

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 3 (58)

30 июня 2016

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати
31043

ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

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

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

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

ВЕРСТКА

Е.В. Иванецкая (г. Горно-Алтайск)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА

В.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ПЕРЕВОДЧИК

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

АДРЕС РЕДАКЦИИ и ИЗДАТЕЛЯ

649006, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, № 68, офис 301.

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Тел.: +79139900008;

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

ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:

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

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

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

Подписано в печать 19.06.2016
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 41.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2016

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Ю.И. Щербakov** – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- Е.Л. Кудрина** – доктор педагогических наук, профессор, ректор Кемеровского университета культуры и искусства (г. Кемерово)
- И.Р. Лазаренко** – доктор педагогических наук, профессор, ректор АлтГПА (г. Барнаул)
- В.И. Загвязинский** – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Тюмень)
- Д.Ф. Чевалир** – доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США)
- Д.Е. Майкельсон** – доктор филологических наук, профессор (США)
- И. Сербан** – доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 (г. Париж)
- У. Грисволд** – доктор педагогических наук, Университет Мемфиса (Теннесси, США)
- В. Сартор** – доктор педагогических наук, профессор университета штата Нью-Мексико, каф. изучения языков, грамотности и социокультурологии; стипендиат фонда Fulbright, г. Нью-Мексико (США)
- М.Г. Чухрова** – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
- О.О. Сеницына** – доктор медицинских наук, зам. директора 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)
- П.И. Костенко** – доктор педагогических наук, профессор (г. Челябинск)
- С. Д. Каракозов** – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- В.В. Гафаров** – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
- В.С. Чернявская** – доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)
- А.М. Руденко** – доктор философских наук, профессор (г. Ростов-на-Дону)
- М. Миланков** – доктор медицинских наук, профессор (г. Нови Сад, Сербия)
- С.Б. Нарзулаев** – доктор медицинских наук, профессор (г. Томск)
- Н.В. Багрова** – доктор культурологии, профессор (г. Новосибирск)
- Ю.В. Сорокопуд** – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

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. Беджурова, Т. Маршаловой, П. Валери.

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 3 (58)

30 June 2016

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**

301 Office, 68 Kommunistichesky Prospekt,
Gorno-Altai, Altai Republic, Russia, 649006

EDITORIAL STAFF

Tel.: +79139900008;

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

INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:

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

THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

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

Passed for printing on 19.06.2016

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 41.

Circulation: 500 pieces. Order №

Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2016

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, Rector of Kemerovo University of Culture and Arts (Kemerovo, Russia)
- I.R. Lazarenko* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Rector of Altai State Pedagogical Academy (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)
- I. Serban* – 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), Assistant Director of 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)
- P.I. Kostyonok* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Chelyabinsk, Russia)
- S. D. Karakozov* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- V.V. Gafarov* – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, Russia)
- V.S. Chernyavskaya* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Vladivostok, Russia)
- A.M. Rudenko* – Doctor of Science (Philosophy), Professor (Rostov-on-Don, Russia)
- M. Milankov* – PhD (Medicine), Professor (Novi Sad, Serbia)
- S.B. Nurzulaev* – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Tomsk, Russia)
- N.V. Bagrova* – Doctor of Culturology, Professor (Novosibirsk, Russia)
- Yu.V. Sorokopud* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, (Moscow, 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	Дворянкина Е.К. 80	М	Страмной А.В. 300
Абдулаева З.А. 7	Дебердеев М.П. 56	Магарамова Д.А. 47	Сундуй Г.Д. 126
Абдулаева Х.С. 5	Дереховская А.Г. 103	Магомеддибирова З.А. 63	
Абдуллина Л.Б. 70	Джабраилов А. 63	Магомедов Р.В. 196	Т
Абдурахманова А.Г. 248	Дзамыхов А.Х. 140	Магомедова А.Н. 38	Тажутдинова Г.Ш. 229
Абдурахманова П.Д. 7, 9, 250	Дзамыхов Х.Д. 68	Магомедова П.М. 304	Таран В.А. 56
Агаргимова В.К. 25, 144	Димитров А.Н. 223	Мазуренко А.А. 211	Тарасюк Н.А. 99
Агаргимова В.К. 74	Доржу Н.С. 49	Малагусейнова К.А. 66	Толубаева Г.Т. 131
Агеев А.В. 61	Доронина М.В. 21	Мамарасулов А.Р. 179	Томилова Д.Н. 271
Аджиева З.А. 27	Дугашев В.В. 148	Мартынова А.О. 120	Торочин Н.А. 223
Азизова Н.Р. 29	Дьячкова Е.С. 276	Марченко А.Н. 123	Тохчуков М.О. 207
Алиева С.А. 251		Медведева Н.И. 206	
Алипханова Ф.Н. 31	Е	Минбулатова И.С. 196	У
Аминов Н.А. 212	Ерёмина И.С. 80	Миронова Е.Н. 183	Уарова О.В. 310
Аргюнова Ф.К. 296		Миронова М.П. 83	Узарашвили В.Р. 231
Артеменкова Л.Ф. 76	Ж	Москаленко О.А. 153	Умалатова З.М. 128
Асадулаева У.М. 128	Жиганова О.М. 42	Мостафави Г.Х. 306	
Асильдерова М.М. 74	Жукова Г.С. 105	Мудрак С.А. 224	Ф
Ахатова Е.В. 217		Мусаева З.И. 250	Фарсиянц С.А. 221
	З	Мухидинов М.Г. 68	Филимонюк Л.А. 35, 86
Б	Завьялова А.В. 278		Фотиева И.В. 129
Байгулова Н.В. 11	Заруцкая Ж.Н. 157	Н	
Балашова Е.В. 171	Зияудинов Ж.Д. 45	Неупокоева М.Н. 238	Х
Баширова М.А. 254	Зияудинова С.М. 45	Николаев М.В. 29	Хабибуллина З.А. 228
Бедрин В.С. 98		Новичихина Т.И. 160	Хакиева З.У. 313
Белова И.А. 235	И	Нордман И.Б. 185	Харченко Л.Н. 38
Беловолов В.А. 187, 189	Ибрагимов Р.Ю. 144		Хасанова З.С. 313
Бережная О.В. 88	Иванова А.В. 52	О	Хломай К.О. 233
Берзина Р.Ф. 70	Ивлев А.Н. 55	Омельченко Л.Н. 309	Хубиев А.И. 90, 92
Блохина Л.Н. 212	Идрисова П.Г. 9, 250	Осадчева И.И. 212	Хубиева Ф.Р. 194
Богатырёва М.Х. 146	Ильясов М.В. 260	Оюн Ю.Д. 49	
Бокова О.А. 173	Иманмурзаева А.У. 151		Ц
Болтыков О.В. 176	Исаева М.М. 25	П	Цечоева Р.Х. 209
Борисова Е.Н. 18		Петров А.В. 167	
Брылеева Ю.В. 14	К	Петров Д.А. 33	Ч
Бугаева А.П. 52	Кабардиева Ф.А. 25	Петрова А.В. 189	Часовских Н.С. 133
	Каграманова Т.И. 200	Петрова Т.И. 70	Чепурная О.В. 11
В	Казначеева М.Г. 200	Пивоваров Р.В. 187	Черемисина М.И. 40
Вабищевич А.В. 187	Калашникова Е.А. 281	Поликарпова О.Н. 283	Черепанова М.И. 211
Валеева Э.М. 78	Караева Д.Н. 177	Полина Л.А. 86	Чертыкова М.Д. 290
Валиева П.В. 144	Караева С.А. 47	Прядко Н.А. 88	Чугунекова А.Н. 294
Винцкевич В.С. 99	Карнаух И.Е. 148		Чумакова Л.П. 189
Волкова А.А. 297	Кашина Н.И. 78, 153	Р	
Волкова С.В. 219	Кириченко И.С. 35	Рагимханова Л.К. 263	Ш
Волохов С.П. 173	Кисель О.В. 157	Раджабалиев Г.П. 45	Шамарина Е.В. 173
	Кобозева И.С. 83	Ральникова И.А. 238	Шаркова Л.Д. 179
Г	Козлов Е.В. 300	Рассказов Ф.Д. 14, 123	Шевцов А.А. 242
Гаджиев Т.С. 68	Коркина О.В. 310	Родионова О.М. 233	Шейгасанова Г.М. 274
Гаджиева Д.П. 25, 101	Кузнецов А.Р. 106	Ромашкина М.В. 266	Шептенко П.А. 165
Гамзаева Л.Б. 248	Кулундарий В.В. 302	Рыбина И.С. 162	Шибаяев В.П. 94, 139
Гантемирова З.Э. 23	Кулькина И.В. 221, 223		Шибаяева Л.М. 94
Гасангусейнова П.А. 74	Кульчицкий В.Е. 61	С	Шилханова А.Н. 254
Гасанова Б.М. 74	Куракин С.И. 108	Савинков П.А. 18	Шуайбова М.О. 196
Гасанова М.А. 257	Куулар Э.М. 262	Савинова Ю.А. 157	Шутикова М.И. 140
Гасанова Н.А. 254	Куцетерова Ф.Т. 111, 114, 117	Салимова Г.Н. 269	
Гасанова С.Х. 47		Самедов Д.С. 257	Э
Гасанова Ш.С. 7, 9	Л	Сареми Г.С. 306	Эльжерокова Э.Х. 292
Гиенко Л.Н. 155	Лабутин В.Б. 140	Семак В.В. 191	Эсеккуев К.В. 96
Глебов В.В. 224, 231	Литвина Г.А. 61	Скрябина А.Г. 52	
Гусейнова М.Б. 260	Лубочников П.Г. 235	Слободяникова И.В. 35	Ю
	Лукманова А.Д. 288	Собольников В.В. 217	Южанинова Е.Е. 143
Д	Люсова О.В. 202	Соловьева Л.В. 183	Юсупхаджиева Т.В. 59
Дарвиш О.Б. 227		Солянкина Л.Е. 202	

