структуре и содержанию межкультурной компетентности и с учетом их позиций разработана авторская концепция структуры и содержания межкультурной компетентности, которая имеет когнитивный, процессуальный, субъектный компоненты. Представленная структура межкультурной компетентности учитывает достижения отечественных и зарубежных учёных в области лингвистики. Она не является избыточной и охватывает существенные характеристики, без которых формирование межкультурной компетенции невозможно.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная толерантность, этнокультурная компетентность, межкультурное общение, межкультурная компетентность, структура межкультурной компетентности.

В научной литературе [1 – 7 и др.] межкультурная компетенция рассматривается посредством категорий «понимание», «связь», «отношение», «общение», которые позволяют реализовать непосредственные и опосредованные контакты между индивидами и их социальными группами.

При разработке собственной структуры межкультурной компетентности считаем целесообразным разграничить, развести её составляющие по следующим критериям: знания – когнитивные; умения – коммуникационные; качества – субъективные.

На этом основании мы полагаем, что успешность межкультурной коммуникации обеспечивается при сформированности в структуре межкультурной компетентности трёх её составляющих (См. рис. 1):

1) **когнитивной**, состоящей из *социокультурных* (знание экономики, культуры, образ жизни, традиций и др.), *коммуникативных* (средства вербального и невербального общения, приемы взаимодействия и др.), *лингвистических* (лексических и грамматических единиц языка и др.), *психологических* (приемы

установления контактов, стереотипы и способы их преодоления) знаний;

2) **процессуальной**, в которую входят *коммуникативные* (ведение межкультурного диалога, адекватное применение социокультурных знаний и др.), *поведенческие* (уважение и позитивная оценка другого человека, принятие точки зрения другого человека и др.) и *ценностные* (толерантность к особенностям иной культуры, готовность признавать межкультурные различия и др.) умения;

3) **субъектной**, в составе которой различают *мотивационный* (стремление к познанию других культур, желание достичь успеха в коммуникативном взаимодействии и др.), *эмоциональный* (признание идентичности других людей, восприятие и понимание другой культуры и др.), *личностный* (социальная идентичность, толерантность, эмпатия, саморефлексия и др.) аспекты.

Наши представления о структуре и содержании межкультурной компетентности сведены в таблицу 1.

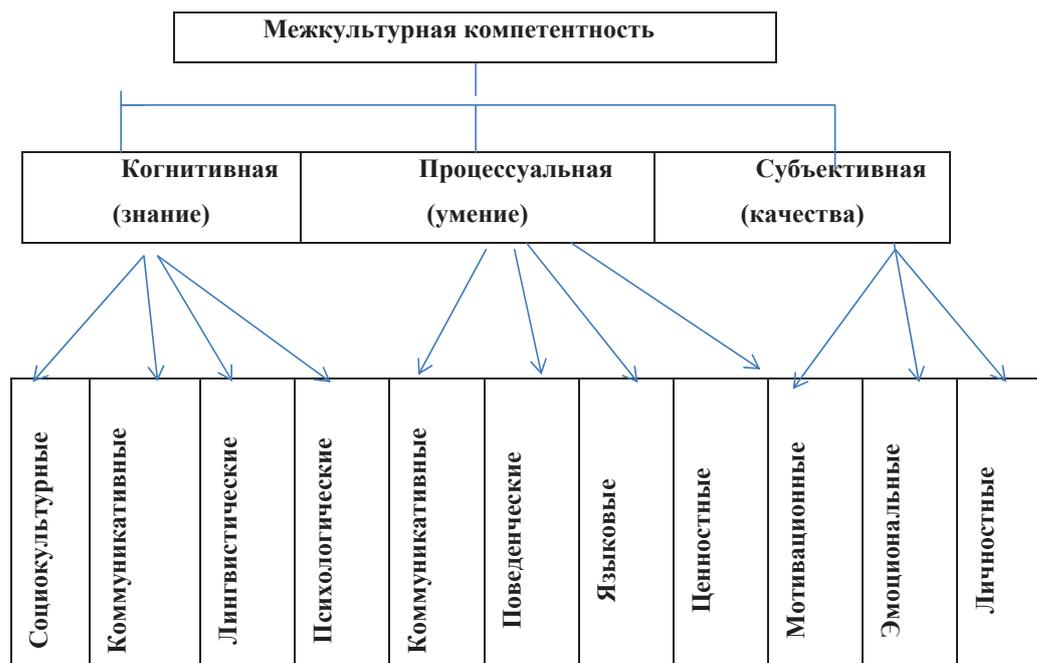


Рис. 1. Структура межкультурной компетентности

Таблица 1

Содержание межкультурной компетентности

Компоненты	Элементы	Содержание
Когнитивный	<i>Социокультурные знания</i>	Историю, экономику, образ жизни, традиции, обычаи и представления иной культуры; этические и нравственные нормы поведения в инокультурной среде; нормы этикета стран изучаемого языка; природа и структура межкультурной компетенции.
	<i>Коммуникативные знания</i>	Средства невербального общения, их классификация, сфера применения; основные принципы, стратегии и формы межкультурного взаимодействия; тактики речевого поведения в разных сферах коммуникации; коммуникативные способы взаимодействия; базовые теории межкультурного общения; приемы научной аргументации; приемы построения устной речи; источники коммуникативных неудач; технология написания научного текста; основные этапы развития межкультурной коммуникации; нормы общения, принятые в иноязычной культуре; коммуникативные стили поведения и стили общения.
	<i>Лингвистические знания</i>	Языковая картина мира носителей иноязычной культуры; лексические и грамматические единицы других языков; язык и вербальная коммуникация; языковые нормы культуры устного общения; стереотипы их виды и механизмы формирования.
	<i>Психологические знания</i>	Психологические аспекты межкультурной коммуникации; приемы установки контактов и поддержания взаимодействия с представителями иноязычной культуры; стереотипы сознания и проблемы понимания в межкультурной коммуникации; национальный характер и повседневное поведение, эмоциональный склад, особенности мышления носителя языка
Процессуальный	<i>Коммуникативные умения</i>	Устанавливать контакты и поддерживать взаимодействия с представителями иноязычной культуры; адекватно применять социокультурные знания; придерживаться норм общения с носителями иной культуры; строить, вести межкультурный диалог в общей и профессиональных сферах общения; преодолевать влияние стереотипов; понимать ценностные установки, социальную идентичность представителей другой культуры; организовать беседы, переговоры, дискуссии, презентации; критически осознавать собственную и чужую культуру; владеть коммуникативными средствами и способностью правильного их выбирать в зависимости от ситуации общения.
	<i>Поведенческие умения</i>	Уважение и позитивная оценка другого человека; позитивная реакция на иное поведение; принятие точки зрения собеседника; способность справиться с неизвестной и неопределенной коммуникативной ситуацией; культура невербального поведения с представителями другой культуры; разрешение межкультурных конфликтов; разграничение коллективного и индивидуального в коммуникативном поведении представителей других культур.

	<i>Языковые умения</i>	Построения контактных и стимулирующих фраз речевого этикета; речевое общение и взаимодействие на ином языке; учет проблем вербального общения, форм и способов символизации этого общения; правильный выбор языковых средств, адекватных для ситуаций общения.
	<i>Ценностные умения</i>	Толерантность к особенностям иной культуры; психологический настрой на кооперацию с представителем другой культуры; осознание собственных взглядов, предубеждений, стереотипов, предрассудков; понимание причины межкультурных конфликтов и способов их разрешения; рефлексия собственной и чужой культуры; готовность признавать межкультурные различия; сохранение собственной культурной идентичности; соблюдение этикетных норм в процессе коммуникации.
Субъектный	<i>Мотивационный</i>	Готовность к принятию межкультурного контекста общения; стремление к познанию других культур; психологический настрой на кооперацию с представителями другой культуры; желание преодолеть собственные социальные, этнические и культурные стереотипы; желание достичь успеха в коммуникативном взаимодействии; развитие коммуникативных способностей и качеств.
	<i>Эмоциональный</i>	Признание идентичности других людей; уважение кинаковости; идентификация положительных и отрицательных эмоций; толерантность к культурным различиям; восприятие и понимание феноменов другой культуры.
	<i>Личностный</i>	Социальные идентичности коммуникатора, (этнической, религиозной, профессиональной, статусной и др.), плюролингвизм; толерантность, открытость; любознательность; эмпатия; опыт межкультурного взаимодействия; интеркультурность; умение адаптировать свое поведение к коммуникативным ситуациям; саморефлексия; критическое осмысление культуры.

Представленная структура межкультурной компетентности учитывает, по нашему мнению, достижения отечественных и зарубежных учёных в области лингвистики.

При этом она не является избыточной и охватывает существенные характеристики, без которых формирование межкультурной компетенции невозможно.

Библиографический список

1. Васильева Н.И. *Межкультурная компетенция, стратегии и техники её достижения*. Available at: Edu.ru/li/journal/vasilievaN/ him//Web
2. Гараева М.В. *Формирование межкультурной компетенции профильных специалистов в современных российских вузах*. Available at: rspu.edu.ru/sciuce/disser/GazaevaAvto.pdf
3. Лукьянчикова М.С. О месте когнитивного компонента в структуре межкультурной компетенции. *Россия и Запад: диалог культур*. Москва, 2000; Вып. 8; Т. 1.
4. Персикова Т.Н. *Межкультурная коммуникация*. 2004.
5. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2007; Том X; № 1.
6. Хохлова И.Н. Межкультурная коммуникация. Понятие, уровни, стратегии. *Актуальные проблемы филологии: материалы международной конференции (Пермь, октябрь, 2012)*. Пермь, 2012.
7. Черняк Н.В. *Межкультурная компетенция: история исследования, определение, модели и методы контроля*. Москва, 2016.

References

1. Vasil'eva N.I. *Mezhkul'turnaya kompetenciya, strategii i tehniki ee dostizheniya*. Available at: Edu.ru/li/journal/vasilievaN/ him//Web
2. Garaeva M.V. *Formirovanie mezhkul'turnoj kompetencii profil'nyh specialistov v sovremennyh rossijskikh vuzah*. Available at: rspu.edu.ru/sciuce/disser/GazaevaAvto.pdf
3. Luk'yanchikova M.S. O meste kognitivnogo komponenta v strukture mezhkul'turnoj kompetencii. *Rossiya i Zapad: dialog kul'tur*. Moskva, 2000; Vyp. 8; T. 1.
4. Persikova T.N. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2004.
5. Sadohin A.P. Mezhkul'turnaya kompetentnost': ponyatie, struktura, puti formirovaniya. *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii*. 2007; Tom X; № 1.
6. Hohlova I.N. Mezhkul'turnaya kommunikaciya. Ponyatie, urovni, strategii. *Aktual'nye problemy filologii: materialy mezhdunarodnoj konferencii (Perm', oktyabr', 2012)*. Perm', 2012.
7. Chernyak N.V. *Mezhkul'turnaya kompetenciya: istoriya issledovaniya, opredelenie, modeli i metody kontrolya*. Moskva, 2016.

Статья поступила в редакцию 05.09.18

УДК 81-11

Alieva S.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: samaya.alieva.00@mail.ru

ONOMATOPOEIA IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM OF THE CONNECTION BETWEEN SOUND AND MEANING.

The article is dedicated to a study of onomatops through the prism of the connection between sound and meaning. The problem of motivation of the linguistic sign in relation to onomatopoeia has not been completely solved, yet despite the long history of studying onomatops in Russian and foreign linguistics. Basing on the analysis of the points of different linguists, the author tries to determine the role of onomatops as phonetically motivated words in the language. Scientists' opinions on the connection of sound and its meaning are divided into two parts: 1) the signs of the language are spontaneous and unmotivated; 2) there is a close connection between the sound and its meaning. Modern research on phonosemantic has proved the existence of such connection in onomatops. The analysis made it possible to come to a conclusion that this problem should be solved in a complex way, involving psycholinguistics, philosophy of language, linguoculturology and cognitive linguistics.

Key words: sound, onomatopoeia, sound image, sound symbolism, onomatop, phonetic motivation, phonosemantic.

С.А. Алиева, канд. филол. наук, доц. каф. теоретической и прикладной лингвистики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: samaya.alieva.00@mail.ru

ЗВУКОПОДРАЖАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ СВЯЗИ ЗВУКА И ЗНАЧЕНИЯ

Статья посвящена исследованию ономастопов сквозь призму связи звука и значения. Несмотря на длительную историю изучения ономастопов в отечественном и зарубежном языкознании, полностью не решена проблема мотивированности языкового знака применительно к звукоподражаниям. На основании анализа точек зрения различных лингвистов автор пытается определить роль звукоподражаний как фонетически мотивированных слов в языке. При решении вопроса о связи между звуком и смыслом ученые разделились на два направления: 1) знаки языка произвольны и немотивированы; 2) между звуком и смыслом существует тесная связь. Современные исследования по фоносемантике доказали наличие такой связи у ономастопов. Проведенный анализ позволил прийти к выводу, что данная проблема должна решаться комплексно, с привлечением психолингвистики, философии языка, лингвокультурологии и когнитивной лингвистики.

Ключевые слова: звук, звукоизобразительность, звукоподражание, звукоимитация, ономастоп, фонетическая мотивированность, фоносемантика.

Звукоизобразительность давно находится в центре внимания исследователей. Одним из видов звукоизобразительности в языке выступает звукоподражание (ономастопея). Отношение к ономастопам на протяжении истории лингвистики было неоднозначное. Им отказывали в семантическом и частеречном статусе, способности образовывать новые слова. Между тем изучение ономастопэтических слов позволило решить «ряд проблем языка, связанных с его происхождением, соотношением с понятием, а также в них проявляется мотивированность языкового знака» [1, с. 300].

Цель данного исследования – на основании анализа точек зрения разных лингвистов попытаться подтвердить наличие у ономастопов связи между звучанием и смыслом и тем самым признать их мотивированными и произвольными знаками. Материалом для исследования послужили произведения художественной литературы. В качестве ведущих использованы описательный и сопоставительный методы.

Проблема мотивированности языкового знака в современном языкознании является одной из фундаментальных. Поэтому по-прежнему актуально изучение взаимосвязи звука и значения, которое своими корнями уходит в далекое прошлое. Ещё древние индийцы были убеждены в наличии связи между вещью и её наименованием, что позволило им прийти к выводу о том, что в словесных знаках заключена сущность вещи [2, с. 9].

Древнегреческие философы начали многовековой спор о произвольности и произвольности связи между звуком и значением. Приверженцы природного происхождения слов полагали, что имена вещам даны от природы. Их противники говорили о произвольности имен. Платон в диалоге «Кратил», который можно отнести к первой работе, касающейся проблем фоносемантики, предложил компромиссный вариант. Так, он считал, что имена обычно могут быть созданы специальным установителем имен, который учитывает природу вещей, в противном случае имя было плохо установлено или искажилось обычаем.

Стоики, соглашаясь с природным возникновением имен, отрицали их происхождение от рождения. Они полагали, что первые слова были звукоподражательными.

Проблема связи звука и смысла волновала и таких ученых, как Св. Августин, Ф. Аквинский, Ж.Ж. Руссо, Р. Декарт, Г. Лейбниц, И. Гердер. Св. Августин утверждал, что объяснение необходимо слову изначально, то есть до того, «пока мы не придем к соответствию между звучанием слова и вещью в некотором сходстве между ними» [3, с. 72].

В XII веке русский монах Ефимий пытался классифицировать звуки, основываясь на впечатлении, которое производил тот или иной звук на слушающего [4, с. 214].

Немецкий философ и ученый XVII – начала XVIII века Г. Лейбниц придерживался точки зрения стоиков. По его мнению, слова появились в результате инстинктивного подражания их звучащим впечатлениям, производимым на первых людей окружающими вещами и животными [5, с. 41]. Г. Лейбниц создал условия для применения звукоподражательной теории происхождения языка последующими поколениями ученых, в частности французским исследователем Ш. де Броссом, который полагал, что в «первобытном универсальном языке звук полностью соответствовал значению слов» [6, с. 26]. В России проблемой связи звука и смысла интересовался М.В. Ломоносов.

Для периода XVII – XIX веков характерно исследование звукоподражания и звукоимитации в рамках звукоподражатель-

ной и междоименной теорий генезиса языка. Звукоподражание и звукоимитация (как явления общего видового уровня) долгое время не разграничивались учеными, и поэтому изучались вместе в рамках звукоизобразительной системы языка. Признавая фонетически мотивированными как звукоподражательные, так и звукоимитационные слова, согласимся с мнением В.В. Левицкого, который считал, что при звукоподражании звук производит живое существо или неживой предмет, а при звукоимитации «денотатом слова являются предметы, признаки, действия, не способные производить звучание» [7, с. 28].

Одни ученые признавали наличие связи между звуком и смыслом и соответственно мотивированность и произвольность языкового знака, другие полагали, что знаки языка произвольны и не мотивированы. Последняя точка зрения идет от Ф. де Соссюра, настаивавшего на произвольности знаков языка. «Связь, соединяющая означаемое с означаемым, произвольна» [8, с. 100]. Хотя известный лингвист и допускает произвольность звукоподражаний, он сразу же указывает на малочисленность данных слов и приблизительную имитацию звуков. Поэтому понятно несколько небрежное отношение к ономастопам не только Ф. де Соссюра, но и ряда лингвистов, так как звукоподражания являются мотивированными и произвольными знаками. По мнению Цв. Тодорова, произвольность и соответственно немотивированность знака – это его фундаментальная характеристика [9, с. 341].

Ф. де Соссюру возражают Э. Бенвенист и Р. Якобсон, признававшие тесную связь между звуками и значением в слове [10, с. 89].

Современный исследователь звукообозначений в языке Н.А. Курашкина, отмечая универсальность звукоподражаний, тем не менее, говорит о том, что их мотивированность не абсолютна, так как обусловлена не природными, а социальными факторами [11, с. 10].

Интересную точку зрения высказывает С.С. Шляхова, разграничивающая становление знака онтогенезе и филогенезе. «Знак одновременно произволен и не произволен, мотивирован и не мотивирован, конвенционален и не конвенционален» [12, с. 23].

Ф.Ф. Фортунатов также отрицал связь между звуками слова и значением и отмечал немногочисленность слов, у которых такая связь существует. К подобным словам ученый относил звукоподражания и междометия [13, с. 117 – 118].

В XX и XXI веке вновь появляется интерес к проблеме взаимосвязи звука и значения и соответственно к звукоподражательным и шире – к звукоизобразительным словам. Очень активно в этом направлении стали работать отечественные лингвисты: С.В. Воронин, А.П. Журавлев, В.В. Левицкий, А.Б. Михалев, С.С. Шляхова. По мнению С.С. Шляховой, цель исследований по фоносемантике – попытаться реконструировать те отношения, которые развиваются между звуком и значением. При этом следует учесть общую модель как отдельного взятого языка или группы языков, так и структуру языка в целом [12, с. 45].

А.М. Газов-Гинзберг аргументировано отстаивает мнение об отприродной связи звука и значения, что наиболее ярко прослеживается при возникновении человеческого языка [14].

С середины XX века изучение звуковой мотивированности осуществляется в рамках фоносемантики, объектом которой является звукоизобразительная система языка, а предметом – эта же система в пантохронии [2, с. 21]. Данная дисциплина, полу-

чившая самостоятельный статус, совместила в себе достижения фонетики, семантики, лексикологии. Вклад в ее основание внесли глоттогенетика, психология, физиология, поэтика, а также семиотика.

А.П. Журавлев считал, что звук как значимая единица обладает фонетическим значением. Хотя традиционная лингвистика отрицает подобное значение. При этом исследователь предлагает содержательность языковой формы рассматривать как символическое значение, что позволит символику звуков речи считать фонетическим значением [15, с. 31].

Звуковому символизму необходимо было доказать произвольную связь между звуком и значением. По мнению В.В. Левицкого, в языке существуют две тенденции, ведущие, как к произвольности, так и к произвольности знака. Однако такие виды отношений включают и переходные типы. Все зависит от конкретного языка. В одних языках это касается лексического и грамматического уровня, в других – в основном лексического. Остановившись подробно на фонетической мотивированности, исследователь полагает, что в её основе заключено «структурное, а не материальное сходство звучания и значения» [7, с. 26 – 27]. Подтверждением могут служить ономотопы. Несмотря на наличие в разносистемных языках биолингвистических параллелизмов (ср.: рус. мяу и кум. мае; рус. кукушка – кум. гюкюк), все же следует отметить, что в подавляющем большинстве случаев звучание может быть передано, если и похожим, то не идентичным набором фонем (ср.: рус. хрю-хрю – кум. хор-хор; рус. ку-каре-ку – кум. кюк-кю-рю-кю). Для носителей русского языка Петух кукарекает. Звукоподражательный глагол «кукарекает» образован от примарно мотивированного ономотопа. В кумыкском языке Хораз кычыра. 'Петух кричит'.

Анализируя ономотопы, следует учесть связь звука и значения. Оформленные подобных слов в том или ином языке носит условный характер и происходит с учетом адаптации к возможностям звуковой системы. Этим можно объяснить тот факт, что одни и те же звуки природы могут иметь различную звуковую интерпретацию [16, с. 79].

К примеру, названия серой вороны относятся к межъязыковым параллелизмам. Так, в русском языке слово ворона образовалось от основы 'вор', а в кумыкском – 'кар'. Соответственно появилось и название птицы кьаргъа. Интерес представляет собирательное существительное воронье, которое в кумыкском языке передается композитным сочетанием кьаргъа-кьузгъун, где кьузгъун 'ворон'. Наличие разных лексем свидетельствует о том, что в кумыкском языке учитывается факт отнесения вороны и ворона к разным отрядам птиц.

Так как звукоподражания непосредственно воспроизводят наиболее важные признаки объекта, то они являются иконическими знаками. Кодифицированные ономотопы, к каковым относятся, к примеру, звукоподражательные глаголы и существительные, частично утратив примарную мотивированность, отражают природное звучание с учетом законов системы конкретного языка. Вследствие этого их семантика в разных языках может быть «замаскирована» по-разному [17, с. 162]. Сравним кодифицированные ономотопы в русском и кумыкском языках.

Рус. На макушке березы, покрывшейся дымкой молодой листвы, громко кукует кукушка (Соколов-Микитов. Звуки весны). Кум. Гюкюк кычырды ва бае шат оькюрдю. 'Кукушка откуковала, и весело зашумел сад'. В кумыкском языке русская лексема куковать передана глаголом кычырмакъ 'кричать', в котором звукоподражательная природа современными носителями языка не осознается. Кроме того, без сочетания со словом гюкюк 'кукушка', невозможно точно определить, о каких звуках идет речь. В семной структуре кумыкского глагола отсутствует сема

конкретного звучания, которая может быть выявлена в значении русского глагола.

Примарная мотивированность играет большую роль в онтогенезе. Ребёнок получает от взрослых уже готовые знаки языка, которые он пытается детерминировать и «мотивировать материальную форму знаков, приписывая ей самостоятельное значение» [18, с. 30].

Фонетика – первый уровень, с которым приходится столкнуться ребенку и который ему предстоит усвоить. Звукоподражательные слова для юного человека имитируют звуки окружающего мира и называют предметы и явления. Гав-гав – о собаке. Му – подобным образом дети называют корову. Так как в детской речи содержится достаточное количество звукоизобразительных слов, можно говорить о том, что подобные слова сыграли определенную роль в генезисе языка. Современные приверженцы звукоподражательной теории утверждают, что «речь человека развивалась не из <...> неделимых звуков, а из конгломератов звуковых сочетаний» [19, с. 21].

Проблема взаимосвязи звука и смысла интересовала и русских поэтов-символистов, пытавшихся соотнести звуки с различными образами и представлениями. Этим объясняется и употребление ими в своих произведениях большого количества звукоподражательных и звукоименных слов, роль которых в поэтической речи достаточно высока и несколько отличается от роли звукоподражаний в языке.

И тучи зыбкие на небе голубом

С змеистой молнией рождают гул и гром (Бальмонт. Лесной пожар).

Связь звука и значения затрагивается в докторской диссертации С.С. Шляховой. Объект исследования автора – фоносемантические маргиналии. Звуковой облик данных слов, которые представляют собой мотивированные и соответственно произвольные знаки, обусловлен их значением [20, с. 3].

Звукоподражания, как считает В.А. Разумовская, обладают двойной маркированностью. Первая объясняется их периферийным статусом и «аномальностью», а вторая – звукоподражательной природой [21, с. 82]. Подтверждением может служить следующий пример: Четко и звонко в подстившую землю каблучками невидимка: чок-скрип, чок-скрип, резеда-черемуха и что-то белое плывет. Это в белой шали Анфиса с куличом (Шишков. Угрюм-река). Ономотопы в данном случае передают не только звучание, но и движение. При этом сема 'движение' находится на крайней периферии в семной структуре значения звукоподражательного слова.

Хотя А.Б. Михалев с сожалением утверждает, что когнитивная лингвистика не видит в фоносемантике союзницу [22], исследования звукофферы ведутся и в этом направлении. Так, И.Г. Рузин вводит понятие «звукоподражательные модели», являющиеся теми общими когнитивными представлениями о звучании, с которыми соотносятся значения ономотопозитических слов [23, с. 23]. Интересно и исследование М.Г. Вершининой, рассматривающей фоносемантическую звуковую картину мира. Основным средством экспликации данной картины мира, по мнению автора, выступает ономотопея, включающая примарно мотивированные ономотопы и ономотопозитическую лексику [24].

Наличие связи между звуком и смыслом у ономотопов несомненно, что подтверждается многочисленными исследованиями. В настоящее время эта проблема продолжает свое развитие в рамках фоносемантики. Однако у лингвистов существует еще немало нерешенных вопросов, ответы на которые языковеды смогут найти, объединив усилия психолингвистики, философии языка, лингвокультурологии и когнитивной лингвистики.

Библиографический список

1. Алиева С.А. Ономотопозитическая лексика русского языка в аспекте передачи на кумыкский язык. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 5 (66): 300 – 304.
2. Воронин С.В. *Основы фоносемантики*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1982.
3. Августин. О диалектике. *Античные теории языка и стиля*. Под редакцией О.М. Фрейденберг. Москва-Ленинград.: Огиз, Соцгиз, 1936: 72 – 73.
4. Рогожина Г.С. Фоносемантические идеи в отечественном языкознании. *Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина*. 2014; Т. 7, № 1: 213 – 220.
5. Якушин Б.В. *Гипотезы о происхождении языка*. Москва: Наука, 1984.
6. Михалев А.Б. Проблема звукоизобразительности во французской стилистике. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 1997; № 1-2: 25 – 31.
7. Левицкий В.В. Фонетическая мотивированность слова. *Вопросы языкознания*. 1994; 1: 26 – 37.
8. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики. *Труды по языкознанию*. Москва: Прогресс, 1977: 31 – 285.
9. Тодоров Цв. *Теория символа*. Москва: Дом интеллектуальной книги, 1999.

10. Якобсон Р.О. Звук и значение. *Избранные работы*. Составление и общая редакция д-ра филол. наук В.А. Звегинцева. Москва: Прогресс, 1985: 30 – 91.
11. Курашкина Н.А. *Звукообозначения как репрезентации звукофферы в языке (на материале английских, французских и русских антропо- и орнитофонов)*: Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2007.
12. Шляхова С.С. *Тень смысла в звуке: введение в русскую фоносемантику*. Пермь: ПГПУ, 2003.
13. Фортунатов Ф.Ф. Значение звуковой стороны в языке. *Избранные труды*. Т. 1. Москва: Учпедгиз, 1956: 111 – 125.
14. Газов-Гинзберг А.М. *Был ли язык изобразителен в своих истоках?* Москва: Наука, 1965.
15. Журавлев А.П. *Фонетическое значение*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1974.
16. Голубева Е.В. Универсальные и национально-культурные особенности звукоподражаний. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 2-х ч. Тамбов: Грамота, 2015; Ч. II, № 9 (51): 77 – 80.
17. Панькина Е.В. Сопоставительное исследование восприятия звукоподражаний алтайского и монгольского языков русскоязычными носителями. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 2-х ч. Тамбов: Грамота, 2013 Ч. II, №3 (21): 161 – 164.
18. Шахнарович А.М., Юр'ева Н.М. *Психолингвистический анализ семантики и грамматики: на материале онтогенеза речи*. Москва: Наука, 1990.
19. Силаева О.Л., Вараксин А.Н., Ильичев В.Д. *Имитационные взаимоотношения между человеком и животными: Акустический анализ*. Москва: РУДН, 1999.
20. Шляхова С.С. *Фоносемантические маргиналии в русской речи*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Пермь, 2006.
21. Разумовская В.А., Фейтельберг Е.М. Звукоподражательные слова в турецком языке: интегративный подход. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*. 2009; Вып. 4: 79 – 86.
22. Михалев А.Б. Современное состояние фоносемантики. *Новые идеи в лингвистике XXI века*. Материалы I Международной научной конференции, посвященной памяти профессора В.А. Хомякова. Пятигорск, 2009. Ч. I: 52 – 59.
23. Рузин И.Г. Природные звуки в семантике языка (когнитивные стратегии именования). *Вопросы языкознания*. 1993; 6: 17 – 27.
24. Вершинина М.Г. *Экспликация фонофферы в русской фоносемантической картине мира (на материале пермских говоров)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Пермь, 2013.

References

1. Alieva S.A. Onomatop`eticheskaya leksika russkogo yazyka v aspekte peredachi na kumyjskij yazyk. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 5 (66): 300 – 304.
2. Voronin S.V. *Osnovy fonosemantiki*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1982.
3. Avgustin. O dialektike. *Antichnye teorii yazyka i stilya*. Pod redakciej O.M. Frejdenberg. Moskva-Leningrad.: Ogiz, Soc'ekgiz, 1936: 72 – 73.
4. Rogozhina G.S. Fonosemanticheskie idei v otechestvennom yazykoznanii. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina*. 2014; T. 7, № 1: 213 – 220.
5. Yakushin B.V. *Gipotezy o proishozhdenii yazyka*. Moskva: Nauka, 1984.
6. Mihalev A.B. Problema zvukoizobrazitel'nosti vo francuzskoj stilistike. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 1997; № 1-2: 25 – 31.
7. Levickij V.V. Foneticheskaya motivirovannost' slova. *Voprosy yazykoznanija*. 1994; 1: 26 – 37.
8. Sossyur F. Kurs obschej lingvistiki. *Trudy po yazykoznaniju*. Moskva: Progress, 1977: 31 – 285.
9. Todorov Cv. *Teorii simvola*. Moskva: Dom intellektual'noj knigi, 1999.
10. Jakobson R.O. Zvuk i znachenie. *Izbrannye raboty*. Sostavlenie i obschaya redakciya d-ra filol. nauk V.A. Zveginceva. Moskva: Progress, 1985: 30 – 91.
11. Kurashkina N.A. *Zvukooboznacheniya kak reprezentacii zvukosfery v yazyke (na materiale anglijskih, francuzskih i russkih antropo- i ornitofonov)*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2007.
12. Shlyahova S.S. *Ten' smysla v zvuke: vvedenie v russkuyu fonosemantiku*. Perm': PGPU, 2003.
13. Fortunatov F.F. Znachenie zvukovoj storony v yazyke. *Izbrannye trudy*. T. 1. Moskva: Uchpedgiz, 1956: 111 – 125.
14. Gazov-Ginzberg A.M. *Byl li yazyk izobrazitelen v svoih istokah?* Moskva: Nauka, 1965.
15. Zhuravlev A.P. *Foneticheskoe znachenie*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1974.
16. Golubeva E.V. Universal'nye i nacional'no-kul'turnye osobennosti zvukopodrazhanij. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 2-h ch. Tambov: Gramota, 2015; Ch. II, № 9 (51): 77 – 80.
17. Pan'kina E.V. Sopostavitel'noe issledovanie vospriyatiya zvukopodrazhanij altajskogo i mongol'skogo yazykov russkojazychnymi nositel'yami. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: V 2-h ch. Tambov: Gramota, 2013 Ch. II, №3 (21): 161 – 164.
18. Shahnarovich A.M., Yur'eva N.M. *Psiholingvisticheskij analiz semantiki i grammatiki: na materiale ontogeneza rechi*. Moskva: Nauka, 1990.
19. Silaeva O.L., Varaksin A.N., Il'ichev V.D. *Imitacionnye vzaimootnosheniya mezhdu chelovekom i zhivotnymi: Akusticheskij analiz*. Moskva: RUDN, 1999.
20. Shlyahova S.S. *Fonosemanticheskie marginalii v russkoj rechi*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Perm', 2006.
21. Razumovskaya V.A., Fejtel'berg E.M. Zvukopodrazhatel'nye slova v tureckom yazyke: integrativnyj podhod. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2009; Vyp. 4: 79 – 86.
22. Mihalev A.B. Sovremennoe sostoyanie fonosemantiki. *Novye idei v lingvistike XXI veka*. Materialy I Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj pamyati professora V.A. Homyakova. Pyatigorsk, 2009. Ch. I: 52 – 59.
23. Ruzin I.G. Prirodnye zvuki v semantike yazyka (kognitivnye strategii imenovaniya). *Voprosy yazykoznanija*. 1993; 6: 17 – 27.
24. Vershinina M.G. *Eksplicaciya fonosfery v russkoj fonosemanticheskoy kartine mira (na materiale permskih govorov)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Perm', 2013.

Статья поступила в редакцию 29.09.18

УДК 82-3

Kulyapin A.I., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: iskander58@mail.ru

THE MYTHOGEOGRAPHY OF THE CITY-RESORT BELOKURIKHA IN K. PAUSTOVSKY'S STORY "RIGHT HAND". The article is dedicated to an analysis of mythography of the city-resort of Belokurikha in the story of K. Paustovsky "Right Hand". The artistic space of the story is modeled by analogy with a fairy-tale and mythological space, rather than a geographical one. Paustovsky depicts Belokurikha as a paradise. The children who lost their parents, and the heavily wounded sailor, deserved to stay here. At the same time, the Altai Eden, although it is beautiful, nevertheless remains a part of the world of the dead. On the bank of the Bezymyanka River the main character of the story Tikhon Ryabtsov is enveloped by an atmosphere of silence and immobility. The dam, which he guards, stops not only the water flow, but, as if, the time itself. In the finale of the story, Tikhon abandons Belokurikha's Elysium, miraculously restoring not only spiritual harmony, but also bodily integrity. The motive of return is closely linked in the story with the theme of victory over death.

Key words: myth of geography, creative space, plot, image, metaphor, symbol.

А.И. Куляпин, д-р филол. наук, проф., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,
E-mail: iskander58@mail.ru

МИФОГЕОГРАФИЯ ГОРОДА-КУРОРТА БЕЛОКУРИХА В РАССКАЗЕ К. ПАУСТОВСКОГО «ПРАВАЯ РУКА»

Исследование выполнено в рамках научного проекта РФФИ и Министерства образования и науки Алтайского края №18-412-220004 «Алтай в отечественной литературе XX-XXI вв.: культурно-туристический потенциал».

Статья посвящена анализу мифогеографии города-курорта Белокуриха в рассказе К. Паустовского «Правая рука». Художественное пространство рассказа моделируется по аналогии со сказочно-мифологическим, а не географическим. Белокуриха рисуется Паустовским как рай, которого удостаиваются за свои страдания дети, потерявшие родителей, и тяжело раненый на фронте матрос. При этом Алтайский эдем, хоть и прекрасный, остается все же частью мира мертвых. На берегу реки Безымянки главного героя рассказа Тихона Рябцова окутывает атмосфера безмолвия и неподвижности. Плотина, которую он сторожит, останавливает не только водный поток, но, словно бы, и само время. В финале рассказа Тихон покидает белокурихинский Элизиум, чудесным образом восстановив не только душевную гармонию, но и телесную целостность. Мотив возвращения тесно увязан в рассказе с темой победы над смертью.

Ключевые слова: мифогеография, художественное пространство, сюжет, образ, метафора, символ.

В 1942–1943 годах Паустовский неоднократно приезжал на Алтай. Более месяца (август–сентябрь 1942 года) писатель жил и работал в Белокурихе. «Мы часто вспоминаем Барнаул и Белокуриху с очень нежным чувством. <...> Белокуриха вспоминается – как маленький антракт среди угрюмого тумана», – писал он А.Я. Таирову в феврале 1943 года [1, с. 213].

Именно Белокуриха станет основным местом действия рассказа «Правая рука» (1943). После пребывания в Бийском госпитале главный герой рассказа Тихон Рябцов нанимается «служить сторожем в Белокуриху – небольшой курорт в предгорьях Алтая, знаменитый целебной водой» [2, с. 22].

Произведения Паустовского обычно настолько насыщены географическими реалиями, что у сына писателя сложилось мнение о фотографически точном воспроизведении в них природного мира того или иного региона: «Наряду с людьми, природа является полноправным, а часто и главным героем его произведений. И вот насколько иной раз сильно “трансформация” образов людей, настолько точно изображено все, что касается природы».

Кроме тех мест, где мы жили вместе, в дальнейшем мне удалось побывать в Карелии, на Кольском полуострове, на Полярном Урале, на Алтае... Сравнивая свои впечатления от этих мест с их описаниями в книгах отца, я не находил “разночтения” [3, с. 446].

Рассказ «Правая рука», на первый взгляд, подтверждает правильность наблюдения Вадима Паустовского: в тексте масса достоверных пейзажно-топографических деталей. Однако сам писатель, видимо не зря, назвал окрестности Белокурихи «сказочными местами» (в письме к С. М. Навашину 10. 10. 1942 г.) [1, с. 208]. Это не просто риторическая фигура, ведь и художественное пространство «белокурихинского» рассказа моделируется по аналогии со сказочно-мифологическим, а не географическим.

В уже упомянутом письме к С. М. Навашину Паустовский приводит правильное название реки, протекающей через Белокуриху: «В горной реке Белокурихе я ловил с московским доктором Кулагиним хариусов (это – вроде форели)» [1, с. 208]. В рассказе же (как и в романе «Дым отечества», 1944) речка названа иначе: «Тихона приставили охранять недостроенную плотину на горной речушке Безымянке, в трех километрах от Белокурихи» [2, с. 22]. Безымянность может притвориться Именем лишь в рамках мифологического сознания.

Во вступительной части рассказа писатель скрупулезно прослеживает путь, приведший зенитного пулеметчика со сторожевого катера Тихона Рябцова к речке Безымянке. После ранения под Петергофом Тихону «отрезали раздробленную правую руку», и он долго лежит «в госпитале на Каменном острове». Так как рана не заживает, его везут «через Ладожское озеро по мокрому льду» в Вологду, а затем переправляют «в город Бийск, в самую глухую Сибирь» [2, с. 21–22].

М. Фуко определяет больницу как «храм смерти» [4, с. 44]. В системе пространственных координат рассказа Паустовского Каменноостровский госпиталь, пожалуй, точнее было бы обозначить как преддверие царства смерти. Сквозь больничное окно Тихон видит только безжизненный заснеженный сад: «Тихо было в пустом городе, на холодной земле, и казалось, что уснуло все живое непробудным сном» [2, с. 21]. Из Ленинграда Тихона эвакуируют по «ледяной дороге» [2, с. 22]. Автор, конечно, не случайно отказывается от общеупотребительного – «Дорога жизни». В.Я. Пропп убедительно доказал, что в сказках «все способы переправы имеют одинаковое происхождение: они отражают

представление о странствовании умершего в загробный мир» [5, с. 298]. Ледяная переправа также порой фигурирует в фольклоре в связи с мотивом путешествия героя в иное царство.

Примечательная параллель к рассказу «Правая рука» есть в «Сказке о молодце-удальце, молодильных яблоках и живой воде» из сборника А.Н. Афанасьева. Аналогия между целебной водой Белокурихи и живой водой волшебной сказки очевидна. Кроме того, в одном из вариантов сюжета о молодильных яблоках «платой» за перевоз через реку является отсеченная рука. «Что вам за работу, братцы?» – спрашивает Иван-царевич. «Подавай правую руку», – требуют перевозчики [6, с. 357]. А в тексте, записанном в Тверской губернии, возникает образ ледяного моста: «Змей только дунул, и сделался ледяной мост» [6, с. 367].

Конечная точка маршрута Тихона Рябцова – самый глухой уголок Сибири. Ю.М. Лотман установил, что в целом ряде русских романов XIX века Сибирь «играет роль мифологического момента “смерть – нисхождение в ад”» [7, с. 102]. Стереотип сюжета «о смерти героя, схождении его в ад и новом возрождении <...> задал Гоголь вторым томом “Мертвых душ”», – считает исследователь, выделив особую актуальность для автора поэмы «Божественной комедии» Данте [7, с. 101, 102]. Незавершенность «Мертвых душ», бесспорно, повлияла на дальнейшую разработку этого сюжета писателями XIX века. Ад российской провинции Гоголь изобразил очень живописно, но и только. Теологическая триада католического мировидения «Ад – Чистилище – Рай» на русской почве не прижилась. И вообще, произошла подмена сюжетной схемы «смерть – ад – воскресение» другой: «преступление (подлинное или мнимое) – ссылка в Сибирь – воскресение» [7, с. 102].

Паустовский корректирует классическую схему XIX века, ему, судя по всему, ближе Данте, а не Толстой и Достоевский. Вместо нисхождения в рассказе «Правая рука» появляется мотив восхождения. Белокуриха – не ад, а рай, которого удостаиваются за свои страдания дети, потерявшие родителей, и тяжело раненый на фронте матрос. Лагерь Артек, где и происходит действие рассказа, был эвакуирован в Белокуриху в годы войны, и изначально этот топос принадлежал «райской» территории – солнечному Крыму [8, с. 351]. Такой ракурс отражен и в пейзажных зарисовках. Весной ущелье Безымянки до самых вершин покрывается полевыми цветами, «и даже старухи по деревьям, глядя на горы, что-то шамкали про райские места, про благостворение воздуха» [2, с. 26]. При этом Алтайский эдем, хоть и прекрасный, остается все же частью мира мертвых. Для Тихона, как ни парадоксально, нет места «более угрюмого, нагоняющего тоску, чем эти благословенные горы» [2, с. 26].

Тихон читает роман В. Гюго «Отверженные» – сначала в одиночестве, потом вслух испанскому мальчику Мигуэлю. «Трогательная история каторжника Вальжана» [2, с. 25] захватывает героя, поскольку он явно видит в ней отражение собственной судьбы – тоже человека «отверженного». Впрочем, причины отверженности Жана Вальжана и Тихона Рябцова отличаются. Гюго до некоторой степени близок поэтике нарождающегося в середине XIX века русского общественного романа, в котором «место фактической смерти замещалось каторгой – политической смертью» [7, с. 102]. Герой Паустовского с криминальной топикой не связан вовсе. Маргинализация Тихона – следствие увечья, полученного в бою с фашистами. Он так же, как булгаковский Мастер, может быть, и не заслужил света, но уж точно заслужил покой.

На берегу Безымянки Тихона окутывает атмосфера безмолвия и неподвижности. Плотина, которую он сторожит, оставливает не только водный поток, но, словно бы, и само время: «Время шло медленно. Кругом не было ни души. За все лето только один раз мимо избы Тихона прошел по тропе седой охотник, но и с ним Тихону не удалось поговорить. Старик был совсем глухой» [2, с. 22]. К тому же вопреки всем астрономическим законам, символизируя остановившееся время, за окном избышки Тихона всегда поблескивает «одна и та же звезда – самая яркая из всех звезд на небе» [2, с. 22].

Соотнесенность тесноты с тоской и узости с ужасом, подмеченная В.Н. Топоровым в романах Достоевского [9, с. 204], актуальна и для Паустовского. Живёт Тихон в гробоподобной «низкой избе, прижатой горами к самой речушке», просыпаясь, смотрит «в низкое оконце». На тесноту сердится даже Безымянка [2, с. 22]. Нет ничего удивительного в том, что благословенные горы Алтая воспринимаются героем как «угрюмые и нагоняющие тоску». Его отчаяние проистекает из ощущения собственной никчемности: ««Не нужный я никому человек», – думал Тихон, и сознание этой ненужности было страшнее всего, что он до сих пор перенес в жизни» [2, с. 26].

Ингредиенты для лекарства, излечивающего от абсурдистского мироощущения, Паустовский заимствует у В. Гюго и А. Гай-дара. Подобно Жану Вальжану, который берет на воспитание девочку Козетту, Тихон Рябцов собирается усыновить мальчика-испанца. Надежду на обретение нового смысла жизни главному герою рассказа дает встреча с пионерами-тимуровцами. Два подростка из эвакуированного в Белокуриху лагеря выслеживают Тихона «как следопыты и разведчики». Увидев, как он «бился с дровами», «надумали ему помочь» [2, с. 24]. Помогают тайно, как и положено тимуровцам. «Заводилой» в этом деле оказывается Мигуэль, «даром, что тихий» [2, с. 24]. Словосочетание «правая рука» для читателей сороковых годов имело особый смысл: в советском лексиконе так именовали младших помощников партии. Сошлемся, например, на высказывание М.И. Калинина: «У нас комсомол – правая рука партии и государства» [10, с. 42]. Паустовский, без сомнения, рассчитывает на понимание читателем метафоричности названия рассказа.

В финале рассказа Тихон покидает белокурихинский Элизиум. На обратном пути ему снова предстоит преодолеть водную преграду. На этот раз – реку Катунь. В волшебной сказке избышку Бабы Яги – «сторожевую заставу» на границе царства смерти – герой способен миновать «не раньше, чем будет подвергнут допросу и испытанию, может ли он следовать дальше» [5, с. 153]. Паустовский обращает сюжет волшебной сказки. Прощающегося с райскими местами Тихона Рябцова ритуально «допрашивает» на берегу Катунь необычного вида старуха. Она не по сезону тепло одета: «в разноцветных валенках: ле-

вый – серый, а правый – черный» [2, с. 26]. Непарность обуви старухи ассоциативно сопрягается с монструозной асимметрией тела героя, а также с несоответствием между радостным эмоциональным настроением и общим трагизмом его положения. «Горе тебе ничто. <...> Безрукий, калека, а радуешься», – удивляется старуха [2, с. 26–27].

Такой вариант интерпретации, разумеется, возможен, но, пожалуй, все же недостаточен. Когда некий фрагмент текста «не может получить достаточно весомой мотивировки из логики повествования, он <...> превращается в аномалию, которая для своей мотивировки вынуждает читателя искать иной логики, иного объяснения, чем то, что можно извлечь из самого текста. И поиск этой логики направляется вне текста, в интертекстуальное пространство» [11, с. 60]. Эпизод с таинственной старухой полностью подпадает под определение М. Ямпольского. Для истолкования странностей старухино одеяния в очередной раз понадобится сказочный контекст. Самая приметная деталь облика Бабы Яги – её костяная нога. В.Я. Пропп резюмирует: «Яга <...> настолько прочно связана с образом смерти, что <...> животная нога сменяется костяной ногой, т. е. ногой мертвеца или скелета» [5, с. 164]. Небезынтересно, что художники-иллюстраторы не всегда изображают Ягу с костяной ногой. Так, на известной картине В.М. Васнецова «Баба Яга» (1917) у заглавной героини лишь одна нога обута в примитивный лапоть, другая, с уродливыми кривыми пальцами и жуткими ногтями-когтями, – обнажена.

Паустовский не ограничивается акцентированием демонической непарности ног старухи, ее диалог с Тихоном Рябцовым, начавшийся, как весьма банальный, затем приобретает курьезно-загадочный характер. Узнав, что Тихон идет к сыну, старуха спрашивает: «А жена померла, что ли?» «Не было у меня жены», – усмехается в ответ Тихон, рассердив тем самым старуху [2, с. 26]. Противоестественность ситуации в том, что у Мигуэля-Мити целых два отца и ни одной матери. Сиротой мальчик стал после того, как «у него фашисты убили в Мадриде старика отца, он остался один» [2, с. 24]. О матери Мигуэля в рассказе – ни слова, будто бы он не рожден женщиной.

Митя не просто приемный сын Тихона – он, а не ампутированная конечность, и есть та самая правая рука, которая вынесена в название рассказа. В «сказочной» Белокурихе изувеченный войной герой восстанавливает не только душевную гармонию, но и телесную целостность. Мотив возвращения тесно увязан в рассказе с темой победы над смертью. Как только паром, на который вступает Тихон, «скрипя, тронулся, тотчас солнце так ударило по воде, что Тихон зажмурился. Прощайте, сибирские горы!» [2, с. 27]. В госпитале на Каменном острове, а позже и в избышке на берегу Безымянки Тихон смотрит в окно на ночное небо [2, с. 21, 22]. Само солнце приветствует героя, вернувшегося из небытия в мир живых.

Библиографический список

1. Паустовский К.Г. Письма, 1915 – 1968. *Собрание сочинений*: в 9 т. Москва: Художественная литература, 1986; Т. 9.
2. Паустовский К.Г. Правая рука. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва: ГИХЛ, 1958; Т. 5: 21 – 27.
3. Паустовский В. Прививка к географии. *Воспоминания о Константине Паустовском*. Москва: Советский писатель, 1975: 415 – 461.
4. Фуко М. *Рождение клиники*. Москва: Смысл, 1998.
5. Пропп В.Я. *Морфология «волшебной» сказки. Исторические корни волшебной сказки*. Москва: Лабиринт, 1998.
6. *Народные русские сказки А.Н. Афанасьева*: в 3 т. Москва: Наука, 1985; Т. 1.
7. Лотман Ю.М. Сюжетное пространство русского романа XIX столетия. *Избранные статьи*: в 3 т. Таллинн: Александра, 1993; Т. 3: 91 – 106.
8. Худенко Е.А. Алтай и Крым: геопозитические перекрестки. *Мир науки, культуры, образования*: № 5 (60), 2016: 350 – 352.
9. Топоров В. Н. *Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического*. Москва: Издательская группа «Прогресс» – «Культура», 1995.
10. Григорьев Е. *Каким должен быть комсомолец*. Саратов: Газетно-книжное издательство Обкома ВКП(б), 1943.
11. Ямпольский М. *Память Тиресия. Интертекстуальность и кинематограф*. Москва: РИК «Культура», 1993.

References

1. Paustovskij K.G. Pis'ma, 1915 – 1968. *Sobranie sochinenij*: v 9 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1986; T. 9.
2. Paustovskij K.G. Pravaya ruka. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva: GIHL, 1958; T. 5: 21 – 27.
3. Paustovskij V. Privivka k geografii. *Vospominaniya o Konstantine Paustovskom*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1975: 415 – 461.
4. Fuko M. *Rozhdenie kliniki*. Moskva: Smysl, 1998.
5. Propp V.Ya. *Morfologiya «volshhebnoj» skazki. Istoricheskie korni volshebnoj skazki*. Moskva: Labirint, 1998.
6. *Narodnye russkie skazki A.N. Afanas'eva*: v 3 t. Moskva: Nauka, 1985; T. 1.
7. Lotman Yu.M. Syuzhetnoe prostranstvo russkogo romana XIX stoletiya. *Izbrannye stat'i*: v 3 t. Tallinn: Aleksandra, 1993; T. 3: 91 – 106.
8. Hudenko E.A. Altaj i Krym: geopo'eticheskie perekrestki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*: № 5 (60), 2016: 350 – 352.
9. Toporov V. N. *Mif. Ritual. Simvol. Obraz: Issledovaniya v oblasti mifopo'eticheskogo*. Moskva: Izdatel'skaya gruppa «Progress» – «Kul'tura», 1995.
10. Grigor'ev E. *Kakim dolzhen byt' komsomolec*. Saratov: Gazetno-knizhnoe izdatel'stvo Obkoma VKP(b), 1943.
11. Yampol'skij M. *Pamyat' Tiresiya. Intertekstual'nost' i kinematograf*. Moskva: RIK «Kul'tura», 1993.

Статья поступила в редакцию 05.09.18

УДК 811.1/2

Nechaeva N.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: nechaeva.translator@gmail.com

Kirillova Yu.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: julia_kirillow@mail.ru

TRANSLATION OF METAPHORS IN TOURIST TEXTS: HUMAN VS. MACHINE. The article analyses problems of metaphorical units translation, which are widely represented in the texts of the tourist sphere. The text content of the official German-speaking tourist site of South Tyrol and its Russian-language version became the actual material of this study. The article highlights and describes the most productive types of metaphorical units (anthropomorphic, artifact, gastronomic, metaphors of fairy-tale and fantasy world), and the frequency of their use is found out. In the course of the study it was established that metaphors possessing powerful expressive potential contribute to the creation of a positive image of a tourist object and its effective promotion in the tourist products market. In the course of the analysis of the traditional made by a human translation and machine one there were the main ways of transferring metaphorical units. The ways of transforming were the next: saving the original metaphorical image, replacing the original metaphorical image, demethaforization, and metaphORIZATION. The paper evaluates the effectiveness and appropriateness of the machine translation systems use for transferring them into another language in the texts of the tourist sphere.

Key words: metaphor, tourist texts, machine translation, translation, metaphor translation, translation strategies, German language.

Н.В. Нечаева, канд. филол. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: nechaeva.translator@gmail.com

Ю.Н. Кириллова, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: julia_kirillow@mail.ru

ПЕРЕВОД МЕТАФОР В ТЕКСТАХ ТУРИСТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ: ЧЕЛОВЕК VS МАШИНА

Исследование проведено при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ и Германской службы академических обменов (ДААД) в рамках программы «Иммануил Кант» (шифры проектов: 34.12714.2018/12.2, 34.12772.2018/12.2).

Статья посвящена проблемам перевода метафорических единиц, широко представленных в текстах туристической сферы. Фактическим материалом данного исследования послужил текстовый контент официального немецкоязычного туристического сайта Южного Тироля и его русскоязычная версия. В статье выделяются и описываются наиболее продуктивные типы метафорических единиц (антропоморфная, артефактная, гастрономическая, метафоры сказочного и фантазийного мира), устанавливается частотность их употребления. В ходе исследования было установлено, что обладающие мощным экспрессивным потенциалом метафоры способствуют созданию положительного имиджа туристического объекта и его эффективному продвижению на рынке турпродуктов. В ходе анализа традиционного (выполненного человеком-переводчиком) и машинного перевода фактического материала были выделены основные способы передачи метафорических единиц (сохранение исходного метафорического образа, замена исходного метафорического образа, деметафоризация, метафоризация), а также дана оценка эффективности и целесообразности применения систем машинного перевода для передачи анализируемых языковых единиц в текстах туристической сферы.