**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 каф. психологии и педагогики Московского института государственного управления и права (г. Москва)

УДК 378.2

Abdullaeva H.S., postgraduate, Department of Methods of Teaching Mathematics and Computer Studies, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: agaeva_7@mail.ru

A MODEL TO FORM COMMUNICATIVE COMPETENCE BY MEANS OF MULTIMEDIA IN BACHELOR STUDENTS WITH MAJOR IN A FOREIGN LANGUAGE. The process of how to develop communicative competence in future bachelors, who study a foreign language as their specialization with the help of multimedia is presented as a model. The author describes and gives theoretical justification of structurally functional blocks of the competence forming process. The short characteristic is given to components of each block. The author uses the model as a means to describe and theoretically prove the importance of the following functional components (blocks) – objective, informative and efficient. Each block is defined by its tasks, objectives and stages of implementation. To verify the effectiveness of the model the researcher has determined the following levels of formation of the communicative competence by media: low (limited), medium (adequate) and high (well-developed).

Key words: model, communicative competence, future bachelor, direction of education “Foreign language”, means of multimedia, pedagogical conditions.

X.C. Абдулаева, аспирантка каф. методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: agaeva_7@mail.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИМЕДИА

В статье представлена авторская модель процесса формирования коммуникативной компетентности будущих бакалавров по направлению подготовки «Иностранный язык» средствами мультимедиа. Под моделью формирования коммуникативной компетентности будущих бакалавров по профилю «Иностранный язык» средствами мультимедиа автором понимается описание и теоретическое обоснование структурно-функциональных компонентов (блоков) данного процесса: целевого, содержательного и результативного. При описании каждого блока определены его цели и задачи, этапы реализации. Для проверки результативности были выделены следующие уровни сформированности коммуникативной компетентности будущих бакалавров средствами мультимедиа: низкий (ограниченный), средний (достаточный) и высокий (развитый).

Ключевые слова: модель, коммуникативная компетентность, будущий бакалавр, направление подготовки «Иностранный язык», средства мультимедиа.

Компетентностный подход в образовании предполагает содействие развитию студентов бакалавриата в овладении ими методами научного исследования. Одним из таких методов в педагогических исследованиях является моделирование.

З.Н. Сейдаметова в статье [1] рассматривает проблему формирования информационной компетентности будущих инженеров-педагогов швейного профиля средствами мультимедийных технологий, где представлена авторская модель данного процесса. В статье Л.М. Фридман [2] рассматривает модель как некоторый объект (систему), исследование которого служит средством для получения новых знаний о другом объекте (оригинале), а моделирование как деятельность по построению и изучению моделей для указанных целей. В.А. Штофф в своей монографии [3] отмечает, что моделирование представляет собой воспроизведение определенных свойств и связей исследуемого объекта в другом специально созданном объекте – в модели, с целью их более тщательного изучения.

Под моделью формирования коммуникативной компетентности будущих бакалавров по профилю «Иностранный язык» средствами мультимедиа нами понимается описание и теоретическое обоснование структурно-функциональных компонентов

(блоков) данного процесса: целевого, содержательного и результативного.

Раскроем подробно содержание каждого структурно-функционального блока разработанной модели.