Ключевые слова: метафора, тексты туристической сферы, машинный перевод, перевод, перевод метафоры, переводческие стратегии, немецкий язык.

В современной переводческой отрасли машинный перевод набирает все большую популярность. 2000-е годы стали десятилетием стремительного роста интереса к применению машинного перевода в профессиональном переводческом процессе, а последние пять лет ознаменовались глобальным развитием переводческих технологий. Сегодня отраслевые опросы показывают, что более 50 процентов российских и зарубежных переводческих компаний уже используют его в своей практике. Еще 10 – 20 процентов планируют начать внедрять эту технологию в свою деятельность в ближайшее время [1; 2]. Как известно, машинный перевод представляет собой процесс перевода текста с одного естественного языка на другой, выполняемый с помощью компьютерной программы. Практика показывает, что использование МП становится большим преимуществом при переводе определенных типов текстов, поскольку он способен облегчить и оптимизировать работу переводчика, обеспечивая перевод значительных объемов текста за меньшее количество времени и с меньшими усилиями. Встроенные в интернет-сайты системы машинного перевода позволяют владельцам экономить время и немалые финансовые средства на работу переводчиков. У пользователей есть возможность просто нажать на эмблему «перевести текст» и они получают некий продукт на родном языке. Однако опыт переводческих компаний свидетельствует о том, что для машинного перевода подходят не все типы контента.

Насколько эффективен машинный перевод для передачи текстов туристической сферы, в чем заключается специфика перевода текстов данного типа, удастся ли в результате машинного перевода воссоздать исходную интенцию автора оригинального текста – это вопросы, на которые мы попытаемся ответить

в данной статье, рассмотрев средства репрезентации одной из важнейших категорий текстов туристической направленности – образности, метафоричности повествования, а также специфику передачи данной стилистической черты в процессе автоматического и традиционного перевода, т.е. перевода, выполняемого человеком.

Как известно, одной из важнейших интенций текстов туристического дискурса является формирование устойчивого интереса адресатов к туризму как одному из видов активного отдыха, создание положительного имиджа туристических объектов и продвижение на рынке разнообразных туристических продуктов и услуг. Ввиду уникальности туристического продукта (его виртуальный характер, отсутствие возможности его перемещения непосредственно к потребителю, возможность оценки качества предоставляемых услуг только в момент их потребления) и в целях его успешной реализации на внутреннем и международном рынках в данной сфере речевого общения прибегают к использованию широкого спектра изобразительно-выразительных средств, позволяющих максимально эффективно привлечь внимание потенциальных клиентов, вызвать их доверие и заинтересованность. Важнейшая роль среди них отводится именно метафоре как одному из самых эффективных средств речевого воздействия.

В традиционном понимании метафора – это употребление слова в переносном значении на основе какого-либо сходства, сравнения; это способ украшения речи. С когнитивной точки зрения метафора – это не только средство создания образности и выразительности, но и важнейшее средство категоризации и концептуализации, позволяющее осмысливать одну область через

призму другой и репрезентировать структуры знания в ослепленном виде. Концептуальная метафора, укоренившаяся в языке и культуре этноса, отражает его фундаментальные культурные ценности, эстетические идеалы, обладает информационной насыщенностью и большой силой убеждения, что во многом и обуславливает её широкое распространение в текстах туристической сферы. Как отмечается в специальных исследованиях, одной из основных функций метафоры в туристическом дискурсе является функция аттракции, т.е. функция привлечения внимания к туристическому продукту. Яркие, креативные метафорические образы, создаваемые целым арсеналом вербальных и иконических средств, деавтоматизируют восприятие, легко пробиваются в память аудитории, задерживают ее взгляд, вызывают заданные положительные ассоциации и эмоции и продолжают работать даже на бессознательном уровне, обеспечивая необходимый перлюктивный эффект.

В настоящей статье рассматриваются особенности функционирования метафорических образов в немецкоязычных текстах туристической сферы и их передача в процессе перевода на русский язык программой машинного перевода и человеком-переводчиком.

Материалом настоящего исследования послужил оригинальный немецкоязычный туристический сайт Южного Тироля [3], единственной в Италии провинции, где более половины населения говорят на немецком языке, и его русскоязычная версия [4]. Данный сайт представляет собой информационно-рекламный портал туристического региона. Он содержит информацию о мероприятиях, которые проходят в этом регионе, вариантах размещения в гостиницах, лыжных школах, ресторанах, кафе и т. д. Кроме того, этот сайт имеет маркетинговый характер, т. к. информация для читателей передается не сухим информативным языком, а образными, эмоциональными выражениями, которые нацелены на привлечение и удержание внимания потенциальных туристов, создание в их сознании положительного образа данного туристического региона. Коммуникативная цель данного гипертекста – привлечь в Южный Тироль максимальное количество туристов. Оригинальный сайт представлен на немецком языке, для удобства пользователей к сайту подключен машинный перевод, который позволяет увидеть текст на родном языке пользователя, а также имеются версии сайта на других языках (включая русский), контент которых переведен человеком-переводчиком. Данные особенности сайта позволяют использовать его контент в качестве удобного для переводческого анализа ресурса в контексте сравнения передачи метафор программой машинного перевода и человеком-переводчиком.

Проведенный анализ материалов сайта позволил выявить ряд метафорических образов, которые создают эмоциональную атмосферу контента и вербализуются языковыми средствами разной структуры и семантики. Наиболее продуктивными среди них являются следующие виды концептуальных метафор: антропоморфная (сфера-источник «Человек – существо биологическое и социальное»), артефактная (сфера-источник «Артефакты»), гастрономическая метафора (сфера-источник «Пища» и «Процессы приготовления пищи»), а также метафоры сказочного и фантазийного мира (сфера-источник «Сказка», «Магия»). В качестве наиболее приоритетных сфер метафорического притяжения выступают туристические природные и социально-культурные ресурсы, комплексы услуг (трансфер, размещение, питание, экскурсионные пакеты), элементы инфраструктуры и т.д.

Исследование специфики передачи языковых средств, выступающих в качестве репрезентантов данных метафорических образов, позволило сравнить эффективность машинного и традиционного перевода, а также выделить несколько стратегий передачи метафоры: сохранение исходного метафорического образа, уточнение исходного метафорического образа, замена исходного метафорического образа, утрата исходного метафорического образа / деметафоризация, создание метафорического образа / метафоризация. Рассмотрим далее ряд примеров, демонстрирующих использование различных переводческих стратегий при передаче метафорических образов с немецкого языка на русский.

Сохранение исходного метафорического образа

Исследование текстов туристической сферы показало, что при переводе значительной части метафорических наименований с немецкого языка на русский язык удается сохранить исходный метафорический образ. Как правило, использование данного способа перевода возможно в том случае, если в исходном языке и языке перевода наблюдается совпадение правил

сочетаемости, а также традиций выражения эмоционально-оценочных коннотаций, сопутствующих метафорическим единицам. При этом, как показал анализ фактического материала, не всегда образ копируется буквально и сохраняется в той же структурной части сайта как гипертекста, однако он «пронизывает» структуру сайта, создает колорит и эмоциональный фон, а средства его «вербализации» могут встречаться в разных структурных элементах, если сравнивать немецкий и русский контент. Таким образом, концептуальная метафора или группа метафорических концептов, «разрастаясь» в тексте, способна создать «голографический эффект», который делает изображение объемным и реально ощутимым» [5, с. 185], что в полной мере соответствует прагматическому заданию речевого произведения. Рассмотрим далее ряд переводческих решений, в результате которых удалось сохранить исходный метафорический образ.

Пример 1

Оригинал	Машинный перевод	Традиционный перевод
Südtirol ist ganz einfach ein Paradies zum Wandern und Trekking.	Южный Тироль – это просто рай для пеших прогулок и походов.	Север Италии – это просто рай для пешего туризма и трекинга.

Немецкое существительное „das **Paradies**“ передается при переводе на русский язык дословно «**рай**». Важно отметить, что, как показывает анализ всего контента туристического сайта, метафора «Южный Тироль – рай» пронизывает всю содержательную структуру данного гипертекста, читатель должен понять, что во время своего пребывания в Южном Тироле, который славится своей уникальной красотой, он будет чувствовать себя превосходно. Образ «земного рая», создаваемый в сознании реципиента, способствует формированию положительного имиджа данного туристического региона. В русскоязычном контенте данная концептуальная метафора вербализуется 24 раза на разных страницах сайта. В немецкоязычном контенте – 100 раз (что обусловлено тем, что не весь оригинальный контент переведен на русский язык, в машинном переводе на русский язык метафора вербализуется также 100 раз). Таким образом, данный пример показывает, что с передачей данной метафоры справился как машинный перевод, так и человек-переводчик.

Рассмотрим Пример 2, который также демонстрирует актуализацию метафорического образа рая, но уже не в тексте оригинала, а только в тексте перевода, который выполнил традиционный переводчик. В данном оригинальном фрагменте отсутствует метафора «маленький детский рай», которая появляется в тексте перевода на русский язык. Связано это, возможно, с тем, что в оригинальном тексте информация о том, что это место для

Пример 2

Оригинал	Машинный перевод	Традиционный перевод
Der Kalterer See macht Lust auf Sommer: schwimmen, segeln, surfen, Tretbootsfahren oder einfach nur in der Sonne sitzen... Sie können aber auch um den See herumwandern. Worauf warten Sie noch?	В Kalterer See делает желание лета: плавание, парусный спорт, серфинг, катание на катамаранах или просто сидеть на солнце... но можно побродить и вокруг озера. Чего же вы ждете?	Кальтерер Зее многообразно: здесь занимаются греблей, ходят под парусом или на катамаране, занимаются серфингом. Тут и там раздается плеск воды, но в основном здесь царит спокойствие. Тишину нарушает разве что детский смех, ведь здесь настоящий маленький детский рай . Истинное наслаждение – находиться на этом озере, на его берегах и вокруг него.

Пример 4

отдыха с детьми, не упоминается, но в процессе перевода текста для русскоязычной аудитории переводчиком было принято решение сфокусировать внимание реципиента на этой идее, добавить эмоциональности высказыванию, апеллировать к эмоциям родителей, которые будут счастливы тогда, когда их дети будут чувствовать себя как в раю. Как показывает анализ маркетинговых текстов в русской лингвокультуре, это достаточно частотное явление. Многие едут в отпуск, и при выборе места отдыха ключевое значение для родителей могут иметь возможности, которые предлагаются в туристическом регионе для детей. Т.е. базовая метафора данного гипертекста «Южный Тироль – это рай» пронизывает весь текст, и в данном конкретном случае находит уместную вербализацию только в переводе, который выполнен человеком.

Одним из эффективных средств экспрессивизации текстов туристической направленности является также антропоморфная метафора, в основе которой лежит персонификация, позволяющая наделять неодушевленные объекты признаками живого существа (прежде всего, человека). Продуктивность данного вида метафоры в различных языках и культурах обусловлена во многом антропоморфным характером человеческого познания, природной предрасположенностью человека как познающего субъекта измерять и оценивать «вещи» сквозь призму своего Я, а также социально-психологической релевантностью для человека его собственной деятельности [6, с. 120]. Рассмотрим следующий пример.

Пример 3

Оригинал	Машинный перевод	Традиционный перевод
Südtirol sucht Pioniere	Южный Тироль ищет Пионеров	Южный Тироль – это рай для первопроходцев

В данном примере туристический регион Южный Тироль (неодушевленная сущность) наделяется признаками одушевленного лица, живого организма, что находит речевое воплощение в глаголе „suchen“ (искать). Как мы видим, в машинном переводе метафора передается дословно. Переводчик же в процессе перевода адаптирует текст с учетом специфики принимающей лингвокультуры, так как буквальный перевод, который предлагает машина, не вызовет у русскоязычной аудитории те эмоции, которые задуманы автором текста: читатель не поймет, что это место, в котором каждый гость сможет почувствовать себя первопроходцем, способным покорять горные вершины и проходить по диким тропам. Машинный перевод скорее вызовет у читателя улыбку, что обусловлено историческим фактором и коннотативным значением слова «пионер» в нашей лингвокультуре, а сохранение в переводе приема персонификации «Южный Тироль ищет ... (тебя)» скорее вызовет негативные эмоции, может создать ощущение, что Южный Тироль преследует читателя, словно сыщик. Видимо, поэтому человек-переводчик передает исходное значение текста иными языковыми средствами: использует узуальную и привычную метафору «Южный Тироль – рай для первопроходцев». Данная метафора создает необходимый положительный образ в сознании читателя, что способствует достижению желаемого прагматического эффекта данного гипертекста.

В Примере 4 в оригинальном тексте используется метафора, которая выражается глаголом „eintauchen“ (погружаться, нырять). В сознании читателей сайта формируется образ привлекательного туристического региона, способного заинтересовать любознательных туристов, мечтающих проникнуться местными обычаями и познакомиться с культурой чуждого им региона. В машинном переводе исходная метафора сохраняется – в контексте в переносном значении используется глагол «погружаться», который, однако, как показывает анализ словарей и русскоязычного корпуса текстов, не всегда имеет положительную коннотацию, поэтому человек-переводчик, учитывая лингвокультурную специфику употребления данного глагола, использует для передачи этой метафоры другой синонимичный глагол «окунуться», который создает более привлекательный образ в сознании читателя и выполняет коммуникативную задачу данного фрагмента текста. Ср.:

Оригинал	Машинный перевод	Традиционный перевод
Tauchen Sie ein in die Bräuche des Landes, die so viel über die Kultur verraten und schmökern Sie durch den reichen Südtiroler Sagenschatz, der Sie zu besonderen Plätzen führt.	Погрузитесь в обычаи страны, которые так много говорят о культуре и порочить вас через богатый Южно-Тирольский сокровищница, которая приведет вас к особым местам.	Окунитесь в мир местных традиций и обычаев, которые так много говорят о культуре региона, и богатый мир мифов и легенд, которые уведут в самые разные уголки Южного Тироля.

В следующем примере создаваемая творческим воображением автора артефактная метафора „der Fleckerlteppich“ привносит в контекст ощущение новизны и яркости. Природа Южного Тироля сравнивается с «лоскутным ковром», который пестрит разными ландшафтами, захватывающими видами, прекрасно гармонирующими друг с другом. В машинном переводе метафора полностью утрачивается. Русскоязычный реципиент, прочитав словосочетание **fleckerl ковер Тироля**, не поймет ничего, не говоря уже о том, что прекрасный эмоциональный исходный образ многообразного «ковра» природных ландшафтов не будет воссоздан в его сознании, что неизбежно влечет коммуникативную неудачу. Человек-переводчик передает данный образ узуальной метафорой «лоскутный ковер», принятой в русскоязычной лингвокультуре, что способствует воссозданию заданного коммуникативного эффекта. Ср.:

Пример 5

Оригинал	Машинный перевод	Традиционный перевод
Die Kreativität und die feinen Eigenheiten der Vinschgauer Vinschgauer, а также abwechslungsreiche und lichtdurchflutete Landschaft lassen sich vorzüglich bei einer Fahrt mit der Vinschgerbahn entdecken: Vorbei an zahlreichen Schlössern und Burgen durch das breite, sonnenverwöhnte Tal, den Fleckerlteppich Südtiros , wird die Sicht auf den hochalpinen Ortler immer klarer.	Творчество и мелким особенностям Vinschgauer, а также разнообразные и светлые пейзажи дают вам захватывающий круиз с Vinschger тропа туристов: мимо многочисленных замки и крепости по широкой, залитой солнцем долине, fleckerl ковер Тироля , видимость на высоких альпийских ортлер все яснее.	Лучше всего с творчеством и характерными чертами жителей Валь-Веноста, а также с разнообразным ландшафтом региона можно познакомиться, прокатившись по железной дороге Валь-Веноста: мимо многочисленных замков и крепостей, через широкую залитую солнцем долину, лоскутное одеяло Южного Тироля , постепенно приближаясь к горе Ортлер.

Уточнение метафорического образа

Исследование текстового контента туристического сайта показало, что в некоторых случаях при переводе на русский язык исходный метафорический образ сохраняется, но при этом автор текста перевода частично уточняет его с учетом специфики принимающей лингвокультуры, а также нормы и узуса переводящего языка.

В следующем контексте, например, артефактная метафора „das Bauwerk“ переводится машинным переводчиком дословно с помощью существительного «сооружение» без экспликаций подразумеваемого смысла. Переводчик же уточняет исходный образ и использует словосочетание «**природная архитектура**». Это делает текст перевода более понятным для русскоязычного реципиента, поскольку значение исходной метафорической единицы эксплицируется более конкретно. Ср.:

Пример 6

Оригинал	Машинный перевод	Традиционный перевод
Die Dolomiten sind das schönste Bauwerk der Welt, sind sich Architekt Le Corbusier und Reinhold Messner einig.	Доломитовые Альпы являются самым красивым сооружением в мире, архитектор Ле Корбюзье и Райнхольд Месснер согласны.	Архитектор Ле Корбюзье и Райнхольд Месснер называли Доломитовые Альпы/Dolomiten самой прекрасной природной архитектурой в мире.

Метафоры сказочного и фантазийного мира, как правило, создают необычную атмосферу вокруг предлагаемых товаров и услуг, некую символическую реальность, погружаясь в которую, можно пережить необычные ощущения. В туристическом дискурсе данный тип метафоры позволяет создать в сознании читателя уникальный образ поистине сказочного места отдыха. В Примере 7 в исходном тексте для создания атмосферы волшебства и сказки, в которую попадают посетители Южного Тироля, автор использует метафору „**magische Momente**“. В немецкоязычной версии сайта этот элемент смысловой структуры текста дополняется также использованием существительного „**die Weihnachtsstimmung**“, так как в немецкой лингвокультуре понятие «рождественское настроение-атмосфера» имеет особый смысл: это время настоящего волшебства, которого все так долго ждут и которое царит в преддверии Рождества. Исходный метафорический образ сохраняется и в тексте машинного перевода, и в тексте перевода, выполненного переводчиком, посредством использования прилагательного «волшебный». Переводчик, однако, избегает дословной передачи метафорического образа «волшебные моменты» и прибегает к лексической замене – генерализации (моменты → атмосфера). В русскоязычном тексте использование словосочетания «**волшебная атмосфера**», которой так славятся во всем мире европейские рождественские базары, представляется весьма уместным, поскольку данное словосочетание в большей степени соответствует речевой норме русского языка и в полной мере способствует передаче коммуникативной интенции автора оригинального текста. Ср.:

Пример 7

Оригинал	Машинный перевод	Традиционный перевод
In der Fuggerstadt Sterzing entsteht unter dem Zwölferturm Weihnachtsstimmung wiederum wie von alleine. Magische Momente in Südtirol.	В городе Фуггерс Випитено, под башней Двенадцати, рождественский дух окажется как бы сам собой. Волшебные моменты в Южном Тироле.	В шахтерском городке Випитено/ Sterzing волшебная атмосфера окутывает центр города вместе с башней Цвёльфертурм (Zwölferturm). Все это – Рождество в Южном Тироле.

Важно отметить, что метафоры сказочного и фантазийного мира, «раскручиваясь» в тексте, играют ключевую роль в создании смыслового образа всего гипертекста. Так, в немецкоязычной версии сайта данная концептуальная метафора вербализуется 40 раз посредством существительного „das Märchen“, 100 раз посредством прилагательного „magisch“. В русскоязычном тексте – 20 раз посредством существительного «сказка» и прилагательного «сказочный», 10 раз посредством прилагательного «волшебный».

Замена метафорического образа

В некоторых случаях при передаче метафор в процессе перевода исходный образ подвергается изменению. Это может быть связано с лексическими или ассоциативными несоответствиями между элементами метафор исходного и переводящего языков [7, с. 66], культурными реалиями, участвующими в процессах метафоризации, культурными коннотациями образных знаков языка, логикой построения фразы на языке перевода и т.д. Определенная трудность может возникнуть также при переводе метафор, содержащих национальный концепт с неясным

содержанием [8, с. 453]. Рассмотрим примеры перевода гастрономической метафоры „**versüßen**“ в Примере 8.

Пример 8

Оригинал	Машинный перевод	Традиционный перевод
Beim Wandern in den Weinbergen und den weiten Hochflächen wie der Seiser Alm sind es neben der sanften Bewegung die Pausen in gemütlichen Almhöuten, Gasthäusern und Kellereien, die das Wandern versüßen .	Прогуляясь по виноградникам и широким плато, таким как Альпе ди Сиузи, помимо нежного движения, есть перерывы в уютных альпийских хижинах, гостиницах и винодельнях, которые подслащают походы.	В походах по виноградникам и просторным высокогорным равнинам, таким как Альпе-ди-Сиузи (Seiser Alm), долгий путь вам скрасят уютные горные хижины, таверны и винодельни.

В данном фрагменте гипертекста потенциальных клиентов привлекают описанием пеших прогулок по прекрасным природным ландшафтам Южного Тироля. Восхищенные местной красотой и немного уставшие от долгих пеших прогулок путешественники могут отдохнуть и восстановить свои силы в расположенных по пути тавернах, хижинах и винодельнях. В немецкоязычной версии сайта для описания данного фрагмента используется гастрономическая метафора, которая программой-переводчиком передается дословно с помощью глагола «подсластить», который также используется в русскоязычной коммуникации в значении «сделать более приятным, менее тягостным». Однако в данном контексте её использование представляется неуместным, поскольку словосочетание «**подсластить походы**» не соответствует узусу русского языка. Человек-переводчик прибегает к замене исходного метафорического образа и использует в переносном значении глагол с иным семным составом «**скрасить долгий путь**», который означает «сделать (что-либо отрицательное, неприятное) менее заметным, менее неприятным», хорошо вписывается в данный контекст и передает коммуникативную интенцию автора оригинала.

Утрата метафорического образа / демегафоризация

При переводе немецкоязычного текста переводчик старается передавать мысль автора, облекая её в форму, присущую русскому маркетинговому тексту, не перенося при этом в русскоязычный текст чуждые ему специфические черты немецкого подлинника. По этой причине в некоторых случаях при переводе на русский язык не удается сохранить метафоричность некоторых фрагментов оригинального текста. Рассмотрим в качестве примера следующий контекст.

Пример 9

Оригинал	Машинный перевод	Традиционный перевод
Heute können Sie in den Buschenschänken und Hofschänken ganzjährig ein echtes Stück Südtirol kosten .	Сегодня вы можете попробовать настоящий кусок Южного Тироля в Бусшенчанкене и Хофшанкене круглый год.	Сегодня вы можете в любое время года найти кусочек настоящего Южного Тироля в винных и сельских тавернах.

В оригинальном тексте используется гастрономическая метафора „**kosten**“, уподобляющая отдых в Южном Тироле и знакомство с его природными достопримечательностями и культурой «лакомству», которое непременно должен отведать каждый, поскольку оно доставляет особое вкусовое наслаждение. В машинном переводе сохраняется исходный метафорический образ, поскольку перевод выполняется автоматически без учета контекста, что приводит к буквальному переводу, нарушающему узус русского языка и негативно влияющему на эмоциональный колорит всего текста. При переводе данного фрагмента на русский язык человеком-переводчиком утрачивается метафора „kosten“, однако частично метафорический образ удается сохранить путем использования в переносном значении существительного «кусочек» с уменьшительно-ласкательным суффиксом «-ек»,

которое связано со стереотипным представлением в русской культуре о «лакомом кусочке». Таким образом, коммуникативная интенция автора оригинала воссоздается с учетом специфики русского языка и культуры.

Создание метафорического образа / метафоризация

В тех случаях, когда определенные метафорические элементы текста на исходном языке по той или иной причине не имеют соответствий в языке перевода и не могут быть переведены полностью (во всем объеме значения) или частично, в целях восполнения потери семантической и прагматической информации, переводчик прибегает к компенсации и передает ту же самую информацию иными средствами зачастую в других фрагментах текста. Рассмотрим ряд примеров.

Пример 10

Оригинал	Машинный перевод	Традиционный перевод
Südtirols Skiberg Nr. 1 – der Kronplatz –, die quirlige Stadt Bruneck und idyllische Seitentäler prägen das „Zentrum des Pustertals“.	Тироля горнолыжном № 1 – план-де-Коронес, оживленный город Брунико и идиллические стороны долины расставить все точки над «центра Пастер».	План-де-Коронес, горнолыжный курорт №1 Южного Тироля, оживленный городок Брунико/Bruneck и идиллические боковые долины – это лишь одни из особенностей «сердца долины Пустерталь (Pustertal)».

В Примере 10 при переводе фрагмента текста на русский язык переводчиком вводится антропоморфная метафора «сердце», источником которой выступает сам человек с характерными анатомическими, физиологическими и психологическими качествами. Так, ключевые константы когнитивной теории метафоры «человек» и «окружающий мир» оформляются в виде устойчивой формулы «ПРИРОДА – ЭТО ЧЕЛОВЕК», порождающей множество конвенциональных и окказиональных метафорических выражений. Машинный перевод передает анализируемую метафору дословно «центр Пастер», что затемняет содержание исходного текста и не воссоздает желаемый коммуникативный эффект. Перевод же, выполненный переводчиком, «сердце долины Пустерталь», звучит очень красочно. В целях прагматической адаптации текста и создания аттрактивного образа туристического региона переводчик использует также добавление слова «долина» к названию местности. Данное переводческое решение соответствует глобальной стратегии перевода текста туристического сайта – сделать текст понятным и привлекательным для русскоязычных туристов, не изменяя его содержания.

Пример 11

Оригинал	Машинный перевод	Традиционный перевод
Südtirol kann Tradition und Zeitgenossenschaft, alpin und mediterran, Dolomiten und Weinberge. Südtirol baut Brücken zwischen Kulturen und lebt Gegensätze. Südtirol spricht deutsch, italienisch, ladinisch und viele andere Sprachen. Südtirol kann Genuss und Nachhaltigkeit, Bewegung und Innehalten.	Южный Тироль может традиция и современность, альпийские и средиземноморские, доломиты и виноградники. Южный Тироль строит мосты между культурами и живет противоположностей. Южный Тироль говорит на немецком, итальянском, ладинском и многих других языках. Южный Тироль может наслаждаться и устойчивость, движение и остановиться.	Южный Тироль – это настоящий плавильный котел , в котором сливаются культуры и противоположности. Немцы, итальянцы и ладины живут здесь бок о бок. Альпийский и средиземноморский уклады жизни, традиции и обычаи переплетаются у вас на глазах, образуя новые и необычные сочетания.

В Примере 11 представлено описание Южного Тироля как уникального места, в котором сочетаются разные культуры, языки, национальные кухни и т. д. В тексте перевода появляется яркая артефактная авторская метафора «плавильный котел», которая прекрасно передает смысл исходного текста, создает напряженный эмоциональный образ, придает тексту необычный колорит, что соответствует глобальной стратегии перевода этого туристического маркетингового текста. В машинном переводе, конечно, эта метафора отсутствует, поскольку перевод выполняется автоматически без учета прагматической функции текста.

Интересен с переводческой точки зрения также следующий контекст, иллюстрирующий в русскоязычной версии сайта добавление метафоры «Мекка». Ср.:

Пример 12

Оригинал	Машинный перевод	Традиционный перевод
Südtirol sucht Feinschmecker	Южный Тироль ищет гурманов	Южный Тироль – это Мекка для гурманов

Метафорически слово «Мекка» обозначает известное место, являющееся центром всеобщего посещения. В исходном фрагменте гипертекста данная метафора отсутствует, но она появляется в тексте на русском языке, делая его более привлекательным для русскоязычных читателей, чем дословный машинный перевод «Южный Тироль ищет гурманов». Важно отметить, что данная метафора тем не менее является сквозной и используется в немецкоязычном гипертексте 9 раз: Südtirol ist das abwechslungsreiche Mekka für Läufer; Weit über 100 Klettergärten formen Südtirol zu einem Mekka für Sportkletterer; Der Stausee ist das Mekka für Kiter и т. д. Т. е. метафора не создается в русскоязычном тексте, она просто находит вербализацию в данном конкретном фрагменте, а сама метафора «Южный Тироль – это Мекка» пронизывает как русскоязычный, так и немецкоязычный текст.

Таким образом, туристическая сфера представляет собой множество взаимосвязанных отраслей, которые обеспечивают возможность свободного и комфортного передвижения индивидуума с целью путешествия, отдыха, образования и осуществления собственной деятельности. В настоящее время данная сфера стремительно развивается, при этом интенсивно развивается именно индивидуальный туризм, когда индивид самостоятельно планирует свой отдых (транспорт, маршрут, гостинцу, заведения общественного питания и т. д.). Это стало возможным благодаря стремительному развитию интернет-ресурсов: сегодня каждый человек может без труда выбрать отель, билеты на самолет или поезд, узнать, какие достопримечательности он может посетить, а также имеет возможность забронировать все услуги в режиме онлайн. Поэтому туристические сайты играют в современном туристическом бизнесе очень важную роль, а спрос на их перевод возрастает.

Одна из особенностей туристических сайтов заключается в метафоричности языка, что облегчает восприятие текстового контента, придает тексту положительный эмоциональный колорит: место отдыха описывается образно и эмоционально, это вызывает позитивные эмоции у читателя и желание посетить описываемое место. В настоящей статье представлено исследование способов передачи метафор при переводе текстов туристической сферы. Метафоры возникают в результате установления сложных ассоциативных связей между явлениями окружающего мира, но не всегда эти связи совпадают в разных лингвокультурах, что и обуславливает специфику перевода средств словесной образности.

Большинство метафор, образы которых совпадают в немецкоязычной и русскоязычной лингвокультурах, передаются с сохранением исходного метафорического образа, к ним, например, относятся «сквозные» метафоры, которые пронизывают весь гипертекст и вербализуются в разных фрагментах. К ним относятся метафоры «Южный Тироль – это рай», «Южный Тироль – это сказка», «Южный Тироль – это Мекка». Метафоры, отличающиеся лингвокультурной спецификой, часто передаются с изменением метафорического образа или же утрачиваются в тексте перевода, однако исследование показало, что такой способ передачи метафоры, как деме́тафоризация, характерен не для текста в целом, а для его отдельных структурных элементов, так как такие семантические и эмоциональные «потери» компенсируются воссозданием метафор в других частях текста.

Машинный перевод успешно справляется с передачей «сквозных» метафор текста, которые совпадают в немецкоязычной и русскоязычной лингвокультурах. Т. е. буквальный перевод данных метафор с помощью машинного переводчика представляется эффективным. С более сложными метафорическими единицами, которые имеют свою этнокультурную специфику, и передача которых во многом зависит от контекста, машинный перевод справляется недостаточно эффективно, предлагая варианты перевода, пестрящие ошибками, связанными с нарушениями нормы и злуса языка перевода.

Выбор определенного способа перевода традиционным переводчиком зависит от специфики конкретной коммуникативной ситуации (контекста), ее понимания, узнаваемости метафорических образов, а также сопутствующих им ассоциаций. Анализируя коммуникативную ситуацию, вид метафоры и ее функцию в исходном контексте, переводчик прибегает к выбору того или иного способа перевода – сохранению исходного метафорического образа, его замене, опущению непривычных для русского

читателя метафор и компенсации данных «потерь», добавляя метафоры в тех фрагментах текста, где это уместно с точки зрения контекста и глобальной интенции автора всего гипертекста.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для перевода туристического сайта использование машинного перевода для передачи метафорических образов гипертекста представляется недостаточно эффективным. Перевод, выполненный человеком, остается необходимой составляющей успешного продвижения туристического продукта на рынке. В случае использования только машинного перевода на сайте в целях экономии времени и денежных средств, разработчикам необходимо уделять большое внимание подготовке исходного текста оригинала для последующего машинного перевода: необходимо выполнить предпереводческое редактирование текста (адаптацию текста в формальном и содержательном плане для машинного перевода), исключая сложные метафоры из оригинального текста, или создавать исходный текст изначально с «прицелом» на машинный перевод.

Библиографический список

1. *The Translation Industry in 2022: A Report from the TAUS Industry Summit*. Available at: <https://www.taus.net/think-tank/reports/event-reports/the-translation-industry-in-2022>
2. *2018 Language Industry Survey – Expectations and Concerns of the European Language Industry*. Available at: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2017_language_industry_survey_report_en.pdf
3. *Südtirol – Die offizielle Reisesite*. Available at: <https://www.suedtirol.info/de>
4. *Южный Тироль – официальный сайт об отдыхе и проживании*. Available at: <https://www.suedtirol.info/ru>
5. Беляевская Е.Г. Применимо ли понятие концептуализации к тексту. *Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство*: сборник в честь Е.С. Кубряковой. Москва: Языки славянских культур, 2009: 178 – 186.
6. Красавский Н.А. Метафора как способ речевого воплощения концепта «Страх» в повести Стефана Цвейга «Страх». *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2015; 1 (96): 119 – 123.
7. Казакова Т.А. *Практические основы перевода. English – Russian*. Серия: Изучаем иностранные языки. Санкт-Петербург: Издательство «Союз», 2001.
8. Гарбовский Н.К. *Теория перевода*. Москва: Издательство Московского университета, 2004.

References

1. *The Translation Industry in 2022: A Report from the TAUS Industry Summit*. Available at: <https://www.taus.net/think-tank/reports/event-reports/the-translation-industry-in-2022>
2. *2018 Language Industry Survey – Expectations and Concerns of the European Language Industry*. Available at: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2017_language_industry_survey_report_en.pdf
3. *Südtirol – Die offizielle Reisesite*. Available at: <https://www.suedtirol.info/de>
4. *Yuzhnyj Tiroľ – oficial'nyj sajt ob otdyhe i prozhivanii*. Available at: <https://www.suedtirol.info/ru>
5. Belyaevskaya E.G. Primenimo li ponyatie konceptualizacii k tekstu. *Gorizonty sovremennoj lingvistiki: Tradicii i novatorstvo: sbornik v chest' E.S. Kubryakovej*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2009: 178 – 186.
6. Krasavskij N.A. Metafora kak sposob rechevogo voploscheniya koncepta «Strah» v povesti Stefana Cvejga «Strah». *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; 1 (96): 119 – 123.
7. Kazakova T.A. *Prakticheskie osnovy perevoda. English – Russian*. Seriya: Izuchaem inostrannye yazyki. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Soyuz», 2001.
8. Garbovskij N.K. *Teoriya perevoda*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2004.

Статья поступила в редакцию 27.09.18

УДК 8; 81: 81-23

Vakhitova T.F., postgraduate, M.Akmullah Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia), E-mail: tanzilusha_v@mail.ru

LINGUISTIC AND CULTURAL APPROACH TO THE STUDY OF LEXICAL GAP OF THE LEXICO-SEMANTIC GROUP “KINSHIP TERMS” IN A COMPARATIVE ASPECT. The article presents an analysis and description of kinship terms in Kazakh and Russian languages using the linguistic and cultural approach. The work is of an interdisciplinary feature, written at the junction of linguistics and culturology. The purpose of the study is to examine the features of the ethnically labeled names of relationship and their reflection in the national consciousness of two ethnic groups – Kazakhs and Russians. The author discloses the main reasons for the lacunarity in the kinship terminology and to determine the role of lexical gap of the named thematic group in intercultural communication. The selection of the linguistic material was carried out by a continuous sampling of the lexical units from a bilingual translation dictionary. A descriptive method, a comparative-typological method, a linguocultural method, a structural-semantic method are used during the research. The results of the research contribute to deepening and widening of the knowledge about the national and cultural linguistic world view features.

Key words: linguistic gap, lexico-semantic group, kinship terms, comparative approach, linguocultural meaning, national thinking, national-cultural peculiarity.

Т.Ф. Вахитова, аспирант Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: tanzilusha_v@mail.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЛАКУН ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ТЕРМИНЫ РОДСТВА» В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

Статья посвящена анализу и описанию терминов родства в казахском и русском языках с использованием лингвокультурологического подхода. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке лингвистики и культурологии. Целью исследования является рассмотрение особенностей этнически маркированных наименований родственных отношений и

их отражения в национальном сознании двух этносов – казахов и русских. В данной статье предпринята попытка раскрыть основные причины возникновения лакунарности в терминологии родства и определить роль лакун названной тематической группы в межкультурной коммуникации. Отбор языкового материала проводился путем сплошной выборки лексических единиц из переводного двуязычного словаря. В ходе проведения исследования были использованы описательный метод, сравнительно-типологический метод, лингвокультурологический метод, структурно-семантический метод. Результаты проведенного исследования способствуют углублению и расширению знаний о национально-культурной специфике языковой картины мира.

Ключевые слова: лакуна, лексико-семантическая группа, термины родства, сопоставительный аспект, лингвокультурологический смысл, национальное мышление, национально-культурное своеобразие.

Антропоцентрическая парадигма современного языкознания обусловила актуальность лингвистических исследований, посвященных национально-культурному своеобразию языка. Актуальной становится проблема взаимодействия языка, культуры и личности, так как именно с культуры начинается духовное общение людей, понимание и сотрудничество народов, а диалог культур актуализируется в общении личностей.

Актуальность данной работы определяется важностью изучения национально-специфических языковых единиц, характеризующих родственные отношения, для проведения сопоставительного анализа лексического слоя казахского и русского языков и описания этнокультурных особенностей народов – носителей языков.

Термины родства относятся к наиболее древнему пласту лексической системы языка и являются объектом изучения ученых разных отраслей научного знания. Важная роль в разработке научной теории классификации систем терминов родства принадлежит ученому-этнографу Л.Г. Моргану («Системы родства и свойства» (1871), «Древнее общество» (1877)). Изучением родственных наименований занимались также К. Леви-Стросс, А. Крёбер, Р. Лоуи, У.Риверс, Г.В. Дзибель, А.И. Моисеев, И.Н. Винников, С.М. Толстая, О.Н. Трубаев, М.В. Крюков и мн. др.

Лексико-семантическая группа терминов родства представляет большой интерес в сопоставительном и лингвокультурологическом изучении. Известны работы Л.А. Покровской, Н.В. Бикбулатова, Л.С. Кара-оол, Л.А. Гаджиевой, А.А. Машрабовой, Н.П. Дыренковой, О.В. Близнюк, Е. Джумангельдыевой, С. Садыкова, М.Ш. Сарыбаевой, Н.М. Жанпейсовой и др. Сопоставительное изучение терминов родства способствовало выявлению их универсального (отец-мать, сын-дочь, муж-жена) и национально-специфического характера, нашедшего отражение в лакунарных единицах. Как и ряд ученых-лингвистов (В.Л. Муравьев [1], И.Ю. Марковина, Ю.А. Сорокин [2], И.А. Стернин [3], Р.Х. Хайруллина [4]), мы считаем, что возникновение лакун обусловлено наличием лингвистических (специфика языкового членения реальной действительности народом) и экстралингвистических факторов (история, культура, обычаи, географические, климатические и социально-экономические условия жизни народов).

Исследование причин возникновения лакунарности в терминологии родства, роль лакун данной группы в межкультурной коммуникации, изучение тенденций функционирования терминов родства в современных языках дает возможность охарактеризовать языковую картину мира этноса, понять специфику национального характера.

Новизна исследования заключается в проведении сопоставительного лингвокультурологического анализа казахских терминов родства, не нашедших соответствия в русском языке, а также в описании роли данных единиц в ценностно-смысловом пространстве языка.

Терминология родства казахского народа представляет собой разветвленную систему, где отношения между членами семьи построены в соответствии со строгой иерархией – генеалогическим древом шежире: предки – нынешнее поколение – потомки. При патриархальном укладе жизни для казаха большое значение имело знание своего рода (ру), своих предков до седьмого колена (Жеті атасын білу).

Сопоставительный анализ лакун ЛСГ «Термины родства» был проведен нами с учётом принципа линейной дифференциации, характерной для казахской системы родства, которая делится на три линии: линия отца (өз жұртым), линия матери (нағашы жұрт), линия мужа/жены (қайын жұрт).

Главенствующей является отцовская линия – *өз жұртым* (буквальный перевод 'своя юрта, свои родственники'), посредством которой каждый казах входит в род – ру, ведущий происхождение от общего предка.

Одним из важных родственных наименований по линии отца считается лексема *аға*, которая в казахско-русском словаре имеет следующий перевод: 1) старший брат; 2) старший родственник; дядя (брат отца) [5]. Необходимо отметить, что термин брат в казахском языке имеет разный смысл в зависимости от возраста: *старший брат – аға, младший брат – іні*. В русском языке отсутствует дифференциация по возрасту, и существует одно слово – брат.

В казахской семье аға (дядя / старший брат) – это очень уважаемый человек, к наставлениям которого прислушиваются и с почтением относятся. О значимости в семье старшего брата говорят казахские пословицы: *Ағасы бардың – жағасы бар, інісі бардың – тынысы бар (У кого есть старший брат – у того есть опора, у кого есть младший брат – у того есть подмога); Ағаны көріп – іні осер, апаны көріп – сіңлі осер (Брат – брату пример, сестра – сестрице); Аға ішкен бұлаққан інісі де су ішеді (Из родника, из которого пил старший брат, будет пить и младший брат); Ағаның үйі ақ жайлау (Дом старшего брата как просторное пастбище); Ардагер аға алдында тұрсын, әдепті іні артында тұрсын (Уважаемый старший брат пусть впереди стоит, воспитанный младший брат пусть позади стоит)* [6]. В названных пословицах отражены взаимоотношения старшего и младшего брата: старший обязан оказывать моральную и материальную помощь младшему, а младший брат, в свою очередь, должен уважительно относиться к старшему и помогать ему во всех делах.

Дети старшего брата для его младших братьев и сестер считаются младшими братьями и сестрами, в отличие от русских семейно-родственных отношений, где дети брата называются племянниками.

В казахском языке по сравнению с русским языком функционируют несколько наименований одного понятия сестра: *ала* – 'старшая сестра/тетя'; *сіңлі* – 'младшая сестра по отношению к старшей сестре'; *қарындас* – 'младшая сестра по отношению к старшему брату'. Для русского языка не характерно деление анализируемого термина с учетом семы «возраст», в связи с чем нами были обнаружены лакунарные единицы.

Таким образом, проиллюстрированные примеры на основе лингвокультурологического анализа подтверждают наличие и соблюдение в казахской семье принципа «старший – младший». Пословицы и поговорки служат наглядной характеристикой отношений между старшими и младшими братьями и сестрами, для которых одни являлись примером, а другие – объектом заботы: *Аға әдепті болса іні әдепті, апа әдепті болса сіңлі әдепті (Если старший брат воспитанный, то и младший брат имеет хорошее воспитание; если старшая сестра воспитанна, то и младшая сестра берет с нее пример); Аға ініге ұстаз, апа сіңліге ұстаз (Старший брат младшему брату учитель, старшая сестра младшей сестре учитель); Ағадан қалғанды іні киіп өседі, ападан қалғанды сіңлі киіп өседі (Оставшееся от старшего брата младший брат надевает, оставшееся от старшей сестры младшая сестра надевает)* [6].

Полисемия рассматриваемых терминов *аға* (брат/дядя) и *апа* (сестра/тетя) объясняется спецификой жизненного уклада казахского народа, где из-за высокой смертности близкородственные семьи старались жить рядом и оказывать помощь друг другу. В случае смерти родителей, осиротевших детей брали на воспитание брат или сестра, дядя или тетя. Поэтому сознательно не делалось различия между названными родственниками, обоим ребенок одинаково называл *аға*, *апа*.

Перейдем к анализу другой линии родства в казахской системе – *нағашы* (линия матери). Лексема *нағашы* представлена в словаре описательным оборотом – 'шеше жағынан туысқан адамдар' – 'родственники со стороны матери' [7, с. 611].

Большая часть родственных наименований по материнской линии имеет в своем составе лексему *нағашы*: *нағашы ата* ('дедушка по материнской линии'), *нағашы әже* ('бабушка по ма-

теринской линии)», *нағашы аға* ('дядя по материнской линии'), *нағашы апа* ('тетя по материнской линии'), *нағашы іні* ('младший брат по материнской линии'), *нағашы қарындас* ('младшая сестра по материнской линии'). К детям дочери ее кровные родственники обращались со словом *жиен* – 'қыздан туған ер не қыз бала' ('внуки со стороны дочери'), а к внукам дочери – *жиеншар* – 'жиеннен туған ер не қыз бала' ('правнуки со стороны дочери') [7, с. 302]. Согласно обычаю, жиен имеет право трижды попросить у нағашы в подарок понравившуюся вещь. Существует традиция дарить жиен ценный подарок – *жиенқұрық* – 'жиеніне атап беретін сый малы, ырым' [7, с. 301] ('обязательный подарок внуку от дочери или племяннику (по женской линии)').

В соответствии с казахским семейным этикетом, отношения между нағашы и жиен должны быть доброжелательными и теплыми, что находит объяснение в уходе дочери, сестры в другой дом (иногда на дальнее расстояние), поэтому поддержка их детей считается святой обязанностью. О недопустимости неродственного проявления чувств нағашы к жиен предупреждает народная мудрость: *Жиенді ұрғанның қолы қалтырайды; Нағашымен күрессе, жиені жығылар (Не трогай жиен, а то руки станут трястись)*.

Рассмотрим особенности функционирования терминов свойства в казахской и русской системах родства. Линия родства, включающая лексемы, обозначающие свойственные отношения, в казахском языке получила название *қайын жұрт* ('линия мужа/жены'). Данное слово имеет тюркское происхождение и употребляется во многих тюркских языках, выступая обобщенным термином родства по браку.

Лексема *қайын* в казахском языке добавляется ко многим наименованиям: *қайын ата* ('свекор (отец мужа); тесть (отец жены)'), *қайын ене* ('свекровь; теща'), *қайын аға* ('деверь; шури́н'), *қайын іні* ('младший брат мужа'), *қайын бике* ('свояченица'), *қайын сіңлі* ('золовка, младшая сестра мужа').

Одной из ярких лакун, выявленных нами в ходе сопоставительного анализа терминов свойства, является слово из казахского языка *қайнаға*, имеющее в словаре следующий перевод: 1) *деверь*; старший брат мужа; перен. старший по возрасту родственник мужа; 2) *шури́н*; старший брат жены; перен. старший по возрасту родственник жены [5]. Как мы видим, по сравнению с русской терминологией родства в казахской системе отсутствует разделение наименований, обозначающих брата мужа и жены. Отличительной чертой казахских и русских терминов родства является также наличие возрастной дифференциации у казахского народа, что нашло отражение в следующих наименованиях родственных лиц: старший брат мужа и жены – *қайнаға*, младший брат мужа – *қайын*, младший брат жены – *балдыз*. У русского

народа отсутствует разделение терминов свойства с учетом возрастных особенностей. Брата (старшего и младшего) мужа называют *деверем*, а брата жены (старшего и младшего) – *шури́ном*.

Лакунарность обнаруживают также лексемы, имеющие значение 'жена брата'. В семейной общине казахов к жене старшего брата обращаются *жеңге*, к жене младшего брата – *келін*. В русском языке этим двум лексемам соответствует одна – *невестка*. *Келін* называет старшую невестку *абысын*, роль которой отражена в пословице *Ағайын тату болса – ат көп, абысын тату болса – ас көп (Если братья дружны – лошадей много, если снохи дружны – еды вдоволь)*. Лингвокультурологический смысл данной паремии заключается в следующем: дружные мирные отношения между братьями способствуют порядку в хозяйстве; взаимопонимание между невестками ведет к созданию благоприятной семейной атмосферы.

Сопоставительный лингвокультурологический анализ лексем, обозначающих родственные отношения, показал общие и отличительные черты, обнаруженные в лексическом слое казахского и русского языков. Наличие в языках сравнения общих эквивалентных терминов родства обусловлено действием института семьи. Специфичность системы родства обоих языков позволила выявить следующие явления: 1) яркая выраженность линейной дифференциации в казахском языке: отцовская-материнская линия; 2) дифференцированное наименование терминов родства по боковой линии в казахском языке: брат – старший (*аға*), младший (*іні*); сестра – старшая (*апа*), младшая – для старшего брата (*қарындас*), для старшей сестры (*сіңлі*); 3) дифференцированное наименование терминов свойства в русском языке: *свекор, свекровь, тесть, теща*.

Таким образом, проделанный анализ с учетом лингвокультурологического подхода позволяет сделать вывод, что термины родства в казахском и русском языках отражают определенный тип семейно-родственных отношений, права и обязанности членов семьи. Но в отличие от русского языка, в казахском языке система родственных отношений отличается большей детализованностью, так как характеризует национально-специфичные особенности культуры народа, его самобытность, глубокие философские традиции. Сопоставительное изучение лексических единиц двух разноструктурных языков имеет большое теоретическое и практическое значение для дальнейшего развития сравнительно-типологического исследования казахского и русского языков, а также способствует выявлению новых языковых фактов в рассматриваемых языках. В связи с этим нам представляется возможным продолжить исследование лексико-семантической группы «Термины родства» в сопоставительном аспекте с учетом лингвокультурологического метода.

Библиографический список

1. Муравьев В.Л. *Лексические лакуны (на материале лексики французского и русского языков)*. Владимир: ВГПИ, 2005.
2. Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. *Культура и текст. Введение в лакунологию*: учебное пособие. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2010.
3. Стернин И.А. Национальная специфика мышления и проблема лакунарности. *Связи языковых единиц в системе и их реализации*. Тамбов, 1998: 22 – 32.
4. Хайруллина Р.Х. *Сопоставительная лингвокультурология*: учебное пособие для магистрантов. Уфа: Мир печати, 2014.
5. *Казахско-русский словарь = Қазақша-орысша сөздік* [Текст]: 50 000 слов. Под. ред. Р.Г. Сыздыковой, проф. К.Ш. Хусаина. Алматы: Дайк-Пресс, 2008.
6. *Қазақ мақал-мәтелдері. Қазақские пословицы и поговорки*. Составитель М. Аққозин. Алматы: Алматы кітап, 2007.
7. *Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі*. Жалпы ред. бас. Т. Жанузаков. Алматы: Дайк-Пресс, 2012.

References

1. Murav'ev V.L. *Leksicheskie lakuny (na materiale leksiki francuzskogo i russkogo yazykov)*. Vladimir: VGPI, 2005.
2. Markovina I.Yu., Sorokin Yu.A. *Kul'tura i tekst. Vvedenie v lakunologiyu*: uchebnoe posobie. Moskva: G'EOTAR-Media, 2010.
3. Sternin I.A. Nacional'naya specifiika myshleniya i problema lakunarnosti. *Svyazi yazykovykh edinic v sisteme i ih realizacii*. Tambov, 1998: 22 – 32.
4. Hajrullina R.H. *Sopostavitel'naya lingvokulturologiya*: uchebnoe posobie dlya magistrantov. Ufa: Mir pechati, 2014.
5. *Kazahsko-russkij slovar' = Қазақша-орысша сөздік* [Текст]: 50 000 slov. Pod. red. R.G. Syzdykovej, prof. K.Sh. Husaina. Almaty: Dajk-Press, 2008.
6. *Қазақ мақал-мәтелдері. Қазақские пословицы и поговорки*. Sostavitel' M. Aққozin. Almaty: Almaty kitap, 2007.
7. *Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі*. Zhalpy red. bas. T. Zhanuzakov. Almaty: Dajk-Press, 2012.

Статья поступила в редакцию 01.10.18

УДК 81.34

Gorbova N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: nat-gorbova@yandex.ru

Stehina M.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Krasnoyarsk State Pedagogical University n.a. V.P. Astafiev (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: kost-lisaveta@yandex.ru

PECULIARITIES OF THE PROSODIC DETERMINANT'S FUNCTIONING IN THE SPRACHRAUM: MELODIC COMPONENT.

The article presents a comprehensive description of the melodic contour's regular patterns in the prosodic sprachraum, where the main role in its structure is assigned to the prosodic determinant. The characteristic patterns of the prosodic determinant's implementation are described according to the results of the experimental studies of the Spanish language data through pitch frequency movements. The theoretical conclusions regarding the melodic contour of the prosodic sprachraum are based on the integrated approach including the theoretical linguistic, perceptual and auditory, computer and software, as well as the mathematical and statistical types of oral speech analysis.

Key words: prosodic sprachraum, prosodic determinant, melodic contour, pitch frequency, speech melody.

Н.В. Горбова, канд. пед. наук, доц., Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, г. Ялта, E-mail: nat-gorbova@yandex.ru

М.В. Стехина, канд. филол. наук, доц., Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, E-mail: kost-lisaveta@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРОСОДИЧЕСКОЙ ДЕТЕРМИНАНТЫ В ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ: МЕЛОДИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ

В статье дается комплексное описание закономерностей мелодического контура просодемного пространства языка, где основная роль в его организации отведена просодической детерминанте. На основе экспериментальных исследований, выявленных на материале испанского языка через движения частоты основного тона, описываются характерные закономерности реализации просодической детерминанты. Теоретические выкладки, касательно мелодического контура просодемного пространства, выполнены авторами на основе применения комплексного подхода, включающего теоретико-лингвистический, перцептивно-слуховой, компьютерно-программный и математико-статистический виды анализа звучащей речи.

Ключевые слова: просодемное пространство языка, просодическая детерминанта, мелодический контур, частота основного тона, мелодика речи.

На протяжении своей истории языкознание стремилось раскрыть особенности организации просодического строя языка. В современных научных фонологических работах весь комплекс просодических характеристик (в зависимости от того или иного акустического параметра) представлен через тональные, динамические и темпоральные данные. Согласно Ж.Б. Верениновой, именно эти три физических параметра являют собой «строительный материал просодии» [1]. Однако, по мнению Н.А. Коваленко, стержневым компонентом в фундаменте всего просодического уровня языка является просодическая детерминанта [2].

Цель настоящей статьи – дать комплексное описание механизма функционирования просодической детерминанты и выявить универсальные характеристики мелодической организации слов-фраз. Часть теоретических положений, представленных в рамках данной работы, была получена на основе обработки данных аудитивного анализа просодического пространства испанского языка с использованием программ Speech Analyzer v. 2.7 и Praat v. 4.3.19, на основе сравнительно-сопоставительного анализа результатов других фонологических исследований указанной проблематики. В процессе проведения эксперимента в качестве исходного положения был принят тезис: «наименьшей просодической единицей может считаться не только двухсложное слово, но и ритмогруппа, состоящая из двух слогов» [там же, с. 36]. Материалом для проведения экспериментальной части

исследования послужили двух- и трёхсложные слова, выступающие в качестве коммуникативных синтаксических единиц, произнесённые информантами-носителями испанского языка. Актуальность исследования связана с тем, что просодемная детерминанта в настоящее время требует проведения дополнительных исследований.

Как было упомянуто выше, системная организация просодического пространства любого языка предполагает существование ведущего элемента, подчиняющего все другие компоненты, именуемого просодической детерминантой. Результаты исследований по изучению просодической детерминанты на материале английского языка [3], американского варианта английского языка [4; 5], швейцарского варианта немецкого языка [6], немецкого, русского языков [7] и других указывают на факт, что особенности ее реализации в различных языках совпадают по многим параметрам.

Описывая общие характеристики просодической детерминанты, исследователи (А.С. Гонина, А.Н. Коваленко, С.П. Дудина и другие) обращают внимание на то, что она отличается: единообразием и устойчивостью (посредством регулярной повторяемости движения тона); всеобщностью и регулярностью (через способность проникать во все пространство языка и присутствовать в слове, слоге, звуке). Совокупность этих свойств, по мнению С.П. Дудиной, указывает на то факт, что смена просодической

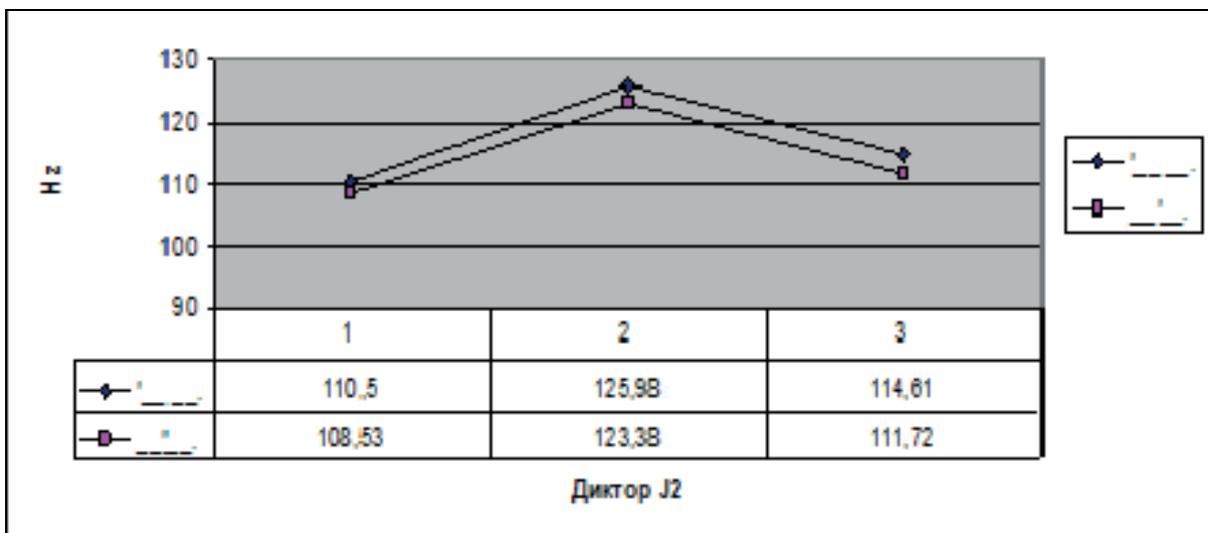


Рис. 1. Изменение частоты основного тона в назывном предложении (испанский язык)

детерминанты маловероятна: «в противном случае это привело бы к перестройке субстанциональной сферы языка» [там же, с. 18].

Экспериментальный опыт ученых-лингвистов свидетельствует о том, что просодическая детерминанта проявляет себя, в первую очередь, через движение частоты основного тона. Тем не менее, общность научных фонологических воззрений проявляется и в том, что мелодический контур просодии образуют не только изменения частоты основного тона (восходящий, нисходящий и другие комбинации), но частотный диапазон (узкий/широкий), частотные интервалы (большие/малые), высотный уровень (низкий, высокий, средний), скорость изменения высоты или крутизна подъема/падения тона [8].

В отечественной фонологии идеи о том, частота основного тона отражает структуру и форму мелодического контура, позволяя выявить его диапазон и уровень, нашли свое отражение прежде всего в работах Л.В. Златоустовой, Р.К. Потаповой, В.Н. Трунин-Донского, Л.П. Блохиной [9; 10]. Результаты нашего эксперимента, реализованного в рамках диссертационного исследования «Системная организация просодического пространства в современном испанском языке (экспериментально-фонетическое исследование)», также подтвердили тот факт, что движение частоты основного тона демонстрирует особенности реализации просодической детерминанты [11].

Как видно из рисунка 1, просодическая детерминанта в назывном предложении исследуемого языка влечет относительно понижение движения тона. При этом понижение частоты основного тона определяется мотивами, которые исходят из единого внутреннего информационного образа, проявляющегося через смысл, заданный коммуникативной структурой единицы. Иначе это можно описать так: говорящий информирует слушающего о логическом завершении мысли, представленной и оформленной в том или ином типе назывного предложения.

В свою очередь, повышение частоты основного тона в первичном вопросе говорит о продолжении, незавершенности мысли и маркируется на графике через движение частоты основного тона вверх (рис. 2).

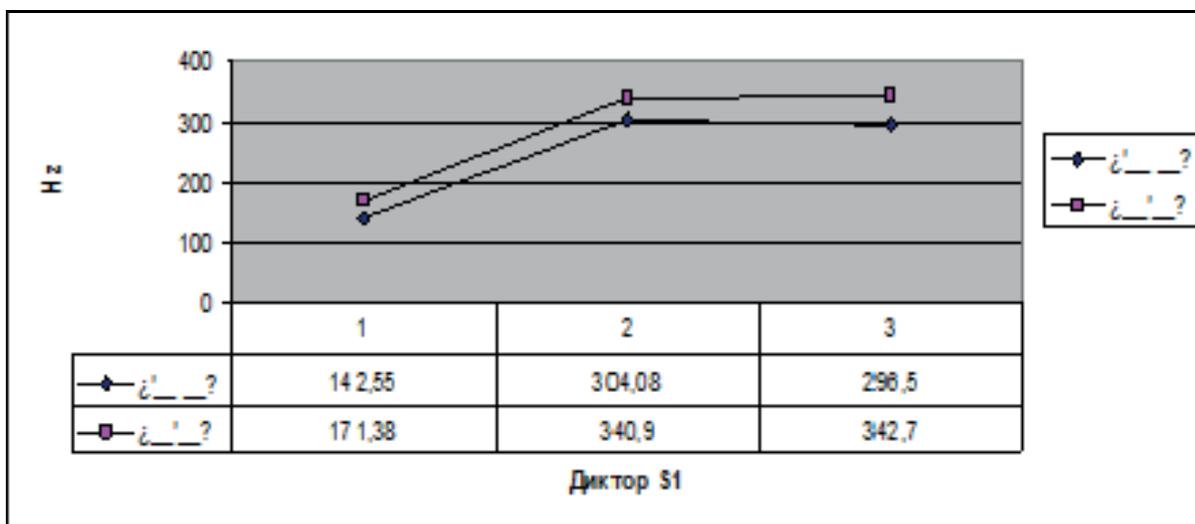


Рис. 2. Изменение частоты основного тона в первичном вопросе (испанский язык)

Кроме того, в ходе аудитивного анализа просодического уровня испанского языка, нами было установлено, что диапазон частоты основного тона расширяется с увеличением количества предударных слогов в первичном вопросе и сужается в назывном предложении.

Принимая во внимание вышеописанные экспериментально-фонетические результаты на материале испанского языка, а также анализ фонологических исследований «субинтонационных» средств просодики на материале английского языка, американского варианта английского языка, швейцарского варианта немецкого языка, русского языка [3; 4; 5; 6; 12] с большой долей вероятности считаем возможным утверждать, что подобный мелодический контур – движение частоты основного тона по восходящей в вопросительных высказываниях и по нисходящей – в повествовательных идентичен для многих индоевропейских язы-

ков. Подобная универсальная просодическая характеристика имеет физиологическое объяснение: «градуальное понижение уровня тона к концу высказывания (деклинация) и продление гласного конечного слога» [13]. Наряду с этим Н.А. Коваленко отмечает, что в целом просодическая детерминанта в немецком, английском, французском, испанском языках имеет восходящую звучность, а в русском, латышском – нисходящую [14].

Тем не менее следует помнить, что в основе любого речевого процесса содержится информационное зерно, в котором материальная сторона – звуковое оформление (звуковая материя) – выступает лишь в качестве следствия. Только с появлением намерения построения высказывания (интенции), информация начинается «упаковываться» в определенный звуковой вид. Другими словами, коммуникативная структурная единица проявляет себя во времени в виде энергии-материи, представленной в определенном состоянии, которое, в свою очередь, зависит от «информационной матрицы», заложенной при ее формировании. Схематично это можно представить следующим образом: информация → энергия-материя → время → пространство → коммуникативная структурная единица.

Без семантического наполнения, то есть «в чистом виде» мелодику можно наблюдать в двух случаях: когда высказывание звучит на непонятном для слушающего языке и когда имеющиеся в материальной среде коммуникации помехи затрудняют восприятие смыслового значения звучащей речи.

Очевидным является тот факт, что с помощью модификаций частоты основного тона выражается эмоционально-модальная сторона информационного сообщения, в нашем случае – слова-фразы. В этом, согласно Д. Бразила, и заключается коммуникативная ценность интонации [15].

Представляется необходимым отметить, что спектр факторов, определяющих вариативность мелодики речи в коммуникативной диалогической ситуации, весьма разнообразен: индивидуальная высота голоса, темперамент, пол, возраст, психоэмоциональное состояние говорящего, межличностные отношения собеседников, «социостатус» говорящего и воспринимающего. При этом тон реализует смысл высказывания, а смысл

высказывания определяет выбор соответствующего тона. Таким образом, в восприятии устной, звучащей речи мелодический контур высказывания играет важную роль.

Прежде всего изменения высоты тона звуковой материи (слова-фразы, предложения), происходящие в пределах ядра просодемы, проявляются в разграничении характеров высказывания в зависимости от намерения говорящего. В русской лингвистической школе преимущественно выделяют вопросительную, повествовательную, побудительную, восклицательную, звательную, повелительную, перечислительную, насмешливую, недовольную, угрожающую, поучительную интонации [16, с. 182]. Однако существуют и другие классификации. В частности, Е.А. Брызгунова выделяет семь типов интонационных конструкций, где основанием для их типизации выступает позиция слога, выделяемого с помощью изменения тональных

характеристик (уровня высоты тона, направления движения тона) [17].

Вышеизложенное объясняет тот факт, почему в научных работах по фонологии и социофонетике в качестве дополнительных характеристик мелодики речи выделяются также скорость передачи речи, качество голоса и голосовое давление, паузы и ритм.

Все вышеуказанные признаки в совокупности позволяют создавать индивидуальные речевые портреты как индивидуальных носителей языка, так и целых социальных групп, в результате чего можно смело утверждать, что и мелодика речи, соответственно, и мелодический контур просодии, всегда выражают неизмеримо больше того, что они обозначают, поскольку они пропущены «через живое человеческое «Я» и насквозь пропитаны им. К перспективным исследованиям в области социофо-

нетики можно отнести изучение мелодических особенностей речи в сочетании с использованием национальных «звуковых жестов». Под звуковым жестом понимается самостоятельная непредикативная нечленимая междометная речевая единица, имеющая сигнальную функцию, информируя о психофизиологическом или эмоционально-чувственном состоянии говорящего [18, с. 19].

Из сказанного следует, что мелодика речи в совокупности с ударением обеспечивает коммуникативно-смысловую нагрузку высказываний и является неотъемлемым ее свойством, реализовывая иллокутивную, модальную, синтаксическую и стилистическую функции. При этом мелодический контур просодической детерминанты выступает в роли «управляющего» ядра – генератора энергии, «программиста», задающего направление всем рече-языковым процессам, одновременно координируя их.

Библиографический список

1. Веренинова Ж.Б. К проблеме компонентов интонации (структурный и функциональный принципы в определении места просодических явлений в общей системе фонетических средств). *Филологические науки*. 1997; 2: 83 – 88.
2. Коваленко Н.А. *Системный подход к фразовой просодии слова*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2002.
3. Краев А.Ю. *Фразовая просодия слова в современном английском языке: системно-синергетический подход (экспериментально-фонетическое исследование)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Иркутск, 2005.
4. Лефлер Н.О. *Функционирование единиц просодемного и сверхпросодемного пространства нейтральной и эмоциональной речи в американском варианте английского языка (экспериментально-фонетическое исследование)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2011.
5. Синёв А.Д. *Внутренняя структура минимального интерактивного дискурса в американском варианте английского языка (экспериментально-фонетическое исследование)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2014. – 24 с.
6. Гонина А.С. *Организация просодемного пространства в современном швейцарском варианте немецкого языка (экспериментально-фонетическое исследование)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2010.
7. Дудина С.П. *Роль просодической детерминанты в организации просодемного пространства (на материале немецкого и русского языков)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Иркутск, 2009.
8. Светозарова Н.Д. *Роль фразовой интонации в речевой деятельности и возможности её моделирования. Фонология речевой деятельности*. СПб, 2000.
9. Златоустова Л.В., Потапова Р.К., Трунин-Донской В.Н. *Общая и прикладная фонетика*. Москва, 1986.
10. Блохина Л.П., Потапова Р.К. *Методика анализа просодических характеристик речи*. Москва, 1982.
11. Стехина М.В. *Системная организация просодемного пространства в современном испанском языке (экспериментально-фонетическое исследование)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2010.
12. Малышева Е.Г., Роголева О.С. *Современный русский язык. Фонетика. Орфоэпия*. Москва: Флинта: Наука, 2013.
13. Просодия языковая. *Энциклопедия Krugosvet*. Available at: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/PROSODIYA_YAZIKOVAYA
14. Коваленко Н.А. Субстанциональный и информационный объем минимального интерактивного дискурса. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*. 2012; 2 (18): 117 – 121.
15. Brazil D., The communicative value of intonation. *Cambridge University Press*. 1997: 14 – 30.
16. Гиржева Г.Н. *Фонетика современного русского языка*. Москва, 2016.
17. Брызгунова Б.А. Основные типы интонационных конструкций и их функционирование в русском языке. *Русский язык за рубежом*. 1973; 1: 75 – 81.
18. Андреева С.В. Звуковые жесты в устной коммуникации. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика*. 2012; Т. 12, Вып. 2: 19 – 23.

References

1. Vereninova Zh.B. K probleme komponentov intonacii (strukturnyj i funkcional'nyj principy v opredelenii mesta prosodicheskikh yavlenij v obshej sisteme foneticheskikh sredstv). *Filologicheskie nauki*. 1997; 2: 83 – 88.
2. Kovalenko N.A. *Sistemnyj podhod k frazovoj prosodii slova*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2002.
3. Kraev A.Yu. *Frazovaya prosodiya slova v sovremennom anglijskom yazyke: sistemno-sinergeticheskij podhod (eksperimental'no-foneticheskoe issledovanie)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Irkutsk, 2005.
4. Lefler N.O. *Funkcionirovanie edinic prosodemnogo i sverhprosodemnogo prostranstva nejtral'noj i `emocional'noj rechi v amerikanskom variante anglijskogo yazyka (eksperimental'no-foneticheskoe issledovanie)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2011.
5. Sinev A.D. *Vnutrennyaya struktura minimal'nogo interaktivnogo diskursa v amerikanskom variante anglijskogo yazyka (eksperimental'no-foneticheskoe issledovanie)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2014. – 24 s.
6. Gonina A.S. *Organizaciya prosodemnogo prostranstva v sovremennom shvejcarskom variante nemeckogo yazyka (eksperimental'no-foneticheskoe issledovanie)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2010.
7. Dudina S.P. *Rol' prosodicheskij deteterminanty v organizacii prosodemnogo prostranstva (na materiale nemeckogo i russkogo yazykov)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Irkutsk, 2009.
8. Svetozarova N.D. *Rol' frazovoj intonacii v rechevoj deyatelnosti i vozmozhnosti ee modelirovaniya. Fonologiya rechevoj deyatelnosti*. SPb, 2000.
9. Zlatoustova L.V., Potapova R.K., Trunin-Donskoj V.N. *Obschaya i prikladnaya fonetika*. Moskva, 1986.
10. Blohina L.P., Potapova R.K. *Metodika analiza prosodicheskikh harakteristik rechi*. Moskva, 1982.
11. Stehina M.V. *Sistemnaya organizaciya prosodemnogo prostranstva v sovremennom ispanskom yazyke (eksperimental'no-foneticheskoe issledovanie)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2010.
12. Malysheva E.G., Rogaleva O.S. *Sovremennij russkij yazyk. Fonetika. Orfo`epiya*. Moskva: Flinta: Nauka, 2013.
13. Prosodiya yazykovaya. *Enciklopediya Krugosvet*. Available at: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/PROSODIYA_YAZIKOVAYA
14. Kovalenko N.A. Substancional'nyj i informacionnyj ob'em minimal'nogo interaktivnogo diskursa. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2012; 2 (18): 117 – 121.
15. Brazil D., The communicative value of intonation. *Cambridge University Press*. 1997: 14 – 30.
16. Girzheva G.N. *Fonetika sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva, 2016.
17. Bryzgunova B.A. Osnovnye tipy intonacionnyh konstrukcij i ih funkcionirovanie v russkom yazyke. *Russkij yazyk za rubezhom*. 1973; 1: 75 – 81.
18. Andreeva S.V. Zvukovyje zhesty v ustnoj kommunikacii. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika*. 2012; T. 12, Vyp. 2: 19 – 23.

Статья поступила в редакцию 07.10.18

УДК 811.161.1

Dmitrieva N.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia),
E-mail: dmitrieva1977@yandex.ru

Zavadskaya A.V., Cand. of Sciences (Philology), Head of Department, Orenburg State Medical University (Orenburg, Russia),
E-mail: a.v.zavadskaya@gmail.com

LANGUAGE MEANS OF EXPRESSING NEGATIVE ATTITUDE TO A PERSON IN A TEXT AND THEIR ANALYSIS DURING LINGUISTIC EXPERTISE. The article deals with linguistic means of expressing negative attitude to a person. The authors pay special attention to lexical means that can express an assessment explicitly and implicitly. Supporting their own reasoning with the materials of the literary text (the novel by M. Bulgakov "The Heart of a Dog") and the results of various linguistic examinations, the authors conclude that an explicit negative attitude towards a person is expressed through the use of vocabulary with a strongly pronounced emotional coloring, implicitly – through the connotative components of the lexical units. The authors emphasize that negative or positive attitude can be laid on the mental level of language consciousness. When carrying out linguistic expertise it is necessary to take into account the full range of linguistic and non-linguistic means.

Key words: negative attitude, connotation, explicit and implicit means, vocabulary, linguistic expertise.

Н.М. Дмитриева, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург,
E-mail: dmitrieva1977@yandex.ru

А.В. Завадская, канд. филол. наук, зав. каф. Оренбургский государственный университет, г. Оренбург,
E-mail: a.v.zavadskaya@gmail.com

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ НЕГАТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЛИЧНОСТИ В ТЕКСТЕ И ИХ АНАЛИЗ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ

В статье рассматриваются языковые средства выражения негативного отношения к личности. Особое внимание авторы уделяют лексическим средствам, которые могут выражать оценку эксплицитно и имплицитно. Подкрепляя собственные рассуждения материалами художественного текста (романа М.А. Булгакова «Собачье сердце») и результатами различных лингвистических экспертиз, авторы делают выводы, что эксплицитно негативное отношение к человеку выражается путем использования лексики с ярко выраженной эмоциональной окраской, имплицитно – через коннотативные компоненты лексем. Авторы особо отмечают, что негативное отношение может быть заложено и на ментальном уровне языкового сознания. При проведении лингвистической экспертизы необходимо учитывать весь комплекс языковых и внеязыковых средств.

Ключевые слова: негативное отношение, коннотация, эксплицитные и имплицитные средства, лексика, лингвистическая экспертиза.

Оценка как объективный и субъективный фактор отношения к личности является предметом изучения различных наук: лингвистики, психологии, философии, социологии. В центре внимания лингвистики находится вербально реализованная оценка, которая проявляется целым комплексом языковых средств разных уровней (лексического, фонетического, морфологического, синтаксического).

Так, Ю.А. Карпова [1, с. 75] отмечает, что на фонетическом уровне языка средства выражения оценки и отношения представлены фонологическими изменениями звуков (аспирация, изменения длительности и т.д.), акцентными и интонационными средствами; на морфологическом уровне – сложением слов и использованием широкого ассортимента ласкательных, уничижительных и других аффиксов; на лексико-семантическом уровне наблюдаются: 1) средства обозначения эмоций; 2) эмоционально-усилительные наречия; 3) междометия и междометные слова; 4) усилительные частицы, восклицательные местоимения, модальные слова; 5) «слова-интенсификаторы»; 6) метафоры и другие. На синтаксическом уровне средствами выражения негативного отношения выступают особые синтаксические модели, изменение традиционного порядка слов, уплотнение эллиптических конструкций, повторов и т. д. При проведении лингвистической экспертизы определение фонетических средств затруднительно, морфологические, лексико-семантические и стилистические средства выражаются более наглядно, вследствие чего могут быть подвергнуты анализу. Несомненно, что первостепенная роль в выражении отношения к личности, в том числе и негативного, принадлежит лексико-семантическим средствам, морфологические и синтаксические особенности выполнят, как правило, дополнительные функции.

А.С. Стаценко помимо средств различных уровней языковой системы выделяет еще и текстуальные средства, к которым относит: 1) варьирование повествования и структуры частей текста; 2) выдвижение, то есть наличие в тексте каких-либо формальных признаков, фокусирующих внимание читателя на некоторых чертах текста (конвергенция, схождение в одно место пучка стилистических приемов, которое приводит к нарушению обычной сочетаемости; иерархия, упорядоченность текста, бла-

годаря которой происходит передача максимума сигнала в минимум времени); 3) сцепление; 4) обманутое ожидание; 5) сильная позиция; 6) игровая аппликация как «особая модификация аппликативных конструкций, <...> строящихся по принципам игры» [2, с. 62]. Текстуальные средства, с нашей точки зрения, также как и морфологические, и синтаксические служат дополнительными средствами для передачи отношения к личности. Их анализ при выполнении лингвистической экспертизы необходим, но является второстепенным, иллюстрирующим основные выводы.

Систематизируя весь комплекс языковых средств выражения оценки, ещё раз отметим, что лексические и словообразовательные элементы языка эксплицитно выражают позитивную и негативную оценку в тексте, а фонетические и синтаксические обнаруживают себя на фоне ведущих смыслообразующих элементов, поэтому значение положительной или отрицательной оценки может выражаться ими только имплицитно.

Цель данной статьи – показать комплекс лексических средств, которые используются для выражения негативного отношения (оценки) к личности.

Слово «негативный», по данным словарей, означает отрицательный, в отрицательной форме. Например, негативный ответ, то есть отрицательный ответ [3]. Слово «отрицательный» имеет несколько значений представляется важным для лингвистической экспертизы в первых двух значениях, как «закрывающий в себе отрицание, отвергающий что-либо» и «обладающий плохими чертами, качествами» [4]. Большой толковый словарь представляет более развернутую формулировку: «вызывающий неодобрение; плохой по своим качествам, свойствам» [5]. Соответственно в вопросах, представляемых для экспертизы, негативные сведения, характеристики – это отрицательные сведения, то есть сведения о человеке, которые характеризуют его как обладающего плохими чертами, качествами, а характеристики, выражающие неодобрение, порицание действий, поступков личности. Отметим также, что для лингвистических экспертиз важным является установление порочащего характера негативных сведений и характеристик личности (от глагола *порочить*, то есть навлекать позор на кого-нибудь, бесчестить; осуждать, чернить [4]). При этом следует учитывать, что под позором понимается

бесчестье, постыдное положение, а под предосудительным – все, заслуживающее порицания, осуждения. Следовательно, под негативным отношением надо понимать такое отношение к человеку, обладающему плохими чертами или качествами, при котором возникает неодобрение его поведения, образа его мыслей и т. д., испытывается чувство раздражения, враждебности и не возникает сочувствия.

Негативное отношение к личности в лексике проявляется прежде всего как негативная, отрицательная оценка, которая может содержаться как основное значение слова и как дополнительная оценочная коннотация, как образность, отличающаяся зависимостью от контекста и недолговечностью, как эмоциональность, которая передается с помощью морфем или семантически, или как экспрессия.

К эксплицитным способам передачи отношения причисляют «эмотивы-номинанты», обозначающие определенные эмоции и переживания, эмоциональное значение данных номинантов понимается и вне контекста (существительные, прилагательные, наречия; бранные слова; ласкательные слова; усилительно-ограничительные частицы; модальные слова; инвективы и т. д.), морфологические средства (аффиксы с уничижительным, фамильярным, ласкательным и др. значениями). К имплицитным средствам относят эмотивные коннотативы, значение которых понятно только в контексте, такие как метафоры, перифразы, ирония, частое появление восклицательных и вопросительных предложений и т. д. [1].

Характеризуя личность, исходя из собственных представлений о норме и идеале и определяя тем самым положительное или отрицательное отношение к описываемой личности, мы, как правило, говорим о внешности (привлекательный, очаровательный, неряшливый), о чертах характера (добродушный, веселый, ворчливый, угрюмый), о свойствах личности (активный, способный, любопытный, самоуверенный, скромный), её умственных способностях (сообразительный, умный, схватывает налету, эрудит, глупый, бестолковый, недалекий), волевых качествах (упорный, старательный, настойчивый, предприимчивый, смелый, решительный, боязливый, застенчивый, упрямый, слабохарактерный), а также о ее отношении к другим людям (чуткий, дружелюбный, порядочный, открытый, вежливый, гостеприимный, нахальный, грубый, коварный, подлый, высокомерный), к работе (лентяй, трудяга, ответственный, исполнительный) или собственности (жадный, скупой, щедрый, экономный, расточительный, бережливый). При этом мы отражаем нравственное состояние этого человека, даем оценку личности с точки зрения ее социальной роли: положение в обществе, принадлежности к определенной социальной группе и т. д.

Анализ диалогов и монологов романа М.А. Булгакова «Собачье сердце», насыщенного средствами эксплицитной и имплицитной передачи негативного отношения героев друг к другу, позволил нам выделить несколько тематических групп, которые дают возможность классифицировать средства передачи негативного отношения в других текстах. Среди них следующие группы:

- биологическая природа человека, внешний вид (*негодяй в грязном колпаке, вялая и жёваная шея, гнусная рожа в белом грязном колпаке и т. д.*),
- интеллектуальная оценка (*псевдоученый*),
- нравственно-этическая оценка (*жадная тварь, вор с медной мордой, живодер, бездельник, жулики и т. д.*),
- эмоционально-психологическая сфера личности (*зеваки*),
- социальная принадлежность человека (*буржуи, империалистические хищники, пролетарии и т. д.*).

Художественный текст предоставляет возможность иллюстрации различных типов и средств передачи негативного отношения в языке и тексте. Негативное отношение к окружающим проявляется в романе Булгакова чаще всего эксплицитно, особенно со стороны персонажей, потерявших «нравственное» лицо или вовсе такового не имеющих (Полиграф Полиграфович, Швондер и др.), например, «*негодяй в грязном колпаке – повар столовой нормального питания служащих центрального совета народного хозяйства...*»; «*Какая гадина, а еще пролетарий!*»; «*Жадная тварь! Вы гляньте когда-нибудь на его рожу: ведь он поперек себя шире. Вор с медной мордой!*»; «*До чего бессмысленны, тупы, жестоки повара!*»; «*Повар, каторжник повар!*» – с жалобными глазами молвил пес и слегка подвыл...». Отмечаются внешние особенности повара (*в грязном колпаке; он поперек себя шире; с медной мордой; гнусная рожа*), его морально-этические и психологические качества (*негодяй, гадина,*

жадная тварь, вор, бессмысленный, тупой, жестокий, мерзавец), характеризуются действиями как неприемлемые (*врезал на куляточком; «Что они там вытворяют в Нормальном питании – уму собачьему непостижимо. Ведь они же, мерзавцы, из вонючей солонины щи варят...»*).

Что касается лексической стороны выражения негативного отношения, то здесь можно выделить несколько пластов. К первому пласту относится лексика с ярко выраженной эмоциональной окраской (*негодяй, гадина, тварь, вор, мерзавец*). Второй пласт составляет нейтральная лексика, которая содержит в себе сему отрицательной оценки (грязный, жадный, жестокий, каторжник). Также в приведенных фрагментах присутствуют просторечия, сниженность которых позволяет отнести их к третьему пласту лексических средств выражения негативного отношения (*морда, рожа*). Четвертый пласт представлен коннотациями лексем, обусловленных контекстом (*врезал, вытворяют*). Именно последний пласт несет в себе имплицитную негативную оценку. Отметим, что при проведении лингвистических экспертиз текста чаще всего приходится сталкиваться с имплицитным выражением негативного отношения, так как опорочивание чести, достоинства и деловой репутации, как отмечалось выше, связано с позором, то есть публичным заявлением о несоответствии кого-либо общепринятым нормам. Публикация в СМИ исключает свойственную художественным текстам «прямоту» выражения негативного отношения с помощью бранной лексики. Однако в общем контексте безобидные, на первый взгляд, характеристики действий имплицитно формируют негативное отношение к производимой деятельности. Например, во фразе «*пытался «оттяпать» большую часть принадлежащего муниципалитету спорт комплекса*», глагол «*оттяпать*» передает негативное отношение автора к герою газетной статьи. Отметим, что «*оттяпать*» определяется в словарях как просторечное слово, имеющее два значения: 1) отрубить, отсечь (оттяпать топором) и 2) отнять, оттяпать (оттяпать солидный куш) [4]. В Большом толковом словаре русского языка уточняется: оттяпать – отнять, отобрать происками, тяжбой [5]. Имплицитно, как правило, выражают оценку служебных слов, использование которых может раскрывать характеристику действий личности. Так, фраза «*ООО «Шар» представил в суд документы о якобы выполненных работах по капитальному ремонту объекта*» свидетельствует о негативном отношении к руководству некоего «ООО» в связи с предосудительным подлогом документов. Частица «якобы» свидетельствует о том, что работы по капитальному ремонту и реконструкции объекта не были выполнены. По данным Толкового словаря русского языка, частица «якобы» употребляется «для выражения сомнительности, мнимости» [6], следовательно, высказывание «документы о якобы выполненных работах» означает, что документы есть, но работы на самом деле не были выполнены, по мнению говорящего.

В тексте произведения М.А. Булгакова нами также зафиксированы случаи выражения пренебрежительного отношения к личности при помощи использования уменьшительных суффиксов: «*машинисточкой*», «*в фильделперсовых чулочках*». Однако использование словообразовательных аффиксов для передачи негативного отношения представляется в текстах, подвергающихся экспертизе, нечастым явлением, так как аффиксы передают авторскую иронию и служат средством выразительности, лишь имплицитно передающим негативное отношение к личности.

Негативное отношение имплицитно также выражается через сочетание лексем, например, презрительность, смешанная с жалостью, к машинистке в романе выражается через лексемы *рвань* и *любownik*. Если первая имеет ярко выраженную негативную оценку, что подтверждается и пометами словаря, то вторая является выражением негативного отношения, которое заложено на ментальном уровне языкового сознания. Любownik, в отличие от законного супруга, мужа, жениха, возлюбленного оценивается в русской ментальности негативно [7]. Ментальная оценка не менее важна для лингвистической экспертизы, чем пометы толковых словарей. Так, например, высказывания «как дурак» в определенном контексте или «как Иванушка-дурачок» не будут расценены в качестве средства выражения негативного отношения вследствие их положительной оценки в русской ментальности, противоречащей прямому значению слова «дурак». Так, в Большом толковом словаре русского языка лексема «дурак» приводится с пометой «бранное» в первом значении как «глупый, тупой человек», то есть дается оценка интеллектуальных способностей человека. Например, *оказался дурак дураком* (оказался на деле, в действительности очень глупым). Однако и

в первом значении контекст может смягчать бранное значение: «*стоит (сидит) дурак дураком*» (о состоянии полного непонимания происходящего). Оскорбительным предполагает себя и следующее приводимое в словаре значение: «*придворный или домашний шут, развлекавший господ*» [5].

Второе словарное толкование отсылает к русскому фольклору и национальной картине мира: «чудаковатый человек, отвергающий житейскую мудрость; юродивый». Употребление сравнения «Иванушка-дурачок» переводит негативные отношения к личности в положительное. Сама лексема «дурачок» в толковых словарях представлена как уменьшительно-ласкательное к слову «дурак». Иванушка-дурачок – простодушный герой русских народных сказок, которому природная смекалка и доброта помогают преодолевать все трудности и добиваться удачи даже в самых безнадежных делах. Для полноты анализа лексемы Иванушка-дурачок необходимо обратиться к лингвокультурологическим словарям, фиксирующим ментальные представления. В словаре «Русское культурное пространство» указывается, что «ущербность» Иванушки-дурачка проявляется в том, что, с точки зрения окружающих его людей, он лишен разума (отсюда и прозвище «дурак»), так как совершает якобы странные с точки зрения здравого смысла поступки, как например отказ при расчете от денег и предпочтение получить в награду котенка и щенка, отказ съезды пойманых животных, несмотря на голод и др. Однако именно Иванушка-дурачок в противовес «умным» братьям (с помощью волшебных предметов и чудесных помощников), благодаря своему простодушию, доверчивости, незлобию и нестяжательности, успешно проходит все сказочные испытания и женится на царской дочери, достигает власти, богатства и славы [8]. По мнению авторов словаря, образ Иванушки-дурачка отражает специфические представления о типичном национальном положительном герое, связывается с положительным началом и имеет позитивную оценку. Современные русские могут называть Иваном-дураком (Иванушкой-дурачком) недотепу, простака, поступки которого кажутся говорящему странными и нелепыми с точки зрения здравого смысла или принятых норм поведения.

Таким образом, высказывание «Вы похожи на Иванушку-дурачка» или «Вы как Иван-дурак» следует расценивать как «Вы похожи на доброго, готового прийти на помощь человека». Это означает, что данная фраза не содержит в себе негативного отношения и не может классифицироваться как оскорбление, не является бранной.

Чаще всего эксплицитное и имплицитное выражение негативной оценки личности переплетаются. Рассмотрим механизм такого «переплетения» на следующем фрагменте романа: «*О, глаза значительная вещь. Вроде барометра. Все видно у кого великая сушь в душе, кто ни за что, ни про что может ткнуть носком сапога в ребра, а кто сам всякого боится. Вот последнего холуя именно и приятно бывает тпнуть за лодыжку*». Особенностью данного фрагмента является то, что выражение негативного отношения идет по возрастающей. Сначала М. Булгаков использует словосочетание «*великая сушь в душе*», в котором негативная оценка выражена имплицитно. Лексема *сушь*, используемая автором в значении «о чем-либо сухом, лишённом эмоциональности или занимательности», употреблена с прилагательным *великая*, которое усиливает значение сло-

ва *сушь*. А поскольку речь идет о душе, то все это словосочетание следует понимать как «сухой, бесчувственный человек». Следующая часть анализируемого фрагмента «*кто ни за что, ни про что может ткнуть носком сапога в ребра*» выражает негативное отношение через глагол *ткнуть* в значении «бить, ударять» (в словаре сопровождается пометой (разг.)), негативную оценку высказывания «плохой человек» имплицитно формирует употребление местоимений *ни за что, ни про что*. Выражение негативного отношения продолжается писателем через лексику с ярко выраженной экспрессивной оценкой – лексема «*холуй*», имеющая значение «подхалим, низкопоклонник» [4].

Отношение к человеку выражается не в последнюю очередь через обращение к нему. М. Булгаков, кроме стилистически нейтральных обращений, в роли которых выступают имена собственные (Иван Арнольдович, Петр Александрович, Зина, Дарья Петровна), названия лиц по общественному положению, по профессии (профессор, доктор Борменталь, городской) и т.д., активно использует оценочные обращения, среди которых преобладают положительные: «*многоуважаемый Филипп Филиппович*», «*сударыня*», «*милостивый государь*», «*господа*», «*голубчик*». Однако достаточно часто обращения у Булгакова несут и отрицательную оценку. Например, «*Все-таки отделали, сукины дети*». В толковых словарях словосочетание *сукины дети* определяется как «бранное выражение, передающее презрение, резкое осуждение за что-либо», что, безусловно, говорит о резко отрицательном отношении, выраженном в эксплицитной форме [9]. Обращения *леший* в значении бранного слова со стилистической пометой «просторечное, вульгарное», и *живодеры*, имеющее значение «(разговорное, сниженное) жестокие люди, мучители; употребляется как порицающее или бранное слово» [4] выражают крайне негативную оценку личности: «*Что ты, леший, по квартире гоняешь?*»; «*Братцы, живодеры, за что же вы меня?*». Хотя в публицистических текстах, выступающих объектом лингвистической экспертизы, обращения не частотны, их оценка играет немаловажную роль при составлении экспертного заключения.

Таким образом, анализ лексического уровня романа М.А. Булгакова «Собачье сердце» и обобщение опыта проведения лингвистических экспертиз показали, что негативное отношение к человеку может быть выражено как эксплицитно, так и имплицитно. Использование лексики с ярко выраженной эмоциональной окраской, а также употребление бранных, просторечных и разговорных слов выражают оценку эксплицитно. Коннотативные компоненты лексики и включение в высказывание слов, дополняющих значение, позволяют выразить оценку имплицитно. Наиболее заметно негативное отношение реализуется при характеристике *внешнего вида и физических качеств человека, его интеллектуальных способностей, эмоционально-психологической сферы, социальной природы*, при выражении *нравственно-этической, моральной оценки*, последняя группа является наиболее частотной. При проведении лингвистической экспертизы необходимо учитывать полный контекст, соотносить явный лексико-семантический уровень выражения оценки с ментально значимыми характеристиками явлений и с различными языковыми средствами (морфологическими, синтаксическими, текстовыми и др.).

Библиографический список

1. Карпова Ю.А. Средства выражения эмотивно-эмпатийного взаимодействия в условиях речевого общения. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. Вып. 4 (16). Пермь, 2011: 73 – 79.
2. Стаценко А.С. *Эмоционально-оценочная лексика как средство реализации речевой интенции*: Монография. Москва: Прометей, МПГУ, 2011.
3. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка в 4-х томах*. Под редакцией Б.М. Волина, Д.Н. Ушакова. Т. 4. Москва: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1960.
4. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. 26-е изд., переработ. и доп. М.: ООО «Издательство Оникс»: «Издательство «Мир и Образование», 2008.
5. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка*. 1-е издание. Санкт-Петербург: Норинт, 1998.
6. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Москва: Русский язык, 2000.
7. Дмитриева Н.М., Линтовская Е.М. Этический смысл концепта «любовь» в русской языковой картине мира (на материале словарей XI – XIX веков). *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2016; 7 (195): 44 – 49.
8. *Русское культурное пространство*. Лингвокультурологический словарь. Москва: Гнозис, 2004.
9. Дмитриева Н.М., Линтовская Е.М. Функционирование бранной лексики в романе М.А. Булгакова «Собачье сердце». *Славяне в этнокультурном пространстве южно-уральского региона*: материалы межрегиональной научно-практической конференции, посвященной Дню славянской письменности и культуры в Оренбуржье. Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2012: 131 – 135.

References

1. Karpova Yu.A. Sredstva vyrazheniya `emotivno-`empatijnogo vzaimodejstviya v usloviyah rechevogo obscheniya. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya*. Vyp. 4 (16). Perm', 2011: 73 – 79.

2. Stacenko A.S. *Emocional'no-ocenocnaya leksika kak sredstvo realizacii rechevoj intencii*: Monografiya. Moskva: Prometej, MPGU, 2011.
3. Ushakov D.N. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka v 4-h tomah*. Pod redakciej B.M. Volina, D.N. Ushakova. T. 4. Moskva: Gos. izd-vo inostr. i nac. slovar'ej, 1960.
4. Ozhegov S.I. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. 26-e izd., pererabot. i dop. M.: OOO «Izdatel'stvo Oniks»: «Izdatel'stvo «Mir i Obrazovanie», 2008.
5. Kuznecov S.A. *Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. 1-e izdanie. Sankt-Peterburg: Norint, 1998.
6. Efremova T.F. *Novyy slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*. Moskva: Russkij yazyk, 2000.
7. Dmitrieva N.M., Lintovskaya E.M. *Eticheskij smysl koncepta «lyubov'» v russkoj yazykovoj kartine mira (na materiale slovar'ej XI – XIX vekov)*. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; 7 (195): 44 – 49.
8. *Russkoe kul'turnoe prostranstvo*. Lingvokul'turologicheskij slovar'. Moskva: Gnozis, 2004.
9. Dmitrieva N.M., Lintovskaya E.M. *Funkcionirovanie brannoj leksiki v romane M.A. Bulgakova «Sobach'e serdce»*. *Slavyane v etnokul'turnom prostranstve yuzhno-ural'skogo regiona: materialy mezhhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj Dnyu slavyanskoj pis'mennosti i kul'tury v Orenburzhe*. Orenburg: Izdatel'skij centr OGAU, 2012: 131 – 135.

Статья поступила в редакцию 05.10.18

УДК: 821(4Ирл).09+821.161.1.09

Kononova A.V., teaching assistant, Russian and Foreign Literature Department, Tyumen State University (Tyumen, Russia),
E-mail: alice2128506@yandex.ru

RECEPTION OF MARINA TSVETAIEVA IN THE POETRY OF MARY O'MALLEY. The subject of the article is a work of contemporary Irish poet Mary O'Malley. The article focuses on a dialogical connection between O'Malley's own poetry and Russian literature. It aims to study in particular the influence of Marina Tsvetaieva's poetry and its reception in O'Malley's work. The article analyses several poems by O'Malley, traces their cultural, historical and biographical context as well as intertextual links with Tsvetaieva's poetry. O'Malley's early collections of poetry reveal that Marina Tsvetaieva's oeuvre has been an essential element in O'Malley poetic journey. Summarizing the results of the research the author concludes that Tsvetaieva not only becomes an explicit poetic interlocutor for O'Malley, her poetry has also played an important role in O'Malley's search for the balance between two languages (Irish and English).

Key words: contemporary Irish poetry, Mary O'Malley, Marina Tsvetaieva, Russian-Irish connections.

A.B. Кононова, ассистент каф. русской и зарубежной литературы, Тюменский государственный университет,
г. Тюмень, E-mail: alice2128506@yandex.ru

РЕЦЕПЦИЯ ПОЭЗИИ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ В ТВОРЧЕСТВЕ МЭРИ О'МЭЛЛИ

В статье рассматривается творчество современной ирландской поэтессы Мэри О'Мэлли. Основное внимание уделяется изучению диалога ирландского автора с русской литературой. Целью статьи является исследование отдельного аспекта данного диалога, связанного с рецепцией поэзии М.И. Цветаевой. В статье приводится анализ отдельных стихотворений О'Мэлли, прослеживается культурно-исторический и биографический контекст их создания, а также выявляются интертекстуальные связи с творчеством Цветаевой. В заключении делается вывод об особой роли в формировании собственного поэтического голоса О'Мэлли, которую сыграли личность и творчество Цветаевой, ставшей эксплицитным собеседником ирландской поэтессы. Стихотворения, обращенные к Цветаевой, стали не только результатом заинтересованности О'Мэлли русской поэзией XX в., но необходимой опорой в самопознании и установлении связи между двумя языками (ирландским и английским) в сознании поэта.

Ключевые слова: современная ирландская поэзия, Мэри О'Мэлли, М.И. Цветаева, русско-ирландские связи.

Мэри О'Мэлли (Mary O'Malley, р. 1954) – современный ирландский поэт родом из графства Голуэй, которое находится на западе Ирландии в области, известной под названием Коннемара (Connemara или Connemara). Первая книга О'Мэлли «Размышления о шелке» («A Consideration of Silk») была опубликована в 1990 г. На сегодняшний день творчество поэтессы представлено в восьми сборниках, самый недавний из которых «Игра на осьминоге» («Playing the Octopus») вышел в 2016 г. Творчество О'Мэлли формировалось не только в пространстве разных стран (поэтесса в течение восьми лет жила в Португалии, затем вернулась обратно в Ирландию), но и в пространстве различных языков, таких как испанский, португальский и, конечно, английский с ирландским. По словам О'Мэлли, она принадлежит к поколению жителей ирландского Запада, выросших среди реалий «гэльской культуры», но разговаривавших в основном по-английски, хотя «глубинная языковая структура» была по-прежнему сформирована главным образом ирландским языком [1]. Среди постоянных собеседников в своем творчестве О'Мэлли называет ирландскоязычных поэтов, таких как Мартин О Диран, Лиама О Флахарта, Мойра Ваг-а-Ты и др., а также М. Хартнетта, Т. Кинселлу, Д. Мэхона, У.Б. Йейтса, Дж.М. Хопкинса, Ф.Г. Лорку, О. Паса, П. Неруду и т. д. [1].

В России творчество О'Мэлли представлено достаточно скудно: нам удалось найти русскоязычные переводы лишь трех ее стихотворений, выполненные А. Кудрявицким и опубликованные на его сайте [2], а также в журнале «Дети Ра» [3]. Таким образом, нам представляется значимым и актуальным обратиться к изучению творчества О'Мэлли и тем самым ввести ее имя в отечественный литературный контекст, как имя одного из самых ярких и оригинальных представителей современной ир-

ландской поэзии. Целью нашей статьи является изучение «русского текста» поэзии О'Мэлли, что позволит добавить еще один штрих к исследованию обширной панорамы русско-ирландских литературных связей. Следует отметить, что, несмотря на растущее внимание литературоведов и критиков к работам поэтессы, данный аспект, т. е. диалог О'Мэлли с русской литературой, до сих пор не становился предметом серьезной теоретической рефлексии. В данной статье мы обращаемся в первую очередь к особенностям рецепции поэзии М.И. Цветаевой в творчестве ирландской поэтессы.

Интерес к русской поэзии для О'Мэлли начался со знакомства с творчеством О.Э. Мандельштама, затем в ее художественное пространство вошли М.И. Цветаева и А.А. Ахматова, а позже А.А. Блок и И.А. Бродский (в основном его проза). Всерьез увлекшись русской поэзией, О'Мэлли читала книги по русскому языку, чтобы разобраться в особенностях фонетики и грамматики, понять принципы русского стихосложения. Поэтесса также ощущала необходимость поиска предшественников и «наставников» за пределами ирландской литературной традиции [1].

Увлечение русской поэзией особенно эксплицитно проявляется в более ранних сборниках О'Мэлли. Так, в стихотворении «Кто выращивает кристаллы» («The Crystal Growers») О'Мэлли словно создает собственное художественное пространство России, основанное на впечатлениях от прочитанных текстов, а также от рассказов друзей-поэтов. Центральная метафора этого стихотворения появилась из интервью, которое поэтесса брала у русского ученого, чья работа заключалась именно в выращивании кристаллов в лаборатории. О'Мэлли была очарована этой идеей: «Я предстала, что кристаллы могут расти на полях и за ними ухаживают как за овощами или фруктами» [4]. Кроме того,

в то время О'Мэлли интенсивно читала русскую литературу и таким образом сформировалось художественное пространство стихотворения – обширные поля за Москвой, усеянные дикими топазами, пламенеющими рубинами и сапфировыми незабудками: «There are banks of wild topaz / And an acre of rubies flaming / In the wind. Look – around that tree / A cirlet of sapphire forget-me-nots» [5, p. 8].

Помещенное в русский литературный контекст, данное стихотворение приобретает дополнительные культурные коннотации, поскольку напоминает своей идеей о мандельштамовском «Разговоре о Данте», где Мандельштам сравнивает структуру «Божественной комедии» со сложной структурой кристалла («тринадцатитысячеграника» [6, с. 224]), а самого Данте поэт рассматривает как непосредственного создателя, кристаллограф, выращивающего эти кристаллы: «При помощи этой нарочито бесстыжей, намеренно инфантильной оркестровки Дант выращивает кристаллы для звукового ландшафта Джуудекки (круг Иуды) и Каины (круг Каина)» [6, с. 248 – 249]. Важно отметить, что эта аллюзия появилась в стихотворении О'Мэлли непреднамеренно и независимо от эссе Мандельштама – такая деталь представляется значимой, поскольку позволяет увидеть в творчестве современного ирландского поэта и русского поэта первой половины XX в. концептуальную близость и сходное видение фигуры поэта и поэтического мастерства.

В «Кто выращивает кристаллы» появляется характерный для ирландской поэзии второй половины XX–XXI вв. мотив спасения русского поэта от его участи. Стихотворение О'Мэлли обращено к Цветаевой: «I'll pick a posy for Marina, / Little sprigs of amethyst / And a blaze of diamonds / To hold against the terror and the night» [5, p. 8]. Образ букета становится символом сострадания поэта, глубоко осознающего не только трагедию Цветаевой, но и трагедию гибели каждого невинного человека в любом конце мира: «I'll gather emeralds and garnets, / A gem for every lost list / From Luanda to El Salvador / Against burns and pain and poisoning, / A bouquet of luminescence for Ana, / A wild flower for every dead child» [5, p. 8]. Как отмечает М. Фицджералд-Хойт в книге «Ирландские женщины-писатели: от А до Z» («Irish Women Writers: an A-to-Z Guide», 2005): «Широкий географический спектр стихотворений – Россия, Чили, Эль Сальвадор, Англия, Южная Африка и Ангола, а также Португалия и Ирландия – объединяет общая тема уязвимости перед несправедливостью и страданием» [7, p. 291].

Как отмечает Ю. Кристева, «письмо невозможно без какого-либо рода изгнания» [8]. Цветаева сознательно использовала тезис, что все поэты изгнанники, отчужденные не только от своей страны, но и от родного языка [8]. Сборник «Размышления о шелке» отражает путешествие поэтессы – возвращение домой из Португалии в Ирландию и, таким образом, затрагивает тему поэта как изгнанника (добровольного или вынужденного). О'Мэлли исследует, в том числе процесс дистанцирования поэта от родной культуры и родного языка, а впоследствии обратный процесс – соприкосновение с этой культурой после долгого отсутствия. На данный аспект, в частности, обращает внимание М. Фицджералд-Хойт [7, p. 291].

Однако в стихотворении «Путешествие» («The Journey») поэт проходит через изгнание другого рода: «Oh callous moon, watcher of my descent / To the inner reaches, past / The last memory of rainbow rings, / To exile in a featureless place – / The soul» [5, p. 52]. Местом изгнания становится внутренний мир поэта, его душа. Структурная организация поэтического текста, его расположение на странице, имитирующее нисходящие ступени, отражают смысловое содержание стихотворения – схождение в неизведанные до этого темные глубины собственной души, исследование незнакомого ранее пространства.

Один из героев романа М. Кундеры «Книга смеха и забвения» высказывает мысль о том, что «уже начиная с Джеймса Джойса, мы знаем, что наивысшее приключение нашей жизни – отсутствие приключения. Одиссей, воевавший в Трое, возвращался морями, сам управлял судном, на каждом острове его ждала любовница, – нет, это не наша жизнь. Гомеровская Одиссея переместилась вовнутрь человека. Она стала содержанием его души. Острова, моря, обольщающие нас сирены, Итака, призывающая нас, – сегодня это лишь голоса нашей души» [9, с. 135]. А. Смит отмечает подобную тенденцию, т.е. стремление к интериоризации, в модернистской и современной поэзии, в

том числе в поздней лирике М. Цветаевой [8]. В рамках сборника О'Мэлли процесс интериоризации художественного пространства достигается своей кульминации именно в стихотворении «Путешествие». Уходя вглубь своего сознания, О'Мэлли тщательно прорисовывает открывающийся ей ландшафт («wastes of nothingness», «grey cliffs and greyer mountains» [5, p. 53]). После утраты близкого друга поэтесса попадает в мир, который «холоднее ядерной зимы» («colder than atomic winter» [5, p. 54]).

Оказавшись в полном одиночестве в этом недружелюбном месте, поэтесса оглядывается на своих предшественников – тех, кто, возможно, уже проходил этот путь: «Marina, what would you tell me / About things that shine and dim? / Your letters seem to give the lie / To time, and you said yourself / There must be no crying» [5, p. 54]. О'Мэлли выстраивает диалог с Цветаевой через «Поэму конца», проводя тем самым параллель между скитаниями души, переживающей конец отношений, который в интенсивности цветаевской эмоции сопоставим со смертью, и конец жизни близкого человека. Прямому обращению к Цветаевой в тексте О'Мэлли предшествуют образные реминисценции, как, например, образ угрожающего ночного неба («callous moon, watcher of my decent» у О'Мэлли и «evil sky» у Цветаевой) или образ радуги как последнего светлого воспоминания («the last memory of rainbow rings» у О'Мэлли и «He holds me. Rainbows everywhere» у Цветаевой).

Аналогичный процесс можно наблюдать в стихотворении «Мисс Панацея» из сборника «Нож в волне» («A Knife in the Wave», 1997), первую часть которого предваряет эпиграф из цветаевских «Проводов» в переводе Э. Файнштейн: «Give in! Don't you know no one escapes / The power of creatures reaching out with // breath alone?» [10, p. 20]. Процесс дыхания становится центральным мотивом этого стихотворения, в котором героине приходится пережить невероятно сложную и болезненную операцию на легком: «They have pierced my breast. / The wound, unstitched, blossomed / and like Philoctetes I am unhealed» [10, p. 20]. Из темных глубин боли и время от времени меркнувшего сознания (на что графически указывают большие разрывы между некоторыми строками, не заполненные ничем, кроме белой пустоты страницы) О'Мэлли обращается к Цветаевой: «Marina, I would hold your pain / but who would contain mine? / It rages through the dawn / blazing the lyric down / and blackening all the hawthorn» [10, p. 20].