Целевой блок характеризуется социальным заказом информационного общества, которое в настоящее время влияет на информатизацию, массовую коммуникацию и глобализацию образования. При определении цели руководствовались требованиями к компетентному бакалавру-педагогу. В этом же блоке определены следующие задачи процесса формирования коммуникативной компетентности: повысить мотивацию студентов к осуществлению коммуникативной деятельности, интерес к изучению средств мультимедиа, сформировать знания и умения использовать средства мультимедиа, развить способность к рефлексии.

В **содержательном блоке** определены такие этапы формирования коммуникативной компетентности, как информационно-мотивационный, профессионально-деятельностный и рефлексивный, в которых выделены методы обучения и средства мультимедиа, направленных на достижение соответствующих уровней сформированности коммуникативной компетентности.

Информационно-мотивационный этап необходимо реализовывать в рамках дисциплин блока Б 2 «Математический и естественнонаучный цикл», содержание которых предполагает изучение возможностей применения средств ИКТ в будущей профессионально-педагогической деятельности. Формирование системы знаний и представлений, составляющих содержательную когнитивную основу составляющей коммуникативной компетентности будущего бакалавра по направлению подготовки «Иностранный язык», может осуществляться в рамках изучения учебных дисциплин «Информационные технологии в образовании», «Основы математической обработки информации», входящие в базовую часть и дисциплины «Практикум по компьютерному электронному офису» из вариативной части. Результатом реализации этого этапа является сформированная система мотивов и предметно-специальных знаний, относящихся к различным аспектам работы с информацией и в области информационных и коммуникационных технологий, в частности знания принципов разработки и применения мультимедийных продуктов учебного назначения.

Целью реализации профессионально-деятельностного этапа является формирование комплекса умений и навыков, образующих операционную основу коммуникативной компетентности будущих бакалавров. В этом этапе происходит овладение опытом профессиональной деятельности с использованием современных средств ИКТ на лабораторных и практических занятиях, разработка проектов учебного назначения, творческое применение при решении профессионально-ориентированных задач умения и навыки, полученные в учебно-профессиональной деятельности.

Следующим этапом является рефлексивный, где студентами бакалавриата осуществляется самооценка собственной коммуникативной деятельности при оформлении электронных отчетов (е-отчетов) по итогам выполненных мультимедийных проектов по конкретным дисциплинам. Эти отчеты входят в авторские электронные портфолио, которые размещаются на сайте вуза.

В содержательном блоке рассматриваются личностный, когнитивный, операционный и рефлексивный компоненты, которые являются ведущими в моделировании процесса формирования коммуникативной компетентности будущих бакалавров по направлению подготовки «Иностранный язык» средствами мультимедиа. Эти компоненты являются основами создания необходимых организационно-педагогических условий. Так, например, для личностного компонента необходимы условия для формирования у будущих бакалавров положительной мотивации к коммуникативной деятельности, направленной на саморазвитие, к использованию средств ИКТ для обработки и извлечения знаний из информации и др.

В реализации когнитивного компонента необходимы условия для формирования у будущих бакалавров системы знаний основных приемов осуществления коммуникативной деятельности, а также знаний возможностей средств мультимедиа для решения профессионально-ориентированных задач.

Для операционного компонента необходимы условия для формирования у студентов бакалавриата умений и навыков приобретения опыта использования программных продуктов, разработанных на основе средств мультимедиа.

Рефлексивному компоненту характерны условия формирования умений к осуществлению самооценки коммуникативной деятельности на основе использования средств мультимедиа при решении профессионально-ориентированных задач.

В авторской модели выделены следующие *организационно-педагогические условия*: организация профессионально-ориентированного обучения средствами мультимедиа; привлечение студентов к самостоятельной учебной деятельности с помощью средств мультимедиа; включение студентов в проектную деятельность с использованием средств мультимедиа.

Для первого условия – организация профессионально-ориентированного обучения средствами мультимедиа необходимы наглядные методы с использованием средств мультимедиа, мультимедийного электронного учебно-методического материала (ЭУММ) «Артиклы (Theorticles)», а также методических рекомендаций с мультимедийным сопровождением к проведению практических занятий по дисциплине «Теория и методика обучения иностранным языкам».

При реализации второго условия – привлечение студентов к самостоятельной учебной деятельности с помощью средств мультимедиа нами использовались практические методы обучения, в частности оформление студентами бакалавриата е-отчетов после применения авторского ЭУММ «Страноведение арабских стран» при изучении дисциплины «Страноведение арабских стран».

Для третьего условия – включение студентов в проектную деятельность с использованием средств мультимедиа, студентами бакалавриата разрабатываются мультимедийные проекты по различным темам, которые активно ими используются при написании курсовых работ, при прохождении педагогической практики в школе.

Результативный блок модели описывает уровни сформированности коммуникативной компетентности будущих бакалавров по следующим критериям и показателям: мотивационно-ценностный (проявление интереса к изучению средств ИКТ, стремление использовать средства ИКТ в будущей профессионально-педагогической деятельности); познавательный-процессуальный (владение знаниями о возможностях использования средств ИКТ в будущей профессионально-педагогической деятельности, об основных принципах создания мультимедийных продуктов учебного назначения); операционно-деятельностный (сформированность умений самостоятельно выполнять практические задачи, связанные с поиском, обработкой информации для создания мультимедийных продуктов учебного назначения); рефлексивно-оценочный (самооценка результатов собственной коммуникативной деятельности).

Выделены следующие уровни сформированности коммуникативной компетентности будущих бакалавров средствами мультимедиа: низкий (ограниченный), средний (достаточный) и высокий (развитый).

Библиографический список

1. Сейдаметова З.Н. Модель формирования информационной компетентности будущих инженеров-педагогов швейного профиля средствами мультимедийных технологий. *Крымский научный вестник*. 2015; 255 – 265.
2. Фридман Л.М. *Наглядность и моделирование в обучении*. Москва: Знание, 1984.
3. Штофф В.А. *Моделирование и философия*. Москва, 1966.

References

1. Sejdametova Z.N. Model' formirovaniya informacionnoj kompetentnosti buduschih inzhenerov-pedagogov shvejnogo profilya sredstvami mul'timedijnyh tehnologij. *Krymskij nauchnyj vestnik*. 2015; 255 – 265.
2. Fridman L.M. *Naglyadnost' i modelirovanie v obuchenii*. Moskva: Znanie, 1984.
3. Shtoff V.A. *Modelirovanie i filosofiya*. Moskva, 1966.