Л. Коллинз отмечает, что «это стихотворение является также диалогом с литературным предшественником: предваряя собственный текст цветаевской цитатой, О'Мэлли поднимает вопрос о солидарности мучеников <...> Обращаясь напрямую к эпиграфу стихотворения, повествование приближает нас к пониманию собственной точки зрения поэтессы и готовит к последующему размышлению о способности поэзии выражать страдание» [11, p. 94]. В «Проводах» Цветаевой боль не знает ни границ, ни берегов, и в полных отчаяния словах героини стихотворения О'Мэлли звучит готовность сопереживать поэту-предшественнику, однако, остается открытым вопрос, сможет ли кто-то разделить ее собственную боль.

В поэзии О'Мэлли дыхание – это не только физиологическое явление, но и первостепенный инструмент для поэта, при помощи которого тот измеряет длину каждой строки. Процесс рождения дыхания в израненной грудной клетке становится метафорой для описания того, как рождается стихотворение на изначально «чужом» языке, в котором нужно освоиться, привыкнуть к извлечению совершенно не похожих на родные звуки. Однако даже глубокая рана постепенно начинает заживать, и в конечном итоге от нее остается только след: «It is healing well. In time / it will become a faint mark, / my stolen language, an echo that tugs, / the need for a word not known / like grá or brón for love or pain. / Neither direct nor wrong» [10, p. 29].

Несмотря на то, что О'Мэлли всегда писала стихи на английском, отношение к этому языку было достаточно сложным и противоречивым. По её собственным словам, поэтесса хотела бы писать по-ирландски, но ей казалось, что она недостаточно хорошо владеет родным языком [12]. Таким образом, тема освоения языка, исследования его пространства и топографии, равно как и проблема преодоления пропасти между ирландскоязычным сознанием и его англоязычным выражением становятся лейтмотивом всего сборника. Именно на стыке двух языков, на месте их «тектонического разлома» рождается поэзия О'Мэлли [13, p. 45].

Существование на стыке двух языков, пребывание в пограничном межъязыковом пространстве побуждает поэта выйти за

¹ Для большей наглядности мы приводим цитаты из поэмы Цветаевой в англоязычном переводе Э. Файнштейн по изданию: Tsvetaeva M. *Bride of Ice: New Selected Poems*. Manchester: Carcanet, 2009.

пределы ирландско-английского диалога и обратиться к исследованию «тектонического строения» и ландшафта других языков. Так, в стихотворении О'Мэлли «Марина» («Marina») процесс исследования русского языка происходит непосредственно через имя Цветаевой. Данное стихотворение можно рассматривать, с одной стороны, как посвящение русскому поэту, с другой стороны, оно работает как мысленный ориентир в поэтическом пространстве О'Мэлли. Выраженные посредством метафор и сравнений ассоциативные ряды функционируют в стихотворении как своего рода опорные точки, помогающие выстроить «цветаевскую часть» художественного пространства О'Мэлли.

С самой первой строки становится очевидно, что отправной точкой для стихотворения послужили «Стихи к Блоку» Цветаевой, которые дошли до О'Мэлли в переводах Э. Файнштейн. В первой строфе О'Мэлли помещает в центр внимания графическую оболочку имени Марина – текст, имеющий определенную протяженность в пространстве, определенный контур, на что указывает причастие «indented», одним из основных значений которого является «ломанный, изрезанный» в отношении контура береговой линии или географического объекта. Вместе с тем слово «indented» может употребляться и в отношении поэтической строки и строфики. Именно его использует Файнштейн, говоря об особенностях цветаевской лирики и собственных переводческих решениях [14, Р. xviii]. Таким образом, пространство графического текста воспринимается как географическое пространство, нанесенное на карту художественного мира О'Мэлли. Причем О'Мэлли не только выстраивает это пространство, но встраивает его в собственную поэтическую систему, преобразуя и мифологизируя его: «Your name is a smooth green stone / Indented by the stroking of my thumb» [10, p. 40].

Во второй строфе, напротив, в фокус помещается фонетическая оболочка имени, особенности его артикуляции. Причем если для Цветаевой имя Блока ассоциировалось с «колокольчиком во рту» («silver bell in the mouth», в переводе Файнштейн), то для О'Мэлли Марина – это «пламенеющее слово», которое эхом вырывается из гортани: «It is the first letter, a flaming word / Swelling out in echoes from the throat» [10, p. 40]. Третья строфа раскрывает семантику имени – его морскую природу: «It is one of the secret signs / Between the wind and the seven seas» [10, p. 40].

Морская стихия является родной и для О'Мэлли, в чьем роду была знаменитая «королева пиратов» Грейс (Грануале) О'Мэлли и чья семья всегда жила на западном побережье Ирландии, на

берегу Атлантического океана, подчиняя свою повседневную жизнь прихотям непредсказуемой водной стихии: «До поступления в университет я всегда жила в пределах слышимости от моря, за исключением нескольких месяцев, проведенных в Дублине. Волны были ритмом, которым я жила» [15, p. 123]. Неслучайно в творчестве О'Мэлли есть несколько стихотворений, которые призваны работать как заклинания или обереги для тех, кто отправляется в плавание. К таким стихотворениям относится, к примеру, «Молитва» («Prayer») из цикла «Стихи Грануале» («The Grannuaile Poems»), включенного в сборник «Где плывут скалы» («Where the Rocks Float»): «Let my breath rise. / From the gilded contours of the hills, / from the boiling sea, / from the rock of Slyne Head / let the light mesh with wind / and quench hell for me» [16, p. 73]. В стихотворении «Марина» само имя русского поэта становится оберегом, защищающим «от ветра и семи морей».

В заключительной четвертой строфе О'Мэлли возвращается к цветаевским образам: «Your name is a drink of spring water. / It is three candles lit on a bronze altar» [10, p. 40]. Однако, если для Цветаевой Блок был солнцем, ярким и недосыгаемым, по сравнению с которым свет трех свечей казался ничтожным, для О'Мэлли имя «Марина» становится близким и овеществленным – свечей, зажженной во здравие и оберегающей от напастей. В противоположность данному стихотворению с особым отчаянием звучат строки из «Мисс Панацея сожалеет», когда такие символы земной надежды, как мерцающая на алтаре свеча и молитва, оказываются не доступны: «Is there no-one to burn for me like a black candle? / Who dares to pray?» [10, p. 20].

Таким образом, «русский текст» органично встраивается в художественное пространство О'Мэлли. В стихах поэтессы (главным образом в ранних сборниках) отчетливо проявляется влияние М.И. Цветаевой. Эхо цветаевского голоса звучит особенно ярко в стихотворениях сильной эмоциональной насыщенности. В подобных стихотворениях (например, в «Путешествии» или «Мисс Панацея сожалеет») именно Цветаева становится эксплицитным собеседником поэта. Взаимодействие с цветаевской поэзией происходит посредством цитат, аллюзий, парафразов и т. д. О'Мэлли, как и многим ирландским поэтам, присуще восхищение героизмом и гением русских поэтов XX в., сочувствие и сопереживание их трагической судьбе. Однако важной функцией «русского текста» в творчестве поэтессы является функция медиума или камертона между ирландскоязычным содержанием и англоязычной формой.

Библиографический список

1. Личная беседа с Мэри О'Мэлли, 19 апреля 2016 г. Лимерик.
2. Кудрявицкий А. Поэты «Изумрудного острова». Available at: <http://kudryavitsky.narod.ru/irishpoets2.html>
3. О'Мэлли М. Поэты ценят мускулистость. «Дети Ра». 2006; 3. Available at: <http://magazines.russ.ru/ra/2006/3/mer13-pr.html>
4. Личная переписка с Мэри О'Мэлли. 16 марта 2018 г.
5. O'Malley M. *A Consideration of Silk*. Salmon Publishing, 1990.
6. Мандельштам О.Э. *Собрание сочинений в четырех томах*. Том 3. Стихи и проза 1930-1937. Москва: Арт-Бизнес-Центр, 1994.
7. Fitzgerald-Hoyt M. Mary O'Malley. *Irish Women Writers: an A-to-Z Guide*. Greenwood Publishing Group, 2006: 290 – 294.
8. Smith A. Toward Poetics of Exile: Tsvetaeva's Translation of Baudelaire's *Le Voyage*. *Ars Interpres*. September, 2004; 2. Available at: http://www.arsint.com/2003-2004/a_s_2.html
9. Кундера М. *Книга смеха и забвения*. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014.
10. O'Malley M. *The Knife in the Wave*. Salmon Publishing, 2001.
11. Collins L. *Contemporary Irish Women Poets: Memory and Estrangement*. Oxford University Press, 2015.
12. Donovan K. Rhythms on Each Breath. *The Irish Times*. May 22, 1997. Available at: <https://www.irishtimes.com/culture/rhythms-on-each-breath-1.74733>
13. O'Malley M. «Between the Snow and the Huge Roses». *My Self, My Muse: Irish Women Poets Reflect on Life and Art*. Syracuse, N.Y.: Syracuse University Press, 2001: 34 – 45.
14. Tsvetaeva M. *Bride of Ice: New Selected Poems*. Manchester: Carcanet, 2009.
15. Randolph J.A. Interview with Mary O'Malley (July 2009). *Close to the Next Moment: Interviews from a Changing Ireland*. Manchester: Carcanet, 2010: 122 – 131.
16. O'Malley M. *Where the Rocks Float*. Salmon Publishing, 1993.

References

1. Lichnaya beseda s M'eri O'M'elli, 19 aprelya 2016 g. Limerik.
2. Kudryavickij A. Po'ety «Izumrudnogo ostrova». Available at: <http://kudryavitsky.narod.ru/irishpoets2.html>
3. O'M'elli M. Po'ety cenyat muskulistost'. «Deti Ra». 2006; 3. Available at: <http://magazines.russ.ru/ra/2006/3/mer13-pr.html>
4. Lichnaya perepiska s M'eri O'M'elli. 16 marta 2018 g.
5. O'Malley M. *A Consideration of Silk*. Salmon Publishing, 1990.
6. Mandel'shtam O. E. *Sobranie sochinenij v chetyreh tomah*. Tom 3. Stih i proza 1930-1937. Moskva: Art-Biznes-Centr, 1994.
7. Fitzgerald-Hoyt M. Mary O'Malley. *Irish Women Writers: an A-to-Z Guide*. Greenwood Publishing Group, 2006: 290 – 294.
8. Smith A. Toward Poetics of Exile: Tsvetaeva's Translation of Baudelaire's *Le Voyage*. *Ars Interpres*. September, 2004; 2. Available at: http://www.arsint.com/2003-2004/a_s_2.html
9. Kundera M. *Kniga smeha i zabveniya*. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2014.
10. O'Malley M. *The Knife in the Wave*. Salmon Publishing, 2001.
11. Collins L. *Contemporary Irish Women Poets: Memory and Estrangement*. Oxford University Press, 2015.
12. Donovan K. Rhythms on Each Breath. *The Irish Times*. May 22, 1997. Available at: <https://www.irishtimes.com/culture/rhythms-on-each-breath-1.74733>

13. O'Malley M. «Between the Snow and the Huge Roses». *My Self, My Muse: Irish Women Poets Reflect on Life and Art*. Syracuse, N.Y.: Syracuse University Press, 2001: 34 – 45.
14. Tsvetaeva M. *Bride of Ice: New Selected Poems*. Manchester: Carcanet, 2009.
15. Randolph J.A. Interview with Mary O'Malley (July 2009). *Close to the Next Moment: Interviews from a Changing Ireland*. Manchester: Carcanet, 2010: 122 – 131.
16. O'Malley M. *Where the Rocks Float*. Salmon Publishing, 1993.

Статья поступила в редакцию 01.10.18

УДК 80

Kupriyanova A.M., teacher, Institute of Advanced Training and Retraining of Personnel, RUDN (Moscow, Russia),
E-mail: ippk@rudn.university

Scinawa M.A., senior teacher, Foreign Languages Department, philological faculty, RUDN (Moscow, Russia),
E-mail: kafedra_fl_rudn@mail.ru

CHRISTIAN LITERATURE AS A SOURCE OF ANTHROPOLOGICAL IDEAS. Both individual Sciences and religious confessions are trying to reveal the essence of man, to provide an exhaustive anthropological explanation. At the same time, it only increases the fragmentation of knowledge and does not give a complete picture. Christian anthropology gives its own version of the answer, which by means of religious literary sources gives its own characteristic of man. The article shows features of formation of basic biblical ideas about man, analyzes the theological works of Orthodox and Catholic theologians as a source of ideas about man, the characteristic of the Orthodox anthropological discourse of the twentieth century. In conclusion, it is concluded that the question of the image and likeness of God in man was raised from the first steps of the formation of the dogmas of Christianity, whose apologists attributed to the image of God in man his cognitive, creative abilities, freedom of will, and to the likeness of God – the ability of man to go beyond his own limits.

Key words: Christian literature, Christian anthropology, religious literary sources.

A.M. Куприянова, преп. Института повышения квалификации и переподготовки кадров, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: ippk@rudn.university

М.А. Шкинева, ст. преп. каф. иностранных языков филологического факультета Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: kafedra_fl_rudn@mail.ru

ХРИСТИАНСКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ИСТОЧНИК АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Раскрыть сущность человека, предоставить исчерпывающее антропологическое объяснение стараются как отдельные науки, так и религиозные конфессии. В то же время это только усиливает фрагментацию знаний и не дает целостной законченной картины. Свой вариант ответа дает христианская антропология, которая посредством религиозных литературных источников дает собственную характеристику человека. В статье показаны особенности формирования основных библейских представлений о человеке, проанализированы богословские труды православных и католических теологов как источник представлений о человеке, дана характеристика православного антропологического дискурса XX века. В заключении сделан вывод о том, что вопрос об образе и подобии Бога в человеке поднимался с первых шагов формирования догматов христианства, апологеты которого к образу Бога в человеке относили его познавательные, творческие способности, свободу воли, а к подобию Бога – способность человека к выходу за собственные пределы.

Ключевые слова: христианская литература, христианская антропология, религиозные литературные источники.

Феномен человека – одна из вечных проблем философии. Извечная способность человека к самотрансценденции побуждает ученых, философов, религиозных мыслителей искать подходящее для своего времени объяснение этого феномена. Способность человека выходить за пределы исключительно биологического существования, его стремление к созданию сверхъестественных социокультурных ценностей и идеалов, настойчивый поиск истины отличает человека от других живых существ на планете и ставит перед ним сложный вопрос: в чём заключается сущность, цель и смысл его жизни. Христианская литература как источник антропологических представлений – одна из попыток ответа на этот вопрос.

В современных условиях христианские церкви осмысливают собственные догматические положения в соответствии с научным и социальным прогрессом. В этом процессе устоявшиеся догматические теории или положения получают новый дискурс, нередко новое толкование, а общеупотребительные термины, которые использовались для их обозначения, иногда приобретают неопределенность или оказываются противоречивыми. Это обуславливает модернизацию многих вероучительных аспектов. И хотя путь на обновление вероучения является основополагающим лишь в Католической Церкви, можно с уверенностью заметить, что постмодерн, хотя и по-разному, присущ всем христианским Церквям и объединениям.

В то же время антропологические учения христианских теологов выступают основой для построения социальных учений церковью, выработки моделей сотрудничества с государством, другими конфессиями на основе антропоцентризма. Они помогают клиру и верующим с позиций христианского вероучения ориентироваться в стремительно изменяющемся мире. Будучи

специфическим проявлением мировоззренческой установки, представления о человеке выступают отражением характерной его способности к самоидентификации, самоопределению и самоутверждению на почве общественных и социально-культурных трансформаций современной эпохи.

1. Особенности формирования основных библейских представлений о человеке

Христианская антропология имеет противоречивую историю формирования, поскольку учение о человеке никогда не было центральной и самостоятельной проблемой богословия [1, с. 417 – 418; 2, с. 11]. Вместе с тем представление о человеке является краеугольным камнем всей христианской теологии, поскольку невозможно понять христианство вне правильного понимания соотношения Бога и человека, которые в этой религии находятся в тесной взаимосвязи. Соответственно, представления о человеке формировались параллельно с формированием основных догматов церковью, а, следовательно, в христианской антропологии отражены основные проблемы христианской метафизики, сотериологии, экклесиологии и этики. Особенностью христианской антропологии является ее ориентированность именно на феномене человека в его отношениях с многообразием проявлений созданного Богом мира, другими людьми, в особенностях этих отношений, через которые реализуется определенная человеку через учение Иисуса Христа его сущность.

Стоит заметить, что в православии и католицизме основаниями для формирования антропологических представлений являются: 1) Священное писание (Библия); 2) учение Отцов Церкви; 3) мистические переживания апологетов христианства. Для протестантизма единственным источником учений о человеке предстает Библия.

Важную роль в процессе становления основных христианских представлений о человеке играют помимо Библии такие книги как Пятикнижие, дидактические и пророческие (Пророческие) книги, в которых сформулированы идеи монотеизма, креационизма, провиденциализма, то есть основные мировоззренческо-философские идеи.

Поскольку для традиционных ветвей христианства (православия, католицизма, протестантизма) Библия является основным источником представлений о человеке в христианстве, рассмотрим основные ее положения относительно человека.

Стоит заметить, что основные христианские представления о человеке основываются на Книге Бытие 1: 26 – 29, в которой записано божественное происхождение человека: «И сказал Бог: Сотворим человека по образу Нашему, по подобию Нашему». Библейская ветхозаветная антропология раскрывается в строго разработанной системе понятий, хотя и выраженных в основном в поэтическом ключе. В этих понятиях прослеживается новый, по сравнению с античными и восточными религиями, подход к пониманию человека, который предстает не только как часть сущего, но как высшая сущность, повелитель всего для него созданного: «и пусть господствуют над морской рыбой, и над птицами небесными, и над скотом, и над всею землей, и над всеми гадами, пресмыкающимися по земле» (Быт. 1: 26).

Отметим, что духовная природа человека раскрывается на многочисленных страницах Ветхого Завета через такие понятия как душа, дух, сердце и т.п., но главной отличительной чертой человека является свобода воли, за которую человек поднимается выше всего созданного. В Книге Левит 11: 45 Бог приказывает: «Будьте святы, потому что я Свят». В отличие от древних греков, которые отождествляли свободу с разумом, ветхозаветная свобода означает исполнение воли Божией. Способность принять волю Бога как свою собственную, уже в Ветхом Завете предстает основной добродетелью, которая раскрывает в человеке образ Бога. Следовательно, заметим, что как богословами, так и религиоведами важнейшей чертой человека, которая в наибольшей степени выражает его сущность, в христианском вероучении признается образ Божий. [3, с. 46]. В то же время ветхозаветная антропология для христианства не является достаточной. Ее необходимо понимать и воспринимать через антропологию Нового Завета, то есть через христианство. Идея Боговоплощения является одновременно как продолжением ветхозаветной истории, так и абсолютно новым осознанием и человека, и мира, и Бога. Центром понимания человека в Новом Завете является Богочеловек Христос, который одновременно истинный человек и истинный Бог.

Христос является пределом человеческого совершенства, предстает одновременно и смыслом, и путем человеческого бытия. Все новозаветные тексты, следовательно, является антропоцентричными, так как все они посвящены Иисусу Христу. Христологичность антропологии, в определенной степени, выводит христианскую антропологию за пределы теории, поскольку через Христа христиан не только познает, каким должен быть человек, но и то, каким он реально становится.

Важным аспектом христианской антропологии предстает Пятидесятница, что для христианина означает наличие у человека другой божественной составляющей – Духа Святого. Поэтому человек имеет постоянную связь с Богом через Его благодать. Это утверждение имеет ключевое значение для понимания природы человеческого выбора. Все, что совершает человек снаружи, что происходит внутри него, – это все имеет отпечаток или же наличия Духа Святого, или же Его отсутствия. Таким образом, человеческая душа находится в постоянной связи с Богом.

Наиболее полно новозаветная антропология раскрывается в посланиях апостола Павла [4]. Вместе с тем, несмотря на достаточно большое количество работ, посвященных представлениям о человеке апостола, следует заметить, что эта тема не является исчерпанной. Немало исследователей обращаются к ней с разных конфессиональных или методологических подходов. Однако большинство исследователей приходит к выводу, что антропология апостола Павла является продолжением антропологических взглядов Платона. Параллели находят в представлениях о трехчастной структуре человека, наличии «разумной души», представлении о том, что человеческий дух после смерти претерпевает движения духовного порядка и др. [5]. Принимая во внимание выше сказанное, отметим, что основными вопросами новозаветных представлений о человеке являются: «насколько

человек может уподобиться Христу», «в чем Христос является человеком, а в чем – Богом». Ответы на эти вопросы находят свое решение в двух волях Иисуса Христа – божественной и человеческой. Понимание «гефсиманского борения» как согласования двух волей, не как борьбы, а как сочетания, имеет большое значение для всей христианской антропологии, поскольку проблема свободы воли, как образа божьего в человеке в этой плоскости встает краеугольным камнем христианской антропологии.

2. Богословские труды как источник представлений о человеке

Стоит отметить, что библейская антропология скорее поставила вопросы, чем дала исчерпывающую характеристику образу человека. Это обусловило дальнейшее осмысление содержания Библии в трудах богословов прошлого и настоящего.

Золотым веком патристики общепризнан период IV – V вв. В 313 году император Константин принял Миланский эдикт, согласно которому христианство получило свободу вероисповедания. На Никейском (325), Ефесском (431) и Халкедонском (451) соборах христианская догматика приобрела четкие выражения. Отметим, что в этот период, несмотря на доминирование интереса к выяснению сущности души, широко рассматриваются вопросы, связанные с природой тела, его состава, строения. Осуществляются попытки объяснить человека не только как объект спасения, но и как саморегулирующую систему. Такой подход к трактовке человека присущ Григорию Нисскому («Об устройении человека») и Немесию Эмесскому (2 пол. V – нач. VI в., «О природе человека»). Несмотря на то, что целью этих трудов было воцерковить и теологизировать знание о человеке, они также выполняли большую просветительскую работу.

Заметим, что в этот период с новой силой обостряется вопрос вынесения человеческого бытия за пределы материальной, «вещественной» природы, обособление интеллигибельного мира от чувственного и телесного. В частности Григорий Нисский в труде «Об устройении человека», в целом принимая античное понимание человека как микрокосма, предоставляет макрокосму отличное от античности значение, отстаивает идею о человеке как сущности, которая выше космоса, потому что является образом Творца. Поэтому микрокосм человеческий он уподобляет божественному бытию, которое воспроизводит эту божественность в своей экзистенции [6].

Идея спасения приобретает у Григория Нисского всеобщий характер – будут спасены все, даже отчаянные воры через страдания будут очищены и освобождены. Тщательно разрабатывая идею Бога, Григорий Нисский утверждает и вечность, богоподобность человеческой души. Поскольку Бог нематериален и бессмертен, он создает такую же душу по своему образу и подобию. Таким образом закрепляется учение о бессмертии совершенно бесплотной (индивидуальной) души и окончательно отрицается любая форма учения о переселении душ [7]. Христианский креационизм распространяется и на творения души – душа создается в момент создания тела.

В условиях западной части Римской империи вырабатывается другой стиль, другая проблематика, другой категориальный аппарат философских размышлений. Безусловно, основаниями для такого различия следует считать особенности социокультурного, политического, экономического положения общества, на почве которых происходило становление обозначенных теологий. Если греческой ментальности присущ акцент на мистической составляющей, то западная тяготеет к рациональному восприятию и постижению действительности.

Системное изложение философских принципов католической доктрины начинается в работах Аврелия Августина (354 – 430 гг.), что дает нам основания утверждать, что именно Августин задает идейный смысл и философскую направленность католической антропологии. В его сочинениях поставлены главнейшие богословские вопросы – о природе Бога, человека, промысла Божия и свободы воли; утверждается понимание Бога как личности, что имеет большое значение для христианской антропологии. Отсюда происходят представления Августина о душе человека. Человеческая душа, по его мнению, – это разумная бессмертная душа, которая имеет начало, но не имеет конца; это нематериальная сущность, самостоятельная духовная субстанция, не имеющая ничего общего с телесно-биологическими функциями, основными признаками которой являются мысль, память и воля. Августин, указывая на то, что душа не имеет определенного места в теле, а распространена повсеместно, говорит о том, что

не душа находится в теле, а тело в душе. Характерной чертой взглядов Августина является то, что деятельность души для него заключается не столько в умственной деятельности, сколько в волевой. Таким образом, главным фактором деятельности человека определяется воля, которая, соответственно, занимает более значительное место по сравнению с умом. Причиной тому учение Августина о свободе воли. В контексте соотношения веры и разума Августин отводит разуму второстепенную роль. На его взгляд, вне христианского откровения человеческий ум не способен познать ни одной истины.

Определяющее влияние на дальнейшую христианскую антропологию произвело дуалистическое понимание Августином природы человека как «человека внешнего» и «человека внутреннего» [8]. В этих понятиях фиксируется расколотасть человеческого бытия. «Внешний человек» неразрывно связан с телесным бытием, с самой природой человеческого, как телесно-эмпирического. Понятие «внутренний человек» фиксирует трансцендентальные поиски человека, внутренне имеющуюся в человеке необходимость выхода за пределы обыденной жизни в поисках сверхъестественного Бога как единственной опоры человеческого существования. В контексте соотношения свободы воли и промысла Божия указывается на то, что свобода воли предстала причиной пропасти между Богом и человеком, причиной первородного греха, но промысел Божий заключается в том, что человек должен быть спасен. Здесь большое значение приобретает понятие благодати и морального поведения человека, в соответствии с которыми в деле спасения значительно больший вес имеет божественная благодать, чем нравственные поступки человека. То есть исключительно праведной жизнью, без благодати Бога, человек не способен спастись.

Обозначенные вопросы сформировали основные направления развития средневековой мысли, акцент в которой делался на «внутреннем человеке», другими словами, на этической проблематике, которая определяет «изнутри» человеческое бытие.

3. Православный антропологический дискурс XX века

Православное учение о человеке всегда существовало в тесной взаимосвязи понятий «человек-Бог-мир». Таким образом, православная антропология пытается предоставить целостную концепцию человека и мира, устремляет взгляд на человека, находящегося в определенной системе координат. Потерю связи человека с Богом представители различных течений современного православия называют основным фактором антропологического кризиса. Важным моментом, на котором мы считаем нужным акцентировать внимание, является целостный подход к проблеме человека, который предлагается в православной богословской литературе. Ещё один аспект – это, бесспорно, аксиологическая составляющая православного учения о человеке, попытки православия сохранить традиционные ценности, дать ответ на вопрос: как должен вести себя человек в современном мире, как противостоять изменениям, которые противоречат основам вероучения. В контексте обозначенного выше рассмотрим особенности антропологии неопатристики, поскольку данное течение является доминирующим в православии.

Так, в первой половине XX века православный теолог Г. Флоровский пришел к необходимости решения проблематики человека в контексте религиозного персонализма. Познает Бога «живой человек», эмпирический субъект, свободная личность [9]. В своих трудах Г. Флоровский отстаивает библейский персонализм, согласно которому личность может воспринять откровения в молчании, освободившись от всех гипотез о Боге. Восприятие откровения является личностным переживанием веры. Ничего мистического в молчании сознания при принятии откровения Бога на веру нет. Эта немота – обычное воздержание от суждений, простая открытость к действительности, в данном случае, – к словам Писания, личное сознательное доверие Богу.

Другой православный богослов В. Лосский (1903 – 1958) создает экзистенциальное учение о субъекте богопознания. Для него характерно различие индивида – простого человека, «отдельной природы» и личности – настоящего человека, которая «стала сверхчеловеческой сущностью» [9, с. 129]. Осмысливая категории природы и сущности человека, богослов поднимает проблему креативной способности человека к богостановлению. При этом, природа (сущность) человека неизменна и всегда одинаково является образом Бога, даже в состоянии грехопадения. Стать же подобным Богу может именно личность. Природу человека определил Бог – раз и навсегда. Человек же выступает

творцом собственной природы, экзистенцией, которая определяет свою «сущность».

В учении об акте познания В. Лосского отмечается, что благодать Божья, которая является предметом и средством богопознания, имеет личностный характер: является присутствием ипостаси Св. Духа, который даруется человеку во время крещения. Полностью апофатический Бог выступает как личность для человека, который достигает состояния богопознания. А потому познаются якобы личности: сначала Св. Дух, а через него – Сын и Отец. И помогает познанию также не просто благодать, а личность Духа Святого. При этом, все таинства церкви влияют лишь на состояние человеческой природы, а влияние на личность осуществляет Св. Дух. Таким образом, сами по себе таинства не дают опыта богообщения и богопознания, для этого необходимы личные переживания таинств, переживания личного опыта и личной любви.

Согласно В. Лосскому, человек является личностью лишь в случае полноты общения всего человечества. Если же человек «отчужден» от такого общения, он уже не личность, а индивид. Иметь добродетели может только личность, которая свободно общается с Богом и другими людьми, а индивид вынужден следовать за собственными склонностями ко греху. То есть, без общения с Богом и другими человек попадает в зависимость от собственной природы и становится индивидом, «отчужденным» «самолюбцем» [9, с. 172 – 175].

Таким образом, в рамках антропологии В. Лосского человек является личностью (экзистенцией) и как личность он является свободным, загадочным наднациональным «умом», который может познавать лишь тогда, когда человеческая личность имеет «опыт» трансценденции над собой и миром. Этот опыт выступает и критерием истины. Следовательно, любые виды богопознания и самопознания, которые не основываются на мистическом опыте личной трансценденности, автоматически считаются неистинными.

Особое внимание антропологическим вопросам уделено в трудах П.Н. Евдокимова (1901 – 1970), где сделана попытка раскрыть внутреннюю цель православной жизни человека через служение Христу в учении, богослужении и в жизни, что приводит к обожествлению твари как основной цели тварного бытия. Отмечается человеческая способность получить представление о славе Бога и представить себе «абсолютную сущность», однако познание Бога является актом божественной инициативы, корнем которой является божественное человеколюбие. Бог наделяет человека способностью безвозмездной веры и врожденной благодатью созерцательной восприимчивости. Это есть то основание, которое делает возможным переход от простого восприятия к интеллектуальному и далее к надинтеллектуальному видению [10, с. 72].

Отмечая, что восточная традиция распознает в человеке наличие ума (способность совмещать противоположности и приходит к тождественности через благодать) и разума (способность дискурсивного мышления, основанного на логическом принципе противоречия и формальной тождественности и обращенности к разнообразию, а, следовательно, «удаленности от Бога» [10, с. 73]), обозначенные гносеологические качества теолог разделяет между познанием сердечным (ум) и познанием от головы (разум) [10, с. 72]. При этом процесс обожения предстает триединным актом, в который вовлекаются три природы – человек, таинство причастия и Бог. Только таким способом осуществляется конечная цель не только бытия человека, но и конечная цель бытия тварного мира, поскольку все созданное имеет своей конечной целью обожение.

Вопрос об образе и подобии Бога в человеке поднимался с первых шагов формирования догматов христианства, в то же время, он не получил своего однозначного определения, что обуславливает возможность свободной трактовки указанных понятий и в настоящем. Несмотря на многообразие взглядов, можно заметить, что апологеты христианства к образу Бога в человеке относили его познавательные, творческие способности, свободу воли, а к подобию Бога – способность человека к выходу за собственные пределы. Анализ социокультурных и догматических предпосылок трансформации православной антропологии XX века позволяет утверждать, что общая логика развития антропологических концепций направлена от формирования неопатристики к обоснованию современных учений о важности личной трансценденции к Богу, о значении категории обожения.

Библиографический список

1. Керн К., архим. Тема о человеке и современность. *Русская религиозная антропология*. Москва, 1997; Т. 2: 417 – 418.
2. Богословская антропология. *Русско-православный. Римско-католический словарь*. Под ред. прот. Андрея Лоргуса. Москва: Паломник; Nikeя, 2013.
3. Лоргус А. Человек. *Богословская антропология. Русско-православный. Римско-католический словарь*. Москва: Паломник; Nikeя, 2013: 46 – 48.
4. Тярк О.А. *Послание к Ефесеям. (Церковь – Тело Христово)*. Available at: http://mbchurch.ru/upload/iblock/339/OA_Tyark_tom1.pdf
5. Иванов А.В. *Руководство к изучению книг Священного Писания Нового Завета Ч.1*. Санкт-Петербург: Воскресение, 2002.
6. Нисский Г., святитель. *Об устройении человека*. Available at: <http://www.platonizm.ru/content/grigoriy-nisskiy-ob-ustroenii-cheloveka>
7. Нисский Г. *О божественных именах/ Мистическое богословие Восточной Церкви*. Пер. с древнегреч. Сост. и предисл. Л.С. Кукушкина. Москва: АСТ, 2001: 386 – 564.
8. *Августин Иппонийский. О граде Божьем*. Available at: http://krotov.info/library/01_a/avg/ustin_035.htm
9. Флоровский Г. прот. Богословские отрывки. *Избранные богословские статьи*. Москва: Пробел, 2000: 121 – 140.
10. Лосский В. *Богословие и боговидение*. Москва: Свято-Владимирское братство, 2000.
11. Евдокимов П. *Православие*. Москва: Библиейско-Богословский институт св. ап. Андрея, 2002.

References

1. Kern K., arhim. Tema o cheloveke i sovremennost'. *Russkaya religioznaya antropologiya*. Moskva, 1997; T. 2: 417 – 418.
2. Bogoslovskaya antropologiya. *Russko-pravoslavnyj. Rimsko-katolicheskij slovar'*. Pod red. prot. Andrey Lorgusa. Moskva: Palomnik; Nikeya, 2013.
3. Lorgus A. Chelovek. *Bogoslovskaya antropologiya. Russko-pravoslavnyj. Rimsko-katolicheskij slovar'*. Moskva: Palomnik; Nikeya, 2013: 46 – 48.
4. Tyark O.A. *Poslanie k Efesyenam. (Cerkov' – Telo Hristovo)*. Available at: http://mbchurch.ru/upload/iblock/339/OA_Tyark_tom1.pdf
5. Ivanov A.V. *Rukovodstvo k izucheniyu knig Svyaschennogo Pisanija Novogo Zaveta Ch.1*. Sankt-Peterburg: Voskresenie, 2002.
6. Nisskij G., svyatitel'. *Ob ustroenii cheloveka*. Available at: <http://www.platonizm.ru/content/grigoriy-nisskiy-ob-ustroenii-cheloveka>
7. Nisskij G. *O bozhestvennykh imenah/ Mistichestкое bogoslovie Vostochnoj Cerkvi*. Per. s drevnegrech. Sost. i predisl. L.S. Kukushkina. Moskva: AST, 2001: 386 – 564.
8. *Avgustin Ipponijiskij. O grade Bozh'em*. Available at: http://krotov.info/library/01_a/avg/ustin_035.htm
9. Florovskij G. prot. Bogoslovskie otrivki. *Izbrannye bogoslovskie stat'i*. Moskva: Probel, 2000: 121 – 140.
10. Losskij V. *Bogoslovie i bogovidenie*. Moskva: Svyato-Vladimirskoe bratsvo, 2000.
11. Evdokimov P. *Pravoslavie*. Moskva: Biblejsko-Bogoslovskij institut sv. ap. Andrey, 2002.

Статья поступила в редакцию 05.10.18

УДК 811.35

Magomedov M.I., Doctor of Philology, Professor, G. Tsadasa Institute for Language, Literature and Arts of the Daghestan Scientific Center of the Russian Academy of Science (Makhachkala, Russia), E-mail: rafrus1@yandex.ru

Magomedov D.M., researcher, G. Tsadasa Institute for Language, Literature and Arts of the Daghestan Scientific Center of the Russian Academy of Science (Makhachkala, Russia), E-mail: m.daniyal@yandex.ru

THE FUNCTIONING OF PERSONAL PRONOUNS IN THE AVAR LANGUAGE SENTENCE. The article concerns functional characteristics of personal pronouns in Avar. The use of personal pronouns in the structure of a declarative sentence is largely determined by the peculiarities of the Avar grammar. Personal pronouns produce forms, which can be described as Russian possessive adjectives. The authors conclude that in Avar language in the role of personal pronouns of the third person singular and plural demonstratives are used. Personal pronouns 1 and 2 persons do not have indicators of grammatical classes; harmonization of the verb with them depends on real sex, which indicates the pronoun.

Key words: personal pronouns, inclusive, exclusive, class category, category of number, deixis, imperative, verb, sentence.

М.И. Магомедов, д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник, Институт языка, литературы и искусства им. Г. Цадаасы, Дагестанский научный центр Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: rafrus1@yandex.ru

Д.М. Магомедов, научный сотрудник, Институт языка, литературы и искусства им. Г. Цадаасы, Дагестанский научный центр Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: m.daniyal@yandex.ru

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЛИЧНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ АВАРСКОГО ЯЗЫКА В ПРЕДЛОЖЕНИИ

Статья посвящена исследованию функциональной характеристики личных местоимений в аварском языке. Использование личных местоимений в структуре повествовательного предложения во многом определяется особенностями грамматики аварского языка. От личных местоимений возможны образования, которые можно охарактеризовать как местоименные прилагательные. Авторы делают вывод о том, что в аварском языке в роли личных местоимений третьего лица единственного и множественного числа используются указательные местоимения. Личные местоимения 1 и 2 лица не имеют в своем составе показателей грамматических классов; согласование глагола с ними зависит от реального пола лица, на которое указывает местоимение.

Ключевые слова: личные местоимения, инклюзив, эксклюзив, категория класса, категория числа, дейксис, императив, глагол, предложение.

Как известно, личные местоимения указывают на лица, участвующие или не участвующие в общении, по их отношению к говорящему лицу [1]. Одним из наиболее существенных свойств личных местоимений является их абсолютная референтная самостоятельность, о чем, в частности, пишет Я.Г. Тестелец: «Референтно самостоятельные лексемы чаще бывают существительными, а референтно несамостоятельные – предикативами», причем «наиболее «типичными» существительными по этому признаку являются личные местоимения 1-го и 2-го лица,

обладающие абсолютной референтной самостоятельностью» [2, с. 89].

В аварском языке принято говорить о личных местоимениях только по отношению к 1-му и 2-му лицам: дун «я», ниль «мы» (инклюзив), ниж «мы» (эксклюзив), мун «ты», нуж «вы». Примеры: *Дуда* (1 л. ед. ч.) *Москваялда цо хлинчи бихьана, хлукумат баркарал бакънал рачунб* [Ц]. XI.] «Я в Москве видел птицу, хвалебные государству песни поющую». *Эмен, хлинчи ятани, йоржине йиччай, ячун дун* (1 л. ед. ч.) *Хллица чияе кьоге* [Р. XI.]

«Отец, если я птица, пусти летать, отдав **меня** насильно, чужому (человеку) не давай».

Последний пример показывает наличие смыслового согласования глагола с местоимением: поскольку речь идет о девушке, глагол принимает форму второго класса, несмотря на то, что в предложении налицо слово *xlinči* «птица», относящееся к третьему классу. На это, кстати, в свое время указывал еще П.К. Услар: «Личные местоимения 1-го и 2-го лиц не имеют в своем составе показателей грамматических классов, согласование глагола с ними зависит от реального пола лица, на которое указывает местоимение: *Дун вачлана* (1 кл.) «Я пришел», *Дун ячлана* (II кл.) «Я пришла»» [3, с. 100].

Характерное для русского языка использование формы множественного числа для передачи вежливого единственного аварского языку не свойственно. Между тем, «вежливость является одной из самых распространенных категорий, выражаемых в составе систем личных местоимений. Существует целый ряд местоименных систем (свойственных, например, многим австронезийским и австразиатским языкам), в которых вежливость является единственным (кроме, конечно, лица) семантическим противопоставлением; при этом число выражаемых противопоставлений может быть очень велико и различия между ними весьма тонкими (так, в австронезийском языке ачех местоимения ни во втором, ни в третьем лице не различают граммем числа, зато различают по три степени вежливости)» [4, с. 258]. Ср. пример, передающий слова судьи во время заседания суда, обращенные к подсудимому: *Пайибивя Набиев, тладе вахъа. Бице дурго цар, инсул цар* [Г. 3.] «Подсудимый Набиев, встаньте (букв. встань). Назовите (букв. назови) свое (букв. твое) имя, отчество».

Вообще формы множественного числа личных местоимений выделяются своеобразной семантикой, ср.: «Семантические толкования местоимений множественного числа основаны на следующем. В то время как личные местоимения единственного числа обязательно соотносятся с участниками речевого акта, местоимения множественного числа могут называть также людей, в нем не участвующих. Следовательно, толкование местоимений множественного числа должно состоять из двух частей – собственно дейктической, связанной с речевым актом, и факультативно дейктической» [5, с. 6].

Б.М. Атаев, исследуя способы выражения множественности в личных местоимениях аваро-андо-цезских языков, обращал особое внимание на такие особенности этих языков, как лексический характер оппозиции в прономинальной системе, противопоставление инклюзива и эксклюзива [1].

Интересно отметить фиксацию инклюзивного местоимения в пословицах и поговорках, где оно выступает как член оппозиции «свой – чужой»: *Нильер льимер – гъветI, льимадул льимер – пихъ* «Свой ребенок – дерево, внуки – плод». *Нильер чехъ унтун буклин чияда льалареб* «Что у нас живот болит, чужие не знают» [6, с. 241].

Обращает на себя внимание наличие возвратной частицы *-го*: *Нильецаго гъабичлеб нильедаго батулареб* «Что мы не сделали, того не найдем».

Примеры с формами эксклюзива: *Нижер росуль доб мехаль гъединал чупал льилниги руклинчIо* [М. М.] «В нашем селе в то время таких лошадей ни у кого не было». *Херав имамасул глагараб сурат сонаца буклана нижер рокъоб бан* [Р. XI.] «Старого имама родной портрет годами висел у нас на стене».

В специальной литературе давно замечено, что «как и в ряде других дагестанских языков, в роли личных местоимений третьего лица единственного и множественного числа в аварском языке используются указательные местоимения» [7, с. 84]. Подобное положение имеет, на наш взгляд, достаточно серьезные семантические основания. Дело в том, что местоимения 3-го лица существенно отличаются от своих коррелятов 1-го и 2-го лица тем, что обычно указывают на лицо или предмет, извест-

ные или названные ранее, в то время как местоимения 1-го и 2-го лица – на участников акта речи (с известными оговорками, о которых см. выше). В этом нас убеждают примеры использования местоимений 3-го лица в обычной для них функции: *Дие рухIалдаса хирияв вуго гъев* [Ф. Г.] «Он мне дороже жизни». *Гъесда сверухъ руго чIухIун гIодор чIун чIахIиял михъазул мугIрул гIадалах* [Р. XI.] «Вокруг него гордо сидят с большими усами горцы».

Особый интерес представляют случаи употребления местоимений 2-го лица в побудительных предложениях, которые могут эксплицитно выражаться в составе предложения. При этом ограничения на форму падежа отсутствуют, т. е. может употребляться та форма подлежащего, которая диктуется семантикой глагола-сказуемого, например, форма номинатива при непереходных глаголах: *Мун а, дир вас, Гъолокъан, Гъоноде щун, Пеллекъан, ТIад вуссуда бегъила Гъидальан мун вачIине* [Ц. XI.] «Ты иди, мой сын, через Голотль, побудь (или приди) в Гоноде через Телетль, при возвращении можешь через Гидатль ты прийти» [8, с. 98].

Использование личных местоимений в структуре повествовательного предложения во многом определяется особенностями грамматики аварского языка. Функции личных местоимений третьего лица выполняют субстантивированные формы указательных местоимений, что в целом характерно и для других дагестанских языков. Наиболее часто в этой функции выступают местоимения *гъев* «он», *гъей* «она», *гъеб* «оно» – мн. *гъел* «они». Надо сказать, что собственно данная функция указания на участника акта речи, отличного от говорящего и слушающего, встречается довольно редко [9, с. 37].

Отмеченная тенденция, по нашему мнению, полностью обусловлена особенностями сферы местоимений третьего лица, которая по типу указания отличается от сферы местоимений первого и второго лица большим разнообразием.

Нельзя не указать также на возможность сочетания личных местоимений множественного числа с собирательными числительными. В таких сочетаниях наблюдается классно-числовое согласование числительного с личным местоимением. Как пишет в связи с этим С.К. Сулейманова, «если в предложении речь идет о предметах различных грамматических классов или же о лицах одинакового пола, то оба компонента словосочетания, как главный, так и зависимый, обычно принимают форму множественного числа: *ниж ункъалго ясал* «мы, четверо девушек», *ниж кIиялго* «мы (парень и девушка) оба» [10, с. 118].

От личных местоимений возможны образования, которые можно охарактеризовать как местоименные прилагательные. По их поводу Г.И. Мадиева пишет следующее: «Небезыносительными по образованию являются и формы прилагательных *гъебгунияб* «всю эту», *мунгунисеб* «которая была с тобой». *Дуцайиш гъабураб гъебгунияб хIаптIи?* (букв.) «Ты ли сделал всю эту работу?» *Гъеб мехаль тела мунгунисеб рокъи.* (букв.) «В то время оставлю любовь, которая была с тобой» [7, с. 79].

Таким образом, в аварском языке в роли личных местоимений третьего лица единственного и множественного числа используются указательные местоимения: *гъав* (-й, -б) «этот» (рядом с говорящим), *гъев* «тот» (рядом со слушающим), *дов* «он, тот» (на далеком расстоянии), *дол* (мн. число) «те, они». Личные местоимения 1 и 2 лица не имеют в своем составе показатель грамматических классов; согласование глагола с ними зависит от реального пола лица, на которое указывает местоимение.

Условные сокращения

Г. 3. – Габдулбег Загъалов
М. М. – Муса МухIамадов
Р. XI. – Расул ХIамзатов
Ф. Г. – Фазу Галиева
Ц. XI. – ЦIадаса ХIамзат

Библиографический список

1. Атаев Б.М. *Сравнительный анализ местоимений аваро-андо-цезских языков*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 1985.
2. Тестелец Я.Г. Наблюдения над семантикой оппозиций «имя / глагол» и «существительное / прилагательное» (к постановке проблемы). *Части речи. Теория и типология*. Москва, 1990: 77 – 95.
3. Услар П.К. *Этнография Кавказа. Языкознание. III. Аварский язык*. Тифлис, 1889.
4. Плунгян В.А. *Общая морфология: Введение в проблематику*: учебное пособие. Москва, 2000.
5. Гулыга О.А. *Инклюзив и эксклюзив в дагестанских языках*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1979.
6. Магомедов Д.М. Структурная характеристика пословиц и поговорок в аварском языке. *Ногайцы: XXI век. История. Язык, Культура. От истоков – к грядущему*. Материалы Первой Международной научно-практической конференции. Черкесск, 2014: 239 – 243.

7. Мадиева Г.И. *Морфология аварского языка*. Махачкала, 1981.
8. Магомедов М.И. Побудительные предложения в аварском языке. *Тезисы докладов республиканской научной конференции молодых ученых Дагестана по проблемам гуманитарных наук*. Махачкала, 1993: 97 – 98.
9. Магомедов М.И. Структура простого предложения в аварском литературном языке и в его диалектах. *Дагестанский лингвистический сборник*. Выпуск 3. Москва, 1996: 35
10. Сulejmanova С.К. *Именные словосочетания в аварском языке*. Махачкала. 1980.

References

1. Ataev B.M. *Sravnitel'nyj analiz mestoimenij avaro-ando-cezskih yazykov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 1985.
2. Testelec Ya.G. Nabyudeniya nad semantikoj oppozicij «imya / glagol» i «suschestvitel'noe / prilagatel'noe» (k postanovke problemy). *Chasti rechi. Teoriya i tipologiya*. Moskva, 1990: 77 – 95.
3. Uslar P.K. *Etnografiya Kavkaza. Yazykoznanie.III. Avarskij yazyk*. Tiflis, 1889.
4. Plungyan V.A. *Obschaya morfologiya: Vvedenie v problematiku: uchebnoe posobie*. Moskva, 2000.
5. Gulyga O.A. *Inklyuziv i 'eksklyuziv v dagestanskih yazykah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1979.
6. Magomedov D.M. Strukturnaya harakteristika poslovic i pogovorok v avarskom yazyke. *Nogajcy: XXI vek. Istoriya. Yazyk, Kul'tura. Ot istokov – k gryaduschemu*. Materialy Pervoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cherkessk, 2014: 239 – 243.
7. Madieva G.I. *Morfologiya avarskogo yazyka*. Mahachkala, 1981.
8. Magomedov M.I. Pobuditel'nye predlozheniya v avarskom yazyke. *Tezisy dokladov respublikanskoj nauchnoj konferencii molodyh uchenyh Dagestana po problemam gumanitarnyh nauk*. Mahachkala, 1993: 97 – 98.
9. Magomedov M.I. Struktura prostogo predlozheniya v avarskom literaturnom yazyke i v ego dialektah. *Dagestanskij lingvisticheskij sbornik*. Vypusk 3. Moskva, 1996: 35
10. Sulejmanova S.K. *Imennye slovosochetaniya v avarskom yazyke*. Mahachkala. 1980.

Статья поступила в редакцию 29.09.18

УДК 8; 81-119

Malinovskaya T.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: vasilenko.76@mail.ru*

DERIVATIONAL TRANSFORMATIONS OF THE DOMINANT MEANING EXPRESSED IN THE TITLE OF COGNATE LITERARY TEXTS. The article attempts to study derivational transformations of the formal-semantic structure of a text at the level of the dominant meaning expressed in the title of the work of fiction on the material of the original text and cognate texts. The author proposes a research technique based on the derivational interpretation of the text formation process. Based on the analysis of scientific research of dominant in linguistics, literature and translation studies, it is established that the text dominant is implemented at the level of semantic and linguistic structure of a text. The method of derivational analysis makes it possible to reveal derivational transformations of the dominant idea expressed in the title of cognate texts, which are important for the complex analysis and interpretation of a literary text.

Key words: text derivation, cognate text, text dominant, formal and semantic text structure, derivational meaning.

T.H. Малиновская, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул, E-mail: vasilenko.76@mail.ru

ДЕРИВАЦИОННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ДОМИНАНТНОГО СМЫСЛА НА УРОВНЕ ЗАГЛАВИЯ В РОДСТВЕННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ

В данной статье предпринята попытка изучения деривационных преобразований формально-семантической структуры текста на уровне доминантного смысла, выраженного в заглавии художественного произведения на материале оригинального текста и родственных ему текстов. Автором предложена методика исследования, базирующаяся на деривационной интерпретации процесса текстообразования. На основании анализа научных исследований доминанты в лингвистике, литературоведении и переводоведении, устанавливается, что текстовая доминанта реализуется на уровне смысловой и языковой структуры текста. Методика деривационного анализа позволяет выявить деривационные преобразования доминантного смысла, выраженного в заглавии родственных текстов, значимые для комплексного анализа и интерпретации художественного текста.

Ключевые слова: деривация текста, родственный текст, текстовая доминанта, формально-семантическая структура текста, деривационное значение.

В статье предполагается рассмотреть проблему деривационных преобразований основной идеи, выраженной в заглавии произведения, на материале родственных художественных текстов. Материалом послужили текст оригинала Gui de Maupassant «Le port» и тексты по мотивам Л. Толстого «Франсуаза» и В. Иванова-Смоленского «Tertium non datur». Теоретическая значимость результатов работы заключается в конкретизации понятия текстовой смысловой доминанты с позиции деривационной текстологии. Практическая ценность исследования выражается в возможности использования полученных результатов для модернизации общих и специальных курсов по переводоведению и теории текста, а также в переводческой деятельности.

Современной лингвистикой текст характеризуется как «сложное речевое произведение, имеющее многослойную и многоуровневую организацию» [1, с. 36]. Интерпретация текста должна основываться как на смысловой стороне текста, так и на его языковой структуре, учитывая что «анализ структуры произведения не самоцель, а средство постижения смысла» [2, с. 97]. При лингвистическом исследовании художественного текста выделяют смысловую, лексическую, синтаксическую, морфо-

логическую, стилистическую, композиционно-синтаксическую; в литературоведческих работах – мотивный (идейно-образный), стилистический, ритмомелодический (фонический) и др. уровни. Однако в современной филологии в свете представлений о тексте как некоем открытом и неисчерпаемом объекте, в комплексном анализе художественных текстов, являющимся междисциплинарным исследованием, наблюдается тенденция перехода от уровневому к более целостному исследованию текста [1]. Одним из вариантов подобного комплексного подхода к исследованию текста является деривационный анализ, используемый в контексте текстодериватологии.

В данном исследовании использован прием, основанный на изучении формально-семантической структуры родственных художественных текстов в деривационном аспекте. Методика исследования базируется на деривационной интерпретации процесса текстообразования. В данном аспекте деривационные изменения на уровне содержания и формы вызывают разного рода свертывания и развертывания смысла во вторичных текстах [3]. Методика деривационного анализа используется для установления взаимозависимости содержательных (смысло-

вых) и формальных (лексико-синтаксических) преобразований в производных текстах при их сравнении с оригиналом в границах гнезда или цепочки родственных текстов. Для установления родственности текстов наиболее значимы следующие признаки: близость происхождения, присутствие сходных свойств, признаков, содержания, наличие отношений производности и др. Родственными, в нашем представлении, являются тексты с общей основой (под общей основой в данном случае понимается исходный текст), с общим содержанием (под общим содержанием понимается основная информация о вымышленной или реальной ситуации), связанные с первичным текстом отношениями вторичности, а между собой – отношениями вариантности. Изучаемые тексты Г. де Мопассана «Le port», Л. Толстого «Франсуаза», В. Иванова-Смоленского «Tertium non datur» могут быть признаны родственными, прежде всего с позиции содержания, поскольку в основе каждого из указанных текстов лежит сюжет о кровосмешении брата и сестры. Сюжет инцеста встречается в мировой литературе с античных времен (Еврипид «Федра» и др.). История о кровосмесительной связи брата и сестры представлена в произведениях Макса Фриша «Ното Фабер», Ф. Шиллера «Мессианская невеста» и др., а также в упомянутых текстах Г. де Мопассана «Le port», Л. Толстого «Франсуаза» и В. Иванова-Смоленского «Tertium non datur». Проблема первичности – вторичности лингвистических объектов подразумевает определение критериев производности, выделяющих формальную и содержательную общность исходного и производного конструкций. Применительно к тексту как лингвистическому объекту критериями производности, по нашему мнению, могут являться: общность содержания ситуации/действия, описываемой в тексте в целом или текстовом фрагменте, воплощаемая в пропозиции (семантический компонент) и оформлении лексического и синтаксического содержания фрагмента (текста в целом) (формальный компонент). Деривационное значение представляет собой значение, «общее для производных данного типа, и устанавливается на основании семантического соотношения производящих и производных» [4, с. 28] и определяется путем соотношения семантических отношений между первичным и вторичным объектами. В контексте текстообразования деривационным значением являются дополнение или убавление значения в исходном и производном текстах.

Обратимся к понятию доминанты текста. Понятие текстовой доминанты рассматривалось в литературоведении, лингвистике текста и психолингвистике. Понятие доминанты в науке впервые использовал психофизиолог Л.А. Ухтомский, считавший принцип доминанты физиологической основой внимания и предметного мышления. Под доминантой Л.А. Ухтомский понимает физиологическую доминанту, т. е. «господствующий очаг возбуждения, предопределяющий в значительной степени характер текущих реакций центров в данный момент» [5]. Доказательством универсальности принципа доминанты стало применение указанного принципа известным психологом Л.С. Выготским в исследовании психологии искусства, а в дальнейшем – при анализе художественного текста. Л.С. Выготский отмечал, что «всякий рассказ, картина, стихотворение есть, конечно, сложное целое, составленное из различных совершенно элементов, организованных в различной степени, в различной иерархии подчинений и связи, и в этом сложном целом всегда оказывается некоторый доминирующий и господствующий момент, который определяет собой построение всего остального рассказа, смысл и название каждой его части» [6, с. 206].

Термин «доминанта» активно используется в филологии: в литературоведении, лингвистике текста и в психолингвистике. Данное понятие в филологии ввели представители русского формализма В.Б. Шкловский, Р. Якобсон, Б.И. Томашевский, Б.М. Эйхенбаум, Я. Мукаржовский и др. Р. Якобсон указывал: «Особен плодотворной была концепция доминанты – это было одним из наиболее определяющих, разработанных и продуктивных понятий теории русского формализма. Доминанту можно определить как фокусирующий компонент художественного произведения, она управляет, определяет и трансформирует отдельные компоненты. Доминанта обеспечивает интегрированность структуры. Доминанта специфицирует художественное произведение» [7, с. 59].

Многообразие подходов к описанию и трактовке понятия доминанты при лингвистическом исследовании текста привело к выделению различных типов доминант. В.А. Кухаренко полагает, что доминантой может быть признан любой компонент текста, средства содержательной, структурной и коммуникативной ор-

ганизаций текста. «Доминантой художественного произведения признается его идея и/или выполняемая им эстетическая функция, в поисках которой необходимо исходить из языковой материи произведения» [8, с. 12].

Близким к упомянутому может считаться понятие эмоциональной (эмоционально-смысловой) доминанты, разработанное В.П. Беляниным. Эмоционально-смысловую доминанту ученый трактует как «систему когнитивных и эмотивных эталонов, характерных для определенного типа личности и служащих психологической основой для метафоризации и вербализации картины мира в тексте» [9, с. 57].

В аспекте психолингвистических и когнитивных исследований изучается личностная доминанта, в составе которой, в свою очередь, выделяют эмоциональную и когнитивную доминанты, представляющие собой элементы эмоциональной и когнитивной структур, вербализованные в тексте на разных (морфологическом, лексическом и синтаксическом) уровнях [10]. Опираясь на определение текста Ю.М. Лотмана, в соответствии с которым текст есть «устройство, образованное, как система разнородных семиотических пространств, в континууме которых циркулирует некоторое исходное сообщение» [11, с. 7], В.Т. Садченко вводит понятие доминантного смысла, понимая под ним «исходное сообщение» в трактовке Ю.М. Лотмана [12].

Понятие грамматической доминанты используется при исследовании грамматики текста, а именно при анализе грамматических категорий и грамматических единиц. «Те из них, которые преобладают в тексте, занимают в нем сильные позиции и участвуют в формировании его концептуального семантического пространства, называются грамматическими доминантами» [13, с. 328]. Функциональными доминантами являются «элементы содержания» высказывания, подлежащие обязательной передаче в переводе [14]. А.В. Бондарко вводит понятие «категориальная доминанта». Категориальные доминанты определяются функциональной направленностью текста в целом (например, художественный, юридический, информационный и др.), которая «определяет вероятностные закономерности выбора категориальных характеристик отдельных высказываний, в конечном счете – выбора тех или иных форм наклонения, времени, лица и т. п.» [15, с. 7]. Понятие «типологическая доминанта текста» используется при описании сущностного свойства текста (например, поэтического, научного, публицистического и др.), отличающего его от других видов текста. При этом типологическая доминанта поэтического текста есть его сущностное и специфическое свойство [16].

Понятие «доминанта», сформировавшееся в лингвистических исследованиях текста, получает дальнейшее развитие в переводоведении. Так, в работах Р. Якобсона и А.Д. Швейцера встречаем понятие функциональной доминанты текста и функциональной эквивалентности. Функциональные доминанты текста, по А.Д. Швейцера, представляют собой набор базовых текстовых параметров, «отвечающих коммуникативной установке отправителя и определяющих закономерности анализа и синтеза текстов в процессе перевода» [17, с. 35].

Анализируя теоретические и практические результаты исследований доминанты в лингвистике, литературоведении и переводоведении, следует отметить разночтения в локализации роли доминантного смысла при интерпретации текста. Одни исследователи (русские формалисты, Л.Г. Бабенко) считают понятие доминанты «эффективным инструментом анализа прежде всего формальных средств выражения содержания», вследствие чего понятие доминанты «целесообразно использовать при практическом лингвистическом анализе художественного текста на заключительном его этапе, после того как выявлены существенные признаки структурно-семантической и коммуникативной организации текста и накоплены данные относительно доминирующих в нем языковых средств» [13]. Другие (В.А. Кухаренко) – концентрируют внимание на смысловой стороне доминанты текста: «Доминантой художественного произведения признается его идея и/или выполняемая им эстетическая функция, в поисках которой необходимо исходить из языковой материи произведения» [8, с. 12]. Третьи – считают одинаково важными как формальную, так и содержательную стороны доминанты при исследовании смысловой структуры текста, его речевой и стилиевой организации. Л.А. Новиков полагает, что именно избирательный анализ доминант художественного текста позволяет не только обрисовать «главные идейно-эстетические контуры текста и его образной структуры», но и «раскрыть специфику его языковой структуры, определяемой доминантой» [18, с. 30]. Нам представ-

ляется, что текстовая доминанта, воплощенная в заглавии художественного текста и выражающая в определенной степени его основную идею, реализуется на уровне смысловой и языковой структуры текста.

Рассмотрим процесс деривационных изменений на уровне основной идеи, доминантного смысла текста. Зачастую основная идея (доминантный смысл в концентрированном виде) художественного произведения скрыта в его заглавии. В заглавиях текстов Л. Толстого «Франсуаза» и В. Иванова-Смоленского «Tertium non datur» в сопоставлении с заглавием исходного текста «Le port» имеет место замена (на лексическом уровне), представляющая собой результат деривации на уровне смысла целого текста, вероятно, обусловленная желанием авторов выразить основную мысль, мораль рассказа. При этом в случае с текстом Л. Толстого заглавие имеет в значительной мере нейтральный характер, в связи с необходимостью пройти цензуру. Известно, что изначально Л. Толстой планировал назвать рассказ «Сестры» или «Сестра», выразив таким образом главную идею своего произведения о том, что все проститутки являются чьими-нибудь сестрами. В заглавии текста В. Иванова-Смоленского основная идея инцеста осложняется мотивом неизбежности кары за совершенный грех, инцест изображается как некий рок. Таким образом, в заглавии текста В. Иванова-Смоленского имеет место приращение смысла.

Полагая, вслед за В.А. Кухаренко, что доминантой может являться любой компонент текста, отметим значимые с деривационной точки зрения преобразования смысла в сопоставляемых текстах, не относящиеся непосредственно к заглавию, однако имеющие существенное значение при интерпретации текста в целом. В исследуемых текстах имеет место замена фактуальной информации, в частности, опущение имен собственных (в тексте В. Иванова-Смоленского не упоминаются имена главных героев в отличие от текстов Мопассана и Толстого). В данном случае имеет место свертывание, как на уровне содержания (обезличивание как прием генерализации), так и на уровне формы (отсутствие существительных – имен собственных).

Еще одним примером деривации смысла является замена названия корабля (в тексте Мопассана «Notre-Dame-des-Vents», в тексте Толстого Богородица-Ветров на «Королева Антуанетта» в тексте В. Иванова-Смоленского). В данном случае усматривается аллюзия на королеву Марию-Антуанетту, которой приписывали чрезмерную любовь к развлечениям и считали развращенной.

Таким образом, деривационные преобразования формально-семантической структуры доминантного смысла родственных текстов, выраженного в заглавии, отражают изменения, значимые для понимания общего смысла, комплексного анализа и интерпретации художественного текста.

Библиографический список

1. Васильев Д.Н., Чувакин А.А. Ситуационный уровень художественного текста. К постановке проблемы. *Языки и литературы народов Горного Алтая*: международный ежегодник. Горно-Алтайск, 2006: 196 – 199.
2. Долинин К.А. *Интерпретация текста*. Москва: Просвещение, 1985.
3. Василенко Т.Н. *Гнездовой принцип систематизации текстов (на материале оригинального художественного текста и его переводов)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2008.
4. Земская Е.А. *Словообразование как деятельность*. Москва: Наука, 1992.
5. Ухтомский Л.А. Доминанта как рабочий принцип нервных центров. *Собрание сочинений*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1950; Т. I: 163 – 172.
6. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Москва: Искусство, 1965.
7. Якобсон Р. Доминанта. Пер. И. Чернова. *Хрестоматия по теоретическому литературоведению*. Т. 1. Тарту: государственный университет, 1976: 56 – 63.
8. Кухаренко В.А. *Интерпретация текста*. М.: Просвещение, 1988.
9. Белянин В.П. *Основы психолингвистической диагностики. Модели мира в литературе*. Москва: Три-вола, 2000.
10. Антропова М.В. *Личностные доминанты и средства их языкового выражения: На материале художественных текстов*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1996.
11. Лотман Ю.М. Текст в тексте. *Трактат по знаковым системам*. Тарту: Издательство Тартуского университета, 1981: 3 – 18.
12. Садченко В.Т. Текст как объект лингвистической семиотики. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2009; № 5 (143). Филология. Искусствоведение. Вып. 29: 104 – 111.
13. Бабенко Л.Г. *Филологический анализ текста: Основы теории, принципы и аспекты анализа*. Москва; Екатеринбург: Академический проект; Деловая книга, 2004.
14. Дьяконова Н.А. *Функциональные доминанты текста как фактор выбора стратегии перевода*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2004. 15. Бондарко А.В. Лингвистика текста в системе функциональной грамматики. *Текст. Структура и семантика: доклады*: Материалы VIII Международной конференции. Москва: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2001. Т. 1: 4 – 13.
16. Шутёмова Н.В. *Типологическая доминанта текста в теории поэтического перевода*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Пермь, 2012.
17. Швейцер А.Д. *Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты*. Москва: Наука, 1988.
18. Новиков Л.А. Язык и художественное познание: Методологические заметки об эстетическом освещении действительности. *Методология лингвистики и аспекты изучения языка*. Москва: Издательство УДН, 1988: 4 – 10.

References

1. Vasil'ev D.N., Chuvakin A.A. Situacionnyj uroven' hudozhestvennogo teksta. K postanovke problemy. *Yazyki i literatury narodov Gornogo Altaya*: mezhhdunarodnyj ezhegodnik. Gorno-Altajsk, 2006: 196 – 199.
2. Dolinin K.A. *Interpretacija teksta*. Moskva: Prosveschenie, 1985.
3. Vasilenko T.N. *Gnezdovoj princip sistematizacii tekstov (na materiale original'nogo hudozhestvennogo teksta i ego perevodov)*. Dissertacija ... kandidata filologičeskich nauk. Barnaul, 2008.
4. Zemskaya E.A. *Slovoobrazovanie kak deyatel'nost'*. Moskva: Nauka, 1992.
5. Uhtomskij L.A. Dominanta kak rabochij princip nervnyh centrov. *Sobranie sochinenij*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1950; T. I: 163 – 172.
6. Vygotskij L.S. *Psihologiya iskusstva*. Moskva: Iskusstvo, 1965.
7. Jakobson R. Dominanta. Per. I. Chernova. *Hrestomatija po teoreticheskomu literaturovedeniju*. T. 1. Tartu: gosudarstvennyj universitet, 1976: 56 – 63.
8. Kuharenko V.A. *Interpretacija teksta*. M.: Prosveschenie, 1988.
9. Belyanin V.P. *Osnovy psiholingvisticheskoj diagnostiki. Modeli mira v literature*. Moskva: Tri-vola, 2000.
10. Antropova M.V. *Lichnostnye dominanty i sredstva ih yazykovogo vyrazheniya: Na materiale hudozhestvennyh tekstov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologičeskich nauk. Moskva, 1996.
11. Lotman Ju.M. Tekst v tekste. *Traktat po znakovym sistemam*. Tartu: Izdatel'stvo Tartusskogo universiteta, 1981: 3 – 18.
12. Sadchenko V.T. Tekst kak ob'ekt lingvisticheskoj semiotiki. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; № 5 (143). Filologija. Iskusstvovedenie. Vyp. 29: 104 – 111.
13. Babenko L.G. *Filologičeskij analiz teksta: Osnovy teorii, principy i aspekty analiza*. Moskva; Ekaterinburg: Akademicheskij proekt; Delovaya kniga, 2004.
14. D'jakonova N.A. *Funkcional'nye dominanty teksta kak faktor vybora strategii perevoda*. Dissertacija ... kandidata filologičeskich nauk. Moskva, 2004. 15. Bondarko A.V. Lingvistika teksta v sisteme funkcional'noj grammatiki. *Tekst. Struktura i semantika: doklady*: Materialy VIII Mezhhdunarodnoj konferencii. Moskva: MGOPU im. M.A. Sholohova, 2001. T. 1: 4 – 13.
16. Shutemova N.V. *Tipologičeskaya dominanta teksta v teorii po'eticheskogo perevoda*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologičeskich nauk. Perm', 2012.
17. Shvejcer A.D. *Teoriya perevoda: Status, problemy, aspekty*. Moskva: Nauka, 1988.
18. Novikov L.A. Yazyk i hudozhestvennoe poznanie: Metodologičeskie zametki ob 'esteticheskom osveschenii dejstvitel'nosti. *Metodologija lingvistiki i aspekty izučeniya jazyka*. Moskva: Izdatel'stvo UDN, 1988: 4 – 10.

Статья поступила в редакцию 01.10.18

УДК 812

Karabulatova I.S., Doctor of Philology, Professor, Professor, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, RUDN-university (Moscow, Russia), E-mail: radogost2000@mail.ru

Savchuk I.P., postgraduate, Department of Russian Language and Literature, Faculty of Philology, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: URUNA_CABCHUK@MAIL.RU

LEGEND AS A MULTIDIMENSIONAL PHENOMENON: THE QUESTION OF THE CATEGORY OF TEMPORAL MODALITY IN THE GENRE OF LEGEND. The legend, as a genre of oral folk art, is a concentration of invaluable experience developed by generations of Russian people. The language of the legend is undoubtedly unique. The researchers consider it relevant to consider the category of modality in the language of Russian legends. The objective of the study is a primary analysis of the language of legends in a functional-semantic aspect. The object of the work is Russian folk legends from the collection "Traditional Folklore of the Novgorod Region. Monuments of Russian folklore series. Fairy tales. Legends. Legends Bylichki. Conspiracies" (St. Petersburg, 2001). The term "modality" is used in various sciences: philosophy, logic, linguistics, literary criticism. The authors try to determine the content of the category of temporal modality in linguo-folkloristics on the material of the legend genre.

Key words: linguofolkloristics, legend, Russian folklore, category of temporal modality.

И.С. Карабулатова, д-р филол. наук, проф., проф. каф. иностранных языков филологического факультета, РУДН г. Москва, E-mail: radogost2000@mail.ru

И.П. Савчук, аспирант каф. русского языка и литературы филологического факультета, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: uruna_cabchuk@mail.ru

ЛЕГЕНДА КАК МНОГОМЕРНЫЙ ФЕНОМЕН: К ВОПРОСУ КАТЕГОРИИ ВРЕМЕННОЙ МОДАЛЬНОСТИ В ЖАНРЕ ЛЕГЕНДЫ

Легенда, как жанр устного народного творчества, является сосредоточением бесценного опыта, выработанного поколениями русских людей. Язык легенды, несомненно, уникален. Актуальным считаем рассмотрение категории модальности в языке русских легенд. Цель настоящего исследования – первичный анализ языка легенд в функционально-семантическом аспекте. Объектом данной работы служат русские народные легенды из сборника «Традиционный фольклор Новгородской области. Серия Памятники русского фольклора. Сказки. Легенды. Предания. Былички. Заговоры» (СПб., 2001). Термин «модальность» используется разными науками: философией, логикой, лингвистикой, литературоведением. Авторы стараются определить содержание категории темпоральной модальности в лингвофольклористике на материале жанра легенды.

Ключевые слова: лингвофольклористика, легенда, русский фольклор, категория темпоральной модальности.

Язык и культура перетекают плавно друг в друга, как стороны Мёбиуса, образуя круг бесконечного познания. Несомненно, что язык выступает как основное хранилище культуры, иными словами, он выполняет роль некоего вместилища тех моделей, в которых эта культура находит свое выражение. С одной стороны, язык отражает внеязыковую действительность, но делает с некой акцентуацией, вбирая в себя всю суть культурного мировидения конкретного народа, в его глубинных архетипах, устойчивой мифологизированной ментальности [1]. А с другой стороны, сами этнокультурные реалии могут детерминировать особый строй языка, в котором закодирована достаточно специфическая национально-культурная информация, которая дается носителям данного языка и соответствующей культуры подсознательно и интуитивно. «Язык и культура, – справедливо подчеркивает К. Леви-Стросс, – являются двумя параллельными разновидностями деятельности, относящимися к более глубокому слою ... – человеческому духу» [2]. Легенда представляет интерес не только своим наполненным содержанием, но и влиянием на формирование локальной культуры того или иного региона [3].

В лингвистике под модальностью понимается «функционально-семантическая категория, выражающая разные виды отношения высказывания к действительности, а также разные виды квалификации сообщаемого» [4 с. 303]. В зависимости от вида выражаемых отношений модальность может быть объективной (отношение содержания высказывания к действительности) и субъективной (отношение говорящего к содержанию высказывания). Лексические средства выражения временной модальности в легендах представлены следующими частями речи:

1) наречиями (указывают на протекание действия во времени):

Давно было; жил-был мужик («Илья пророк и Никола», с. 409);

2) именами существительными (называют сами явления – общее понятие времени, его отрезки, периоды различной степени протяженности):

– *Кушайте, родимые, чем Бог послал...*

– *Спасибо, бабушка, спасибо!* («Бедная вдова», с. 413);

3) именами прилагательными (обозначают признаки предметов и явлений, связанные со временем):

«А я, – говорит, – возьми да и обмани Бога. Попросил у него пожить, пока изба не сгниет. А избе-то моей целый век

стоять». Живет год, второй, третий. Однажды вышел в праздник на улицу. Смотрит, у избы-то угол отваливши и простенки упавши («Крестьянин и смерть», с. 196);

4) предлогами, частицами (выражают соответствие какому-либо моменту, периоду времени, предшествование ему или следование за ним).

Частица «уже» указывает на значение того, что в предложении высказывается то, что можно было и не предполагать. К этому можно добавить, что в «уже» скрыто, как бы свернуто значение высшей степени градации, которое может быть подчеркнуто предлогом «не говоря (уже) «о»:

Ну, хорошо. Взял он у мужика рожь, засыпал и стал молоть; смотрит: уж много прошло времени, а мука все сыпится, да сыпится! («Чудо на мельнице», с. 412).

В данном примере наблюдается развёртывание содержания, которое предполагает устаревшая форма частицы «уж». Это значение частицы лежит на поверхности и всегда очевидно.

И еще пример:

И незадолго до того как город ушел под землю, собрали все драгоценности, все золото в одну бочку, выехали на середину Светлояра и прямо с лодки эту бочку сбросили («Град Ки-теж под горами», с. 421).

В данном примере видно, что временную модальность формирует предлог «до того как».

5) глаголами. Он запряг. Пахал-пахал, пахал-пахал – часа два с половиной пахал. Нивы-то так и убавилось сразу. Илья-пророку не терпится: а как евонов-то конь будет пахать? Запрягает Ильиноного коня («О Святыях», с. 198).

Авторы легенд обращаются к инфинитивным предложениям с глаголами как к средству создания временной модальности: *А наблюдать наблюдал. И к ней никто не вышел оттуда, с-под креста* («Вот там крест стоит», с. 202).

Номинативные предложения по сути своей как бы созданы для описания временной непрерывности: в их основе лежат большие изобразительные возможности. Создавая картину мира, показывая предметы, расцветивая их определениями, авторы легенд рисуют картины окружающей действительности, обстановку, описывают состояние героя, дают оценку окружающему миру.

Стали искать, кто бы разгадал. Привели Осипа. Он разгадал, что три года будет урожай, а потом голод. Так и было.

И у его отца случился голод. Приехали братья, дал им хлеба. Вторым раз приехали, положил в воз чашу, в хлеб. Хотел отобрать брата [забрать к себе жито]. Потом признался, что он их брат («Про Иосифа Прекрасного», с. 198).

В данном примере подобные описания не отражают динамику событий, так как номинативные предложения указывают на статическое бытие предмета. Приведем еще один пример из текста легенды:

На том дело и покончилось; смилвался Илья-пророк, перестал мужику бедою грозить; а мужик зажил припеваючи, и стал с той поры одинаково почитать и Ильин день и Николин день («Илья-пророк и Никола», с. 409).

Как видим из приведенных примеров, различные части речи реализуют свое смысловое (содержательное, логическое) значение в процессе создания временной модальности жанра легенды.

Особой разновидностью временной модальности является период – семантически, структурно и стилистически весомая и оригинальная синтаксическая конструкция:

Петр-Павел встречается Илью:

...Он наложил, нажал его – и глазом не обежать, ногам не отожать это жито, какие кучи наложил («О святых», с. 198).

Развернутое сложное предложение, которое логически, по смыслу и интонацией членится на две части: первую (предыдущую) – многословную, которая произносится с постепенным наращиванием голоса к кульминации после слов это жито, и вторую (заключительную) «какие кучи наложил» – всегда крайне сжатую, которая отмежевывается от предыдущей части длительной паузой (между обеими частями) и понижением голоса, то есть интонацией:

Все закрома, все клетки набил рожью, а все еще остается много; поставил он новые анбары и насыпал полнѣхоньки («Илья-пророк и Никола», с. 409).

Вполне очевидным является четкое двухчастное строение этого периода, его оригинальная ритмомелодика, не очень полное содержание, объем и, как следствие этого, неповторимость всего синтаксического строения периодической структуры высказывания, его определенно индивидуализированное стилистическое своеобразие, которое чаще всего присуще художественно-литературной речи.

Категория настоящего времени в рамках легенды может использоваться для решения таких коммуникативно-речевых задач, как придание описательной актуальности какому-либо

состоявшемуся действию, обеспечение эффекта присутствия и непосредственной созерцательности. Данное явление широко распространено в различных языках и может быть определено как актуальное речевое перераспределение времен:

В некотором селении, на хуторе, в деревне жили да были два соседа Петр и Павел. У Петра был сын Иванушка, а у Ивана доченька Машенька. Жили соседи дружно, друг друга в беде не оставляли... Дружно подрастали и Ванюшка с Машенькой, вместе играли, вместе по ягоды ходили, вместе на работу отправлялись («Иван да Марья», с. 195).

Таким образом, с точки зрения речевых корреляций, лежащих в основе образования смыслов в речи, грамматические средства языка в процессе формирования легенды могут быть представлены как:

- коррелятивно-речевые моделирующие: каркасные/синтаксические средства и конструктивные (как с точки зрения построения самой модели – внешняя корреляция, так и с точки зрения отражения межреферентных, внутриреферентных, референтно-деятельностных, темпоративно-локативных и т. д. связей – внутренняя корреляция)/словоизменяемые модели;
- моделирующие/словообразовательные ресурсы.

Итак, временная модальность представляет собой функционально-семантическую категорию, выражающую разные виды отношения высказывания к действительности, а также разные виды субъективной квалификации сообщаемого. Временная модальность является базовой содержательной характеристикой предложений-фраз, а, следовательно, и всего речевого произведения в целом, так как через средства выражения модальности, такие как наклонение, модальные слова, интонация, она тесным образом связана с предикативностью. Категория временной модальности в жанре легенды представляет собой достаточно многомерное и многополюсное явление, поскольку наряду с локацией, это есть форма существования окружающего мира, неотъемлемой частью которого является и сам человек. Вся человеческая деятельность и окружающий мир мифологически осмысливаются в легендах, касается ли это старины и/или современных событий, что предопределяет осознанное отношение человека к самому жанру легенды.

Благодарность

Работа опубликована в рамках гранта РФФИ17-04-00607ОГН.

Библиографический список

1. Зинченко А.А., Карабулатова И.С. Роль суеверий и поверий в сакрально-ритуальном дискурсе шаманской практики тундровых ненцев. *Вестник Орловского государственного университета*. Серия: Новые гуманитарные исследования. Орел. 2013; 5 (34): 139 – 142
2. Карабулатова И.С. Проблема образования новых фразеологизмов в региональной русской языковой культуре. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2014; 83, ч. 1: 81 – 84.
3. Леви-Стросс К. *Структурная антропология* = *Anthropologie structurale*; Пер. с фр. В.В. Иванова. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2001.
4. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Главный редактор В.Н. Ярцева. Москва: Советская энциклопедия, 1990.

References

1. Zinchenko A.A., Karabulatova I.S. Rol' sueverij i poverij v sakral'no-ritual'nom diskurse shamanskoj praktiki tundrovih nencev. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya. Orel. 2013; 5 (34): 139 – 142
2. Karabulatova I.S. Problema obrazovaniya novyh frazeologizmov v regional'noj russkoj yazykovoj kul'ture. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; 83, ch. 1: 81 – 84.
3. Levi-Stross K. *Strukturmaya antropologiya* = *Anthropologie structurale*; Per. s fr. V.V. Ivanova. Moskva: 'EKSMO-Press, 2001.
4. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Glavnij redaktor V.N. Yarceva. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1990.

Статья поступила в редакцию 05.10.18

УДК 4Р-3:495

Ju Chuanting, postgraduate, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, (Chelyabinsk, Russia),
E-mail: juchuanting@163.com

DIFFERENCES AND INTEGRATION OF SYMBOLIC VALUES OF ANIMALS IN THE CHINESE AND RUSSIAN NATIONAL CULTURAL TRADITION (ON THE EXAMPLE OF PROVERBS AND SAYINGS). The article analyzes similarities and differences between the basic values of animals in Chinese and Russian proverbs. The work studies the symbolic meanings in different speech situations, singles out the distinction and similarity of the fixation of the traditional culture and customs of the two ethnic groups in China and Russia. The researcher characterizes areas of interaction of Russian and Chinese languages by the example of maxims. It is substantiated that the study of difference and integration at the language level between different cultures helps countries successfully cooperate in foreign trade, scientific and technical sphere and has important theoretical and practical significance.

Key words: Russian, Chinese, mutual influence, proverbs and sayings, symbolic meaning of maxim.

Цзюй Чуантин, аспирант, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: juchuanting@163.com

РАЗЛИЧИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ СИМВОЛИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ ЖИВОТНЫХ В КИТАЙСКОЙ И РОССИЙСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРНОЙ ТРАДИЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК)

В этой статье анализируются сходства и различия между базовыми значениями животных в китайских и русских пословицах. Выявляются их символические значения в разных речевых ситуациях. Выделяются различие и сходство фиксации традиционной культуры и обычаев двух этнических групп в Китае и России. Характеризуются зоны взаимовлияния русского и китайского языков на примере паремий. Обосновывается, что изучение различия и интеграции на данном языковом уровне между различными культурами помогает странам успешно сотрудничать во внешней торговле, научно-технической сфере и имеет важное теоретическое и практическое значение.

Ключевые слова: русский язык, китайский язык, взаимовлияние, пословицы и поговорки, символическое значение паремии.

Язык – это самый прямой способ для людей выразить свои взгляды на определенную вещь, передать оттенки чувств, эмоций. Он не только хранит национальную культуру, но и точно отражает эмоциональный мир конкретной нации. В истории из-за отличий в культурных традициях, географической среде, обычаях и исторических процессах этнические группы формировали различную культуру и национальные языки. Под влиянием культурных факторов, таких как психология, мораль, ценности, эстетика и религиозные убеждения, представители других народов проявляют разные эмоции в отношении одних и тех же или разных предметов, понятий, ситуаций [1]. Подобные оттенки эмоций, оценки ярче всего выражены именно в языке.

С древних времен люди и животные неразрывно связаны. Животные занимают важное место в жизни человека. В течение долгой общественной жизни и производственной практики люди постепенно овладевают морфологическими характеристиками, жизненными привычками и т. д., формируется положительное или отрицательное отношение ко всем видам птиц и животных, складывается ассоциативный образ, связанный с теми или иными чувствами человека. Постепенно у представителей разных этносов оформляются либо похожие, идентичные или разные чувства к одному и тому же животному, образ животного обретает одинаковое символическое, абстрактное значение. Так, и в России, и в Китае змея коварна, зловеща и обманчива, имеет несколько внешностей (новую кожу); осел туп и упрям, лев властен, что закрепилось в пословицах и поговорках.

Люди часто придают конкретному животному многозначный символический смысл. Например, в китайском языке *рыба* является гомофонической с «余» (Юй), поэтому она символизирует богатство в целом, а *аист* (鸛) представляет комфорт. В русском языке образ рыбы и аиста обозначают не общее счастье, а семейное, радость, связанные с рождением детей. Это обусловлено приоритетом семьи для русского человека, а не радостью одного. Именно паремии демонстрируют культурные особенности китайской и русской национальностей, их отношения к миру и другим в обществе.

Материалом исследования послужили пословицы и поговорки русского языка, зафиксированные в словарях [2; 3], и паремии китайского языка [4; 5]. При анализе пословиц и поговорок с компонентом-зоонимом в русском и китайском языках было выявлено сходство и различия символических значений базовых лексем.

Животные с тем же или похожим символом

1. Корова

Фу Нью Лэлэ была талисманом Паралимпийских игр 2008 года в Пекине. Ее образ многозначен в китайской культуре. Во-первых, корова – символ сельскохозяйственной страны с древнейших времен до настоящего времени. Корова всегда играла важную роль в китайской культуре. Характер коровы соответствует традиционным добродетелям китайской нации. На протяжении всей истории цивилизации в Китае корова всегда была верным другом человеку. Это своеобразный тотем, божественные животные, внесшее огромный вклад в тысячелетнее развитие сельского хозяйства страны. Образ коровы обозначает жизненную энергию, главное сокровище, например, в древней пословице говорится: *Корова – это сокровище фермера, а сельское хозяйство незаменимо* (牛是农家宝, 种地少不了). В связи с этим китайцы любят и уважают корову, заботятся о ней, берегут.

Кроме этого, в китайском языке корова имеет и другие символические значения.

Китай – древняя страна с развитым сельским хозяйством, поэтому и начало важных полевых работ связано с коровой, приходом весны: *Погонять корову, чтобы встретить весну* (鞭牛迎春). В стихотворении поэта династии Тан Тайю Юань Чжэня «Шэнчунь» встречается пословица *Погонять корову в ворота*, т.е. начинать новую жизнь. Во время правления Императора Цяньлуна династии Цин пословица *Погонять корову, чтобы встретить весну* обозначает национальный праздник, демонстрирующий важность коровы и существование многолетнего обычая.

Паремия *Корова послушна даже перед ребенком* (孺子精神) используется для описания готовности служить обществу. Великий революционер Китая, г-н Лу Синь, так представляет себя: *Я, как корова, ел траву, давал молоко и кровь, смиренно склонив голову, и послушный даже перед ребенком* (我好像牛, 吃的是草, 挤的是奶, 是血). Образ коровы символизирует веру в людей, придает мужество, сил бороться с врагами.

Интересны символические значения лексем в новых паремиях, функционирующих в современном обществе: *пионерский скот* – образ пионеров, *старый бык* – трудолюбивый человек, *упрямый бык* – принцип настойчивости, *новорожденный теленок не боится тигра* – храбрый и бесстрашный человек.

В России, как и в Китае, корова всегда была любимым животным. Корова кормит всю семью, на ней дом держится. В русском сознании доминирует опять не общественное, а семейное благополучие. Независимо от исторического или политического периода (до / после принятия христианства, революции) корова всегда считалась защитницей. Так, по старому календарю 18 апреля – праздник быка-бога Фраса, известного также как Фестиваль Булл.

Важно для жизни человека (еда, полевые работы, удобрения) отражены в пословицах и поговорках: *Утка в юбке, курочка в сапожках, селезень в сережках, корова в рогоже, да всех дороже. Черная корова, да белое молочко*.

При этом в русском языке ментально значимыми являются лексико-семантические пары, оппозиции *бык – корова*. Бык – символ мужской силы и стойкости, выносливости, упрямства, трудолюбия в русской национальной культуре. Он характеризует сильного, здорового человека: *Силён как бык; Здоров как бык; Упрям как бык*. Опасность при решении трудной задачи, необходимость быстрых действий в ситуации подчеркивается в паремии: *Взять/брать быка за рога*.

Символическое значение образа двух животных, быка и коровы, связано и с обычаями Древней Руси. Как правило, за день до свадебного приема выпекают большой и круглый хлеб, называемый *каравай*, который происходит от слова *корова*. Поскольку круглый хлеб является символом процветания, то в соответствии с обычаями России, на свадьбе каравай должен подаваться как подарок жениху, невесте. Это благословение, пожелание богатой жизни, крепкого здоровья, прибавления в семье.

Однако при наличии положительных символических значений в русском языке встречается и отрицательное, уничижительное отношение, выражается негативная эмоция. Например, сосуществует у русских бивалентное отношение к красоте. Русский поэт Сергей Александрович Есенин сравнивает глаза любовника с глазами коровы и восхваляет их как самые красивые глаза в мире, а в некоторых пословицах и поговорках образ коро-

вы используется для описания женщины, которая крепка, но не умна.

2. Лошадь

Лошадь – это священное животное для китайцев. Лошадь имеет самый высокий статус в китайской национальной культуре, что обуславливает целый ряд символических значений. Дух Лунма – национальный дух, с которым китайская нация выступает с древних времен. Лошадь – символ способности, мудрости и таланта. Древние часто сравнивают талант с крылатым конем, перемещающимся за день на тысячи километров.

Как в русской, так и в китайской культуре конь/лошадь обозначает опытного человека: *Старый конь борозды не испортит. Хоть стар годами, но преисполнен высоких стремлений* используется для описания людей, которые все еще амбициозны, хотя они уже стары. *Хорошие лошади без остановок, хороший скот продолжает пахать* – для описания трудолюбивого человека.

Кроме этого в русской традиционной культуре лошади часто ассоциируются с воинами, победителями и полководцами, такими как Святой Георгий, победивший злого дракона, Юрий Долгорукий, основавший Москву, Медный всадник, стоящий на Неве [6].

Лошадь – волшебное животное в русской сказке. Она не только говорит, но и предвидит будущее. Так, в народе есть обычай: для гадания на жениха девушка выводит лошадь из конюшни и проводит ее по колее, через перекладину или другие препятствия. Если лошадь разбита, это значит, что девушка выйдет замуж за жестокого человека. Подобные ассоциации зафиксированы и в пословице: *Споткнувшийся конь предвещает беду*.

В русской культуре лошадь и корова символизируют тяжелую работу, обиду: *Если хорошая лошадь не соответствует двойному седлу, хорошая женщина не выйдет замуж за двоих мужей; Работает, как ломовая лошадь*.

Идиомы *Рабочая лошадка* применяются для описания людей, которых используют на работе; *Лошадиное здоровье* для описания физически сильного человека. Однако использование образа лошади для обозначения женщины имеет отчетливо оскорбительный оттенок: *Ну и лошадь эта баба! Лошадина этакая*, что означает, что этот человек высокий и глупый.

Животные с разными символическими значениями

1. Дракон

В китайской культуре дракон – это мифический, вымышленный образ животного. Это животное, которое может дышать ветром и дождем, является священным и символизирует благополучие во всех делах. В деревнях до сих пор функционируют пословицы *Морская пучина складывается из капель, дракон там живет* (积水成渊·蛟龙生焉), *Дракон живет в море, тигр живет в глухой горе* (龙归沧海, 虎入深山), в которых подчеркивается, что дракон – это святое животное, живущее в бездне.

В традиционной китайской культуре дракон занимает важное положение и имеет влияние на жизнь каждого человека, независимо от социального статуса. Дракон – тотем китайской нации. Это знак духовного мировоззрения китайской нации в течение тысяч лет. Он объединяет силу дракона и лошади, чтобы показать позитивный и предприимчивый дух китайца. Выражает радость и гармонию. Образ дракона проник во все сферы жизни китайского общества, стал символом культурной сплоченности, императора, накопленного. Для каждого потомка Желтого Императора важен образ дракона. Обращение к человеку *Потомки дракона* вызывает чувство гордости, прилив энергии. Образ дракона глубоко затрагивает каждого китайца, поэтому в любой стране мира, где есть китайцы, вы всегда можете увидеть дракона: на праздниках, сувенирах, в одежде, предметах интерьера. Мечты об изобилии и душевном спокойствии воплощены в китайском выражении: *На древнем Востоке есть дракон, а его имя – Китай* (遥远的东方有一条龙, 他的名字就叫中国).

В традиционной китайской культуре дракон является символом власти, достоинства, чести, удачи, успеха.

Кроме этого, дракон всегда выдающийся и необыкновенный. Это фетиш, сопоставимый с обычными людьми, поэтому любого, у кого есть добродетель, талант и поведение, можно назвать драконом: *Гора известна, потому что там есть небожитель, хоть гора не высока, река известна, потому что там есть дракон, хотя река и не глубока* (山不在高, 有仙则名, 水不在深, 有龙则灵).

В Китае говорят *Лелеять надежду на то, что сын станет как дракон* (望子成龙), выражая надежду, что старейшины пере-

дадут молодому поколению опыт, надеясь, что у детей будет хорошее будущее.

На протяжении тысячелетий любовь людей к дракону отражалась в паремиях, например, Лун Фэн Чэн Сян (дракон и феникс вместе являются счастьем) 龙凤呈祥 – это хорошее благословение, Лун Фэй Фэн У, 龙飞凤舞 (дракон летает и феникс танцует) восхваляют сокровище китайской культуры – каллиграфию.

Таким образом, дракон – символ самосовершенствования китайской нации, одобрение образа жизни, передача опыта и таланта из поколения в поколение, процветание.

Однако в русской народной культуре дракон – это «монстр» с крыльями и пламенем. Поскольку дракон похож на змею, он воплощает зло, часто выражая жадные, похотливые и свирепые образы. С древних времен у России было много пословиц, в которых содержится предупреждение об опасности, выраженные симпатии или антипатии: *Нельзя играть долго со слючками и драконами. Драконы любят героев, но только в жареном или вареном виде. Трудно нарисовать кости дракона; трудно узнать, что на сердце человека. Ложка у дракона всегда длиннее*.

В последние годы, когда китайско-российская дружба укрепилась, вырос культурный обмен, чуждые товары и предметы культуры стали проникать в повседневную жизнь людей Китая и Россия, стал меняться символический смысл образа дракона в русском сознании.

2. Медведь

Медведь в культурах обеих стран представлен по-разному. Если в Китае, положительный образ медведя представлен только национальным символом – пандой, то в России видов медведей огромное количество, при этом все они имеют положительную, иногда ироничную оценку.

Так, в китайском языке медведи могут вызывать грубые и сильные, негативные ассоциации. Сравнение человека с медведем оскорбительно, обидно. В современной разговорной речи используются выражения с уничижительной оценкой. Медведь предстает глупым: *Если солдат как медведь, тогда один человек глупый, если генерал как медведь, тогда все отряд глупый* (兵熊熊一个·将熊熊一窝). Поговорка *Черный медведь прыгнул в колодец* (黑熊跳井熊到底了) характеризует некомпетентных людей. Неловкость человека, неумелость подчеркивается фразой *Черный медведь лижет кукурузу, лижет одну, бросает одну* (黑瞎子掰苞米·掰一穗丢一穗). В северо-восточном регионе медвежонок используется для описания непослушного ребенка.

Очевидно, что китайцы видят только пугающий внешний образ медведя, в то время как русские ценят его характер, силу. Неуклюжий, но сильный и простой медведь – животное, которое нравится русским. Тотем, который является в мире символом России и русских как нации, носит воинственный характер: *С медведем дружись, а за топор держись. Хорошо медведя в окно дразнить*. Таким образом, он называется царем леса, хозяином дома: *Два медведя в одной берлоге не уживутся; Хозяин в дому, что медведь в бору*. Интересно, что в России медведь также может символизировать жениха, если девушка мечтает о медведе во сне, значит, собирается замуж.

Итак, при сопоставлении символических значений базовых образов животных можно сделать вывод, что при наличии общих эмоций и чувств, выраженных в паремиях, наблюдается широкая гамма эмоциональных оттенков. При общем предметном значении зоонимов их символическое значение в русском и китайском языках различно. Зоны взаимовлияния русского и китайского языков на примере паремий определяются распространением того или иного культурного понятия или предмета в другой стране (например, праздничная символика, сфера торговых отношений).

Современный процесс интеграции языковых единиц в связи с расширением фоновых знаний смещает границы между положительным и отрицательным восприятием предметов. Именно обращение внимания на эти разные эмоциональные, символические, культурно обусловленные значения помогают сделать взаимное общение русских и китайских более гармоничным, эффективно решать коммуникативные задачи, разрабатывать коммуникативные стратегии и тактики, изучение различия и интеграции на языковом уровне между различными культурами помогает странам успешно сотрудничать во внешней торговле, научно-технической сфере и имеет важное теоретическое и практическое значение.

Библиографический список

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура*. Москва: Индрик, 2009.
2. *Русские народные загадки, пословицы и поговорки*. Составитель Ю.Г. Круглов. Москва, 1990.
3. Жуков В.П. *Словарь русских пословиц и поговорок*. Москва: Издательство «Русский язык», 1982.
4. Чжунго Сууй Яньюй Ку. *Сборник китайских народных изречений, пословиц и поговорок*: Шан, Ся (Т.1, 2). Бянь (Сост.) Чжан Иньдунь. Чжэнчжоу: Чжунчжоу Гуци Чубаныпэ, 2001: 1620 с. 中国俗语谚语库 / 张印栋, 郑州: 郑州古籍出版社, 2001. – 第1620页。
5. Чжунго Яньюй Цзинцуй. *Избранные китайские пословицы и поговорки*. Бянь (сост.) Жун Тин. Урумчи: Синьцзян Жэньминь Чубаныпэ, 2001: 373 с. 中国汉语精粹/榕汀, 乌鲁木齐: 新疆人民出版社, 2001. – 第373页
6. Прохоров Ю.Е. *Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев*. Москва: ИКАР, 1997.

References

1. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura*. Moskva: Indrik, 2009.
2. *Russkie narodnye zagadki, posloviцы i pogovorki*. Sostavitel' Yu.G. Kruglov. Moskva, 1990.
3. Zhukov V.P. *Slovar' russkikh posloviц i pogovorok*. Moskva: Izdatel'stvo «Russkij yazyk», 1982.
4. Chzhungo Suyuy Yan'yuy Ku. *Sbornik kitajskih narodnyh izrechenij, posloviц i pogovorok*: Shan, Sya (T.1, 2). Byan' (Sost.) Chzhan In'dun'. Chzh'enchzhou: Chzhunchzhou Gucci Chubanyp'e, 2001: 1620 s. 中国俗语谚语库 / 张印栋, 郑州: 郑州古籍出版社, 2001. – 第1620页。
5. Chzhungo Yan'yuy Czincuj. *Izbrannye kitajskie posloviцы i pogovorki*. Byan' (sost.) Zhun Tin. Urumchi: Sin'czyan Zh'en'min' Chubanyp'e, 2001: 373 s. 中国汉语精粹/榕汀, 乌鲁木齐: 新疆人民出版社, 2001. – 第373页
6. Prohorov Yu.E. *Nacional'nye sociokul'turnye stereotipy rechevogo obscheniya i ih rol' v obuchenii russkomu yazyku inostrancev*. Moskva: IKAR, 1997.

Статья поступила в редакцию 01.10.18

УДК 398.2

Chaptykova Yu.I., Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Department of Folklore of Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: yuliya-hakasiya@mail.ru

THE ROLE OF THE GOOD WISH IN THE PLOT OF HEROIC EPOS “AH KHAN ON THE LIGHT-BUCKSKIN HORSE”. The article describes the function of good wishes in the composition of heroic legend “Ah Khan on the light-buckskin horse”, written down from the famous narrator S.I. Shulbaev. Good wishes in the context of the epos have its literary and esthetic meaning: they enriches the language, they are used for creating positive image of the main character, helping to uncover the personal relationships of the characters. They are also a link in the construction of the legend text. The typical feature of the good wish – an algas – in this epos is a unusual recipient-addresser connection. The algas is pronounced by an animal or is dedicated to it.

Key words: heroic legend, Shulbaev, good wish, plot, motif.

Ю.И. Чаптыкова, канд. филол. наук, ст. научн. сотр. сектора фольклора Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: yuliya-hakasiya@mail.ru

РОЛЬ БЛАГОПОЖЕЛАНИЙ В СЮЖЕТНОЙ КАНВЕ ГЕРОИЧЕСКОГО ЭПОСА «АХ ХАН НА БЕЛОБУЛАНОМ КОНЕ»

В статье рассматриваются функции благопожеланий в композиции героического сказания «Ах Хан на белобуланом коне», записанного от известного сказителя из Таштыпского района Республики Хакасия С.И. Шулбаева. Благопожелание в контексте эпоса имеет художественно-эстетическое значение: обогащает язык, используется для положительной характеристики главного героя, помогает раскрыть личные отношения героев. Также являются связующим звеном при построении текста сказания. Характерной особенностью благопожеланий-алгасов данного эпоса является необычность адресата-адресанта, алгас произносится побратимом-животным или же посвящается ему.

Ключевые слова: героическое сказание, Шулбаев, благопожелание, сюжет, мотив.

Целью данной статьи показать функции благопожеланий в сюжетной канве героического эпоса на примере алыптыг нымаха «Ах Хан на белобуланом коне», записанного от известного сказителя С.И. Шулбаева.

Семен Иванович Шулбаев родился в 1924 году в улусе Анжуй Таштыпского района Хакасской автономной области. Сеок – хобый. Как отмечает талантливый эпосовед В.Е. Майногашева, Семен Иванович Шулбаев был известным сказителем, начал сказывать с 1940-го года. На его сказительское искусство большое влияние оказал его зять, шорец из Мысков Кемеровской области – Очубаев Алексей Назарович, который был настоящим сказителем и славился среди народа» [1]. Односельчане приглашали его сказывать героические сказания в долгие зимние вечера. Семен Иванович был большим пропагандистом фольклора. Он знал около 20 нартпах (алыптыг нымах). В рукописном фонде ХакНИИЯЛИ хранятся героические сказания: “Хара Слаза”, “Ах хулун”, “Алтын Сом”, “Хан Хылыс”, “Алтын Айра”, “Сарыи Сайын”. В 1983 году, во время фольклорной экспедиции ХакНИИЯЛИ под руководством кандидата филологических наук, фольклориста В. Е.Майногашевой, им были переданы героические сказания, записанные в разные годы. Это такие как: “Алтын тектiг ах ой атты Алтын Тахтай”, которое он слышал от сказителя Майтакова Алексея Николаевича в 1941 году, “Хан Толай”, услышанное им от известного сказителя Мигашева Ефграфа Прокопьевича. “Алтын Кис”, услышанное им от известного сказителя Тоданова Павла Васильевича.

Героическое сказание «Ах Хан на белобуланом коне» записано от С.И. Шулбаева А.К. Майтаковой, вышло в 2007 году в литературной обработке известного писателя А.Е. Султрекова [2]. Особенностью данного эпоса является обилие благопожеланий в сюжетной структуре, что характеризует поэтику повествования таштыпского сказителя С. Шулбаева.

Алгасы (благопожелания) относятся к архаическому жанру хакасского фольклора, они выполняют в контексте эпоса различные магические функции. Благопожелания являлись составной частью комплекса традиционных обрядов и шаманских камланий. Классификация фольклорных жанров у тюрко-монгольских народов Сибири осуществлялась индивидуально для каждого этноса. Наиболее исследованной является обрядовая поэзия алтайцев и тувинцев. На современном этапе недостаточно изученной остается обрядовая поэзия хакасов [3, с. 24].

По признанию исследователей, малые формы фольклора способствуют раскрытию идейно-художественного содержания, особой поэтики языкового стиля эпического произведения. В них отражены представления народа, связанные с бытом, обычаями, обрядами.

Исследование поэтики героического эпоса выявило, что традиционные обрядовые формульные структуры в составе эпоса способствуют движению эпических событий драматического характера, участвуют в героических ситуациях, полностью подчиняясь раскрытию жанрового эпического содержания. В условиях героического сказания они обретают эпическую окраску и

характер, становятся неотъемлемым компонентом структурной системы эпоса.

У хакасов издавна бытовала традиция перед выездом родных, друзей в дальнюю дорогу благословлять их, желать счастливой дороги, исполнения, достижения цели поездки. Они верили, что добрые пожелания помогут им в пути, дадут положительный настрой. Такие благопожелания употребляются сказителями и в эпических повествованиях. Мотив пути, встречающийся в каждом героическом эпосе, предполагает внесение в сюжетную канву алгасов-благопожеланий. Когда главный герой отправляется за невестой, на помощь побратиму, на спасение украденного наследства и т. п. Мать или невеста богатыря благословляют, желая скорейшего возвращения.

По мнению якутского фольклориста Л.С. Ефимовой, «поклонение аартык иччитэ у якутов являлось частью общетюркского почитания природы, хотя текстовые материалы поклонения духу дорог найдены пока только у хакасов. В хакасском благопожелании «Чолуа, чорыхха парарда алыстааны (благословление людям, отправляющимся в дорогу)» адресатом выступает сам путник, родные провожая его в дальнюю дорогу, провозглашают благословление» [3, с. 59].

У хакасов до сегодняшнего дня сохранился вид благопожелания – благословление людям, отправляющимся в дорогу. В алыптыг нымахе «Ах Хан на белобуланом коне» напутствие богатырям дают родители:

Чолуу ачых ползын, Кирегіу чахсы киліссін.	Пусть дорога будет открытой, Пусть дела хорошо складываются.
Артыхтариа аудартпауар, Ир-келектерге иудертпеуер.	Сильным не давай себя в обиду, Смелым не дай себя побороть.
Ада чуртынау парып, Амыр-хазых айланыуар, Ине чирінеу сычып, Изен-хазых ибір килиуер [2, с. 35].	Выехав из родительского дома, Возвращайтесь в здравии, Выехав из материнской земли, Возвращайтесь в добром здравии. (Здесь и далее перевод примеров из сказания Ю.И. Чаптыковой)

В сюжетной линии героического эпоса мотив женитьбы, поездки героя за невестой, занимает особое место. Поэтому у алыптыг нымахах встречаются благопожелания, посвященные сватовству и свадьбе, они бывают и лаконичные, и развернутые.

Чазыу узах ползын, Чолуу ачых ползын.	Имей долгую жизнь, Дорога твоя пусть будет открыта.
Езілбеске тынныи пол, Еребеске чурттыи пол, Тоозылбасха ханныи пол, Тоозылбасха чурттыи пол. Алныларыуа ай салыссын.	Пусть жизнь не прерывается, Нескончаемым будет хозяйство, Не прерывается твой род, Нескончаемым будет богатство, Пусть впереди вас освещает луна,
Кистілеріуе кен чарызын [2, с. 33].	Пусть саади всегда светит солнце.

Древние хакасы, отправля своих дочерей жить вдали от дома, навсегда прощаясь с ними, посвящали им самые лучшие пожелания. Особо следует отметить напутственные благопожелания матери. Так, в алыптыг нымахе «Ах Хан на белобуланом коне» сказителем-импровизатором дано развернутое благопожелание матери дочери Кюк Нинджил. Что то, что суждено человеку Чайааном, никак нельзя изменить, мать желает своей единственной дочери счастливого материнства, сильной, крепкой семьи. Пожелание матери является каким-то определенным «кодом» для семейного счастья, благополучного будущего.