Статья поступила в редакцию 05.05.16

УДК 371

Abdurakhmanova P.D., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Early Teaching of Foreign languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru

Gasanova Sh. S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, English Language Department, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru

Abdulaeva Z.A., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Early Teaching of Foreign languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru

INTERNET AS AN EFFECTIVE MEANS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN ELEMENTARY SCHOOL. The article discusses the use of the Internet in the process of teaching a foreign language to elementary school students. The authors describe possibilities of the Internet, when teaching listening, reading, writing, and when common communicative skills are formed. The article shows that the Internet develops social and psychological characteristics of students: their confidence and their ability to work in a team; the use of the Internet creates a positive learning atmosphere, and acts as a tool of interactive approach. The authors come to the conclusion that the teacher remains the main and leading participant of the educational process at the lesson, and the Internet should be considered as one of the effective ways of organization of the educational process and at a more advanced stage, when proper, reasonable and creative use may become a useful and necessary tool for learning a foreign language.

Key words: Internet, learning a foreign language, elementary school students.

П.Д. Абдурахманова, д-р филол. наук, проф., зав. каф. раннего обучения иностранным языкам и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru

Ш.С. Гасанова, канд. пед. наук, доц. каф. английского языка, Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fnkdgru@mail.ru

З.А. Абулаева, канд. филол. наук, ст. преп. каф. раннего обучения иностранным языкам и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: fnkdgru@mail.ru

ИНТЕРНЕТ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются вопросы использования Интернета в процессе обучения иностранному языку учащихся начальной школы. Авторы описывают возможности Интернета при обучении аудированию, чтению, письму, а также формированию общих коммуникативных навыков. В статье показано, что Интернет развивает социальные и психологические качества обучающихся: их уверенность в себе и их способность работать в коллективе; создаёт благоприятную для обучения атмосферу, выступая как средство интерактивного подхода. Авторы приходят к выводу, что главной и ведущей фигурой на уроке остаётся учитель и возможности Интернета необходимо рассматривать как один из эффективных способов организации учебно-воспитательного процесса и на более продвинутом этапе при правильном, разумном и творческом его применении может стать полезным и необходимым средством для обучения иностранному языку.

Ключевые слова: Интернет, обучение иностранному языку, учащиеся начальной школы.

XXI век характеризуется тем, что процесс обучения вышел на новый качественный уровень, в соответствии с развитием научно-технического прогресса. Это отразилось и на преподавании иностранного языка, начиная с обучения в условиях начальной школы. Современный учитель иностранного языка может достигнуть поставленных задач в обучении, только эффективно используя сочетание традиционных и информационных средств обучения, включая практически неограниченные возможности Интернета. Это позволяет сделать уроки иностранного языка более интересными и продуктивными, повысить у учащихся мотивацию к изучению иностранного языка. Используя новейшие технические средства, учащиеся не просто изучают иностранный язык, но и могут полноценно его использовать, например, общаясь с зарубежными сверстниками как по электронной почте (что позволяет учащимся тренироваться в письме), так и, используя веб-камеру в Скайпе (что позволяет учащимся тренироваться в говорении).

Основываясь на психологических и физиологических особенностях детей младшего школьного возраста, необходимо отметить, что на данном этапе наиболее результативным является обучение на интерактивной основе, которое позволяет сформировать новые знания, умения и навыки, вовлекая детей в захватывающий мир игры. Внимание детей в этом возрасте отличается малой устойчивостью. Использование информационных технологий помогает разнообразить виды деятельности и удерживать внимание учащихся к какой-то определённой теме, так как работа над ней предлагается в новой форме. Такое обучение возможно при использовании обучающих компьютерных программ и Интернета [1]. Рассмотрим, какие возможности Интернета можно использовать при обучении иностранному языку.

Обучение аудированию. Сайт компании Lucent Technologies, её подразделение Bell Labs позволяет услышать, как звучит любая фраза на иностранном языке. Здесь разработан синтезатор речи, который превращает печатный текст в звук. На сайте <http://www.bell-labs.com/project/tts/index.html> можно выбрать один из семи языков – английский, немецкий, французский, итальянский, испанский. Затем нужно вписать в окошко что-нибудь на выбранном языке. Через несколько секунд написанное будет произнесено вслух. Тем самым озвучить можно любую фразу из учебника или любого другого пособия. При этом наиболее эффективны онлайн-пособия, откуда можно копировать различные тексты. Все произнесённое можно не просто прослушать, но сохранить у себя на компьютере, чтобы при

необходимости вернуться к прослушиванию, не заходя в Интернет [2].

Например, на одном из первых уроков при изучении буквы Qq встречается слово “queen”. С помощью Интернета учащиеся могут «познакомиться» с английской королевой и её семьёй. А слово “red” наводит на мысль о красном лондонском автобусе. И вот уже учащиеся имеют возможность «прокатиться» в одном из таких необычных автобусов по Лондону и посмотреть его достопримечательности. А на Новый год можно спеть вместе с английскими детьми самые известные песни: “Jingle bells”, “We wish you a Merry Christmas and a Happy New Year!” [3]. Эти короткие включения в урок страноведческой информации очень запоминаются учащимся.

Обучение чтению. Интернет – превосходное средство для получения информации о новых детских книжках, которые выпускаются и пользуются наибольшей популярностью среди детей в странах изучаемого языка.

Обучение письму. Общение в виртуальной реальности осуществляется с помощью электронной почты, которая для овладения межкультурной компетенцией может использоваться путём установления переписки со сверстниками стран изучаемого языка. Международный обмен письмами можно осуществлять в любом классе и на любом уровне владения языком, начиная с начального. Электронная переписка имеет свои преимущества по сравнению с бумажной: она быстрее, удобнее и дешевле. Использование e-mail повышает интерес к самому процессу изучения языка. Помимо формального языкового опыта, приобретенного при помощи телекоммуникаций, нельзя отрицать и развитие межкультурной компетенции.

Интернет, как средство коммуникативности. Использование Интернета в коммуникативном подходе достаточно мотивировано: его цель состоит в том, чтобы заинтересовать обучаемых в изучении иностранного языка посредством накопления и расширения их знаний и опыта. Обучаемые должны быть готовы использовать язык для реальной коммуникации вне занятий, например, во время посещений страны изучаемого языка, во время приёма иностранных гостей дома, при переписке, при обмене аудио- и видеокассетами, результатами заданий и т. п. со школами или друзьями в стране изучаемого языка. Тем самым происходит приобщение личности к духовным ценностям других культур – через личное общение и через чтение». Этот подход, реализуемый в Интернете, привлекает обучаемых путём сосредоточения на интересующих их темах и предоставления им возможности выбора текстов и задач для достижения целей программы. Ком-

муникативная способность обучаемых развивается через Интернет путём вовлечения их в решение широкого круга значимых, реалистичных, имеющих смысл и достижимых задач, успешное завершение которых доставляет удовлетворение и повышает их уверенность в себе.