Чалыыс хызыбыс Кјк Нинхіл, Иліг серместіг хыс пала Ирге парып чуртириа чайалтыр. Худай хосхан хонычыуны	Единственная дочь Кок Нинджил Девушка с пятьюдесятью сурмесами Создана для счастливого замужества. С суженым, с которым соединил [тебя] Бог,
--	---

Хыйа идіп полбаспыс. Чайаачы хосхан чуртазыуны	Мы не сможем разделить. С суженым, которого сулил Чайаачы, Мы не сможем разъединить.
Чара тартып полбаспыс. Аймахха парыбыстым тіп, Артых сауынып, Ада-іхеуні син ундутпа,	Выйдя замуж, Считая себя лучше других, Отца с матерью не забывай.
Ах порчо чиит тузыуны	Белоцветочную [твою] молодость
Алтон атнау серіп айландырбассыу.	На шестидесяти лошадях не сможешь вернуть.
Кјк порчо осхас олиан тузыуны	Детство, что похоже на синий цветок,
Читон атнау серіп читпессіу.	На семидесяти лошадях не догонишь.
Чиит тустау аарлыи чуртас чоуыл.	Нет ничего дороже молодости.
Аймах чиріне син парзау, Амыр-хазых чуртауар.	Если поедешь в другое место, Живите там в мире и здравии.
Аймах чонына сјклетпе, Чарых чылтыс алтында Часкаларыу улуи ползын, Час паланыу іхезі пол. Елгер чылтыс алтында Елестеріу езілбесін. Артыхтариа аудартпауар, Иргектілерге сиртіртпеуер.	Не давай повода для злословия. Под этой яркой звездой Будьте очень счастливы, Будь матерью младенца. Под звездой Улгер Пусть счастье не прервется. Сильным не давай себя в обиду, Смелым не дайте себя побороть.
Изілбеске тынныи польууар, Еребеске чурттыи польууар [2, с. 148].	Пусть жизнь не прерывается, Нескончаемым будет хозяйство.

Благопожелания со стороны родственников богатыря, будущего жениха, также очень важны. Ведь девушка, выходя замуж, входит в новый род, и многочисленные детали свадебного обряда направлены именно на преодоление чужеродности невесты.

Алтон серместіг хыс пала, Азыр тулууныи хат польып, Аарлыи чурттыу чулазы пол, Алып кізініу айы пол. Иліг серместіг хыс пала, Ікі тулууныи хат польып, Іхебіс чирініу чулазы пол, Ир-чалуыстыу кені пол. Кјстіг одыу успазын, Кјлленістеріу сообазын. Елгер чылтыс алтында Елезіуер езілбесін. Частых пазы чарылбазын, Хойныларыу ізіг ползын. Хыныс чріп, хыс табыуар, Ойнас чріп, оол табыуар.	Дева с шестьюдесятью сурмесами, Стала женщиной с двумя косами, Будь душой дорогого чурта, Будь месяцем славного богатыря. Дева с пятьюдесятью сурмесами, Став женщиной с двумя косами, Будь душой материнской земли, Будь солнцем благородного мужчины. Пусть огонь твой не гаснет, Любовь не охладеет. Под звездой Улгер Род ваш не прекращается. Пусть ваше ложе будет единым, Объятыя будут жаркими. В любви рожайте девочку, В радости – сыночка.
---	--

Хазааиа толдыра маллы
польуар,
Чуртха толдыра палалы
польуар.
Аарлыи сирернү чуртастары,
Ай чили, сустал турзын,
Чиит сирернү чуртастары,
Кен чили, чарып турзын [2, с. 173].

Пусть хлев ваш топчет скот,
Пусть дети топчут ваш чурт.
Пусть ваша жизнь [ваша]
бесценная
Светит, как месяц,
Пусть ваша жизнь молодая,
Сияет, как солнце.

Необычными в сказании «Ах Хан на белобуланном коне» является адресат и исполнитель алгасов. Благопожелание обращено животному-побратиму или же животное-побратим так же произносит благословение своему спасателю. В сказании «Ах Хан на белобуланном коне» птенцов Кии Хара Хус спасает главный герой Ах Хан, которому волшебная птица благодарна всю жизнь и выступает в роли защитника потомков спасителя. Пять птенцов вырастают в могучих птиц Кии Хара Хус и участвуют в жизни главных героев, не раз спасая детей Ах Хана. Они помогают добраться до «живой» воды, которая превращает Ай Миргена, сына Ах Хана, в героя-защитника, спасающего срединный мир.

После того, как птица Кии Хара Хус помогла Ах Хану добыть яйца, которые были залогом продолжения рода богатыря, Ах Хан желает своему побратиму мирной и счастливой жизни:

Чазыу узах, часкалыи пол,
Хараа-кенјрте харныи тох
ползын,
Пис палауны, пис иркеуні
Живи долго и счастливо,
Будь днем и ночью сытым,
Пять твоих детей, пять милых

Хазых-амыр азырап тур
[2, с. 27].
Расти в мире и здравии.

Благопожелания являются наиболее яркими поэтическими произведениями, сопровождающими разные обряды (начало жизни, таинство появления на свет, имянаречение, все периоды жизни ребенка) и одновременно закладывающими основы восприятия мира. Место и значение благопожелания в семейном обряде было определено его сущностью. Так, в данном героическом сказании Кии Хара Хусу, защитнику чурта главного богатыря Ах Хана, предоставляется право назвать наследников хана. Чтобы имя ночного светила не было забыто, назвал сына Ах Хана Ай Миргеном, чтоб дневное светило в памяти не стерлось, нарек девочку Кун Арыг. Получившие столь красивые и благородные имена поблагодарили священную птицу:

Сіліг, чახсы ат адады,
Езілбеске тынныи пол,
Еребеске чурттыи пол.
Ханадыу чегі чітпезін,
Хабыруау тегі теспезін
[2, с. 51].
Красивым, благородным именем нарек,
Пусть жизнь [ваша] не прерывается,
Нескончаемым будет [ваше] хозяйство.
Пусть крылья всегда будут покрыты перьями,
Пусть бока не полиняют.

Таким образом, в героическом сказании «Ах Хан на белобуланном коне» С.И. Шулбаев преднамеренно вводит в повествование благопожелания-алгас. Благопожелания выполняют в тексте повествования различные функции: обогащают язык, используются для положительной характеристики главного героя; раскрывают личностные отношения героев; в сюжетной линии героического эпоса выполняют функции завязки или концовки.

Библиографический список

1. Майногашева В.Е., Шулбаев С.И. *Энциклопедия Республики Хакасия*: В 2-х т. Красноярск: «Поликор», 2008; Т. II: О–Я: 292.
2. *Ах Хан на белобуланном коне*. Богатырское сказание, записанное от С.И. Шулбаева. Абакан: Хака. издат., 2007.
3. Ефимова Л.С. *Алыс саха (якутов) в свете фольклорных традиций тюрко-монгольских народов Сибири: классификация, общая характеристика*. Новосибирск: Наука, 2013.

References

1. Majnogasheva V.E., Shulbaev S.I. *Enciklopediya Respubliki Hakasiya*: V 2-h t. Krasnoyarsk: «Polikor», 2008; T. II: O-Ya: 292.
2. *Ah Han na belobulannom kone*. Bogatyrskoe skazanie, zapisannoe ot S.I. Shulbaeva. Abakan: Hak. izdat., 2007.
3. Efimova L.S. *Allys saha (yakutov) v svete fol'klornykh traditsij tyurko-mongolskikh narodov Sibiri: klassifikaciya, obschaya harakteristika*. Novosibirsk: Nauka, 2013.

Статья поступила в редакцию 01.10.18

УДК 261.4:821.161.1Шукшин

Shaliapina L.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: diraltgaki@yandex.ru*
Trifonova O.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: ido@altgaki.org*

THE MOTIVE OF A TEMPLE IN THE CREATIVE WORK OF V. M. SHUKSHIN. The article discusses a problem of spiritual and moral quests of V. M. Shukshin that is mirrored in his works. Difficulty and controversy of these quests is expressed in his relationship to the church as an institution and official ecclesiasticity. The motive of the temple is represented both in the stories and in the novel "I Came to Give You the Will". The authors using the example of several stories and the novel, prove that the writer with a heightened interest in faith professes "God in the soul" and departs from the official Orthodoxy in the search for national roots and origins. The problem stated by the authors is discussing in the science world. It was raised in works of such philologists as A.I. Kulyapin, S.M. Kozlova, O.G. Levashova, V.F. Gorn, E.V. Chernosvitov, and others. The authors' position on this problem continues scientific discourse Shukshin studies and is different with clear reasoning that is confirmed by factology of art texts.

Key words: Shukshin, church, faith, soul, morality, spiritual quest, outraged temple, guardian of statehood, departure from official ecclesiasticity, crisis of irreligious consciousness.

Л.В. Шаляпина, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: diraltgaki@yandex.ru
О.М. Трифонова, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: ido@altgaki.org

МОТИВ ХРАМА В ТВОРЧЕСТВЕ В.М. ШУКШИНА

В данной статье поднимается проблема духовно-нравственных исканий В.М. Шукшина, отразившаяся в его творчестве. Сложность и противоречивость этих исканий выражена в отношении к церкви как к институту, к официальной церковности. Мотив храма представлен как в рассказах, так и в романе «Я пришел дать вам волю». Авторы статьи на примере нескольких

рассказов и романа доказывают, что при повышенном интересе к вере писатель исповедует «Бога в душе» и уходит от официальной православия в поиск национальных корней и истоков. Поставленная авторами проблема является дискуссионной и обсуждается в научном мире. Её поднимали в своих работах такие учёные-филологи как А.И. Куляпин, С.М. Козлова, О.Г. Левашова, В.Ф. Горн, Е.В. Черносвитов и др. Авторская позиция по выдвигаемой проблематике продолжает научный дискурс шукшиноведения и отличается чёткой аргументацией, подтверждённой фактологией художественных текстов.

Ключевые слова: Шукшин, церковь, вера, душа, нравственность, духовные искания, поруганный храм, страж государственности, уход от официальной церковности, кризис безрелигиозного сознания.

В литературе и искусстве XXI века очевидна корреляция мнений, точек зрения на уже сложившиеся представления. Она не всегда корректна и объективна. Например, из В.М. Шукшина делают если не воцерковленного, то уж глубоко верующего человека. Серьезной попыткой разобраться в религиозно-духовных исканиях писателя стал сборник научных статей «Шукшин и православие» [1]. Нам думается, что дискуссия на эту тему только начинается. Шукшин был сложной и во многом противоречивой личностью. Особенно сложными были его чувства к церкви как институту, что демонстрирует само творчество писателя.

Церковь нечасто встречается в произведениях В.М. Шукшина. В рассказах, посвященных современности, она вытеснена другими «храмами», «храмами культуры и знаний»: библиотекой, школой и клубом [2]. Шукшинские герои «расписываются в загсе», покойников поминают на кладбище, умирающий дед категорически отказывается собороваться («Как умирал старик»), т. е. церкви полностью исключена из уклада современной автору и его героям жизни. Этот образ амбивалентен и поливариантен, но ни разу он не обретает истинно религиозной наполненности. В рассказе «Крепкий мужик» старая церковь, созданная еще в прошлом веке, выполняет функцию эстетическую и охранительную. Этой функции соответствует особое положение церкви в пространстве деревни: она в центре, господствует над окружением, оживляет деревню, собирает ее вокруг себя. Это ещё и символ Дома: «...бывало, откуда ни идешь, а ее уж видишь. И как ни пристанешь, а увидишь ее – вроде уже дома» [3]. Иными словами, герой рассказа, испытывая самые теплые чувства к церкви, не видит в ней подлинного сакрального назначения.

В рассказе «Мастер» писателя вновь интересует не действующая церковь, место работы попа, а церковь старая, давно закрытая, «светлая каменная сказка» [3]. Героя рассказа мастера Семку Рыса волнуют красота и талант неизвестных мастеров, эту красоту создавших. Поэтому в нем пробуждается желание спасти совершенное творение безымянного мастера от дальнейшего запустения и поругания. Это желание Семки спасти старинный храм является стремлением к духовному возрождению самого героя рассказа, который тоже является творческой личностью. Но столь высокий душевный порыв героя разбивается о равнодушие и бездуховность «официальных лиц»: попа, митрополита, служащих облисполкома, бюрократов из Москвы, отписавшихся казенной бумагой. Семка терпит поражение, теряет дух, возвращается назад – «к ларьку».

Шукшин создает перевернутую ситуацию, когда церковь, призванная спасать и защищать своих чад, сама, «маленькая», нуждается в защите, но таковой не получает: Семка предает, поворачивается к ней спиной.

Этот же мотив предательства храма звучит в рассказе «Крепкий мужик», к которому мы уже выше обращались. Старая небольшая церковка, лишенная своего истинного духовного содержания, потерявшая новое утилитарное назначение (из-за мышей вывезли хранившиеся в ней хомуты, бочкотару), не способная стать стройматериалом для свинарника («крепкая, зараза»), превращена в «бесформенную грудку, прах». Церковь не просто разрушена – она дважды унижена, поругана (склад, свинарник) [3].

Церковь, являясь символом традиций, устоев, корней, не имеет истинных защитников, так как жители села утратили с ней

духовную связь. «Ведь все равно же не молились, паразиты» [3]. У современного человека порваны связи с историей, национальной культурой. Поэтому «все не двинулись с места», когда начался снос храма. Символично, что его уничтожают в воскресенье, несколько раз названо сакральное число 3 (три трактора, три троса, три помощника, трудились три часа). Шурыгин не просто инициатор разрушения, представленный писателем как «важный деятель с неограниченными полномочиями» [3], он осуществляет работу с сатанинским неистовством. Литературный критик Е. Черносвитов в поведении героя рассказа видит некий «языческий бунт против символа христианства, каковым и является церковь» [4].

Более полномасштабно мотив храма представлен в романе «Я пришел дать вам волю», где сам жанр исторического романа о событиях XVII в. предполагает наличие религиозной проблематики на сюжетном уровне. Церковь как социальный институт занимает в информационном поле текста второе по частотности употребления место. Это проявляется уже на композиционном уровне: роман открывается сценой анафемы Разина, далее батальные сцены перемежаются с церковно-религиозными, завершается роман сценой царского приговора и казни атамана [5]. Первая и последняя сцены перекликаются, представляя собой официальную оценку деяний «вора и изменника, крестопреступника и душегуба» [6]. Церковь в романе входит во властную иерархию и является силой, стоящей на страже государственности. В церкви, как в крепости, укрываются священники и бояре от справедливого народного гнева. Церковь предает Разина анафеме. В церкви как в государственном учреждении власти ведут переговоры с Разиным, чтобы его, «подлеца отпетого, ...лучше прогнать» [6]. Сцена представляет собой пародию на знаменитый библейский сюжет и посвященную ему икону «Тайная вечеря», которая помещается в храм над Царскими вратами. Противники Разина сравниваются с Иудой, скрытое сравнение усиливается затеянным в храме торгом. Разин легко подкупает своих противников, выступая в роли соблазнителя. Церковь – это ловушка для Разина (сцена с Аленой и Корнеем). Отрицая церковь как враждебную народу силу, Разин видит и в иконах орудие церкви, своеобразное орудие порабощения, поэтому, дойдя до крайней формы протеста, он рубит в церкви иконостас. Церкви как духовному объединению людей Шукшин противопоставляет казацкий круг и индивидуальную волю. Более сложно обстоит дело с живым чувством Разина к Богу, к вере. Путь Разина в религии – это уход из официальной церковности, в которой он видит ту же угнетающую силу, что и в государстве. Роман «Я пришел дать вам волю» представляет собой сложное соединение представлений о церкви, вере, Боге на авторском и персональном уровнях.

Таким образом, можно сказать, что Шукшин, занимаясь на протяжении всего своего творчества поиском ответа на вопросы из сферы духовности, нравственности, веры (при этом его взгляды со временем менялись, интерес к вере усиливался), не включает в эту сферу церковь как институт, ассоциирует ее с официальной, чуждой народу властью и исповедует «Бога в душе». А «поруганный» храм является символом красоты, напоминанием о национальных традициях. Можно также отметить, что писатель художественно исследует кризис безрелигиозного сознания, духовную нищету людей, оторвавшихся от своих исторических корней.

Библиографический список

1. В.М. Шукшин и православие. Сост. В.А. Алексеев. Москва, 2012.
2. Козлова С.М. Поэтика рассказов В. М. Шукшина. Барнаул: Издательство АГУ, 1992.
3. Шукшин В.М. Рассказы. Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1989.
4. Черносвитов Е.В. Пройти по краю: Василий Шукшин: мысли о жизни, смерти, бессмертии. Москва: Современник, 1989.
5. Шаляпина Л.В. Персонализация истории в романе В.М. Шукшина «Я пришел дать вам волю». Шукшин в современном мире. Барнаул, 2009: 126 – 166.
6. Шукшин В.М. Я пришел дать вам волю. Москва: Дружба народов, 1999.

References

1. V.M. Shukshin in pravoslavie. Sost. V.A. Alekseev. Moskva, 2012.

2. Kozlova S.M. *Po`etika rasskazov V. M. Shukshina*. Barnaul: Izdatel'stvo AGU, 1992.
3. Shukshin V.M. *Rasskazy*. Barnaul: Alt. kn. izd-vo, 1989.
4. Chernosvitov E.V. *Projti po krayu: Vasilij Shukshin: mysli o zhizni, smerti, bessmertii*. Moskva: Sovremennik, 1989.
5. Shalyapina L.V. Personalizaciya istorii v romane V.M. Shukshina «Ya prishel dat' vam volyu». *Shukshin v sovremennom mire*. Barnaul, 2009: 126 – 166.
6. Shukshin V.M. *Ya prishel dat' vam volyu*. Moskva: Druzhba narodov, 1999.

Статья поступила в редакцию 20.08.18

УДК

Yusufova Sh.A., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: shagum1984@yandex.ru
Shikhalieva S.H., Doctor of Sciences (Philology), Dagestan Science Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: sh_shikhalieva@mail.ru

THE STYLISTIC MARKEDNESS OF TOKENS AS AN INTERPRETATION OF TEXTS IN RUSSIAN AND TABASARAN LANGUAGES. The present article discusses a concept of designing a dictionary of terms with the criteria for their subsequent use – terms of the Bible with Russian-Greek-Tabasaran case-texts. Modeling of the procedural documents of the dictionary is carried out through the computer program Paratext 8. A hypothesis of the interpretation of the subject domain is advanced – the urban culture of the Dagestan society. An element of urban culture is represented in Paratext 8, with its methodical installation of case technologies, which demonstrates the specifics of urban culture for a special user. The media text in the communication environment is not distinguished but formed by the private user of the Dagestan society, which influences the spread of the native / written language of Dagestan. The title of the article remains a strong element of the state written and literary languages of Dagestan.

Key words: author's examination, linguistic argumentation, Para-Text project, case-technology design; procedural documents, case studies of the Bible, onomastic terms.

Ш.А. Юсуфова, аспирант, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: shagum1984@yandex.ru

С.Х. Шихалиева, д-р филол. наук, доц., Дагестанский научный центр РАН, г. Махачкала, E-mail: sh_shikhalieva@mail.ru

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ МАРКИРОВАННОСТЬ ЛЕКСЕМ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТОВ РУССКОГО И ТАБАСАРАНСКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ЧАСТНОГО ДОКУМЕНТА КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ ПАРАТЕКСТ 8)

В данной статье в контексте проектирования процессуальных документов словаря разрабатывается методология моделирования лексем с отношениями составляющих табасаранского и русского языка. Выдвигается гипотеза интерпретации документов предметной области, согласно которой функциональные стили языка формируются отличительными признаками русско-греческого продукта. Расширение функций родной (табасаранской) речи вырабатывается преимущественно в специальных терминах русского языка. Предлагаемый читателям «Словарь» с принципами классификации терминов расширяет направление компьютерной программы, поэтому авторы при систематизации лексики табасаранского языка учитывают кейс-установку специального частного документа компьютерной программы Паратекст 8.

Ключевые слова: авторская экспертиза, лингвистическая аргументация, проект программы Паратекст, кейс-технологическое проектирование, процессуальные документы, кейс-тексты Библии, ономастические термины.

Введение. Перевод классического произведения мировой литературы – Библии – всегда важная веха в развитии культуры и литературы города. В процессе перевода обогащается не только литература с интерлинейными переводами, но и сохраняется текст с формой приобщения народа к духовным ценностям Библии. Первый текст Библии с интерлинейными переводами греческо-латинского подстрочника был издан в 1514 – 1517 гг. в городе Алькале (Испания) – так называемая Комплютенская полиглотта [1, с. 3]. Внести лепту в разработку изготовления подстрочников с параллельными табасаранскими переводами стремится автор «Толкового словаря терминов Библии» [2].

Методология и методика исследования. В общем методологическом аспекте статья базируется на теории художественных констант текста. Предлагаемый читателям «Толковый словарь» с принципами классификации констант текста расширяет направление кейс-технологического проектирования словаря, поэтому при систематизации лексики табасаранского языка учитываются все издания Института перевода Библии, осуществленные в постсоветский период с 1997 по 2000 гг. («Евангелие от Марка», переводчик Б.Г. Ханмагомедов 1997; «Евангелие от Луки» переводчик Р. Азизов, 2000)¹. Настоящий «Толковый словарь» обосновывает не только принцип систематизации лексики, но и способ пополнения терминисистем, подтверждающий, что концепт русской культуры выявляет тенденцию проектирования групп ономастической терминологии. Ономастические термины

включают значения 300 единиц и приводятся в алфавитном порядке русского языка². «Толковый словарь» с учетом общетеоретических установок компьютерной программы Паратекста 8 расширяет толкование русско-греческо-табасаранских терминов с параллельными текстами.

Результаты исследования. В основу структуры «Толкового словаря» включены показатели концепта русско-греческого текста «Евангелия от Луки», поэтому весь систематизированный материал размещается под ведущим термином русской культуры: а) по структурному типу регистрируются простые, сложные и составные термины; б) по словообразовательному типу различаются исконные и заимствованные термины. Отбор специальной терминологической лексики «Толкового словаря» отражает сочетание отношений, выраженных концептами русской культуры. Правильнее будет сказать, что нехудожественные новозаветные тексты «Евангелия от Луки» составляют так называемую прозу промежуточного слоя – между языком художественной литературы и нелитературного показателя. Поэтому данная новозаветная промежуточная проза табасаранского текста не претендует на исконную литературность. Это скорее язык, усвоенный в народной ненормированной группе переводчика³. Систематизированный материал с нелитературными показателями русской культуры группируется *Главами*: 1. Антропонимические термины; 2. Топонимические термины; 3. Культурологические термины [3]. Иллюстративные примеры *заголовочного термина*

¹ Табасаранский язык – один из государственных языков Республики Дагестан, относится к лезгинско-табасаранской подгруппе дагестанской ветви кавказской семьи языков. Табасаранцы населяют два района Южного Дагестана – Табасаранский и Хивский // В кн.: Государственные и титульные языки России / Ханмагомедов Б.Г.-К. – М.: Академия, 2002. – С.342-354.

² Гаджиев Г.-А.Н. Терминологический словарь на табасаранском языке. Махачкала: Дагучпедгиз, 1941. 82 с.

³ Курбанов К.К. Школьный терминологический словарь (на табасаранском языке). Махачкала: Дагиздат, 1982. 35 с.

включены в словарную статью *Глав*. Такое последовательное обсуждение учитывает способы толкования терминов ономастики – антропоним, топоним, культуроним. Поэтому в третьей главе «Толкового словаря» рассматриваются упорядоченные описания специальных лексических единиц, определяющих типологию терминов-библейзмов (теоним, мифоним, фитоним, зооним, космоним, культуроним и т.д.). Словарная статья «Толкового словаря» систематизирована типами – антропонимы (мужские/женские *93/6), топонимы (25), культуронимы (200). Глава 1. «Антропонимы» формирует специальное определение контекстов урбанистического этноса. Глава 2 содержит сведения: А. Информация о географии урбанистического объекта; В. Культурно-исторические сведения об объекте; С. Словообразовательный тип топонима. В Главе 3 рассматриваются заголовочные слова с характеристиками (существительное↓лицо-нелицо, прилагательное↓единственное число; глагол↓личные/неличные формы с видовой соотносительностью). Функционально-стилевые характеристики располагаются нормативными назначениями термина в Главе 3:

1. узкоспециальный термин книжно-научного стиля;
2. общеизвестный термин разговорно-бытового стиля;
3. межстилевые дополнительные характеристики термина.

и исконного табасаранского термина (ТЯ). Для лексикографического удобства «Толковый словарь» маркирует термины «книжного» и «разговорного» стиля русского национального периодами [4, с. 3].

Обсуждение результатов. Нашей целью являлось выявление общих банков данных в кейс-текстах Евангелия, а также формирование скелета словаря с узловыми точками табасаранской культуры. С точки зрения выявления общих банков данных зафиксированы следующие знания «говор – язык». С одной стороны, передача терминологических банков языка позволит изменить систему городского и сельского образования, а с другой, консерватизм научных институций вынужден будет популяризовать историко-культурные знания терминологических данных [5]. См. табл.1

Выводы: Определяя смысловое содержание социума, персональная информация будущего текста реализуют понятие формируемой коммуникации [6]. Прежде всего, это текст, порождаемый реальным сообществом, который участвует в формировании новой системы государственного управления⁴. См. таблицу 2.

В изложенной парадигме дагестанского социума можно уточнить понятие урбанистического текста: это средство ин-

Таблица 1

РЯ ГЯ ТЯ	Соответствие терминологических банков данных – имен собственных //антропонимов; топонимы и культуронимы выделены для понимания новой урбанистической переменной
Аарон Ἀαρὼν* Гьарун	Аарон был одним из двух сыновей Амрама и Иохаведы (второй сын – Моисей). Благодаря своему красноречию А. должен был стать устами Моисея, чтобы говорить к израильтянам. Во все время их совместного служения А. всегда был скромной фигурой рядом со своим динамичным братом. В дополнение к тому, что он был устами Моисея, он выполнял роль чудотворца: именно в его руках был жезл, который стал змеем и поглотил жезлы египетских чародеев.
Стих 1:5 РЯ Во время правления Ирода, царя Иудеи, был священник по имени Захария, из сменя Авия. Его жена тоже была потомком Аарона, ее звали Елизавета. ГЯ Εὐρένοτο ἐν ταῖς ἡμέραις Ἡρώδου βασιλέως τῆς Ἰουδαίας ἱερεὺς τις ὀνόματι Ζαχαρίας ἐξ ἐφημερίας Ἀβιά, καὶ γυναῖκα αὐτοῦ ἐκ τῶν θυγατέρων Ἀαρῶν καὶ τὸ ὄνομα αὐτῆς Ἐλισάβετ. ТЯ Ягьудия улькеийн паччагь Гьироддин девриь душваь Абияйирин «ражнаь» гьуллугь гьабхурайи Закар'я кьуру сар малла ва Гьарундин тухмиан вуйи Елисавета кьуру дугъан хпир ади гьахьну.	
Август Αὐγούστος Август	Имя Цезаря Октавиана в период укрепления своего положения в 27 г. до н. э.. Это имя перешло к его наследникам уже в качестве должностного титула, а потому в качестве титула оно относилось и к последующим императорам. Этимология имени происходит от греч. «император»
Стих 2:1 РЯ В те дни кесарь <i>Августа</i> издал указ о проведении переписи по всей Римской империи. ГЯ Εὐρένοτο δὲ ἐν ταῖς ἡμέραις ἐκεῖνας ἐξῆλθεν δόγμα παρὰ Καίσαρος Αὐγούστου ἀπογράφεσθαι πᾶσαν τὴν οἰκουμένην. ТЯ Думу йигьари <i>Август</i> кьуру Римдин паччагьдин чан вари ругаринин али агьалиир гьисаб апьуз амур дубчьуру.	

Таблица 2

табасараны	городское население			сельское население		
	муж/жен	муж	жен	муж/жен	муж	жен
	53375	25881	27494	65473	32067	33406

Содержание терминологического типа информации характеризуется критериями русской лингвистической традиции (с точки зрения сферы активного и пассивного употребления). С точки зрения происхождения терминов в «Толковом словаре» выделяются типы русского, греческого заимствованного (РЯ/ГЯ)

индивидуально формируемой коммуникации, осуществляемой на концепт-принципах богослужебной литературы. Действительно, за последние десятилетия табасаранский богослужебный язык обогатился переводами евангельской литературы.

Библиографический список

1. Барнуэлл К., Дэнси П., Поп Т. *Ключевые понятия Библии*. Санкт-Петербург: Герменевт, 1990.
2. Гринев-Гриневич С.В. *Введение в терминологию*. Москва: УРСС, 2008.
3. Десницкий А. *Современный библейский перевод: теория и методология*. Москва: ПСТГУ, 2015.
4. Леонтович О.А. *Методы коммуникативных исследований*. Москва: Гнозис, 2011.
5. Шихалиева С.Х. Средства выражения семантики локализации в восточнолезгинских языках. *Вопросы типологии русского и дагестанских языков*. Махачкала, 2008: 280 – 286.
6. Шихалиева С.Х. *Словосочетание в табасаранском языке*. Махачкала: Динэм, 2010. 173 с.

References

1. Barnue'll K., D'ensi P., Pop T. *Klyuchevye ponyatiya Biblii*. Sankt-Peterburg: Germenevt, 1990.
2. Grinev-Grinevich S.V. *Vvedenie v terminografiyu*. Moskva: URSS, 2008.

⁴ Национальный состав и владение языками, гражданство // Всероссийская перепись населения 2010. Махачкала, 2013. С.10.

3. Desnickij A. *Sovremennyy biblejskij perevod: teoriya i metodologiya*. Moskva: PSTGU, 2015.
4. Leontovich O.A. *Metody kommunikativnyh issledovanij*. Moskva: Gnozis, 2011.
5. Shihalieva S.H. *Sredstva vyrazheniya semantiki lokalizacii v vostochnolezjinskih yazykah. Voprosy tipologii russkogo i dagestanskikh yazykov*. Mahachkala, 2008: 280 – 286.
6. Shihalieva S.H. *Slovosochetanie v tabasarskom yazyke*. Mahachkala: Din'em, 2010. 173 c.

Статья поступила в редакцию 21.10.18

УДК 81- 41

Shikhalieva S.H., Doctor of Sciences (Philology), Dagestan Science Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: sh_shihalieva@mail.ru

Santueva E.Z., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sh_shihalieva@mail.ru

Gasanova S.H., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sh_shihalieva@mail.ru

NATIVE AND STATE LANGUAGES IN COMMUNICATION: TRENDS IN PRESERVATION AND DEVELOPMENT. The report analyzes possibilities of language transformations and describes prototypes of sign systems of speech behavior. Investigating the sign systems of linguistic typology in conditions of language contacts of the Republic of Dagestan, scientists come to a conclusion that in the formulas of the native language, sign classes with representatives of destructiveness are encoded. The functional-stylistic differentiation of classes with representatives of deprivation makes it possible to investigate the actants of the Lezghian-Tabasaran subgroup. In the first case – an indirect alienable accessory distinguishes the actant of the noun, in the second – the direct inalienable belonging fixes the actant of the verbal form.

Key words: languages of Dagestan, dialects Tabasaran-Azerbaijani frontier, lexical synonyms, communication.

С.Х. Шихалиева, д-р филол. наук, доц., ведущий научный сотрудник Отдела лексикологии и лексикографии Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы ДНЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: sh_shihalieva@mail.ru

Э.З. Сантуева, канд. филол. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального языкового образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: sh_shihalieva@mail.ru

С.Х. Гасанова, канд. филол. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального языкового образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: sh_shihalieva@mail.ru

РОДНЫЕ И ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ЯЗЫКИ В КОММУНИКАЦИИ: ТЕНДЕНЦИИ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

В статье описываются прототипы знаковых систем коммуникации. Функционально-стилистическая дифференциация классов коммуникации дает возможность исследовать актанта тюркско-дагестанской общности. В первом случае – непрямая отчуждаемая принадлежность различает актанта существительного, во втором – прямая неотчуждаемая принадлежность фиксирует актанта глагольной формы. Исследуя знаковые системы типологии в условиях языковых контактов, авторы статьи пришли к выводу, что в формулах родного языка кодируются знаковые классы культурологического фона. Именно поэтому диалог в условиях языковых контактов имеет цель исследовать не только информацию о носителях языка, но и знания культурологического фона о «материнском» языке.

Ключевые слова: языки Дагестана, диалекты табасаранско-азербайджанского пограничья, лексические синонимы, коммуникация.

Пожалуй, ни один концепт языковых контактов не изучался так заинтересованно, глубоко и с участием такого количества виднейших представителей науки о языке, как коммуникативный дискурс. И вместе с тем не существует концепта, о котором мы знали бы так мало в описании и в исследовании, в котором было бы так много разночтений и белых пятен, как коммуникативный дискурс. В изучении знаковых систем описательного дискурса не преуспели ни лингвистическая типология, ни социолингвистика, занимающаяся проблемами концептуализации языков [1, с. 88]. Уже это делает исследование

форм описательного дискурса значимым, этим и объясняется неослабевающий интерес языковедов к проблеме концепта языковых контактов. Исследуя проблему концепта языковых контактов, языковеды пришли к выводу, что в формах описательного дискурса следует выявлять специфику прототипа – языка первичной социализации [2, с. 14]. Именно поэтому диалог в условиях языковых контактов имеет цель исследовать не только информацию о носителях языка, но и знания культурологического фона о «материнском» языке [3, с. 11]. См. таблицу 1.

Таблица 1

Письменные языки, входящие в сферу исследования межкультурного общения и многочисленные народности Республики Дагестан

Рус	Чеч	Авар	Азер	Дарги	Кум	Лезги	Лак	Таб
муж								
37	28	288	46	169	146	137	57	39
092	672	812	124	676	635	556	226	858
жен								
50	33	319	49	187	167	149	66	43
340	425	073	923	365	171	889	155	561

Таблица 2

Владение языками наиболее многочисленных национальностей Республики Дагестан

Рус	Чеч	Авар	Азер	Дарги	Кум	Лезги	Лак	Таб
263	64	677	135	418	375	357	138	113
3950	679	935	511	303	581	185	222	091

Наблюдения последних десятилетий показывают, что в изучаемом национальном (материнском) языке, пустившим корни в культуру национального сообщества, значительно увеличилось качество черт владения родным языком билингва. См. таблицу 2.

В рамках описания новых фактов социолингвистики в лексике национального языка была проведена лингвистическая ревизия, которая продемонстрировала особенность распространения фиксированных смыслов стилистики. Исходя из цели исследования, описана лексика письменного языка¹. Практические механизмы построения моделей письменного языка рассмотрены в лингвистической ревизии как описание формул этикета «положительная*отрицательная эмоция» [1, с. 87]. Типология формул этикета в фиксированных смыслах стилистики, кроме лексикографического описания, актуализирует свойство когнитивных параметров с различными вкраплениями языков лезгинско-табасаранской подгруппы². Фонетические и грамматические вкрапления маркируют факт дифференцированного стереотипа, который может быть представлен на различных уровнях: на уровне слова, предложения, текста, значения [5, с. 283]. На уровне сло-

ва рассматривается информация о части речи, т.е. параметры морфологической аннотации; на уровне предложения – информация о синтаксических функциях, т.е. параметры синтаксической аннотации. На уровне значения кодируются семантические признаки слов или семантические отношения между элементами в тексте, т.е. семантическая аннотация. На уровне текста дифференцируется осмысление вежливости. См. таблицу 3.

Итак, термины национального менталитета, представленные на различных уровнях структурированного дискурса, учитывают способ осмысления значений вежливости. См. таблицу 4.

Переменные дискурса принимают значения деструктивных элементов лишительности, что позволяет строить типологию конструктивного общения. Давая определение сложному понятию дискурса, Ю.С. Степанов пишет: «Дискурс – это «язык в языке», представленный в виде особой социальной данности» [4, с. 4]. Дискурс, представленный в виде социальной тюркско-дагестанской данности, прежде всего, существует с особыми правилами словоупотребления. См. таблицу 5.

Таблица 3

Термины национального менталитета в когнитивных признаках структурирования дискурса

Аварский	Даргинский	Лакский	Лезгинский	Табасаранский
<i>ǰeč'</i>	<i>agara</i>	<i>bak'ar</i>	<i>avač</i>	<i>adar</i>
«нет, не имеется»	«нет, не имеется»	«нет, не имеется»	«нет, не имеется»	«нет, не имеется»

Таблица 4

Грамматически оформленные термины национального менталитета с интенсивными и экстенсивными элементами структурирования дискурса

Аварский	Даргинский	Лакский	Лезгинский	Табасаранский
<i>adab ǰeč'(e)</i> «бессовестный; не имеющий совести»	<i>adab agar(si)</i> «бессовестный; не имеющий совести»	<i>adab bak'a(ssa)</i> «бессовестный; не имеющий совести»	<i>ǰeb avačir</i> «бессовестный; не имеющий совести»	<i>ǰeb adru</i> «бессовестный; не имеющий совести»
<i>allaǰ(ǰ) eč'</i> «безбожник не верующий в Бога»	<i>allaǰagar</i> «безбожник не верующий в Бога»	<i>allaǰak'ý</i> «безбожник не верующий в Бога»	<i>allaǰ avačir</i> // <i>allaǰsuz</i> «безбожник не верующий в Бога»	<i>allaǰ adru</i> // <i>allaǰsuz</i> «безбожник; не верующий в Бога»
<i>q'alt'u ǰeč'ev</i> «тунеядец; не имеющий работы»	<i>q'janči agar(si)</i> «тунеядец; не имеющий работы»	<i>davu bak'a(ssa)</i> «тунеядец; не имеющий работы»	<i>k'ǰalaq avačir</i> «тунеядец; не имеющий работы»	<i>ljahin adru</i> «тунеядец; не имеющий работы»

Таблица 5

Структурирование дискурса и правила словоупотреблений с лишительным значением

Аварский	Даргинский	Лакский	Лезгинский	Табасаранский
<i>ǰeč'ol'i</i>	<i>agardeš</i>	<i>bak'ašivu</i>	<i>avačirval</i>	<i>adruval</i>
«отсутствие кого-чего-л.»	«отсутствие кого-чего-л.»	«отсутствие кого-чего-л.»	«отсутствие кого-чего-л.»	«отсутствие кого-чего-л.»

Таблица 6

Характеристика морфем табасаранского языка как заимствованная метафора

табасаранский		табасаранский в описании микрополя даргинского	
<i>a-dar</i> «1.нет; 2. не имеется»		<i>ag-ara</i> «найдешь»	
<i>a-</i>	<i>-dar</i>	<i>ag-</i>	<i>ara-</i>
компонент эмоций «1.да; 2. знак согласия»	1. отрицательный показатель «нет»; 2. префикс /инфикс /суффикс имен и глаголов	<i>ag-</i> «ищи» показатель императива	производный элемент табасаранского языка с концептом «промежуток»

¹ Нахско-дагестанские языки – языковая семья, распространённая главным образом в восточной части Северного Кавказа – Дагестане, Чечне и Ингушетии.

² В современном кавказоведении кавказская семья языков принимает классификацию пределов нахско-дагестанской группы, дифференцированных стереотипами письменного языка лезгинско-табасаранской подгруппы – агульского, рутульского, цахурского // хиналугского, крызского, будухского, а также удинского // арчинского.

Характеристика элементов лишительности, описывая микрополе даргинского и табасаранского дискурса, подтверждает прототипическое значение эмоций. На наш взгляд, шкала элементов лишительности с характеристиками дискурса представляет значение заимствованной метафоры – концепта вежливости. См. таблицу 6.

В отличие от других дагестанских языков пространство лишительности лезгинского и табасаранского не проявляет тенденции к грамматикализации концептуального поля. В лезгинском языке сегменты с лишительным значением отчетливо подчеркивают языковую картину метафоры *avač'//avačirval* «нет не имеется/отсутствие». См. таблицу 7.

Таблица 7

Синонимы заимствованных метафор табасаранского языка с лишительным значением лезгинских форм *avač'*

a-	av-	ava-
«есть; имеется»	«да; знак согласия»	местоимение «ты есть»

Концептуальное поле описательного дискурса с классом табасаранского репрезентанта структурирует принципиальную предпосылку. См. таблицу 8:

Функционально-стилистическая дифференциация репрезентантов лишительности табасаранского языка актуализирует экспрессивную номинацию, представляя актанты именной/глагольной формы. В чеченском языке модификация номинантов лишительности регистрируется актантами глагола и имени [5, с.281]. В первом случае – непрямая отчуждаемая принадлеж-

Библиографический список

1. Леонтович О.А. Концептологический анализ. *Методы коммуникативных исследований*. Москва: Гнозис, 2011: 87 – 92.
2. Никольский Л.Б. *Синхронная социолингвистика*. Москва, 1976: 12 – 34.
3. Национальный состав и владение языками, гражданство. *Итоги Всероссийской переписи населения 2010 (орган федеральной службы по Республике Дагестан)*. Т. 3. Махачкала: Гостат, 2013.
4. Степанов Ю.С. Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип причинности. *Язык и наука конца XX века*: сб. статей. Москва: РГГУ, 1995.
5. Шихалиева С.Х. Средства выражения семантики локализации в восточнолезгинских языках. *Вопросы типологии русского и дагестанских языков*. Махачкала, 2008: 280 – 286.

References

1. Leontovich O.A. *Konceptologicheskij analiz. Metody kommunikativnyh issledovanij*. Moskva: Gnozis, 2011: 87 – 92.
2. Nikol'skij L.B. *Sinhronnaya sociolingvistika*. Moskva, 1976: 12 – 34.
3. Nacional'nyj sostav i vladenie yazykami, grazhdanstvo. *Itogi Vserossijskoj perepisi naseleniya 2010 (organ federal'noj sluzhby po Respublike Dagestan)*. T. 3. Mahachkala: Gostat, 2013.
4. Stepanov Yu.S. *Alternativnyj mir. Diskurs. Fakt i princip prichinnosti. Yazyk i nauka konca XX veka*: sb. statej. Moskva: RGGU, 1995.
5. Shihaliyeva S.H. *Sredstva vyrazheniya semantiki lokalizacii v vostochnolezgin'skikh yazykah. Voprosy tipologii russkogo i dagestanskikh yazykov*. Mahachkala, 2008: 280 – 286.

Статья поступила в редакцию 21.10.18

УДК 81'373.6; 811.161.1'373.6

Shustova S.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Perm State University (Perm, Russia),

E-mail: lanaschust@mail.ru

Noskova I.V., teacher, "Globus" Language Center (Perm, Russia),

E-mail: irina.noscova@mail.ru

NATURAL-LANDSCAPE CODE IN PHRASEOLOGICAL AND PAREMIOLOGICAL SPACE (WOOD / TREE / ДЕРЕВО). The article deals with issues relating to the actualization of the natural-landscape code in English and Russian cultures. Culture represents the ultimate integrative concept of humanitarian knowledge. Currently, there are numerous definitions of this concept, a variety of interpretations, which is due to the variety of real forms of its existence. Phraseological units and paremia, identified from a number of dictionaries of English and Russian, perform the function of culture signs and thus act as an instrument for representing the basic attitudes of a particular culture. The object of the analysis in the article is the linguocultural potential of phraseological and paremiological units of English and Russian languages. The authors discuss the contents of the proposed approach. The subject of the analysis is a natural-landscape code and the means of its actualization. The specifics of the cultural code include the preservation of certain cultural information, the preservation of hidden information related to the context in which the code acquires the ability to generate meanings and accumulate them.

Key words: phraseological, paremia, culture, English, Russian, linguoculturology, mentality, image.

С.В. Шустова, д-р филол. наук, доц., проф. каф. лингводидактики,

Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь,

E-mail: lanaschust@mail.ru

И.В. Носкова, преподаватель, магистр филологии, ООО Языковой центр «Глобус», г. Пермь,

E-mail: irina.noscova@mail.ru

Таблица 8

Элементы табасаранского языка с репрезентантом описательного дискурса -suz >uz

класс существительных	класс глаголов	класс глаголов
	инфинитив	императив
<i>ars</i> «серебро»	<i>árs+uz</i> «воткнуть»	<i>uz</i> «налей!»
с репрезентантом * <i>ars+dar</i> «не серебро»	с репрезентантом* <i>da-r+ás+uz</i> «не воткнуть»	с репрезентантом* <i>tu-uza</i> «не наливай!»

ность различает актант существительного, во втором – прямая неотчуждаемая принадлежность фиксирует актант глагольной формы. См. Таблицу 9.

Таблица 9

Система выражения концепта лишительности с названиями репрезентантов чеченского языка

<i>doš*</i> «не имеющий»	<i>mottoboš*urg</i> «без языка»
<i>doš*urg</i> «не имеющий чего-л.»	<i>govrjoš*urg</i> «без лошади»

Можно считать, что стилистика языков Дагестана не различает релевантную сферу, поскольку национальный язык формируется в доминантной национальной культуре – тюркско-дагестанской языковой общности. Следовательно, в качестве основных сфер стилистики следует выделить функциональные типы тюркско-дагестанской языковой общности.

ПРИРОДНО-ЛАНДШАФТНЫЙ КОД ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОМ И ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ (WOOD / TREE / ДЕРЕВО)

В предлагаемой статье рассматриваются вопросы, касающиеся актуализации природно-ландшафтного кода в английской и русской культурах. Культура представляет предельное интегративное понятие гуманитарного знания. В настоящее время существуют многочисленные дефиниции этого понятия, разнообразные интерпретации, что обусловлено многообразием реальных форм её существования. Фразеологические единицы и паремии, выявленные из ряда словарей английского и русского языков, выполняют функцию знаков культуры и таким образом выступают в качестве инструмента представления основных установок той или иной культуры. Объектом анализа в настоящей статье является лингвокультурный потенциал фразеологических и паремиологических единиц английского и русского языков. Дискуссионность предлагаемого подхода существует. Предметом анализа выступает природно-ландшафтный код и средства его актуализации. К особенностям культурного кода относятся: сохранение определенной культурной информации, сохранение скрытой информации, связанной с контекстом, в котором код приобретает способность генерировать смыслы и накапливать их.

Ключевые слова: фразеологизм, паремия, культура, английский язык, русский язык, лингвокультурология, ментальность, образ.

Культура как качественная характеристика жизнедеятельности человека в созданной им реальности («вторая природа»), где приобременными являются идеальные, духовные образования, немислима без языка [1, с. 6]. Культура определяется как «часть картины мира, которая отображает самосознание человека, исторически видоизменяющегося в процессах личностной или групповой рефлексии над ценностно-значимыми условиями природного, социального и духовного бытия человека» [2, с. 19]. В каждой культуре сквозь призму исторического опыта страны и посредством фразеологических единиц строится ранжированная шкала отрицательных, осуждаемых и положительных, наиболее ценных качеств человека [3, с. 31]. Вопрос о неразрывности культуры и истории нашел отражение в работах основателя отечественной культурологии и семиотики Ю.М. Лотмана, который отмечает, что культура есть память. В связи с этим она всегда тесно связана с историей, при этом подразумеваемая непрерывность нравственной, духовной, интеллектуальной жизни человека, общества и человечества [4, с. 8]. Положение, высказанное в трудах Э. Сепира, о том, что люди видят мир по-разному – через призму своего родного языка, показывает, что определяющее влияние на мировидение нации оказывает язык. Языки отличаются своими языковыми картинами мира [5, с. 32]. В дальнейшем эта мысль получила свое развитие в работах Ю.Д. Апресяна и С.Г. Тер-Минасовой, которые сходятся во мнении, что каждый язык обладает своим собственным способом «мыслить мир». По утверждению Ю.Д. Апресяна в этом способе находит воплощение цельная коллективная философия, своя для каждого языка [6, с. 312]. С.Г. Тер-Минасова считает, что представление о мире (картина мира) навязывается человеку языком [7, с. 214].

Мысль о влиянии языка на образ мышления народа находит глубокую критику известного американского психолога и лингвиста С. Пинкера. В результате проведенных исследований С. Пинкер выносит важное положение, которое заключается в том, что образы, лежащие в основе мышления, с одной стороны, и предложения в языке, с другой стороны, действуют во многом друг другу наперекор. Следовательно, людям не свойственно думать на языке, английском или немецком, или любом другом, они думают на мыслекоте, который, весьма вероятно, лежит в основе всех языков [8, с. 49]. Во второй половине XX в. в рамках семиотики возникла отрасль, получившая наименование семиотики культуры. Это позволило интерпретировать явления языка и культуры как явления одного порядка. Культура представилась взору исследователей как система знаковых систем [см., например, 9; 10; 11]. Как заметил К. Леви-Стросс, язык есть одновременно и продукт культуры, и её важная составная часть, и условие существования культуры. Более того, язык – специфический способ существования культуры, фактор формирования культурных кодов [12, с. 118].

Связующим звеном между языком и культурой является человек-носитель языка и культуры. Именно поэтому язык способен репрезентировать национальную ментальность его носителей [13, с. 63]. Код культуры выступает как некая тематическая совокупность имен, которые, помимо общезыковых, несут дополнительные культурные значения. Культура представляет собой единство кодов, каждый из которых формирует определенный фрагмент языковой картины мира. Так, например, при описании природно-ландшафтного кода исследователи выделяют в особые группы фразеологизмы и единицы паремиологического фонда, включающие следующие элементы: река, вода,

гора, камень, море, лес, дерево и др. В фокусе внимания авторов находятся элементы *wood, tree, дерево*.

Мифологическое значение единицы *HUNGER DRIVES THE WOLF OUT OF THE WOOD* состоит в том, что без определенных действий человеку ничего не добиться. Выражение применимо исключительно к людям, к чертам характера человека. Мы можем соотносить данную паремию с русской поговоркой «Волка ноги кормят». Согласно The Concise Dictionary of Proverbs первое упоминание паремии было зафиксировано во французском языке и датируется ранним XIV в.: «la fains enchase le louf dou bois, hunger chases the wolf from the wood.» (Fr.) [14]. В английском языке мы можем проследить употребление данной паремии в среднеанглийский период: «As hunger chaceth the wolfe out of the wode thus sobrete [sobriety] chaseth the deuyl fro the man.» (1483 Cato B6V). «Hunger driues the wolfe out of the wood, if I had not great neede of monie, you should neuer haue them so dog cheape.» (1591 Second Fruits 125). «This one... I own is the child of necessity. Hunger, thou knowest, brings the wolf out of the wood.» (1748 Gil Blas (1749) IV. XII. vii.). «Hunger, proverbs say, allures the wolf from the wood.» (1872 Works (1897) III. 323). «Hunger... causes the wolf to sally from the wood.» (1905 Line of Love iv.) [15]. Через компонент-лексему *wolf* актуализируется связь с анималистическим кодом. Подобно волкам, для которых движение представляет возможность прокормить себя и свое потомство, человек испытывает необходимость в активных действиях для его жизнедеятельности. Образ паремии восходит к противопоставлению «свое-чужое» через лексику *wood*, актуализирующую природно-ландшафтный код. В образе единицы *wood* актуализируется «свое» освоенное пространство. Для удовлетворения человеческих потребностей, возникает необходимость в освоении чужого пространства.

Фразеологизм *TOUCH WOOD* в своем буквальном смысле означает *стучать по дереву*. Мифологическое значение заключается в выражении надежды, что произойдет что-то хорошее, в стремлении «не спугнуть удачу или не слезать ее» [16]. Фразеологическая единица находит свои корни в латинском языке (*absit omen*) и появляется в Великобритании к 1850 г. Американский вариант единицы *knock on wood* стал распространенным в XX в. Происхождение фразеологизма основано на суеверии, что если постучать по дереву, это отпугнет злых духов. Следует заметить, что в мифологии *лес* и *деревья* ассоциируются с добрыми духами. «It derives from the pagan belief that malevolent spirits inhabited wood, and that if you expressed a hope for the future you should touch, or knock on, wood to prevent the spirits from hearing and presumably preventing your hopes from coming true.» (Neil Crowfoot, Crystal Palace UK). «He's never even been to the doctor's, touch wood. – Touch wood, I've been lucky enough to avoid any other serious injuries.» [17]. «Touch wood something positive will happen.» (Times, Sunday Times 2012). Как правило, данная фразеологическая единица употребляется в качестве ответной реплики на какое-либо утверждение. «Touch wood» и «Knock on wood» используются, когда хотя бы пожелать удачи в каком-либо деле. Отражая природно-ландшафтный код, лексема *wood* выступает как символ защищенности и удачливости.

Паремия *THE TREE IS KNOWN BY ITS FRUIT* означает, что полезность дерева оценивается качеством плодов, которые это дерево приносит, а не его внешним видом. Применима и к человеку. Человека мы оцениваем по его поступкам. Считается, что паремия имеет библейское происхождение: «The tree is known by his fruit.» (MATTHEW xii. 33 (AV)). «Judge the tree by his frute, and not by his leues.» (1528 W. TYNDALE Obedience of Christian Man

88V). "If then the tree may be known by the fruit.. there is virtue in that Falstaff." (1597–8 SHAKESPEARE Henry IV, Pt. 1 II. iv. 414). "A tree is known by the fruit, and not by the leaves." (1670 J. RAY English Proverbs 11). "Lutherans said the tree is known by its fruit. Teach a pure faith, and abuses will disappear." (1896 J. A. FROUDE Council of Trent iv). "The mental life... [is] rooted in spite and envy. ... Ye shall know the tree by its fruit." (1928 D. H. LAWRENCE Lady Chatterley's Lover iv). "I never judge a man by his mask.' A tree should be judged by its fruits,' Myna responded." (1955 S. N. GHOSE Flame of Forest I. 15) [18]. Поремия функционирует как стереотипное представление об обманчивости внешности и манер и важности внутреннего мира.

Единица CANNOT SEE THE WOOD FOR THE TREES означает «быть неспособным рассуждать о полной картине происходящего, уделяя внимание мельчайшим второстепенным деталям, критиковать мелкие недостатки и придавать ценности по-настоящему чему-то значимому» [там же]. Имеется в виду, что лицо (группа лиц, профессиональные, политические, иные общности) не может распознать смысл какого-либо явления, события, процесса, правильно оценить ситуацию, положение дел из-за того, что не замечает связи между отдельными деталями и потому оказывается не в состоянии составить из них целостную картину. Это выражение уместно в ситуации, когда кто-либо придает слишком большое значение деталям, настолько большое, что теряется общий смысл. Например, рассказывая историю, рассказчик приводит столько подробностей и деталей, что в итоге невозможно понять и вспомнить о чем, собственно, он рассказывал. Впервые данная единица упоминается в глоссарии Джона Хэйвуда (John Heywood's glossary 1546):

"An olde saied sawe, itche and ease, can no man please.

Plentie is no deyntie [dainty]. ye see not your owne ease.

I see, ye can not see the wood for trees."

"Thou canst not or wilt not see wood for trees." (1583 B. MELBANCKE Philotimus Sijb). "He could not have beene able as hee went along to have seene the Wood for Trees." (1640 HOWELL Dodona's Gr. 217). "This was like, not seeing the Wood for Trees." (1751 Affect. Narr. H.M.S. Wager 92). "One hardly sees the wood for the trees." (1888 PATER Ess. fr. Guardian (1896) 95 Garrick) [19]. Образ единицы восходит к архетипическому противопоставлению «общего» и «частного», «целого» и «части» и соотносится природно-ландшафтным кодом культуры через компоненты *trees* и *wood*. Компонент *wood* символизирует, с одной стороны, нечто большое, крупное, объемное, но при этом состоящее из отдельных элементов, а с другой стороны, нечто оставшееся непознанным, не проясненным для понимания. Образ фразеологизма строится на основе метонимического отождествления знания, понимания, то есть видения: подобно тому, как растущие на кромке леса деревья не позволяют заглянуть в глубь него, частные подробности закрывают от человека суть происходящего. Фразеологизм в целом передает стереотипное представление о том, что мелкое, несущественное может помешать опознать крупное, важное, значительное.

В Историко-этимологическом словаре русского языка *дерево* имеет следующее толкование и этимологию: 1) многолетнее растение с твердым стволом и отходящими от него ветвями, образующим крону, 2) «древесина», «строительный материал»; укр. *дерево*, *деревина* – «древесина», блр. *дэрава*, *дрэва* – «древесина», ср. болг. *дърво* – «дерево». В русском языке *дерево* с производным – из старославянского. Прилагательное *древесный* отмечено Поликарповым (1704 г.). *Древесина* – в словарях с

1841 г. Ср. лит. *dervà: darvà* – «смола», латыш. *darva* – «деготь», гот. *triu* – «дерево», англ. *tree* – «дерево», др.-сканд. *tjara* – «смола», *tyrvi* – «смолистое (сосновое) дерево», ср.-нем. *tere* (> нем. *Teer*) – «смола», др.-ирл. *daur, daro* – «дуб», бретон. *dervenn* – «дуб», перс. *dār* – «дерево», хетт. *taru* – «лес». Старшее значение и.-е. слова, по-видимому, было «дуб» [20, с. 243].

Анализ паремиологических словарей русского позволяет выделить следующие группы поговорок, включающих в свой состав элемент *дерево* и актуализирующие ряд признаков и особенностей менталитета русских: 1) качества, свойства характера человека: *Гнилое дерево никуда не водится: что ни сделаешь, все развалится; Дерево от плодов, а человек от дел познается; Дерево смотри в плодах, а человека (людей) – в делах; Только гнилое дерево поплывет против течения; Доброе дерево против воды (течения) не плывет (БСРП); 2) особенности воспитания, обучения, образования: *Дерево гнется, пока молодое; Гни дерево, пока гнется, учи дитя, пока слушается; Гни дерево, пока молодо; Каково дерево, таковы и ветки, каковы родители, таковы и детки (БСРП); 3) характер межличностных отношений: *Дерево держится корнями, а человек – друзьями; С ним водись, а камень за пазухой держи (БСРП); 4) характер причинно-следственных отношений: *Каково дерево, таков и клин, каков батька, таков и сын; Каково дерево, такова и отрасль (таково и яблоко, таковы и ветки); От доброго дерева – добрые отрасли; От доброго дерева – добрый и плод; От сухого дерева не живет отростельца; Не влезай на дерево – не упадешь; Сначала дерево пускает корни, а потом уже начинает расти вверх (БСРП); Ель не сосна, шумит неспроста; Куда дерево клонилось, туда и повалилось (ПРН); 5) признак терпеливости: *Дерево скоро садыт, да не скоро от него плоды едят; За один раз дерево не срубишь (БСРП); 6) признак непреодолимости препятствий: *Как дерево не гни, оно все вверх смотрит; Легче новое дерево вырастить, чем гнивое выпрямить; Горько дерева корень: хоть в меду вари – не будет сладок (БСРП).******

Каждый язык отражает способ восприятия и организации мира – его концептуализацию, что во многом определяется системой языковых значений и личностных смыслов. Фразеологический и паремиологический фонды являют собой пространство значений, которые фиксируют в языке знания о мире, интерпретации национально-культурного опыта конкретной языковой общности. Каждый язык создает свою фразеологическую и паремиологическую парадигмы. Отдельные фразеологические единицы или поговорки могут совпадать между собой, парадигмы совпадать не могут [см., например, 21, с. 431], так как в их основе находится психологический фактор различения объекта и предмета восприятия, которые, в свою очередь, подвергаются различной интерпретации. В задачи статьи не входил сопоставительный анализ фразеологических и паремиологических парадигм английского и русского языков в аспекте актуализации природно-ландшафтного кода, но это перспективное направление, поскольку фронтальное исследование субстратного материала в тесной связи с лексикой, историей этнических культур и этимологией, докажет идиоэтничность фразеологии и паремиологии.

Список сокращений

БСРП – Мокиенко В.М., Никитина Т.Г., Николаева Е.К. Большой словарь русских пословиц. М.: ОЛМА Медиа групп, 2010. 1026 с.

ПРН – Даль В.И. Пословицы русского народа. СПб.: Авалон, Азбука-классика, 2007. 304 с.

Библиографический список

- Лагоденко Д.В. Межкультурные осложнения в контексте перевода. *Лингвистика и межкультурная коммуникация*: монография. Часть II. Научн. ред. к. филол. н. Е.В. Шутова. Москва: Перо, 2014.
- Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.
- Барашян В.К. Этнокультурная специфика реализации концепта «мужественность» в английской фразеологии. *Вестник Адыгейского университета*. 2018; 1 (212): 29 – 33.
- Ю.М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. Москва: Гнозис, 1994.
- Сепир Э. *Избранные труды по языкознанию и культурологии*. Москва: Прогресс: Изд. группа «Универс», 1993.
- Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. II. *Интегральное описание языка и системная лексикография*. Москва: Языки русской культуры, 1995.
- Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово / Slovo, 2000. 261 с.; Москва: МГУ, 2004.
- Пинкер С. *Язык как инстинкт*. Москва: Либроком, 2009.
- Барт Р. *Семиотика: Поэтика*. Москва: Прогресс, 1989.
- Лотман Ю.М. *Культура и взрыв*. Москва: Прогресс: Гнозис, 1992.
- Эко У. *Отсутствующая структура. Введение в семиологию*. Санкт-Петербург: Symposium, 2006.
- Леви-Стросс К. *Структурная антропология*. Москва: Главная редакция восточной литературы, 1985. 536 с.; Москва: Эксмо-Пресс, 2001.

13. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
14. Simpson J.A., Speake J. *The Concise Oxford Dictionary of Proverbs*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
15. *The Oxford Dictionary of Proverbs Online 2009*. Available at: <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199539536.001.0001/acref-9780199539536>
16. *English Proverbs: The Phrase Finder*. Available at: <http://www.phrases.org.uk/meanings/proverbs.html>
17. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/>
18. *The Oxford Dictionary of Proverbs Online 2009*. Available at: <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199539536.001.0001/acref-9780199539536>
19. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/>
20. Черных П.Я. *Историко-этимологический словарь современного русского языка*. 13 560 слов. Т. 1–2. Москва: Русский язык, 1993.
21. Кириллова Н.Н. В.Г. Гак – теоретик фразеологии. *Язык и действительность: сборник научных трудов памяти В.Г. Гака*. Москва: ЛЕНАНД, 2007: 426 – 432.

References

1. Lagodenko D.V. Mezhhkul'turnye oslozhneniya v kontekste perevoda. *Lingvistika i mezhhkul'turnaya kommunikaciya*: monografiya. Chast' II. Nauchn. red. k. filol. n. E.V. Shutova. Moskva: Pero, 2014..
2. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Shkola «Yazyki russoj kul'tury», 1996.
3. Barashyan V.K. 'Etnokul'turnaya specifiika realizacii koncepta 'muzhestvennost'' v anglijskoj frazeologii. *Vestnik Adygejskogo universiteta*. 2018; 1 (212): 29 – 33.
4. Yu.M. Lotman i tartusko-moskovskaya semioticheskaya shkola. Moskva: Gnozis, 1994.
5. Sepir 'E. *Izbrannye trudy po yazykoznaniju i kul'turologii*. Moskva: Progress: Izd. gruppa «Univers», 1993.
6. Apresyan Yu.D. *Izbrannye trudy*. T. II. *Integral'noe opisanie yazyka i sistemnaya leksikografiya*. Moskva: Yazyki russoj kul'tury, 1995.
7. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva: Slovo / Slovo, 2000. 261 s.; Moskva: MGU, 2004.
8. Pinker S. *Yazyk kak instinkt*. Moskva: Librokom, 2009.
9. Bart R. *Semiotika: Po'etika*. Moskva: Progress, 1989.
10. Lotman Yu.M. *Kul'tura i vzryv*. Moskva: Progress: Gnozis, 1992.
11. 'Eko U. *Otsutstvuyushchaya struktura. Vvedenie v semiologiyu*. Sankt-Peterburg: Symposium, 2006.
12. Levi-Stross K. *Strukturmaya antropologiya*. Moskva: Glavnaya redakciya vostochnoj literatury, 1985. 536 s.; Moskva: 'Eksmo-Press, 2001.
13. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2001.
14. Simpson J.A., Speake J. *The Concise Oxford Dictionary of Proverbs*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
15. *The Oxford Dictionary of Proverbs Online 2009*. Available at: <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199539536.001.0001/acref-9780199539536>
16. *English Proverbs: The Phrase Finder*. Available at: <http://www.phrases.org.uk/meanings/proverbs.html>
17. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/>
18. *The Oxford Dictionary of Proverbs Online 2009*. Available at: <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199539536.001.0001/acref-9780199539536>
19. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/>
20. Chernyh P.Ya. *Istoriko-etimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka*. 13 560 slov. T. 1–2. Moskva: Russkij yazyk, 1993.
21. Kirillova N.N. V.G. Gak – teoretik frazeologii. *Yazyk i dejstvitel'nost': sbornik nauchnyh trudov pamyati V.G. Gaka*. Moskva: LENAND, 2007: 426 – 432.

Статья поступила в редакцию 21.10.18

УДК 81.367; 81.373

Yarbilova D.M., postgraduate, Department of Russian Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: diyarbilova@mail.ru

REPEATITION AS AN IMAGE-ENHANCING MEANS IN THE MODERN FEMALE AVAR POETRY. The article deals with semantic-stylistic features of the use of repetition of different types in modern Avar female poetry, identifies individual and an author's and typologically common features of lexical, lexical-morphological and lexico-syntactic repetitions, their gender-related connotative possibilities. The research studies the role of repetition in forming a communicative strategy of an author of a poetic work and semantic-stylistic consequences of the use of substantive, verbal and adjectival repetitions. The paper determines the role of parcellation in the implementation of communicative and pragmatic tasks of the authors of poetic works. Repetitions of different types are considered as fragments of an author's linguistic picture of the world. The article reveals the symbolic nature of the individual components in the chain of repetitions, conditioned by the mentality and cultural traditions of native speakers; determines the role of personal (individually subjective) and socially significant factors in the formation of the associative-figurative evaluation and communicative strategy of the author of a poetic work.

Key words: Avar female poetry, semantic-stylistic functions of repetitions, gender-conditioned national-cultural and individual-author's connotations, symbolism, language picture of the world.

Д.М. Ярбилова, аспирант каф. русского языка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
E-mail: diyarbilova@mail.ru

ПОВТОРЫ КАК ОБРАЗНО-УСИЛИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНСКОЙ АВАРСКОЙ ПОЭЗИИ

В статье рассматриваются семантико-стилистические особенности использования повторов разных типов в современной аварской женской поэзии, определяются индивидуально-авторские и типологически общие признаки лексических, лексико-морфологических и лексико-синтаксических повторов, их гендерно обусловленные коннотативные возможности; обращается внимание на роль повторов в формировании коммуникативной стратегии автора поэтического произведения и семантико-стилистические последствия использования субстантивных, глагольных и адъективных повторов; определяется роль парцелляции в реализации коммуникативно-прагматических задач авторов поэтических произведений. Повторы разных типов рассматриваются в качестве фрагментов авторской языковой картины мира; выясняется символическая природа отдельных компонентов в цепочке повторов, обусловленная ментальностью и культурными традициями носителей языка; определяется роль личных (индивидуально-субъективных) и общественно значимых факторов в формировании ассоциативно-образной оценочности и коммуникативной стратегии автора поэтического произведения.

Ключевые слова: аварская женская поэзия, семантико-стилистические функции повторов, гендерно обусловленные национально-культурные и индивидуально-авторские коннотации, символика, языковая картина мира.

Повторы, используемые в качестве образно-оценочных усилительных средств в современной женской аварской поэзии, не являлись предметом специального изучения. В имеющихся по аварской поэзии публикациях рассматривались только сравнения [1; 2; 3] и эпитеты-прилагательные [4; 5], что свидетельствует об актуальности темы нашего исследования.

Материал для написания статьи был собран из сборников поэтических произведений Тубхат Зургаловой [6], Фазу Алиевой [7], Машидат Гаирбековой [8] и Марижат Абдулазизовой [9].

Анализ материала показал, что могут быть использованы повторы одних и тех же существительных, образующих эмоционально-усилительную цепочку:

Рос-рукъалъул ургъел, Заботы о муже-доме,
Анльго лъимадул ургъел, Заботы о шестерых детях,
Дуниялалъул ургъел. Заботы все земные,
(Т. Зургалова. «Дир ургъалил гъансито»/ «Очаг моих переживаний»)

Конечная позиция повторяющегося существительного ургъел «заботы, переживания» усиливает его экспрессивные возможности как компонента актуального членения предложения. Пропуск вспомогательного глагольного компонента буго «есть» (ср. ургъел буго) делает данное существительное предикативно значимым, семантически и эмоционально ключевым, так как центр предикативной значимости переносится с глагольного компонента на повторяющееся существительное. Такие усилительные функции часто выполняют субстантивные повторы в поэтических произведениях Т. Зургаловой, посвященных матери.

В лексических повторах используются также существительные, относящиеся к одному семантическому полю. Цепочечные структуры повторов с количественной семантикой употребляются в качестве эмоционально-усилительных средств, как, например, в стихотворении М. Абдулазизовой «Замана»/«Время»:

Мун борцуна саг1таз, сардаз, къояца,
Анкъица, моц1ица, лъаг1алабаца.
Тебя измеряют часами, ночами, днями,
Неделями, месяцами, годами.

Каждый предыдущий компонент цепочечного повтора существительных здесь выступает в качестве семантического составляющего последующего за ним повтора. Такой повтор символизирует вечность времени, его бесконечное движение.

Эмоционально-усилительную функцию выполняют и повторы синонимических существительных:

Рокъиго, рокъийин к1альалаан дун,
Рокъи ккаразда гьорль дунгоги рик1к1ун.
Г1ишкъуэго г1ишкъуйин йик1унанан мун,
Г1ашикъвазда гьоркъой дунгоги рехсон.
О любви, о любви говорила я,
Включая себя в круг влюбленных,
О страсти, о страсти говорила я,
Считая себя влюбленной.
(Т. Зургаловой «Рокъиго, рокъийин к1альалаан дун»/ «О любви, о любви говорила я»)

Усилительно-оценочные функции в поэзии Зургаловой выполняют утвердительно-отрицательные повторы, когда актуализация утверждения используется для деактуализации отрицания:

Дир талих1лъун бугеб г1агараб росу,
Талих1 балагъизе арай гуру дун.
Моим счастьем является родное село,
Не счастье искать уехала я [в город].
(«Дир росу»/«Мое село»)

Утвердительно-отрицательные лексико-синтаксические повторы указанного типа характерны и для поэзии М. Гаирбековой. Особенно часто такие повторы используются в поэме «Дагъ-истаналъул вас» – «Сын Дагестана», представляющей собой по жанру своеобразную песню-плач по случаю смерти руководителя Республики Дагестан А. Даниялова: Дур ч1ух1ильун, талит-х1лъун Вук1ана Г1абдурах1ман «Твоей [Дагестана] гордостью, счастьем Был Абдурахман».

Такие семантически значимые повторы, актуализирующие качества руководителя республики, используются в конце каждой строфы:

къвак1ильун вук1ана гъев «стойкостью (=стойким) был он»,
намуслъун вук1ана гъев «совестью [народа] был он», гьудулль-
ун вук1ана гъев «другом [народа] был он», бах1арчилъи дулъа
бат1альч1о «смелость тебя не покинула», нехъег1анлъи [дур]
бук1инч1о «подлости [в тебе] не было» и т. д.

Повторы существительных могут сопровождаться повторами синонимических глагольных лексем, актуализирующих единое смысловое и эмоциональное пространство, в связи с чем повторы имен собственных используются в роли обращений:

Г1абдулмажид Хачалов! Абдулмажид Хачалов!
Дур кеч1 г1одулеб буго, Твоя песня плачет,
Г1абдулмажид Хачалов! Абдулмажид Хачалов!
Дур кеч1 угьдулеб буго, Твоя песня страдает.
(Т. Зургалова «Дур кеч1 г1одулеб буго»/«Твоя песня плачет»)

Часто глагольные повторы используются в поэтических произведениях Т. Зургаловой, посвященных теме любви, изображению внутренних переживаний влюбленной женщины:

Хъванцинал рокъул куч1дул Все песни о любви
Дуе дица ургъана. Я для тебя написала,
Гьезуль дун щакдарана, В них [тебя] я ревновала,
Барщарана, рекъана. Обижалась, мирилась.
(Т. Зургалова. «Дица ургъун вахъара»/ «Мною придуманный»)

Абизе бокъун буго дуда вокъиларилан,
Амма рак1аль ах1ула гьереси бицугеян.
Гьикъизе бокъун буго дир нухда ватугеян,
Амма берал к1альала ниж к1очон тогейлан.
Хотела бы сказать, что не люблю тебя,
Но сердце кричит, что это неправда.
Хотела бы просить, чтобы не встречал меня,
Но глаза просят, чтобы о них я не забыла.

(Т. Зургалова. «Абизе бокъун буго...»/«Хочу сказать...»)

В таких дискурсах используются определенно-личные предложения или местоимение дун «я», усиливающее внутренние переживания влюбленной женщины. Такие местоименные компоненты, к примеру, встречаются в поэзии Ф. Алиевой. Существительные, обозначающие объекты речи, могут сопровождаться повторяющимися прилагательными эмоционально-оценочного характера или компаративными структурами:

Дир гьит1инаб росу, дир хъах1аб рагъи
Хъах1илаб зобалде т1аде рахъана.
Мое маленькое село, моя белая веранда
Поднялись в голубые небеса.
(«Борхальи»/«Высота»)

Гъаб дир хундерил т1альи, Это мое хунзахское плато,

Т1оьголаб дир расальи Цветущая моя долина,

Компонент дир «мой» в сочетании с соответствующими оценочными существительными в разных поэтических дискурсах выражает душевные переживания и отношение автора ко всему, что для нее имеет ценность (семья, родная земля/родина, родной язык т.д.):

дир рак1 г1одулеб буго «мое сердце плачет», дир каранзул кунал «нити моего сердца», т1олалго дир къасдал «все мои мечты», дир рек1ел т1ино «дно моего сердца» («Борхальи»/«Высота»); дир халкъ «мой народ», дир к1удада «мой дедушка», дирго росу «мое село», дир эбел «моя мать», дир ч1ух1и «моя гордость» («Смольниялда»/ «В Смольном»).

В ряде стихотворений современных аварских поэтов используются повторы императивных форм глаголов, причинно мотивируемые глагольными формами с целевым значением:

Вач1унге, ах1уе, гьимуге дие, Дида мун лъаларин, дунго гукъизе «Не приходи, не зови, не улыбайся мне, Я тебя не знаю, меня не обмани» (Т. Зургалова. «Вач1унге...»/ «Не приходи...»). Гаргазабе аргъан, г1одизабе, Заирбег, Зобальи ракъальги г1инт1амиледухъ. Заставъ гармонь говорить, заставъ плакать, Заирбег, Чтобы небо и земля слушали. (М. Абдулазизова. «Арабаш» – ансамбль»/«Арабаш» – ансамбль»).

Прием мотивации повторяющихся глаголов используется и в случаях употребления индикативных глагольных форм:

Лъаларо, лъаларо, лъуг1ана базар... Бизарлъияль къвал бан, къокъана рокъой «Не знаю, не знаю, закрылся базар, Скука [меня] охватила, вернулась домой» (Т. Зургалова. «Нахъойи базаралда»/ «Снова на базаре»)

В стихотворениях с повторами разных типов в эмоционально-усилительной функции используется прием персонализации: берал к1альала «глаза говорят», кеч1 г1одулеб буго «песня плачет», кеч1 угьдилеб буго «песня страдает», рак1 ах1дола «сердце кричит», гаргарзабе аргъан «заставь говорить гармонь» и т. д. При повторах глагольных компонентов может быть использован также прием парцелляции, когда каждый из повторяющихся

компонентов нарастающе усиливается как в смысловом, так и в эмоциональном плане:

Гъч1о мун. Вук1ана. Ана. Т1ерхъана. Нухго лъач1о духъе дир рокьялда «Нет тебя. Был. Ушел. Потерялся. Дорогу не нашла к тебе моя любовь. (Т. Зургалова. «Дирго мекълъи сабаблъун») («Из-за своего же упрямства»)

Повторяющимися могут быть параллельно используемые ряды (=цепочки) адекватных компонентов, относящихся к разным субстантивам, как, например, в стихотворении Т. Зургаловой «Ц1орорал, ц1орорал пикрабазул ц1ад» («Холодных, холодных мыслей дождь»):

*Ц1орорал, ц1орорал пикрабазул ц1ад
Ц1орол гордуялда к1ет1олеб буго.
Гъваридаб, гъваридаб дир рек1ел т1инде
Рук1к1альулев дур ц1ар бортулеб буго.
Холодных, холодных мыслей дождь
На стекла окон стучит.
На глубокое, глубокое дно моего сердца
Падает имя твое, когда уходишь.*

Таким образом, анализ особенностей использования повторов разных типов в аварской женской поэзии позволяет заключить следующее.

Ключевой функцией лексических, лексико-морфологических и лексико-синтаксических повторов является образно-оценочная усилительная функция. Такие повторы характеризуются индивидуально-авторскими или национально-культурными коннотациями.

Особенности использования повторов в разных семантико-стилистических целях определяются разными факторами – переносными значениями повторяющихся компонентов, задачами актуального членения, синтаксическими условиями парцелляции, позволяющими актуализировать экспрессивные возможности оценочных повторов, персонификацией предметов неживого мира, тематикой поэтических произведений и т. д.

Повторяющиеся формы разных частей речи могут быть относящимися к одной ЛСГ или синонимическими. Некоторые лексико-синтаксические повторы носят утвердительно-отрицательный характер: повторяющееся отрицание может быть использовано для усиления утверждения на денотативном и коннотативном уровнях положительных качеств человека.

Для выражения авторских чувств и индивидуально-авторских коннотаций часто используются повторы местоименного компонента *дир* «мой» в сочетании с концептуально важными словами оценочного характера.

Библиографический список

1. Магомедова С.М. Некоторые лингвокультурологические особенности сравнений как средств создания образа женщины в поэзии Ф. Алиевой. *Контентивная типология естественных языков*: материалы 2-ой Международной конференции языковедов. 14 – 15 мая 2009 г. Махачкала, 2009: 148 – 149.
2. Магомедова С.М. Лексико-семантические и лингвокультурологические особенности сравнений как средств создания образа женщины в поэзии Р. Гамзатова. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Выпуск 3. Филологические науки. Махачкала, 2012: 115 – 119.
3. Магомедова С.М. Образ материнских рук в поэзии Расула Гамзатова и Фазу Алиевой: лингвокультурологический анализ. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Выпуск 3. Филологические науки. Махачкала, 2015: 100 – 105.
4. Магомедова С.М. Роль эпитетов в создании образа женщины в поэзии Расула Гамзатова. *Современные проблемы кавказского языкознания и тюркологии*. Вып. 9. Махачкала, 2010: 132 – 135.
5. Магомедова С.М. О роли эпитетов-прилагательных в создании образа женщины в поэзии Фазу Алиевой. *Проблема жанра в филологии Дагестана*: материалы VI Межрегиональной научной конференции Выпуск VII. Махачкала, 2011: 283 – 286.
6. Зургалова Т. Ожерелье. Махачкала, 2013. На аварском языке.
7. Алиева Ф. Высота. Махачкала, 1981. На аварском языке.
8. Гаирбекова М. Сын Дагестана. Махачкала, 1998. На аварском языке.
9. Абдулазизова М. *Рух1ияб асарги рек1ел х1асратги*. Махачкала, 2014.

References

1. Magomedova S.M. Nekotorye lingvokul'turologicheskie osobennosti sravnenij kak sredstv sozdaniya obraza zhenshchiny v po'ezii F. Alievoj. *Kontentsivnaya tipologiya estestvennyh yazykov*: materialy 2-oy Mezhdunarodnoj konferencii yazykovedov. 14 – 15 maya 2009 g. Mahachkala, 2009: 148 – 149.
2. Magomedova S.M. Leksiko-semanticheskie i lingvokul'turologicheskie osobennosti sravnenij kak sredstv sozdaniya obraza zhenshchiny v po'ezii R. Gamzatova. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vypusk 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2012: 115 – 119.
3. Magomedova S.M. Obraz materinskih ruk v po'ezii Rasula Gamzatova i Fazu Alievoj: lingvokul'turologicheskij analiz. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vypusk 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2015: 100 – 105.
4. Magomedova S.M. Rol' `epitetov v sozdanii obraza zhenshchiny v po'ezii Rasula Gamzatova. *Sovremennye problemy kavkazskogo yazykoznanija i tyurkologii*. Vyp. 9. Mahachkala, 2010: 132 – 135.
5. Magomedova S.M. O roli `epitetov-prilagatel'nyh v sozdanii obraza zhenshchiny v po'ezii Fazu Alievoj. *Problema zhanra v filologii Dagestana*: materialy VI Mezhregional'noj nauchnoj konferencii Vypusk VII. Mahachkala, 2011: 283 – 286.
6. Zurgalova T. *Ozherel'e*. Mahachkala, 2013. Na avarskom yazyke.
7. Alieva F. *Vysota*. Mahachkala, 1981. Na avarskom yazyke.
8. Gairbekova M. *Syn Dagestana*. Mahachkala, 1998. Na avarskom yazyke.
9. Abdulazizova M. *Ruh1iyab asargi rek1el h1asratgi*. Mahachkala, 2014.

Статья поступила в редакцию 16.09.18

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	3	Е.Б. Овчаренко, Н.П. Сингач НАРОДНО-СЦЕНИЧЕСКИЙ ТАНЕЦ; МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НА КАФЕДРЕ ХОРЕОГРАФИИ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА КУЛЬТУРЫ	50	Е.А. Казаева, В.В. Мишарин РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ И УСЛОВИЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	91
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ		С.В. Олещук, А.Н. Юлдашева, Д.Ф. Ильясов ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕКСТОВ НОВОЙ ПРИРОДЫ В РАЗВИТИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	52	А.А. Калекин КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА	97
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ		О.В. Первушина, С.М. Погодаев, К.Е. Поползин, В.Ф. Тимуш, Н.Н. Шаховалов КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ «НАРОДНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА»	55	Э.В. Зауторова ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ – ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВОСПИТАТЕЛЬННОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ	99
Т.Б. Кузовникова, Е.В. Багирова МУЗЫКАЛЬНОСТЬ ДВИЖЕНИЯ КАК ОДИН ИЗ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ ДИСЦИПЛИН ЕВРОПЕЙСКОЙ И ЛАТИНОАМЕРИКАНСКОЙ ПРОГРАММ	8	Л.В. Перлина, Е.В. Сазонова ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЖИССЁРОВ ПРАЗДНИКОВ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН	58	К.Е. Егорова, Н.А. Нахова ИНТЕГРАЦИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И ШКОЛЬНОГО ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ХИМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	101
Р.М. Каримова ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КАЗАХСТАНЕ	10	Р.С. Семькина КУЛЬТУРА РЕЧИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ	60	О.А. Воробьева, К.Б. Демина СОВРЕМЕННЫЙ ТАНЕЦ В РОССИИ	106
Р.Р. Магомедов, И.Н. Моргул АНТРОПО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ АЛИМЕНТАРНЫЙ КОНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ ГЕНЕЗ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЭЛЕКТИВНЫМИ КУРСАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА	12	Л.В. Скитская, Ю.И. Щербаков ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЁНКА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК МЕТОД ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЁЙ	62	М.А. Исаева ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ	108
Р.Р. Магомедов, Н.В. Махновская ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА, СПОРТ И НАУЧНЫЕ СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОЖИРЕНИЯ И ЛИШНЕГО ВЕСА РОССИЯН	16	А.Л. Тимофеева, О.В. Одинцова, Н.В. Вакалова ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЕЙНЫХ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРОГРАММ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОГО НАВЫКА ПОСЕТИТЕЛЕЙ	65	А.А. Калекин К ВОПРОСУ ОБ АКТИВИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА	110
О.И. Мельниченко УРОВНИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	18	М.А. Тумашов, Г.А. Тумашова СЦЕНИЧЕСКОЕ СОБЫТИЕ КАК ОСНОВНОЙ СТРУКТУРНЫЙ ЭЛЕМЕНТ СПЕКТАКЛЯ	67	В.М. Коновалова ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ КОЛЛЕДЖА ГУ	112
О.А. Овсянникова ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ КАФЕДРЫ ИСКУССТВ КАК ВЫПУСКНИКОВ НОВОЙ ФОРМАЦИИ В РАМКАХ ВНЕДРЕНИЯ ПРОГРАММЫ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ	20	А.П. Федоров К ВОПРОСУ ОБ АКТИВИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОГРАНИЧНЫХ ОРГАНОВ НА ТРАДИЦИЯХ КАЗАЧЕСТВА КУБАНИ	71	О.Н. Лихачева, С.К. Меретукова ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	113
А.А. Мерзлякин, С.В. Новиков ФИТНЕС: ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ	23	А.И. Гумеров, Н.М. Гумерова ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИК В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, СОСТОЯЩИМИ НА РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ УЧЁТА	73	З.А. Магомеддибирова, З. Альбекхаджиева К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	115
Г.А. Троякова, А.С. Монгуш, М.В. Танзы МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ С ПАРАМЕТРАМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДЫ GEOGEBRA	27	А.Г. Дыльков, О.А. Удотова СОЗДАНИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ МАГНИТОГОРСКОЙ КОНСЕРВАТОРИИ)	75	З.А. Магомеддибирова, М.Р. Наерзаева ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ НА ПРИМЕРЕ ЧЕЧЕНСКИХ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ	117
О.С. Щербакова, Т.А. Гранкина КОМПЛЕКСНАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ ХОРМЕЙСТЕРОВ К РАБОТЕ С НАРОДНО-ПЕВЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ	35	В.Д. Дьяков КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ВУЗА К ПРОТИВОСТОЯНИЮ ПРОПАГАНДИСТСКОЙ И ВЕРБОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЕРРОРИСТОВ	80	З.А. Магомеддибирова, М.Р. Сельмурзаева РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	120
Е.В. Везетиу АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ	37	Д.В. Железнов, М.А. Гаранин, А.А. Булатов ПУБЛИКАЦИОННАЯ АКТИВНОСТЬ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА	82	Р.Т. Мамедов ГИБРИДНЫЙ ЖАНР АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ МУЗЫКИ – «СИМФОНИЧЕСКИЙ МУГАМ»	122
Е.В. Вовк ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ВЕДУЩЕЕ НАПРАВЛЕНИЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	39	Д.Ф. Ильясов, Е.А. Селиванова, Н.Г. Каримова, Л.С. Ведерникова ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ ПРИ ВЫБОРЕ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ	86	С.С. Миронцева ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ	126
Н.А. Ворончихина, Л.А. Филимонюк МОДЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО АГРОБИЗНЕС ОБРАЗОВАНИЯ	40				
Н.Г. Гашаров, А.А. Омарова О РАЗВИТИИ УМЕНИЯ ДОКАЗЫВАТЬ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ	42				
Д.В. Голубев ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ФЕЛЬДЕНКРАЙЗА В ПРЕПОДАВАНИИ КОНТАКТНОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ	44				
Н.А. Горбунова, Г.П. Молявко РЕПЕРТУАР В ДЕТСКОМ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ: ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ	46				

З.С. Муциева СОДЕРЖАТЕЛЬНО-КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ ЭТНОГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ ГИМНАЗИИ.....	128	Л.Т. Зембатова ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНА	169	Е.И. Теплухин, О.О. Крыжановская, Е.А. Митрохин, Е.А. Самсонова ТЕНДЕНЦИИ ПОПУЛЯРНОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК КУЛЬТУРНОГО СОЦИАЛЬНОГО ЯВЛЕНИЯ.....	205
Н.В. Носенко, Б.В. Сапрыгин ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ РУССКОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ	130	Б.В. Илькевич, А.А. Никулин ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ОТДЕЛЕНИЯ ДИЗАЙНА	171	М.В. Виноградова, Н.Н. Мальчукова СПОСОБНОСТЬ К КРИТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ КАК КРИТЕРИЙ КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ	209
Д.М. Нурмагомедов, Н.Г. Гашаров, Э.А. Рамазанова, Л.А. Аплуханова, Д.И. Арсланалиева ФОРМИРОВАНИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ.....	133	И.А. Бородина, Н.В. Константинова, А.М. Афанасьев ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ВОКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ КУЛЬТУРЫ.....	173	О.В. Сенюкова, Н.А. Тимофеева, Н.В. Большакова ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	211
Д.М. Абдуразакова, М.Х. Берсенукаева ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЁЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....	136	О.Н. Лихачева, О.Б. Шилович К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В ГУМАНИТАРНОМ СЕКТОРЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	175	О.В. Сенюкова, К.В. Хабарова, Н.В. Большакова ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	213
Т.И. Алиев АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННО- ПАТРИОТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОГРАНИЧНЫХ ОРГАНОВ	138	Н.С. Логинова, О.П. Пономаренко ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА НА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО КУЛЬТУРОЛОГИИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТА И.С. ШМЕЛЕВА «ЛЕТО ГОСПОДНЕ»).....	177	С.А. Хазова СТУДЕНЧЕСКИЙ СПОРТ КАК СФЕРА РАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	214
Д.Н. Багрецов, Е.А. Хомутникова, В.А. Корытков, В.Н. Капицкий, Е.В. Лунева ЭКОТУРИЗМ КАК АКТУАЛЬНОЕ СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ.....	141	З.Х. Магомедова РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СРЕДЕ И СРЕДОВОМ ПОДХОДЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ	179	М.Ш. Хамзатова СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ СФОРМИРОВАННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ	217
Ж.М. Барахоева ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПУНКТУАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ- БИЛИНГВОВ	143	Л.Р. Макина, И.С. Бушенева, Д.А. Злобина КОРРЕКЦИЯ СКОЛИОЗА У ДЕВУШЕК 18–20 ЛЕТ ЗАНИМАЮЩИХСЯ В СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУППАХ.....	181	А.Х. Хачарова ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	218
Е.Д. Бочкарева РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ.....	145	Х.Э. Мамалова ОСНОВНЫЕ ЦЕННОСТИ КУЛЬТУРЫ НАХСКИХ НАРОДОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	183	А.П. Чеботарев, Е.С. Караваяев, В.Ю. Закин, А.В. Лаверенко МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СОТРУДНИКА ПОЛИЦИИ КАК ОСНОВА НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИИ	220
М.В. Виноградова, Л.И. Якобчук ВНЕДРЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В АГРОУНИВЕРСИТЕТЕ	147	Ю.И. Моруденко, Я.В. Макаrchук, М.В. Хортова ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦЕНТРА.....	185	Е.С. Черепанова, Н.Б. Мельник АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ АНАЛИЗА ШКОЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ФОРМАТОВ КОММУНИКАЦИИ.....	222
Л.П. Додонова СИСТЕМНЫЕ ПРОЕЦИРОВАНИЯ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ПОЗНАНИЕ ЧЕЛОВЕКА КАК ЦЕЛОГО	149	Т.А. Оболдина ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АСТРОНОМИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ООО	187	Л.Ф. Черкашенинов ДОКУМЕНТАЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ И ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЙ ЯЗЫК ИСКУССТВА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РЕЖИССУРЫ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПРАЗДНИКОВ	229
С.В. Еманова, Е.А. Хомутникова ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЁЖИ В КУРГАНСКОМ ГОСУНИВЕРСИТЕТЕ	156	И.В. Прояева, А.Д. Сафарова ВЕКТОРНЫЕ УРАВНЕНИЯ НЕКОТОРЫХ ПРОСТЕЙШИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ ПЛОСКОСТИ.....	189	Е.В. Бельская, О.Р. Пермяков, Е.Ф. Шангина ТЕАТРАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ НАРОДНОГО АРТИСТА СССР А.А. ГОНЧАРОВА (К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)	232
Е.А. Хомутникова, С.В. Еманова ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И МОТИВАЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ	158	А.В. Рубан МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	194	О.С. Щербакова, С.Н. Клоков ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ НАРОДНО-ПЕВЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «НАРОДНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ФОЛЬКЛОРНОЙ ТРАДИЦИИ».....	235
А.Д. Жарков МЕТОДОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	160	В.П. Садовой СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ К ОРГАНИЗАЦИИ МАССОВОГО СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТА У БУДУЩИХ МАГИСТРОВ СФЕРЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА	196	А.Г. Чурашов, Е.Б. Юнусова ВЛИЯНИЕ СОЦИОИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ХОРЕОГРАФИИ.....	237
А.А. Жаркова ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	163	А.Д. Бухалко АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В РУССКОМ ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ.....	199	Н.А. Яговец ОСНОВЫ ПЕРЕРАБОТКИ ПЕСЕННОГО ФОЛЬКЛОРА АЛТАЙСКОГО КРАЯ В КЛАССЕ ХОРОВОЙ АРАНЖИРОВКИ	240
Л.С. Жаркова ТЕОРИЯ СБАЛАНСИРОВАННОГО РАВНОВЕСИЯ В МОТИВАЦИОННОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ	166	Л.А. Саенко, Ж.Г. Химич УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА У ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ.....	203		

Л.И. Якобюк, М.В. Виноградова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ.....	С.В. Куликова ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ	А.В. Чеботарев РОЛЬ ФИЗИКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПРИВЛЕЧЕНИИ МОЛОДЕЖИ К ЗАНЯТИЯМ СПОРТОМ
242	278	318
Ж.А. Хашегульзова МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	С.В. Масыгин О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СТУДЕНТОВ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ	Л.И. Якобюк РОЛЬ КУЛЬТУРНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
246	280	319
Р.М. Абдулгалимов, Г.Н. Абдулгалимова АКТУАЛИЗАЦИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПРОЦЕССУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО ВРАЧА	Е.А. Мацефук, П.В. Разбегаев ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	М.Д. Доржу АКТУАЛЬНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОБРОТЕ И ВЗАИМОПОМОЩИ В СОВРЕМЕННЫХ ТУВИНСКИХ СЕМЬЯХ.....
248	283	321
М.М. Иванова, И.Е. Михалева ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ АКВААЭРОБИКИ НА ПРОЦЕСС КОРРЕКЦИИ ВЕСА У ЖЕНЩИН ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА	В.Ш. Монгуш, Ш.С. Монгуш ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	Н.Н. Выборова, М.Ю. Пермьякова РОЛЬ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ГРАФИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ИЗУЧЕНИИ АСТРОНОМИИ
251	285	324
Т.В. Бозуцкая ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К СОЦИАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	Рухангиз Гули-заде, Амир Хоссейни СВЯЗЬ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ С ПСИХОЛИНГВИСТИКОЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ ИРАНСКИХ ФИЛОЛОГОВ- РУСИСТОВ В ВЫСШИХ ЯЗЫКОВЫХ ШКОЛАХ ИРАНА.....	И.Б. Горбунова, М.С. Гончарова МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ СОЛЬФЕДЖИО: РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА
254	287	326
Н.В. Попова, О.В. Баянкин, Т.А. Кислаев СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА	С.А. Багров, А.А. Пшеничкин АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА КРИМИНАЛЬНУЮ ОБСТАНОВКУ В СТРАНЕ	И.Б. Горбунова, К.Б. Давлетова «МУЗЫКАЛЬНАЯ ИНФОРМАТИКА»: О СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В КЛАССЕ ЭЛЕКТРОННЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ
256	291	329
И.С. Рыбина, Д.Н. Рыбин ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ЛИЧНОГО ПРИМЕРА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ КУРСОВЫХ ОФИЦЕРОВ КАК ЗАЛОГ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ.....	П.Д. Гаджиева, Р.В. Раджабова РАЗВИТИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРОХОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ	И.Б. Горбунова, К.Ю. Плотников МЕСТО МУЗЫКАЛЬНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ ДЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....
260	292	331
В.С. Бедрин К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДАХ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ЕГО КАЧЕСТВА.....	С.А. Дашиева, Г.-Х.Ц. Гунжитова МЕТОДИЧЕСКИ АУТЕНТИЧНЫЕ ТЕКСТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ БУРЯТСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ	О.А. Спиридонов СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ
264	294	333
Е.В. Бурцева, М.В. Жерновой МЕТОДИКА И ТАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРАКТИКУМА СО СЛУШАТЕЛЯМИ ФАКУЛЬТЕТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОВД.....	М.С. Джамиева ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ	И.Б. Горбунова, Е. Хайнер МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ: О МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ «SOFT WAY TO MOZART»
266	296	336
П.Д. Гаджиева МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО ПРАВУ	З.Ш. Магомедова, К.М. Алибекова СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	Н.А. Чуешева, М.В. Сурнина ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....
269	297	341
В.В. Зиньковский ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОБЛЮДЕНИЕ РЕЖИМА СЕКРЕТНОСТИ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ МВД РОССИИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА.....	Л.Н. Мокеева К ВОПРОСУ О РЕАБИЛИТАЦИОННО- ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЯХ В ШКОЛЕ	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
270	299	
Ф.Х. Киргуева СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ОБЛАСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ.....	Н.З. Мунгиева, М.А. Абдурахманова ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	Н.М. Мантурова МОТИВАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ
272	302	344
С.Э. Гизоев, Ф.Х. Киргуева РОЛЬ ИСТОРИИ В ВОСПИТАНИИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА МОЛОДЕЖИ.....	Т.В. Седых ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ПО УГОЛОВНОМУ ПРОЦЕССУ.....	А.М. Акимов, М.И. Бессонова, В.В. Гафаров, В.А. Кузнецов ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ПАРАМЕТРОВ СТРЕССА НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН ОТКРЫТОЙ ГОРОДСКОЙ ПОПУЛЯЦИИ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ
274	304	348
И.Ю. Кокаева ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБУЧАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	Ю.В. Сорокопуд СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ	А.П. Елисеева, М.С. Платонова ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ПРИ ВОЗНИКНОВЕНИИ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ
276	306	351
	А.Г. Тулегенова, Э.Н. Бакшиш ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОЦЕССОВ СТАНОВЛЕНИЯ ГЕНДЕРНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ РОЛЕЙ.....	Н.Г. Канзычакова ПОНЯТИЕ ФЕНОМЕНА КОРРУПЦИЯ В РАМКАХ ПСИХОЛОГИИ
	308	353
	З.А. Федосеева СТАЖИРОВКА КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	В.А. Москвина, Н.В. Москвина ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРЦЕПЦИИ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ
	310	355
	Н.С. Часовских СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ, В ТОМ ЧИСЛЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ.....	Е.В. Перфилова НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ НАРУШЕНИЙ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У БОЛЬНЫХ С РАЗНЫМИ ВИДАМИ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ
	312	357

М.Г. Чухрова, О.Е. Митрофанова, Т.А. Филь, С.В. Пронин, А.А. Александрова АНАЛИЗ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В КОНТЕКСТЕ АГРЕССИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ..... 359	У.У. Гасанова РОДНОЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 398	Ф.Э. Гумбатова ФУНКЦИИ ТЕРМИНОВ-СИНОНИМОВ В РИТОРИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ XVIII В. (СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НА МАТЕРИАЛЕ РИТОРИК И.К. ГОТШЕДА И М.В. ЛОМОНОСОВА)..... 437
Н.Р. Азизова, Ш.Ю. Акрамов ПРОБЛЕМЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ МИГРАНТОВ В РОССИИ..... 362	А.В. Гусейнова ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ НА РЫНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ 399	А.Н. Горбанева, К.А. Кадырова ОБРАЗ ЛУЖИНА В СИСТЕМЕ ДВОЙНИКОВ И ОППОНЕНТОВ РАСКОЛЬНИКОВА 440
О.А. Бокова, И.В. Григоричева, Ю.А. Мельникова ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ 364	Н.Б. Даржаева КВАЗИСИНОНИМИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ ОСЛОЖНЕННОЙ ОДНОВРЕМЕННОСТИ В БУРЯТСКОМ ЯЗЫКЕ 401	А.В. Киселёва ПРАГМАТИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ КОММУНИКАНТОВ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН РАЗЛИЧНОГО СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА..... 442
Ю.В. Трофимова, М.И. Ефанова ДИНАМИКА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ЖИЗНЕННОГО МИРА ЧЕЛОВЕКА В ДИАЛОГЕ..... 366	Я.С. Зайцева АНАЛИЗ ЛЕКСЕМ POWER И LEADERSHIP НА ОСНОВЕ КОРПУСА СОВРЕМЕННОГО АМЕРИКАНСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 404	П.К. Курбанова СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТОПОНИМОВ СИРХИНСКОГО ДИАЛЕКТА ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА 444
Е.В. Четошников СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ ВОЛОНТЕРОВ 369	Е.А. Зюзина К ВОПРОСУ ОБ ОШИБКАХ НА СТРАНИЦАХ ДАГЕСТАНСКОЙ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ 407	Е.М. Куулар НАИМЕНОВАНИЯ ДИКИХ КОПЫТНЫХ ЖИВОТНЫХ В ТУВИНСКОМ И ХАКАССКОМ ЯЗЫКАХ 447
О.А. Бокова, Ю.А. Мельникова КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ВОЛОНТЕРА 372	С.Т. Атажахова ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВТОРОВ В АДЫГЕЙСКИХ ЗАГАДКАХ 409	А.П. Лопсан ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА МАТЕРИ В РАЗНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ 449
Я.И. Гостунская, Е.А. Шеховцова ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА 375	Б.Б. Базарова, Н.К. Шангаева СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЧЕЛОВЕК В НЕОЛОГИЗМАХ 411	Н.В. Мельник, Ю.А. Макрушина ОБРАЗ КУЗБАССА В ОБЫДЕННОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ШКОЛЬНИКА 451
Н.Р. Гоцкая ПРОЦЕСС ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ В РАБОТЕ МЕНЕДЖЕРА 377	Ю.З. Богданова РИТОРИКА КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ 413	Н.В. Глухих, А.А. Миронова СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ В АДРЕСНОЙ КОММУНИКАЦИИ XVIII – XIX ВВ. 455
И.А. Ерина, Т.А. Кот ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК МЕТОД ОПТИМИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ)..... 379	Е.Ю. Выгузова, В.В. Зайцева, М.Н. Макеева ПЕРСУАЗИВНЫЙ ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТ В СФЕРЕ МЕДИЙНО-РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА..... 415	Е.А. Московкина ФАУНТИКШН КАК ФЕНОМЕН ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ: МЕЖДУ АВТОРОМ И ЧИТАТЕЛЕМ 458
В.М. Смирнов, А.С. Коловой ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ НЕЙТРАЛИЗАЦИИ ДЕСТРУКТИВНОГО ВЛИЯНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ 381	П.М. Габидуллаева К ВОПРОСУ ОБ УДАРЕНИИ В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ 417	Г.Л. Нахрачева ГЛАГОЛЫ НЕЕСТЕСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ В ХАНТЫЙСКОМ ЯЗЫКЕ..... 460
Н.Ю. Флотская, С.Ю. Буланова, М.А. Пономарева, Н.С. Флотский ХАРАКТЕРИСТИКА ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ – НЕНЦЕВ, ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КОРЕННЫХ НАРОДОВ КРАЙНЕГО СЕВЕРА РОССИИ 384	М.К. Джамалова ЯЗЫКОВОЕ ВЫРАЖЕНИЕ КОНТРАСТА В СОВРЕМЕННОЙ ПОЭЗИИ..... 418	С.Н. Передерий УТОПИЯ, СОЦИАЛЬНАЯ ФАНТАСТИКА, ДЕТЕКТИВ: ПРИТЯЖЕНИЕ ЖАНРОВ В ЛИТЕРАТУРЕ 20-30-Х ГОДОВ XX ВЕКА 463
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ	И.А. Дронова, Н.А. Янькова КОНЦЕПТ CHANCE В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ: АНАЛИЗ ПОНЯТИЙНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ 420	М.Ш. Рамазанова, З.М. Саламова ГРАММАТИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В ЛАТИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ 465
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	А.Д. Каксин ХАРАКТЕРИЗУЮЩАЯ ЛЕКСИКА В ХАНТЫЙСКОМ ЯЗЫКЕ: УСТОЙЧИВЫЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ С СОМОНИМАМИ..... 422	И.И. Садовникова СЛОВООБРАЗОВАНИЕ ЗООНИМОВ В ЭВЕНСКОМ ЯЗЫКЕ 467
М.С. Выхрыстюк, Ю.Л. Песчанская ЮРИДИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В ТЕКСТАХ СУДЕБНОГО ДЕЛОПРОИЗВОДСТВА Г. ТОБОЛЬСКА КОНЦА XVIII В. 390	А.Д. Каксин К ВОПРОСУ О ВЫРАЖЕНИИ АДМИРАТИВНОГО ЗНАЧЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ..... 424	Н.Я. Сипкина УНИКАЛЬНОСТЬ ТОРЧЕСТВА Р.И. РОЖДЕСТВЕНСКОГО ВТ. ПОЛ. 1960-Х – ПЕРВ. ПОЛ. 1980-Х ГГ.: ПО СЛЕДАМ МОНОГРАФИИ «Я – СЫН ВЕРЫ В ЗАВТРА...» 470
Ш.А. Мазанаяев, А.А. Гаджиева ИДЕЙНО-ТЕМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕСТИ КОСМИНЫ ИСАПИЛОВОЙ «КТО ТЫ?»..... 393	С.С. Кислицкая, Д.А. Рамазанова, Х.М. Хасбулатова ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ НАЦИОНАЛЬНО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ..... 426	Е.С. Смирнов РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «БЕГЛЫЕ» В АНГАРСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ УСТНЫХ РАССКАЗОВ И ИНТЕРВЬЮ КОРЕННЫХ ЖИТЕЛЕЙ СЕВЕРНОГО ПРИАНГАРЬЯ) 474
С.В. Борзова, М.А. Гасанова, Д.С. Самедов К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ МЕЖДУ ОДНОЗНАЧНЫМИ ПРОИЗВОДЯЩИМИ И МНОГОЗНАЧНЫМИ ПРОИЗВОДНЫМИ ГЛАГОЛАМИ (НА ПРИМЕРЕ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЭМОЦИИ) 395	А.Х. Барашев ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЧИСЕЛ «ТРИ», «ТРИНАДЦАТЬ» И «ТРИДЦАТЬ» В ТВОРЧЕСТВЕ ЧЕХОВА 428	Т.С. Староверова СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВ СМИ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН..... 477
	Т.Х. Ахмадова СПЕЦИФИКА АВТОБИОГРАФИЗМА В ДРАМЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «СТРАННЫЙ ЧЕЛОВЕК» 431	
	Т.Х. Ахмадова ОБРАЗ ГЕРОЯ – СОВРЕМЕННОКА В ПЬЕСЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «СТРАННЫЙ ЧЕЛОВЕК» 433	
	П. Пулаки, Б. Мохсен ИСТОРИЯ РЕЦЕПЦИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ИРАНЕ 434	