Обучая подлинному языку, Интернет помогает в формировании умений и навыков разговорной речи, а также в обучении лексике и грамматике, обеспечивая подлинную заинтересованность и, следовательно, эффективность. Более того, Интернет развивает навыки, важные не только для иностранного языка. Это, прежде всего, связано с мыслительными операциями: анализа и синтеза, абстрагирования, идентификации, сравнения, сопоставления, вербального и смыслового прогнозирования и упреждения и т. д. Таким образом, навыки и умения, формируемые с помощью Интернет-технологий, выходят за пределы иноязычной компетенции даже в рамках «языкового» аспекта. Интернет развивает социальные и психологические качества обучающихся: их уверенность в себе и их способность работать в коллективе; создаёт благоприятную для обучения атмосферу, выступая как средство интерактивного подхода.

Как отмечает Л.С. Нигай, в целом для обучения иностранному языку в сети Интернет можно использовать следующее:

- Варианты известных телевизионных викторин Jeopardy (в русской версии «Своя игра»), Wheel of Fortune (русское «Поле Чудес»), Bookworm, Super Text Twist, Word Slinger).

- Словари, справочники, топики по разным темам, on-line тесты и т. п.

- Различные мультимедийные материалы, представленные Интернет (на языке оригинала можно прослушать и концерт интересующего учащихся исполнителя, и интервью с известным человеком).

- On-line версии произведений известных английских и американских писателей [4].

Конечно, более активно эта работа проводится с учащимися старшего и среднего звена, когда будет активно добавляться ещё одна форма работы с источниками из Интернета – работа с иностранной периодикой – сайтами наиболее известных газет и др., но начинать эту работу с первоисточниками в Интернете необходимо с младших классов.

Изучение опыта преподавания иностранного языка учащимся начальных классов показало, что наиболее положительным образом зарекомендовали себя следующие образовательные Интернет-ресурсы, содержащие на иностранном языке сказки, рассказы, игры, кроссворды:

- www.mes-english.com,
- www.freeclassicaudiobooks.com,
- www.starfall.com,
- www.englishforkids.ru,
- www.oup.ru,
- www.onestopenglish.ru,
- www.elscafe.com,
- www.englishtips.org,

- www.babyland.ru и др.

Использование современных средств обучения иностранному языку, и, прежде всего, Интернета позволяет:

- восполнить отсутствие иноязычной среды на всех этапах обучения иностранному языку;

- существенно повысить мотивацию учащихся к обучению иностранного языка с помощью оперативных материалов сети Интернет, электронной почты, результатов работы поисковых систем;

- наиболее полно и всесторонне реализовать принцип наглядности в обучении;

- создать лучшие условия для программирования и контроля;

- осуществлять обучение с учётом индивидуальных возможностей каждого учащегося;

- обеспечивать ускоренное формирование и развитие навыков слухового самоконтроля;

- выполнять многие активные виды упражнений со всеми учащимися одновременно, включая говорение.

- максимально использовать аналитические и имитационные способности учащихся, полнее мобилизовать их внутренние ресурсы;

- пополнять словарный запас учащихся лексикой современных иностранных языков [5].

Таким образом, можно отметить, что овладение иностранным языком невозможно без практики общения, и использование ресурсов Интернет. Возможности использования Интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть создаёт условия для получения любой необходимой учащимся и учителям информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов, литературу и т. д. При этом различные службы и сервисы сети Интернет способствуют развитию умения общаться и без личного присутствия участников общения. Виртуальная среда Интернет позволяет выйти за временные и пространственные рамки, предоставляя её пользователям возможность аутентичного общения с реальными собеседниками на актуальные для обеих сторон темы. Однако нельзя забывать о том, что Интернет – лишь вспомогательное техническое средство обучения, и для достижения оптимальных результатов необходимо грамотно интегрировать его использование в процесс урока. Никакие новейшие информационные технологии не смогут заменить на уроке учителя. Только учитель своим профессионализмом сможет создать на уроке с одной стороны максимально эффективную обстановку в плане освоения иностранного языка, а с другой – психологически комфортную. Тем самым по-прежнему главной и ведущей фигурой на уроке остаётся учитель, и использование возможностей Интернета необходимо рассматривать как один из эффективных способов организации учебно-воспитательного процесса и на более продвинутом этапе при правильном, разумном и творческом его применении может стать полезным и необходимым средством для обучения иностранному языку.

Библиографический список

1. *Информационные и коммуникационные технологии в образовании*: учебно-методическое пособие. И.В. Роберт, А.А. Кузнецов и др. Москва, 2008.
2. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка. *Иностранный язык в школе*. 2001; 2: 3.
3. Альбрехт К.Н. Использование ИКТ на уроках английского языка. *Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании*. Электронный научный журнал. 2010. Available at: <http://journal.kuzspa.ru/articles/45/>
4. Нигай Л.С. Использование ИКТ для формирования коммуникативной компетентности на уроках английского языка. *Педагогическое мастерство*: материалы III международной конференции. Москва, 2013: 117 – 119.
5. Коптюг Н.М. Интернет-уроки как вспомогательный материал для учителя английского языка. *Иностранные языки в школе*. 2010; 4: 54 – 59.
6. Владимирова Л.П. Интернет на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2002; 3: 33 – 41.

References

1. *Informacionnyye i kommunikacionnyye tehnologii v obrazovanii*: uchebno-metodicheskoe posobie. I.V. Robert, A.A. Kuznecov i dr. Moskva, 2008.
2. Polat E.S. Internet na urokah inostrannogo yazyka. *Inostrannyj yazyk v shkole*. 2001; 2: 3.
3. Al'breht K.N. Ispol'zovanie IKT na urokah anglijskogo yazyka. *Informacionno-kommunikacionnyye tehnologii v pedagogicheskom obrazovanii*. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2010. Available at: <http://journal.kuzspa.ru/articles/45/>
4. Nigaj L.S. Ispol'zovanie IKT dlya formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti na urokah anglijskogo yazyka. *Pedagogicheskoe masterstvo*: materialy III mezhdunarodnoj konferencii. Moskva, 2013: 117 – 119.
5. Koptjug N.M. Internet-uroki kak vspomogatel'nyj material dlya uchitelya anglijskogo yazyka. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2010; 4: 54 – 59.
6. Vladimirova L.P. Internet na urokah inostrannogo yazyka. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2002; 3: 33 – 41.

Статья поступила в редакцию 17.04.16

УДК 371

Abdurakhmanova P.D., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Early Teaching of Foreign languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru

Gasanova Sh. S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, English Language Department, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru

Idrissova P.G., assisting teaching, Department of Early Teaching of Foreign languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru

DIDACTIC POTENTIAL OF MODERN MEANS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO YOUNGER STUDENTS. The article examines the didactic potential of modern means of teaching foreign languages to younger students. The authors show the possibility of using the Internet in teaching a foreign language to primary school pupils, using multimedia presentations. The article reveals a group of skills that teachers needed to effectively use ICT at foreign language classes. The authors provide examples of topics, in which a variety of ICTs can be used. The paper gives a list of sites on the Internet, where teachers can find interesting didactic material. In conclusion, the authors highlight the benefits and opportunities of ICT in the process of teaching foreign languages to primary school children. The authors define that ICT in a primary school the foreign language teaching contributes to enhancement of the intensity of a lesson, to motivation of students, to monitoring their achievements in the learning process of a foreign language.

Key words: teaching foreign languages to younger pupils, modern training facilities, information and communication technologies.

П.Д. Абдурахманова, д-р филол. наук, проф., зав. каф. раннего обучения иностранным языкам и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru

Ш.С. Гасанова, канд. пед. наук, доц. каф. английского языка, Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fnkdgpu@mail.ru

П.Г. Идрисова, ассистент каф. раннего обучения иностранным языкам и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

В статье рассматривается дидактический потенциал современных средств обучения иностранным языкам учащихся младших классов. Авторы показывают возможности использования Интернет при обучении иностранному языку учащихся начальных классов, использование мультимедийных презентаций. В статье раскрыты группы умений учителя, необходимых для эффективного использования ИКТ на уроке иностранного языка. Авторы приводят конкретные примеры тем, в которых можно использовать разнообразные ИКТ, перечень сайтов в системе Интернет, их которых можно получить интересный дидактический материал. В заключении авторы выделяют преимущества и возможности ИКТ в процессе обучения младших школьников иностранным языкам. Авторы делают вывод о том, что использование ИКТ при обучении младших школьников иностранному языку способствует: усилению интенсивности урока; повышению мотивации учащихся; мониторингу их достижений в процессе освоения иностранного языка.

Ключевые слова: обучение младших школьников иностранным языкам; современные средства обучения; информационные и коммуникационные технологии.

Средства информационных и коммуникационных технологий в системе образования. Одна из важных целей современной методики обучения иностранным языкам – создание искусственной иноязычной среды. Для достижения этой цели активно используются технические средства обучения.

Следует отметить, что современный этап обучения иностранному языку характеризуется переходом к обучению с активным использованием информационных и коммуникационных технологий – ИКТ.

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) – это «широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет)» [1].

Как отмечают исследователи [2; 3], достоинства использования ИКТ можно свести к двум основным группам: 1 группа – технические достоинства; 2 группа – дидактические достоинства.

Техническими достоинствами являются: оперативность, быстрота, маневренность, возможность просмотра и прослушивания фрагментов и другие мультимедийные функции. Дидактические достоинства ИКТ: создание эффекта присутствия; создание у учащихся ощущения реальности событий; формирования интереса, желания узнать и увидеть больше.

Тем самым создаются условия к созданию искусственной иноязычной среды.

Внедрение ИКТ (информационных и коммуникационных технологий) в практику работы учителя начальных классов осуществляется по следующим направлениям:

1. Работа с ресурсами Интернет для использования их в дидактических целях на уроках иностранного языка.

2. Создание презентаций к урокам.

3. Использование готовых обучающих программ.

4. Разработка и использование собственных авторских программ.

В целом дидактические возможности ИКТ при обучении иностранным языкам младших школьников сводятся к следующему:

- создание и подготовка специальных дидактических материалов, облегчающих запоминание младшими школьниками информации (варианты заданий, таблицы, памятки, схемы, чертежи, демонстрационные таблицы и т. д.);

- создание системы мониторинга по отслеживанию результатов освоения учащимися иностранного языка;

- создание текстовых работ;

- обобщение методического опыта и т. д.

Тем самым применение ИКТ в процессе обучения и воспитания младших школьников повышают общий уровень учебного процесса, усиливающие познавательную активность учащихся.

Учителю, применяющего ИКТ в учебном процессе необходимо освоить на высоком уровне ряд умения (табл. 1)

ИКТ технологии могут быть использованы на любом этапе урока: Дидактический потенциал ИКТ может быть использован на разных этапах урока.

1. Для обозначения темы урока.

2. В начале урока с помощью вопросов по изучаемой теме, создавая проблемную ситуацию.

3. Как сопровождение объяснения учителя (презентации, рисунки, видеофрагменты.)

4. Для контроля учащихся.

При этом задача учителя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, своё творчество, т. е. акти-

Основные группы умений учителя иностранного языка для успешного использования ИКТ в обучении иностранному языку младших школьников

№	Группа умений	Их содержание
1.	технические	умения, необходимые для работы на компьютере в качестве пользования стандартного программного обеспечения
2.	методические	умения, необходимые для грамотного обучения младших школьников
3.	технологические	умения, необходимые для грамотного использования информационных средств обучения на разных уроках, проводимых в начальной школе
4.	Психолого-педагогические	Умения, связанные с использованием необходимых приёмов и методов, способствующих наиболее эффективному усвоению младшими школьниками иностранного языка

визировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам. Формы работы с компьютерными обучающими программами на уроках иностранного языка включают: обучение диалогической и монологической речи; изучение лексики; отработку произношения; обучение письму; отработку грамматических явлений.

Огромные возможности в обучении иностранному языку имеют Интернет-ресурсы. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой учащимся и учителям информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов, необходимую литературу и т. д. Учащиеся могут принимать участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться со сверстниками из других стран, участвовать в чатах, видеоконференциях и т. д. Учащиеся могут получать информацию по проблеме, над которой работают в данный момент в рамках проекта. Это может быть совместная работа российских школьников и их зарубежных сверстников из одной или нескольких стран. Общаясь в истинной языковой среде, обеспеченной Интернетом, учащиеся оказываются в настоящих жизненных ситуациях. Вовлечённые в решение широкого круга значимых, реалистичных, интересующих и достижимых задач, младшие школьники обучаются спонтанно и адекватно на них реагировать, что стимулирует создание оригинальных высказываний, а не шаблонную манипуляцию языковыми формулами. Первостепенное значение придаётся пониманию, передаче содержания и выражению смысла, что мотивирует изучение структуры и словаря иностранного языка, которые служат этой цели. Тем самым внимание учащихся концентрируется на использовании форм, нежели на них самих, и обучение грамматике осуществляется косвенным образом, в непосредственном общении, исключая чистое изучение грамматических правил. Владение коммуникативной и межкультурной компетенцией невозможно без практики общения, и использование ресурсов Интернет на уроке иностранного языка в этом смысле просто незаменимо: виртуальная среда Интернет позволяет выйти за временные и пространственные рамки, предоставляя ее пользователям возможность аутентичного общения с реальными собеседниками на актуальные для обеих сторон темы. Однако нельзя забывать о том, что Интернет – лишь вспомогательное техническое средство обучения, и для достижения оптимальных результатов необходимо грамотно интегрировать его использование в процесс урока.