В.А. Уставщикова ОБРАЗ МИРОВОЙ ВОЙНЫ В ФАНТАСТИЧЕСКИХ РОМАНАХ Г. УЭЛЛСА И Л. ЛАГИНА 480	Н.Э. Сафаралиев ОБ ИСТОРИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ РУССКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ТАБАСАРАНСКОМ ЯЗЫКЕ 512	А.В. Кононова РЕЦЕПЦИЯ ПОЭЗИИ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ В ТВОРЧЕСТВЕ МЭРИ О'МЭЛЛИ 546
А.А. Фокин, М.Ю. Чотчаева, А.А. Дюльденко ЭТНОГРАФИЧЕСКАЯ ЭКСПЕДИЦИЯ КАК ФОРМА ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ 485	С.А. Сечнев МЕТОНИМИЯ И СИНЕКДОХА В АДАПТАЦИИ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ 515	А.М. Куприянова, М.А. Шкинева ХРИСТИАНСКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ИСТОЧНИК АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ 549
Т.А. Шарыпина, А.С. Фролова СЦЕНИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ Х. МЮЛЛЕРА РОМАНА Ф. ГЛАДКОВА «ЦЕМЕНТ» В КОНТЕКСТЕ МИФА О НОВОМ ЧЕЛОВЕКЕ В НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ 487	С.М. Султанова НАЦИОНАЛЬНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСКОМ, РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ СУФФИКСОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ НАИМЕНОВАНИЯ ЛИЦА) 517	М.И. Магомедов, Д.М. Магомедов ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЛИЧНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ АВАРСКОГО ЯЗЫКА В ПРЕДЛОЖЕНИИ 552
Р.М. Чапаева, Л.К. Рагимханова ДАГЕСТАНСКО-РУССКОЕ ДВУЯЗЫЧИЕ И ЕГО ОСОБЕННОСТИ 489	Е.Б. Трофимова, У.М. Трофимова ПРОЕКТ «СЛОВАРЯ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗНОСТИ», ИЛИ К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗНЫХ ПРИМИТИВАХ 519	Т.Н. Малиновская ДЕРИВАЦИОННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ДОМИНАНТНОГО СМЫСЛА НА УРОВНЕ ЗАГЛАВИЯ В РОДСТВЕННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ 554
Н.Э. Черняевская, С.В. Колтунова ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ АНГЛИЙСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ В ВИКТОРИАНСКУЮ ЭПОХУ И ОЦЕНКА ЕЁ В РУССКОЙ ПЕРИОДИКЕ КОНЦА XIX ВЕКА 491	Г.Т. Тугуз СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ ЛЪАКЪО «НОГА» В АДЫГЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ 522	И.С. Карабулатова, И.П. Савчук ЛЕГЕНДА КАК МНОГОМЕРНЫЙ ФЕНОМЕН: К ВОПРОСУ КАТЕГОРИИ ВРЕМЕННОЙ МОДАЛЬНОСТИ В ЖАНРЕ ЛЕГЕНДЫ 557
Е.А. Чигринова ОСОБЕННОСТИ ОБЪЕКТИВАЦИИ ОБРАЗА-СТЕРЕОТИПА «ХОРОШИЙ ВРАЧ» В РУССКОЯЗЫЧНЫХ СМИ 493	Я.М. Саидова, П.Д. Абдурахманова, П.Г. Идрисова СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ 524	Цзюй Чуаньтин РАЗЛИЧИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ СИМВОЛИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ ЖИВОТНЫХ В КИТАЙСКОЙ И РОССИЙСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРНОЙ ТРАДИЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК) 558
А.С. Чочиева КОЧЕВНИК КАК ВЕДУЩИЙ КОНЦЕПТ ВЕЧНОГО ВРЕМЕНИ 496	С.А. Алиева ЗВУКОПОДРАЖАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ СВЯЗИ ЗВУКА И ЗНАЧЕНИЯ 526	Ю.И. Чаптыкова РОЛЬ БЛАГОПОЖЕЛАНИЙ В СЮЖЕТНОЙ КАНВЕ ГЕРОИЧЕСКОГО ЭПОСА «АХ ХАН НА БЕЛОБУЛАННОМ КОНЕ» 561
А.Н. Чугунцова ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ ВРЕМЕНИ В ТЕКСТАХ ГЕРОИЧЕСКИХ СКАЗАНИЙ ХАКАСОВ И ТУВИНЦЕВ 498	А.И. Куляпин МИФОГЕОГРАФИЯ ГОРОДА- КУРОРТА БЕЛОКУРИХА В РАССКАЗЕ К. ПАУСТОВСКОГО «ПРАВЯЯ РУКА» 529	Л.В. Шаляпина, О.М. Трифонова МОТИВ ХРАМА В ТВОРЧЕСТВЕ В.М. ШУКШИНА 563
Г.А. Шиганова, Л.П. Юздова, А.В. Свиридова ОСВОЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ: ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД 500	Н.В. Нечаева, Ю.Н. Кириллова ПЕРЕВОД МЕТАФОР В ТЕКСТАХ ТУРИСТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ: ЧЕЛОВЕК VS МАШИНА 532	Ш.А. Юсуфова, С.Х. Шихалиева СТИЛИСТИЧЕСКАЯ МАРКИРОВАННОСТЬ ЛЕКСЕМ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТОВ РУССКОГО И ТАБАСАРАНСКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ЧАСТНОГО ДОКУМЕНТА КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ ПАРАТЕКСТ 8) 565
А.Ф. Корлякова, С.В. Шустова, С.С. Бабаджан МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В РУССКОМ СОЦИУМЕ (НА ПРИМЕРЕ СЛОВА «СКРОМНОСТЬ») 502	Т.Ф. Вахитова ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЛАКУН ЛЕКСИКО- СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ТЕРМИНЫ РОДСТВА» В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ 537	С.Х. Шихалиева, Э.З. Сантуева, С.Х. Гасанова РОДНЫЕ И ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ЯЗЫКИ В КОММУНИКАЦИИ: ТЕНДЕНЦИИ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ 567
И.Г. Кульсарина АРХЕТИПЫ И ОБРАЗЫ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В БАШКИРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКОВ 505	Н.В. Горбова, М.В. Стехина ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРОСОДИЧЕСКОЙ ДЕТЕРМИНАНТЫ В ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ: МЕЛОДИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ 540	С.В. Шустова, И.В. Носкова ПРИРОДНО-ЛАНДШАФТНЫЙ КОД ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОМ И ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ (WOOD / TREE / ДЕРЕВО) 569
П.Г. Курбанова, М.М. Нурмагомедов ВЫПАДЕНИЕ ГЛАСНЫХ И СОГЛАСНЫХ ПРИ ОБРАЗОВАНИИ НАКЛОНЕНИЯ В ЧИРКАТИНСКОМ ГОВОРЕ АВАРСКОГО ЯЗЫКА 509	Н.М. Дмитриева, А.В. Завадская ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ НЕГАТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЛИЧНОСТИ В ТЕКСТЕ И ИХ АНАЛИЗ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ 543	Д.М. Ярбилова ПОВТОРЫ КАК ОБРАЗНО-УСИЛИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНСКОЙ АВАРСКОЙ ПОЭЗИИ 572
С.И. Мутаева, С.М. Рабаданова ЗАИМСТВОВАННЫЕ СЛОВА В ПЕРЕВОДАХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА ДАРГИНСКИЙ ЯЗЫК 511		

ALPHABETICAL INDEX.....	3	Olefir S.V., Juldasheva A.N., Ilyasov D.F. PEDAGOGICAL POTENTIAL OF NEW NATURE TEXTS IN THE DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN'S READING ACTIVITY ..	52	Zautorova E.V. PROFESSIONAL ORIENTATION IS THE MOST IMPORTANT COMPONENT OF EDUCATIONAL WORK WITH TEENAGERS.....	99
SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES		Pervushina O.V., Pogodaev S.M., Popolzin K.E., Timush V.F., Shakhovalov N.N. CONTEXT APPROACH IN THE SYSTEM OF EDUCATION OF MASTER STUDENTS FOR THE ON-MANAGEMENT "PEOPLE'S ARTISTIC CULTURE"	55	Yegorova K.E., Nahova N.A. INTEGRATION OF HIGHER EDUCATION AND SCHOOL CHEMICAL EDUCATION AS A BASIS FOR IMPROVING THE CHEMICAL CULTURE THINKING OF STUDENTS	101
PEDAGOGICAL STUDIES		Perlina L.V., Sazonova E.V. DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL CULTURE AMONG PRODUCERS OF FESTIVALS IN THE FRAME OF SPECIAL DISCIPLINARY STUDIES	58	Vorobyova O.A., Demina K.B. CONTEMPORARY DANCE IN RUSSIA.....	106
Kuzovnikova T.B., Bagirova E.V. THE MOVE MUSICALITY AS ONE OF THE ASSESSING CRITERIA OF JEWISH AND LATIN AMERICAN DANCING PROGRAMMES	8	Semykina R.S. CULTURE OF SPEECH AS A FACTOR OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS.....	60	Isaeva M.A. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PERFECTION OF THE PROCESS OF FORMING THE PROJECT RESEARCH CULTURE OF STUDENTS	108
Karimova R.M. VOLUNTEERING IN KAZAKHSTAN.....	10	Skitskaya L.V., Shcherbakov Yu.I. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE CHILD IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AS A METHOD OF INTERACTION WITH FAMILY	62	Kalekin A.A. TO THE QUESTION OF THE INTENSIFICATION OF PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY ON THE BASIS OF CULTUROLOGICAL APPROACH.....	110
Magomedov R.R., Morgun I.N. ANTHROPO-ORIENTED ALIMENTARY CONSTITUTIONAL GENESIS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SCHOOL OF ELECTRIC COURSES OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS.....	12	Timofeeva A.L., Odintsova O.V., Vakalova N.V. THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF MUSEUM THEATRE PROGRAMMES WHEN FORMING OF COMMUNICATIVE SKILL OF VISITORS.....	65	Konovalova V.M. PROBLEMS OF IMPLEMENTATION OF DUAL EDUCATION ON THE EXAMPLE OF COLLEGE GSU	112
Magomedov R.R., Mahnovskaya N.V. PHYSICAL CULTURE, SPORTS AND SCIENTIFIC METHODS FOR SOLVING THE PROBLEM OF OBESITY AND EXCESS WEIGHT OF RUSSIANS	16	Tumashov M.A., Tumashova G.A. STAGE EVENT AS THE MAIN STRUCTURAL ELEMENT OF A PLAY.....	67	Likhacheva O.N., Meretukova S.K. FORMATION OF KEY COMPETENCES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN A NON- LINGUISTIC TECHNICAL UNIVERSITY	113
Melnichenko O.I. LEVELS OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN MODERN CONDITIONS	18	Fedorov A.P. TO THE QUESTION OF THE INTENSIFICATION OF PATRIOTIC EDUCATION OF BORDER GUARD OFFICIALS ON THE TRADITIONS OF THE COSSACKS OF KUBAN	71	Magomeddibirova Z.A., Albekhadzhiyeva Z. THE QUESTION OF THE FORMATION OF INFORMATION CULTURE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN.....	115
Ovsyannikova O.A. PREPARATION OF STUDENTS OF THE ARTISTS OF ARTS AS GRADUATES OF NEW FORMATION WITHIN THE FRAMEWORK OF IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES	20	Gumerov A.I., Gumerova N.M. PROBLEMS OF THE ORGANIZATION OF SOCIAL PRACTICAL WORK WITH CHILDREN WHO ARE UNDER CONTROL OF DIFFERENT INSTITUTIONS	73	Magomeddibirova Z.A., Navrazova M.R. SPIRITUALLY-MORAL EDUCATION OF ADOLESCENTS WITH REFERENCE TO CHECHEN PEOPLE'S TRADITIONS	117
Merzlikin A.A., Novikov S.V. FITNESS: CLASSES FOR BEGINNERS.....	23	Dylkov A.G., Udotova O.A. CREATION OF ELECTRONIC INFORMATION AND EDUCATION ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION (A CASE OF MAGNITOGORSK CONSERVATORY).....	75	Magomeddibirova Z.A., Selmurzaeva M.R. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMMUNICATION CULTURE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER AS PEDAGOGICAL PROBLEM.....	120
Troyakova G.A., Mongush A.S., Tanzy M.V. METHODS OF PREPARING STUDENTS FOR SOLVING PROBLEMS WITH PARAMETERS USING THE GEOGEBRA ENVIRONMENT	27	Dyakov V.D. CONCEPTUAL BASES OF FORMATION OF READINESS OF UNIVERSITY STUDENTS FOR OPPOSITION PROPAGANDA AND RECRUITING ACTIVITIES OF TERRORISTS	80	Mammadov R.T. SYMPHONIC MUGHAM AS A HYBRID GENRE IN AZERBAIJANIAN MUSIC	122
Scherbakova O.S., Grankina T.A. COMPLEX CHOIRMASTER'S TRAINING FOR THE WORK WITH A FOLK SINGING GROUP	35	Zhelezov D.V., Garanin M.A., Bulatov A.A. PUBLICATION ACTIVITY OF THE PROFESSOR- TEACHER COMPOSITION.....	82	Mirontseva S.S. PEDAGOGICAL EXPERIMENT IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS OF FUTURE MANAGERS USING ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES	126
Vezetiu E.V. AXIOLOGICAL BASIS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION.....	37	Ilyasov D.F., Selivanova E.A., Karimova N.G., Vedernikova L.S. EFFECTIVE STRATEGIES FOR INTERACTION BETWEEN PARENTS AND CHILDREN IN CHOOSING A FUTURE PROFESSION BY HIGH SCHOOL STUDENTS.....	86	Mutsieva Z.S. CONTENT-COMPONENT COMPOSITION OF ETHNOGRAPHIC CULTURE OF TEACHERS OF COLLEGE	128
Vovk E.V. FORMATION OF INFORMATION CULTURE OF FUTURE TEACHERS AS THE LEADING DIRECTION OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION.....	39	Kazaeva E.A., Misharin V.V. THE REALIZATION OF THE MODEL AND CONDITIONS OF PROPHYLAXIS OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS BY MEANS OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES IN ADDITIONAL EDUCATION	91	Nosenko N.V., Saprygin B.V. SPECIFICS OF TEACHING ENGLISH TO CHINESE STUDENTS IN RUSSIAN SPEAKING ENVIRONMENT.....	130
Voronchihina N.A., Filimanuk L.A. THE CONTINUOUS MODEL OF THE AGRIBUSINESS EDUCATION	40	Kalekin A.A. CONCEPTUAL STATEMENTS OF EDUCATION OF PATRIOTISM AMONG CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY ON THE BASIS OF CULTUROLOGICAL APPROACH.....	97	Nurmagomedov D.M., Gasharov N.G., Ramazanova E.A., Atluhanova L.A., Arslanalieva D.I. FORMATION OF ALGORITHMIC SKILLS IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS... ..	133
Gasharov N.G., Omarova A.A. ON THE DEVELOPMENT OF THE ABILITY TO PROVE STATEMENTS IN THE PRIMARY COURSE OF MATHEMATICS	42			Abdurazakova D.M., Bersanukayeva M.H. MULTICULTURAL EDUCATION OF YOUTH IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS	136
Golubev D.V. USE OF FELDENKRAIS METHOD IN TEACHING CONTACT IMPROVISATION....	44			Aliiev T.I. THE AXIOLOGICAL APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS OF FORMING STATE-PATRIOTIC IDEOLOGY OF BORDER GUARD OFFICIALS.....	138
Gorbunova N.A., Molyavko G.P. REPERTOIRE IN CHILDREN'S CHOREOGRAPHIC GROUP: THE TECHNOLOGY OF FORMING	46				
Ovcharenko E.B., Singach N.P. FOLK STAGE DANCE: METHODS OF TRAINING AT THE CHOREOGRAPHY DEPARTMENT OF THE ALTAI STATE INSTITUTE OF CULTURE	50				

Bagretsov D.N., Khomutnikova E.A., Korytkov V.A., Kapitsky V.N., Luneva E.V. ECOTOURISM AS A MEANS OF PATRIOTISM INSTILLATION AMONG STUDENTS.....	141	Mamalova H.E. THE MAIN VALUES OF THE CULTURE OF THE NAKH PEOPLES AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	183	Chebotarev A.P., Karavaev E.S., Zaikin V.Yu., Lavrenko A.V. MORAL EDUCATION OF THE POLICE OFFICER AS THE BASIS OF NATIONAL SECURITY OF RUSSIA.....	220
Barahoeva Zh.M. THE PROBLEM OF FORMING SKILLS OF PUNCTUATION IN YOUNG BILINGUAL SCHOOLCHILDREN.....	143	Morudenko Yu.I., Makarchuk Ya.V., Khortova M.V. POLIKULTURAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS BY MEANS OF A MUSEUM-PEDAGOGICAL CENTER.....	185	Cherepanova E.S., Melnik N.B. TOPICAL ISSUES OF SCHOOL CONFLICTS ANALYSIS IN THE CONTEXT OF THE MODERN FORMATS OF COMMUNICATION.....	222
Bochkaryova Ye.D. THE ROLE OF HISTORICAL MEMORY IN CIVIL PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH.....	145	Oboldina T.A. THE USE OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES IN ASTRONOMY TEACHING IN CONDITIONS OF REALIZATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF BASIC GENERAL EDUCATION (FSES BGE).....	187	Cherkasheninov L.F. DOCUMENTAL MATERIALS AND EXPRESSIONAL LANGUAGE OF THE ART IN TEACHING THE "DIRECTING OF THEATRICAL EVENTS AND CELEBRATIONS", THE ACADEMIC DISCIPLINE.....	229
Vinogradova M.V., Iakobiuk L.I. THE INTRODUCTION OF INTERACTIVE FORMS IN TEACHING OF MATHEMATICS IN A UNIVERSITY OF AGRICULTURE.....	147	Proyaeva I.V., Safarova A.D. VECTOR EQUATIONS OF SOME ELEMENTARY TRANSFORMATIONS OF A PLANE.....	189	Belsky E.V., Permyakov O.R., Shangina E.F. THEATRE-PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF A.A. GONCHAROV, PEOPLE'S ARTIST OF THE USSR.....	232
Dodonova L.P. SYSTEMATIC PROJECTION DETERMINING THE COGNITION OF A HUMAN BEING AS A WHOLE.....	149	Ruban A.V. MODEL OF THE PROCESS OF FORMATION OF THE AXIOLOGICAL COMPETENCE OF THE CADETS' PERSONALITY IN THE PROCESS OF MILITARY-PROFESSIONAL EDUCATION.....	194	Scherbakova O.S., Klokov S.N. FORMING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF LEADERS OF THE FOLK SINGING COLLECTIVES DURING THE MASTERING IN SPACIALIZATION OF "PEOPLES INSTRUMENTS OF THE FOLK TRADITION".....	235
Yemanova S.V., Khomutnikova E.A. INTEGRATED APPROACH IN THE SYSTEM OF TRAINING SPECIALISTS OF ADDITIONAL EDUCATION FOR KIDS AND YOUTH IN KURGAN STATE UNIVERSITY.....	156	Sadovoy V.P. THE NATURE AND STRUCTURE OF READINESS FOR ORGANIZATION OF MASS STUDENT SPORT IN FUTURE MASTERS OF THE SPHERE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS.....	196	Churashov A.G., Yunusova E.B. THE INFLUENCE OF SOCIAL GAMING TECHNOLOGY ON THE FORMATION OF SOCIO-COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN BY MEANS OF CHOREOGRAPHY.....	237
Khomutnikova E.A., Yemanova S.V. ADDITIONAL EDUCATION AS A TOOL FOR DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL ABILITIES AND MOTIVATION OF STUDENTS TO PROFESSIONAL TEACHING ACTIVITIES: REGIONAL EXPERIENCE.....	158	Buhalko A.D. ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS TO THE TRAINING AT THE RUSSIAN TECHNICAL UNIVERSITY: PROBLEMS AND EVALUATION CRITERIA.....	199	Yagovets N.A. BASES OF PROCESSING OF THE SONG FOLKLORE OF ALTAI TERRITORY IN THE CLASS OF CHORAL ARRANGEMENT.....	240
Zharkov A.D. METHODOLOGY OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES.....	160	Saenko L.A., Khimich Zh.G. CONDITIONS FOR FORMING PROFESSIONAL PATRIOTISM IN STUDENTS.....	203	Iakobiuk L.I., Vinogradova M.V. THE USE OF ELEMENTS OF TECHNOLOGY OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT IN THE CLASSROOM FOR THE MATH STUDENTS OF ENGINEERING PROFILE.....	242
Zharkova A.A. THEORETICAL BASES OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITY.....	163	Teplukhin E.I., Kryzhanovskaya O.O., Mitrokhin E.A., Samsonova E.A. TRENDS IN THE POPULARITY OF PHYSICAL CULTURE AS A CULTURAL SOCIAL PHENOMENON.....	205	Hashegulgovva Zh.A. MODELING OF THE PROCESS OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A FUTURE ENGLISH TEACHER.....	246
Zharkova L.S. THE THEORY OF BALANCED EQUILIBRIUM IN MOTIVATIONAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN CULTURAL INSTITUTIONS.....	166	Vinogradova M.V., Malchukova N.N. AN ABILITY OF CRITICAL THINKING AS A CRITERION OF QUALITY FOR TEACHING FUTURE BACHELORS.....	209	Abdulgalimov R.M., Abdulgalimov G.N. ACTUALIZATION OF ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL OUTLOOK OF A FUTURE DOCTOR.....	248
Zembatova L.T. THE PROBLEM OF FORMATION OF NATIONAL CONSCIOUSNESS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE REGION.....	169	Senyukova O.V., Timofeeva N.A., Bolshakova N.V. THE FEATURES OF TRAINING OF FOREIGN STUDENTS WHO WILL BE EXPERTS IN THE SOCIOCULTURAL SPHERE IN THE PROCESS OF CROSS-CULTURAL INTERACTION.....	211	Ivanova M.M., Mihaleva I.E. A STUDY OF THE INFLUENCE OF AQUA AEROBICS ON THE PROCESS OF WEIGHT LOSS IN WOMEN OF MATURE AGE.....	251
Ilkevich B.V., Nikulin A.A. APPROACHES TO ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF COLLEGE STUDENTS OF DESIGN DEPARTMENT.....	171	Senyukova O.V., Khabarova K.V., Bolshakova N.V. FEATURES OF FORMING ETHNOCULTURAL COMPETENCE AMONG FOREIGN STUDENTS IN THE PROCESS OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING.....	213	Bogutskaya T.V. TEACHING FUTURE TEACHERS TO SOCIAL EDUCATION OF YOUNG SCHOOLCHILDREN.....	254
Borodina I.A., Konstantinova N.V., Afanasev A.M. THE MULTICULTURAL COMPONENT OF THE MAINTENANCE OF VOCAL EDUCATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF UNIVERSITIES OF CULTURE.....	173	Khazova S.A. STUDENT SPORT AS A SPHERE OF COMPETITIVENESS DEVELOPMENT FOR STUDENTS.....	214	Popova N.V., Bayankin O.V., Kispayev T.A. SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF REALIZATION OF DISTANT TRAINING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF AN INSTITUTE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT.....	256
Likhacheva O.N., Shilovich O.B. TO THE QUESTION OF DIAGNOSIS OF COMPETENCES IN THE HUMANITARIAN SEGMENT IN A TECHNICAL UNIVERSITY ...	175	Hamzatova M.Sh. STRUCTURAL-COMPONENT COMPOSITION OF ORGANIZATIONAL CULTURE OF A MATHEMATICS TEACHER.....	217	Rybina I.S., Rybin D.N. APPLICATION OF THE METHOD OF PERSONAL EXAMPLE IN THE EDUCATIONAL WORK OF COURSE OFFICERS AS A GUARANTEE OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL AND MORAL SELF-REALIZATION OF STUDENTS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MIA OF RUSSIA.....	260
Loginova N.S., Ponomarenko O.P. THE POSSIBILITY OF USING LITERARY TEXT IN SEMINARS ON CULTURAL STUDIES (WITH REFERENCE TO I.S. SHMELEV'S "GOD'S SUMMER").....	177	Khacharoyeva A.Kh. FORMING STUDENTS' CIVIL LEGAL COMPETENCE IN PROJECT ACTIVITIES.....	218		
Magomedova Z.H. THE DEVELOPMENT OF IDEAS ABOUT ENVIRONMENT AND ENVIRONMENTAL APPROACH IN RUSSIAN PEDAGOGY.....	179				
Makina L.R., Busheneva I.S., Zlobina D.A. CORRECTION OF SCOLIOSIS IN GIRLS FROM 18 TO 20 INVOLVED IN SPECIAL MEDICAL GROUPS.....	181				

Bedrin V.S. TO THE QUESTION OF PSYCHO- PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE DEFINITION OF E-LEARNING AND ITS QUALITY.....	264	Magomedova Z.S., Alibekova K.M. SOCIAL ADAPTATION OF SCHOOLCHILDREN IN ADDITIONAL EDUCATION.....	297	PSYCHOLOGICAL SCIENCES	
Burtseva E.V., Zhernovoy M.V. TECHNIQUE AND TACTICS OF ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL WORKSHOP WITH STUDENTS OF THE FACULTY OF PROFESSIONAL TRAINING OF POLICE OFFICERS.....	266	Moakeeva L.N. THE QUESTION OF HEALTH-IMPROVING PHYSICAL ACTIVITIES IN SCHOOL.....	299	Manturova N.M. MOTIVATION OF TRAINING AND CAREER ORIENTATIONS OF STUDENTS.....	344
Gadzhieva P.D. METHODICAL BASES OF THE ORGANIZATION AND CARRYING OUT THE CONTESTS AMONG SCHOOL STUDENTS IN LAW.....	269	Mungieva N.Z., Abdurakhmanova M.A. THEORETICAL ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF ADDITIONAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN.....	302	Akimov A.M., Bessonova M.I., Gafarov V.V., Kuznetsov V.A. RESPONSIBILITY AS ONE OF THE PARAMETERS OF STRESS AT THE WORKPLACE, IN MEN AND WOMEN OF AN OPEN CITY POPULATION: GENDER ASPECT.....	348
Zinkovskiy V.V. CERTAIN ASPECTS OF COMPLIANCE REGIME OF SECRECY IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA AS AN INTEGRAL PART OF THE LEARNING PROCESS.....	270	Sedih T.V. APPLICATION OF INTERACTIVE METHODS IN THE PROCESS OF TEACHING DISCIPLINES BY THE CRIMINAL PROCESS.....	304	Eliseeva A.P., Platonova M.S. FEATURES OF BEHAVIOUR OF STUDENTS IN CASE OF EMERGENCY SITUATIONS.....	351
Kirgueva F.H. IMPROVEMENT OF HIGH SCHOOL TEACHERS' PEDAGOGICAL COMPETENCE IN DESIGN.....	272	Sorokopud Yu.V. STRUCTURE AND CONTENTS OF LEGAL NIHILISM AND THE POSSIBILITY OF ITS PREVENTION.....	306	Kanzychakova N.G. DEFINITION OF CORRUPTION IN THE FRAMEWORK OF PSYCHOLOGY.....	353
Gizoev S.E., Kirgueva F.H. THE ROLE OF THE HISTORY IN THE EDUCATION OF THE CITIZENSHIP AND PATRIOTISM OF YOUNG PEOPLE.....	274	Tulegenova A.G., Bakshish E.N. THE INTERRELATION OF PROCESSES OF FORMATION OF GENDER AND SOCIAL ROLES.....	308	Moskvin V.A., Moskvina N.V. SPECIFICS OF TIME PERCEPTION IN YOUNG PEOPLE SHOWING SIGNS OF INTERNET ADDICTION.....	355
Kokaeva I.Yu. FORMING ETHNIC TOLERANCE IN YOUNG SCHOOLCHILDREN IN THE POLY-CULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	276	Fedoseeva Z.A. INTERNSHIP AS A FORM OF PROFESSIONAL COMPETENCIES DEVELOPMENT OF A TEACHER OF DUAL TRAINING.....	310	Perfilova E.V. NEUROPSYCHOLOGICAL STUDIES OF HIGH MENTAL FUNCTIONS DISORDERS OF PATIENTS WITH DIFFERENT TYPES OF DRUG ADDICTION.....	357
Kulikova S.V. LABOR EDUCATION AS A BASIS FOR TRAINING FOR FUTURE ENGINEERS.....	278	Chasovskikh N.S. IMPROVEMENT OF TRAINING OF STUDENTS IN MODERN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION, INCLUDING PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	312	Chukhrova M.G., Mitrofanova O.E., Fil T.A., Pronin S.V., Aleksandrova A.A. ANALYSIS OF LIFE-RESISTANCE IN THE CONTEXT OF AGGRESSIVENESS OF A PERSON.....	359
Masyagin S.V. ON THE PEDAGOGICAL PROVISION OF PRE- UNIVERSITY TRAINING FOR FUTURE STUDENTS OF THE DIGITAL ECONOMY.....	280	Chebotaryov A.V. THE ROLE OF SPORTS ORGANIZATIONS IN ATTRACTING YOUNG PEOPLE TO SPORT.....	318	Azizova N.R., Akramov Sh.Yu. PROBLEMS OF SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF MIGRANTS IN RUSSIA.....	362
Matsefuk E.A., Razbegaev P.V. THE PROBLEM OF FORMING VALUE CONSCIOUSNESS OF A LEARNING INDIVIDUAL: THEORETICAL ASPECT.....	283	Iakobiuk L.I. THE ROLE OF CULTURAL IDENTITY IN FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS.....	319	Bokova O.A., Grigoritcheva I.V., Melnikova Yu.A. PERSONAL FEATURES AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF VOLUNTEER STUDENTS: RESULTS OF THE EMPIRICAL STUDY.....	364
Mongush V.Sh., Mongush Sh.S. SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN OF YOUNG SCHOOL AGE.....	285	Dorzhu M.D. THE RELEVANCE OF TEACHING KINDNESS AND MUTUAL HELP TO CHILDREN WITH IN MODERN TUVAN FAMILIES.....	321	Trofimova Yu.V., Efanova M.I. DYNAMICS OF AXIOLOGICAL COMPONENTS OF A PERSON'S LIFE WORLD IN DIALOGUE.....	366
Ruhangiz Gholi-zadeh, Amir Hosseini THE RELATIONS AMONG THE TRAINING METHODS BY PSYCHOLINGUISTICS IN SPEECH TRAINING OF IRANIAN PHILOLOGISTS OF RUSSIAN LANGUAGE IN UNIVERSITIES OF IRAN.....	287	Vyborova N.N., Permyakova M.Yu. THE ROLE OF FUNCTIONAL-GRAPHIC KNOWLEDGE IN THE STUDY OF ASTRONOMY.....	324	Chetoshnikova E.V. SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF VOLUNTEERS.....	369
Bagrov S.A., Pshenichkin A.A. ANALYSIS OF PEDAGOGICAL FACTORS INFLUENCING THE CRIMINAL SITUATION IN THE COUNTRY.....	291	Gorbunova I.B., Goncharova M.S. MOBILE TECHNOLOGY IN TEACHING SOLFEGGIO: DEVELOPING A MUSICAL EAR.....	326	Bokova O.A., Melnikova Yu.A. CONCEPTUAL RATIONALE OF THE METHODICAL COMPLEX FOR PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF VOLUNTEER'S PERSONALITY.....	372
Gadzhieva P.D., Radjabova R.V. DEVELOPMENT OF META-SUBJECT COMPETENCES IN STUDENTS IN CONDITIONS OF PEDAGOGICAL PRACTICE.....	292	Gorbunova I.B., Davletova K.B. "MUSICAL INFORMATICS": ON THE CONTENTS OF A TRAINING COURSE FOR CLASSES OF ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENT.....	329	Gostunskaya Ya.I., Shekhovtsova E.A. FEATURES OF COPING BEHAVIOR OF PARENTS OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.....	375
Dashieva S.A., Gunzhitova G.-Kh.C. METHODICALLY AUTHENTIC TEXTS IN TEACHING BURYAT AS A SECOND LANGUAGE AT THE PRIMARY STAGE.....	294	Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. THE PLACE OF MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES IN INFORMATICS COURSE FOR SECONDARY SCHOOL.....	331	Gotskaya N.R. THE DECISION-MAKING PROCESS AS A TOOL TO ENHANCE THE EFFECTIVENESS OF A MANAGER.....	377
Jamieva M.S. FORMATION OF LEGAL CULTURE OF TEACHERS AS A CONDITION OF SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF ORPHANS.....	296	Spiridonov O.A. IMPROVING THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF MUSIC TEACHERS IN THE PEDAGOGICAL COLLEGE.....	333	Erina I.A., Kot T.A. PSYCHO-PEDAGOGICAL MONITORING AS A METHOD OF OPTIMIZATION OF ACTIVITIES IN EDUCATIONAL INSTITUTION (A CASE STUDY OF PRIMARY SCHOOL).....	379
		Gorbunova I.B., Hiner E. MUSIC EDUCATION TODAY: MUSIC COMPUTER TECHNOLOGY SYSTEM FOR LEARNING MUSIC 'SOFT WAY TO MOZART'.....	336	Smirnov V.M., Kopovoi A.S. THE MAIN APPROACHES TO THE PROBLEM OF NEUTRALIZATION OF DESTRUCTIVE INFLUENCE OF VIRTUAL SOCIAL NETWORKS.....	381
		Chuesheva N.A., Surnina M.V. DESIGNING MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF TRAINEES WITH DISABILITIES.....	341		

Flotskaya N.Yu., Bulanova S.Yu., Ponomareva M.A., Flotsky N.S. ETHNIC IDENTITY CHARACTERISTICS OF NENETS TEENAGERS – REPRESENTATIVES OF INDIGENOUS PEOPLES OF THE FAR NORTH OF RUSSIA	384
THE HUMANITIES	
PHILOLOGICAL STUDIES	
Vykhrystyuk M.S., Peschanskaya Yu.L. LEGAL LEXICS IN TEXTS OF JUDICIAL CASES OF TOBOLSK IN THE END OF THE 18 CENTURY	390
Mazanaev Sh.A., Gadzhieva A.A. THE IDEOLOGICAL-THEMATIC FEATURES OF KOSMINA ISRAPILOVA'S NOVEL "WHO ARE YOU?"	393
Borzova S.V., Gasanova M.A., Samedov D.S. ON THE QUESTION OF SEMANTIC RELATIONS BETWEEN SINGLE-MEANING PRODUCING VERBS AND POLYSEMANTIC DERIVED VERBS (WITH REFERENCE TO RUSSIAN VERBS OF EMOTIONS).....	395
Gasanova U.U. MOTHER TONGUE IN A MULTICULTURAL SPACE	398
Guseinova A.V. FOREIGN LANGUAGES IN THE EDUCATIONAL MARKET OF THE REPUBLIC OF KHAKASSIA	399
Darzhayeva N.B. BURYAT QUASI-SYNONYMIC CONSTRUCTIONS OF COMPLICATED SIMULTANEITY.....	401
Zaitseva Ya.S. THE ANALYSIS OF LEXICAL ITEMS POWER AND LEADERSHIP WITH REGARDS TO THE CORPUS OF CONTEMPORARY AMERICAN ENGLISH (COCA)	404
Zyuzina Ye.A. ABOUT MISTAKES AT PAGES OF DAGESTAN RUSSIAN-LANGUAGE PRESS	407
Atahzakhova S.T. CHARACTERISTIC FEATURES OF REPEATITIONS IN ADYGS RIDDLES.....	409
Bazarova B.B., Shangayeva N.K. MODERN TECHNOLOGIES AND MAN IN NEOLOGISMS	411
Bogdanova Y.Z. RHETORIC AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS	413
Vygzuzova Ye.Yu., Zaytseva V.V., Makeeva M.N. PERSUASIVE PRAGMATICS IN THE FIELD OF MEDIA AND ADVERTISING DISCOURSE	415
Gabibullaeva P.M. ON THE ISSUE OF STRESS IN THE DARGWA LANGUAGE.....	417
Dzhamalova M.K. LANGUAGE EXPRESSION OF CONTRAST IN MODERN POETRY	418
Dronova I.A., Yankova N.A. CONCEPT CHANGE IN ENGLISH LINGUISTIC CONSCIOUSNESS: ANALYSIS OF NOTIONAL CONSTITUENT	420
Kaksin A.D. THE CHARACTERIZING LEXICON IN THE KHANTY LANGUAGE: SET-PHRASES WITH SOMATIC WORDS	422
Kaksin A.D. ABOUT THE QUESTION OF EXPRESSION OF ADMIRATIVE MEANING IN RUSSIAN	424
Kisliitskaya S.S., Ramazanova D.A., Khasbulatova H.M. SPECIFICS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO STUDENTS IN CONDITIONS OF NATIONAL-RUSSIAN BILINGUALISM	426
Barashev A.H. SPECIFICS OF REPRESENTATION OF NUMBERS THREE, THIRTEEN AND THIRTY IN CHEKHOV'S CREATIVE WORK	428
Akhmadova T.Kh. SPECIFICITY OF AUTOBIOGRAPHY IN M. YU. LERMONTOV'S DRAMA "THE STRANGE MAN"	431
Akhmadova T.Kh. THE IMAGE OF A CONTEMPORARY HERO IN THE PLAY BY M. YU. LERMONTOV "THE STRANGE MAN"	433
Poulaki P., Beigi M. HISTORY OF PERCEPTION OF RUSSIAN LITERATURE IN IRAN	434
Gumbatova F.E. FUNCTIONS OF TERMS-SYNONYMS IN RHETORICAL TEXTS OF THE XVIII CENTURY (COMPARATIVE STUDY ON THE MATERIAL OF RHETORIC OF I.K. GOTTSCHED AND M.V. LOMONOSOV).....	437
Gorbaneva A.N., Kadyrova K.A. THE IMAGE OF LUZHIN IN THE SYSTEM OF DOUBLES AND OPPONENTS OF RASKOLNIKOV	440
Kiselyova A.V. PRAGMALINGUISTIC ANALYSIS OF NON-VERBAL COMMUNICATIVE BEHAVIOUR OF PEOPLE WITH HIGH AND LOW SOCIAL STATUS.....	442
Kurbanova P.K. SEMANTICS FEATURES OF TOPONYMIC OF THE SIRHINSKY DIALECT IN THE DARGWA LANGUAGE	444
Kuular E.M. NAMES OF WILD UNGULATES IN TUVINIAN AND KHAKASS LANGUAGES	447
Lopsan A.P. LEXICOGRAPHICAL AND PSYCHOLINGUISTIC REPRESENTATION OF THE IMAGE OF A MOTHER IN DIFFERENT LINGUOCULTURES	449
Melnik N.V., Makrushina Yu.A. THE FIGURE OF KUZBASS IN THE ORDINARY LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF A STUDENT	451
Glukhikh N.V., Mironova A.A. SPECIFICITY OF IMPLEMENTATION OF THE CATEGORY OF TOLERANCE IN THE ADDRESS COMMUNICATION OF THE XVIII-XIX CENTURY	455
Moskovkina E.A. FAN FICTION AS A PHENOMENON OF READING CULTURE: BETWEEN AUTHOR AND READER.....	458
Nakhracheva G.L. UNNATURAL BEHAVIOR VERBS IN THE KHANTY LANGUAGE.....	460
Peredery S.N. UTOPIA, SOCIAL FICTION AND DETECTIVE: THE INTERATTRACTION OF GENRES IN THE LITERATURE OF THE 1920S-30S OF THE 20 CENTURY	463
Ramazanova M.Sh., Salamova Z.M. GRAMMATICAL CATEGORIES OF A NOUN IN THE LATIN AND RUSSIAN LANGUAGES	465
Sadovnikova I.I. WORD-BUILDING OF ZOONYMS IN THE EVEN LANGUAGE	467
Sipkina N.Ya. THE UNIQUENESS OF CREATIVE WORK OF R.I. ROZHDESTVENSKY OF THE SECOND HALF OF 1960S – FIRST HALF OF 1980S: THE MONOGRAPH "I AM THE SON OF THE FAITH IN TOMORROW..."	470
Smirnov E.S. REPRESENTATION OF THE CONCEPT FUGITIVES IN THE ANGARA LINGUO-CULTURE (BY THE MATERIAL OF THE ANGARA BASIN RESIDENTS' ORAL STORIES AND INTERVIEWS OF THE NORTH ANGARA RIVER BASIN)	474
Staroverova T.S. STYLISTIC FEATURES OF THE INTERNET-REPRESENTING OFFICES OF MEDIA AT THE REPUBLIC OF TATARSTAN	477
Ustavshchikova V.A. THE IMAGE OF THE WORLD WAR IN THE FICTION NOVELS OF H. G. WELLS AND L. LAGIN.....	480
Fokin A.A., Chotchaeva M.Yu., Dyuldenko A.A. ETHNOGRAPHIC EXPEDITION AS A FORM OF A HISTORICAL AND LITERARY RESEARCH	485
Sharypina T.A., Frolova A.S. THE MYTH OF THE NEW MAN IN THE SOCIALIST-ORIENTED GERMAN LITERATURE: "CEMENT" (HEINER MULLER'S ADAPTATION OF A NOVEL WITH THE SAME TITLE BY FEODOR GLADKOV TO STAGE)	487
Chapaeva R.M., Ragimkhanova L.K. DAGESTAN-RUSSIAN BILINGUALISM AND ITS FEATURES	489
Chernjavskaya N.E., Koltunova S.V. SPECIFICS OF THE DEVELOPMENT OF ENGLISH JOURNALISM IN THE VICTORIAN EPOCH AND ITS EVALUATION IN THE RUSSIAN PERIOD IN THE LATE XIX CENTURY	491
Chigrinova E.A. THE FEATURES OF OBJECTIVATION OF THE STEREOTYPED IMAGE OF "A GOOD DOCTOR" IN RUSSIAN-LANGUAGE MASS MEDIA	493
Chochieva A.S. NOMAD AS A LEADING INFINITY TIME CONCEPT.....	496
Chugunekova A.N. THE PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE MEANING OF TIME IN THE LYRICS OF HEROIC SONGS OF THE KHAKASS AND TUVA.....	498
Shiganova G.A., Yuzdova L.P., Sviridova A.V. LEARNING PHRASEOLOGICAL UNITS BY PRIMARY SCHOOL CHILDREN: LINGUISTIC AND COGNITIVE APPROACH	500
Korlykova A.F., Shustova S.V., Babdzan S.S. MORAL AND ETHICAL CONCEPTION IN RUSSIAN SOCIETY (CASE STUDY OF A WORD СКРОМНОСТЬ 'MODESTY')	502
Kulsarina I.G. ARCHETYPES AND IMAGES OF RUSSIAN CULTURE IN THE BASHKIR LITERATURE OF THE XX – THE BEGINNING OF THE XXI CENTURIES.....	505

Kurbanova P.G., Nurmagomedov M.M. THE FALL OF VOWELS AND CONSONANTS IN THE MOOD FORMATION IN THE CHIRKATYNSKY DIALECT OF THE AVAR LANGUAGE 509	Kulyapin A.I. THE MYTHO GEOGRAPHY OF THE CITY- RESORT BELOKURIKHA IN K. PAUSTOVSKY'S STORY "RIGHT HAND" 529	Karabulatova I.S., Savchuk I.P. LEGEND AS A MULTIDIMENSIONAL PHENOMENON: THE QUESTION OF THE CATEGORY OF TEMPORAL MODALITY IN THE GENRE OF LEGEND 557
Mutayeva S.I., Rabadanova S.M. LOANWORDS IN TRANSLATIONS OF LITERARY WORKS FROM RUSSIAN INTO THE DARGWA LANGUAGE..... 511	Nechaeva N.V., Kirillova Yu.N. TRANSLATION OF METAPHORS IN TOURIST TEXTS: HUMAN VS. MACHINE 532	Ju Chuanting DIFFERENCES AND INTEGRATION OF SYMBOLIC VALUES OF ANIMALS IN THE CHINESE AND RUSSIAN NATIONAL CULTURAL TRADITION (ON THE EXAMPLE OF PROVERBS AND SAYINGS) 558
Safaraliev N.E. ABOUT THE HISTORY OF OCCURRENCE OF RUSSIAN BORROWINGS IN TABASARAN LANGUAGE 512	Vakhitova T.F. LINGUISTIC AND CULTURAL APPROACH TO THE STUDY OF LEXICAL GAP OF THE LEXICO- SEMANTIC GROUP "KINSHIP TERMS" IN A COMPARATIVE ASPECT..... 537	Chaptykova Yu.I. THE ROLE OF THE GOOD WISH IN THE PLOT OF HEROIC EPOS "AH KHAN ON THE LIGHT-BUCKSKIN HORSE" 561
Sechnev S.A. METONYMY AND SYNECDOCHE IN THE ADAPTATION OF LOAN WORDS 515	Gorbova N.V., Stehina M.V. PECULIARITIES OF THE PROSODIC DETERMINANT'S FUNCTIONING IN THE SPRACHRAUM: MELODIC COMPONENT 540	Shaliapina L.V., Trifonova O.M. THE MOTIVE OF A TEMPLE IN THE CREATIVE WORK OF V.M. SHUKSHIN 563
Sultanova S.M. NATIONAL – LINGUISTIC FEATURES OF WORD FORMATION IN KAZAKH, RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES 517	Dmitrieva N.M., Zavadskaya A.V. LANGUAGE MEANS OF EXPRESSING NEGATIVE ATTITUDE TO A PERSON IN A TEXT AND THEIR ANALYSIS DURING LINGUISTIC EXPERTISE 543	Yusufova Sh.A., Shikhaliyeva S.H. THE STYLISTIC MARKEDNESS OF TOKENS AS AN INTERPRETATION OF TEXTS IN RUSSIAN AND TABASARAN LANGUAGES 565
Trofimova E.B., Trofimova U.M. THE PROJECT OF THE DICTIONARY OF CROSS-LANGUAGE FIGURATIVENESS OR TO THE QUESTION OF FIGURATIVE PRIMITIVES 519	Kononova A.V. RECEPTION OF MARINA TSVETAeva IN THE POETRY OF MARY O'MALLEY 546	Shikhaliyeva S.H., Santueva E.Z., Gasanova S.H. NATIVE AND STATE LANGUAGES IN COMMUNICATION: TRENDS IN PRESERVATION AND DEVELOPMENT 567
Tuguz G.T. THE SEMANTIC SPACE OF THE PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT ЛЪАКЪО 'FOOT' IN THE ADYGHE LANGUAGE 522	Kupriyanova A.M., Scinawa M.A. CHRISTIAN LITERATURE AS A SOURCE OF ANTHROPOLOGICAL IDEAS 549	Shustova S.V., Noskova I.V. NATURAL-LANDSCAPE CODE IN PHRASEOLOGICAL AND PAREMIOLOGICAL SPACE (WOOD / TREE / ДЕРЕВО) 569
Saidova Ya.M., Abdurakhmanova P.D., Idrisova P.G. HE STRUCTURE AND CONTENTS OF INTERCULTURAL COMPETENCE..... 524	Magomedov M.I., Magomedov D.M. THE FUNCTIONING OF PERSONAL PRONOUNS IN THE AVAR LANGUAGE SENTENCE 552	Yarbilova D.M. REPEATITION AS AN IMAGE-ENHANCING MEANS IN THE MODERN FEMALE AVAR POETRY 572
Alieva S.A. ONOMATOPOEIA IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM OF THE CONNNECTION BETWEEN SOUND AND MEANING 526	Malinovskaya T.N. DERIVATIONAL TRANSFORMATIONS OF THE DOMINANT MEANING EXPRESSED IN THE TITLE OF COGNATE LITTERARY TEXTS 554	

СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ВНЕШНЕЙ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

Члены института внешней экспертной оценки научных статей, поступающих в журнал, рекомендуют на каждую статью по тематике исследовательской работы соответствующего рецензента, который представляет в редакцию рецензию, заверенную в отделе кадров своей организации.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА** – д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ВАЛЕНТИНА СТАНИСЛАВОВНА ЧЕРНЯВСКАЯ** – д-р педагогических наук, профессор Владивостокского Госуниверситета экономики и сервиса (г. Владивосток), E-mail: tina_v@rambler.ru
- **ЮРИЙ ИВАНОВИЧ ЩЕРБАКОВ** – д-р педагогических наук, профессор МГГУ им. М.А. Шолохова, (г. Москва)
- **СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ КАРАКОЗОВ** – д-р педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО Московский педагогический государственный университет, (г. Москва)
- **ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД** – д-р педагогических наук, профессор АНОВО "МЕЖДУНАРОДНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ В МОСКВЕ" (г. Москва)
- **ВЛАДИМИР ВАСИЛЬЕВИЧ БАЗЕЛЮК** – д-р педагогических наук, профессор филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (национальный исследовательский университет) в г. Озерске, (г. Озерск)
- **ПАВЕЛ ИВАНОВИЧ КОСТЕНОК** – д-р педагогических наук, профессор ЮурГИИ, (г. Челябинск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова** – д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЪЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ИОНЕСКУ СЕРБАН** – д-р психологических и медицинских наук, профессор, университет Париж8 (г. Париж, Франция)
- **ВАЛЕРИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ СОБОЛЬНИКОВ** – д-р психологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- **НАТАЛЬЯ ЯКОВЛЕВНА БОЛЬШУНОВА** – д-р психологических наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)
- **ОЛЬГА ВЕНИАМИНОВНА СУВорова** – д-р психологических наук, профессор Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

- **НАТАЛЬЯ ВИТАЛЬЕВНА ДМИТРИЕВА** – д-р психологических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы (г. Санкт-Петербург)
- **МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА** – д-р медицинских наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru
- **НИНА ВАЛЕРЬЕВНА ГУБИНА** – канд. филологических наук, доцент, зав. каф. литературы, социальной психологии и педагогики Алтайской государственной академии культуры и искусства (г. Барнаул)
- **ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)
- **ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ** – д-р филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)
- **СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)
- **ИГОРЬ ЮРЬЕВИЧ ОСТАПОВИЧ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. теории и истории государства и права Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск), E-mail: ostapovich7@mail.ru
- **ЗУГУРА ИДРИСОВНА САЛЯХОВА** – д-р филологических наук, профессор Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета (г. Стерлитамак)
- **ЕЛЕНА ВИТАЛЬЕВНА ТЕРЕНТЬЕВА** – д-р филологических наук, профессор Волгоградского государственного университета (г. Волгоград)
- **ТИМУР БЕНЬЮМИНОВИЧ РАДБИЛЬ** – д-р филологических наук, профессор Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)
- **НИКОЛАЙ ИПОПОЛИТОВИЧ НИКОЛАЕВ** – д-р филологических наук, профессор филиала Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова (г. Северодвинск)
- **МАИДА АЛИМИРЗАЕВНА БАШИРОВА** – д-р филологических наук, профессор филиала Дагестанского государственного педагогического университета (г. Дагестан)

ПРЕДСТАВИТЕЛИ ЖУРНАЛА В РАЗЛИЧНЫХ РЕГИОНАХ

- **Глебов Виктор Васильевич**, кандидат биол. наук, доцент (г. Москва)
- **Гаджиев Рамазан Далгатович**, кандидат педагогических наук, доцент (г. Махачкала)
- **Зотова Татьяна Николаевна**, канд. пед. наук, доцент (г. Бийск)
- **Томилин Александр Николаевич**, доктор пед. наук, профессор (г. Новороссийск)
- **Бокова Ольга Александровна**, канд. психол. наук, доцент (г. Барнаул)

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- **Педагогические науки**
- **Психологические науки**
- **Филологические науки**

Для публикации в журнале необходимо предоставить заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, **E-mail** и домашний почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (**TimesNewRoman**), **межстрочный** интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа – 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию в электронном варианте;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, **E-mail**, **название статьи прописными буквами**, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования, не по алфавиту!) оформляется по требованиям **Scopus** (см. сайт amnko.ru). **Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ...» [2, с. 5], [2; 3].**

Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносок не допускаются. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате ***jpg**.

Рецензия должна быть выслана обычной почтой. Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (**E-mail: mnko@mail.ru**).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова_Челябинск». Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер: «Иванова_Челябинск_1», «Иванова_Челябинск_2». Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо возвращается на доработку, либо принимается к публикации, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

РЕЦЕНЗИЯ НАПРАВЛЯЕТСЯ ПО АДРЕСУ:

**649006, г. Горно-Алтайск,
пр-т. Коммунистический, 68, Офис 301,
Редакция журнала «Мир науки, культуры,
образования».**

СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ,

которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

биол.	– биологических наук	науч.	– научный
гл. н.с.	– главный научный сотрудник	пед. наук.	– педагогических наук
дис.	– диссертация	проф.	– профессор
доц.	– доцент	психол. наук.	– психологических наук
д-р.	– доктор	Р/д	– режим доступа
журн.	– журнал	ред.	– редактор
зав. каф.	– заведующий кафедрой	рис.	– рисунок
изд-во	– издательство	ст. преп.	– старший преподаватель
ист.	– исторических	тех. наук	– технических наук
канд.	– кандидат	филол. наук	– филологических наук
каф.	– кафедра	филос. наук	– философских наук
мед. наук	– медицинских наук	Э/р	– электронный ресурс
н.с.	– научный сотрудник	эконом. наук	– экономических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +79139900008, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
656049, Алтайский край, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.: (3852)36-82-51, concept-print@yandex.ru

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 81.366.512.141

Abdullina G.R., Doctor of Sciences (Philology), professor, Department of Bashkir Language, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

Nugamanova I.R., Cand. of Sciences (Philology), teacher of Bashkir language башкирского, Burikazganovo Village School, (Bashkortostan, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

THE ROLE OF MODAL WORDS IN THE REPRESENTATION OF NEGATION IN THE BASHKIR LANGUAGE. Modal words express such values as possibility, impossibility, desire, necessity, probability, and so on. The paper examines the role of modal words in the expression of negation. The authors use the specific linguistic facts to conduct an analysis of modal words that convey negative semantics in the Bashkir language. Proposals with a negative element, which expressed full or partial denial, are given a particular emphasis in the study. Due to the analysis of actual material the authors concluded that modal words serve an important function in the transmission of the negative semantics and in the construction of negative sentences. It is stated that the obvious lexical meaning of the Bashkir modal words contributes to the transmission of the whole range of shades of denial. Among the words studied by the authors are *юк* and *түгел*. The paper observes examples with double negation.

Key words: **negation, negative semantics, modal words, Bashkir language.**

Г.Р. Абдуллина, д-р филол. наук, проф. каф. башкирского языка Стерлитамакского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abguri@yandex.ru

И.Р. Нугаманова, канд. филол. наук, учитель башкирского языка МБОУ СОШ с. Буриказганово, Республика Башкортостан, E-mail: abguri@yandex.ru

РОЛЬ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОТРИЦАНИЯ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Посредством модальных слов выражаются значения возможности, невозможности, желания, необходимости, вероятности и т.д. В данной статье рассматривается роль модальных слов в выражении отрицания. Основываясь на конкретных языковых фактах, анализируются модальные слова башкирского языка, передающие отрицательную семантику. Рассматриваются предложения с отрицательным элементом, в которых выражаются полное или частичное отрицание. На основе анализа фактического материала делается вывод, что модальные слова выполняют важную функцию при передаче отрицательной семантики и в построении отрицательных предложений. Благодаря ярко выраженному лексическому значению модальные слова способствуют передаче всей гаммы оттенков отрицания.

Ключевые слова: **отрицание, отрицательная семантика, модальные слова, башкирский язык.**

ТЕКСТ.....

Библиографический список

Оформление по требованиям Scopus (См. в Информационном письме на сайте amnko@mail.ru)

References

На латинском языке (транслитерация) по требованиям Scopus (по программе «RusTranslit»)

Статья поступила в редакцию 10.01.15

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая заверяется в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9–10 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (9–10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный – технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).