Рассмотрим, как учитель иностранного языка может использовать дидактические возможности информационных технологий при подготовке к уроку. Одним из самых простых способов являются мультимедийные презентации, являющиеся удобным и эффективным способом представления информации с помощью компьютерных программ. Эффективность мультимедийных презентаций при обучении иностранному языку заключается в том, что в мультимедийных презентациях можно сочетать динамику, звук и изображение, т. е. те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание ребёнка. При этом одновременное воздействие на два важнейших органа восприятия (слух и зрение) позволяют достичь гораздо большего эффекта, чем при традиционном обучении. В подготовленной мультимедийной презентации учитель выделяет наиболее значимые элементы при помощи цвета, шрифта, наклона, размера. В презентации могут быть показаны самые выигрышные моменты темы: эффектные превращения, подборка портретов, электронных карт, схем, та-

блиц, фотографий, анимаций и т. д. Это усиливает визуальное воздействие на учащихся. Презентация так же даёт возможность самостоятельно сконструировать учебный материал, исходя из особенностей конкретного класса, темы, предмета, что позволяет построить урок так, чтобы добиться максимального учебного эффекта. Презентации имеют высокий дидактический эффект при использовании при анонсировании новой темы и при первом предъявлении материала. Как показывает опыт, наиболее эффективными являются те презентации, в которых после объяснения материала вставлены упражнения на закрепление, которые учащиеся выполняют коллективно прямо с экрана. С учётом того, что учащиеся начальной школы изучают информатику со второго класса, сделать презентацию на английском языке на различные темы, составить мини – проекты не представляется для них невыполнимым заданием. Например, очень интересные презентации получаются на темы «Мой домашний питомец», «Моя школа», «Дом, милый дом», «Моя замечательная семья» [4].

Как показывает практика, наиболее продвинутые учителя иностранного языка эффективно проводят групповую и индивидуальную работу с детьми, используя такие обучающие программы с игровыми элементами как «EuroTalk», «LearnToSpeakEnglish», «TellMeMore», «Профессор Хиггинс» и другие. Даже фрагментарное использование этих программ позволяет повысить мотивацию и интерес учащихся к процессу изучения иностранного языка. Мультимедийные возможности позволяют прослушивать речь на английском языке, адаптировать ее в соответствии с уровнем восприятия учащимся, а использование микрофона и автоматического контроля произношения позволяет скорректировать фонетические навыки. Большой дидактический эффект данных программ имеет при грамотном использовании их при изучении тем: «Числительные», «Цвета радуги», «Магазины и покупки», «Внешность». [5] В этих программах предусмотрен и контроль знаний по каждой теме. Дети с удовольствием работают за компьютером. У них практически отсутствует «боязнь ошибки». Использование таких программ на уроках английского языка исключает такую возможность: компьютер не ругает ребёнка за неудачу и не проявляет негативных эмоций, а исправляет ошибки и хвалит за успешно выполненную работу, тем самым не нарушая личностного развития ребёнка и стимулируя мотивацию изучения английского языка. При работе с мультимедийными программами можно применять фронтальную, групповую, парную и индивидуальную формы работы.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что эффективное использование дидактических возможностей ИКТ в начальной школе способствует:

- активизации познавательной деятельности, повышению качественной успеваемости школьников в процессе освоения иностранного языка,
- повышению мотивации к освоению иностранного языка,
- повышению эффективности образовательного процесса за счёт высокой степени наглядности,
- развитию наглядно-образного, информационного мышления,
- развитию навыков самообразования и самоконтроля у младших школьников,
- повышению активности и инициативности младших школьников на уроке иностранного языка,
- снятию языковых барьеров и повышению уровня комфортности освоения иностранного языка.

Библиографический список

1. Ильясов И.О., Абдурахманова П.Д., Муртузалиева З.М. Подходы к обучению грамматической категории падежа имени существительного английского языка в многонациональных классах с преобладанием учащихся даргинцев. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 2 (57).
2. Донцов Д. *Английский на компьютере. Изучаем, переводим, говорим*. Москва, 2007.
3. Нелунова Е.Д. *К проблеме компьютеризации обучения иностранным языкам*. Якутск, 2004.
4. Нелунова Е.Д. *Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку в школе*. Якутск, 2006.
5. Савченко Л.И. *Использование ИКТ при обучении английскому языку в начальной школе как средство повышения качества обучения*. Available at: <http://school22.ru/index.php/q-meridianq/390-2012>

References

1. Il'yasov I.O., Abdurahmanova P.D., Murtuzaliev Z.M. Podhody k obucheniyu grammaticheskoy kategorii padezha imeni suschestvitel'nogo anglijskogo yazyka v mnogonacional'nyh klassah s preobladaniem uchashchihya dargincev. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 2 (57).
2. Doncov D. *Anglijskij na komp'yutere. Izuchaem, perevodim, govorim*. Moskva, 2007.
3. Nelunova E.D. *K probleme komp'yuterizacii obucheniya inostrannym yazykam*. Yakutsk, 2004.
4. Nelunova E.D. *Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obuchenii inostrannomu yazyku v shkole*. Yakutsk, 2006.
5. Savchenko L.I. *Ispol'zovanie IKT pri obuchenii anglijskomu yazyku v nachal'noj shkole kak sredstvo povysheniya kachestva obucheniya*. Available at: <http://school22.ru/index.php/q-meridianq/390-2012>

Статья поступила в редакцию 17.04.16

УДК 373.24

Baygulova N.V., Cand. Of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russia),

E-mail: natali_vasb@sibmail.com

Chepurная O.V., kindergarten teacher №8 (Tomsk, Russia), E-mail: chwlad@sibmail.com

EDUCATIONAL PROJECT RESULTS FOR COHERENT SPEECH BY MNEMONICS. The article substantiates the idea that work on the development of coherent speech of the senior preschool children most effectively is carried out when technological methods of mnemonics and visual simulation are used. The authors give a generalized description of the definitions of mnemonics, based on the fact that the mnemonics is a system of internal writing, allowing consistently record information in the brain, transformed into a combination of visual images. This definition more accurately reflects the current understanding of mnemonics. The article reveals features of this technique and interpretation of the concept of mnemonics by researchers. For the development of coherent speech of children with the help of mnemonics, improving speech activity of children was developed by a project "Development of coherent speech using mnemonics", which was implemented in 2016 on the basis of Kindergarten №8 in Tomsk. The participants were 28 students of the senior preschool group, their parents and teacher. The practical significance of the project is that the children learn to make their own stories, puzzles, using mnemonic tables. The prospect of the project was to increase the level of voluntary memory, attention, children, coherent speech development; expanding knowledge about the world; increasing interest in the compilation of tales and riddles; expressive reading of poems. During the project there were difficulties that modern children are oversaturated with information necessary for education. Recently there has been a catastrophic gap between the rapid growth of high technology and old "absorbency" of information by the human brain. Mnemonics greatly enhance learning all disciplines and will provide an opportunity to keep up with technological advances.

Key words: connected speech, language development, reception, mnemonics, mnemonic tables, mnemonic chain technology, memorization.

Н.В. Байгулова, канд. пед. наук, доц. каф. общей педагогики и психологии, Томский государственный педагогический университет, г. Томск, E-mail: natali_vasb@sibmail.com

О.В. Чепурная, воспитатель детского сада № 8, г. Томск E-mail: chwlad@sibmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ МНЕМОТЕХНИКИ

В статье обосновывается идея о том, что работу над развитием связной речи старших дошкольников наиболее эффективно проводить с использованием технологических приёмов мнемотехники и наглядного моделирования. Авторы дают обобщённую характеристику определений мнемотехники, основываясь на том, что мнемотехника – это система внутреннего письма, позволяющая последовательно записывать в мозг информацию, преобразованную в комбинации зрительных образов. Данное определение наиболее точно отображает современное понимание мнемотехники. В статье рассматриваются отличительные особенности данной технологии, трактовки понятия мнемотехника исследователями данного феномена. Для развития связной речи детей с помощью мнемотехники, повышения уровня речевой активности детей был разработан проект «Развитие связной речи с помощью мнемотехники», который реализовывался в 2016 году на базе детского сада №8, г. Томск. Участниками стали 28 воспитанников старшей дошкольной группы, их родители, воспитатель. Практическая значимость реализации проекта состояла в том, что дети научились самостоятельно составлять сказки, загадки, используя собственные мнемотаблицы. Перспективность проекта заключалась в повышении уровня произвольной памяти, внимания детей, развития связной речи; расширении кругозора; повышении интереса к составлению сказок и загадок; выразительном чтении стихов.

В ходе реализации проекта возникли трудности, связанные с тем, что современные дети перенасыщены информацией. Необходимо, чтобы процесс обучения был интересным, занимательным, развивающим. В последнее время наблюдается катастрофический разрыв между стремительным ростом высоких технологий и прежней «впитываемостью» информации мозгом человека. Мнемотехника значительно повысит обучаемость любым дисциплинам и даст возможность не отставать от технического прогресса.

Ключевые слова: связная речь, развитие речи, приём, мнемотехника, мнемотаблица, мнемощепочка, технология, запоминание.

Связная речь – это последовательность слов и предложений, которые связаны между собой определёнными мыслями, понятиями и которые называются в речи точными словами. Связ-

ная речь включает в себя две формы речи: монологическую и диалогическую. Имея практику работы с детьми дошкольного возраста, мы пришли к выводу, что развитие связной речи у детей до

настоящего времени представляет собой актуальную проблему, это обусловлено значимостью связной речи для социализации будущих школьников. Ведь развитие связной речи детей происходит постепенно и неразрывно связано с развитием творческой активности, воображения, мышления, деятельности и общения.

Вопросы развития связной речи изучались в разных аспектах А.М. Бородич, Л.С. Волковой, Н.К. Воробьевой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мاستюковой, Е.И. Тихеевой, Е.В. Ушаковой, К.Д. Ушинским, Т.Б. Филичиной, Е.И. Флериной, Г.В. Чиркиной. Так, С.А. Миронова описывает содержание и методы работы по развитию прямой речи. Н.А. Никашина раскрывает цели работы по формированию развёрнутой самостоятельной описательно-повествовательной речи у детей. В.К. Воробьевой разработана методика поэтапного формирования умений и навыков связной речи с использованием картинно-графического плана. Т.А. Ткаченко предлагается формирование навыков описательного рассказа с использованием моделей и схем. Обучение творческому рассказыванию нашло отражение в работах В.П. Глухова, Т.А. Сидорчука. Т.Б. Филичева, А.В. Ястребова выделяют направления и методы работы по исправлению речевых нарушений у детей.

Овладение связной устной речью, развитие фантазии, воображения и способности к литературному творчеству составляет важнейшее условие качественной подготовки к школе. Составной частью этой работы являются развитие образной речи, воспитание интереса к художественному слову, формирование умения использовать средства художественной выразительности в самостоятельном высказывании, что становится возможным при использовании приёмов мнемотехники. Проблема развития связной речи остаётся актуальной в современной дидактике. От степени сформированности умений и навыков связной речи зависит дальнейшее развитие ребёнка и приобретение им учебных знаний в системе школьного обучения.

Владение связной монологической речью является высшим достижением речевого развития детей. Оно вбирает в себя освоение звуковой стороны языка, словарного состава, грамматического строя речи и происходит в тесной связи с развитием всех сторон речи – лексической, грамматической, фонетической. В связной речи отражается логика мышления ребёнка, его умение осмыслить воспринимаемое и правильно выразить его. По тому, как ребёнок строит свои высказывания, можно судить об уровне его речевого развития. Формирование связности речи включает развитие умений строить высказывания разных типов: описание (мир в статике), повествование (динамика событий в движении и времени), рассуждение (установление причинно-следственных связей).

В речи детей старшей группы существуют множество проблем: односложная, бедная речь; употребление нелитературных слов и выражений; неспособность построить монолог; отсутствие логического обоснования своих утверждений и выводов и навыков культуры речи; плохая дикция. Поэтому своё педагогическое воздействие на развитие речи старших дошкольников мы попытались произвести в рамках использования приёмов мнемотехники и наглядного моделирования. Учитывая, что в данное время дети перенасыщены информацией, мы говорим о необходимости построения процесса обучения через занимательные и развивающие задания и формы работы. Таким образом, родилась идея создания и реализации проекта «Развитие связной речи с помощью мнемотехники».

Мнемотехника – это система методов и приёмов, обеспечивающих успешное освоение детьми знаний об особенностях объектов природы, об окружающем мире, эффективное запоминание структуры рассказа, сохранение и воспроизведение информации, и конечно, развитие речи [1, с. 14]. Мнемотехнику в педагогике называют по-разному: В.К. Воробьева – сенсорно-графическими схемами, Т.А. Ткаченко – предметно-схематическими моделями, В.П. Глухов [2] – блоками-квадратами, Т.В. Большева – коллажем, Л.Н. Ефименкова – схемой составления рассказа.

Данная технология имеет теоретическую основу. Она базируется на представлении о сложной и активной природе процессов запоминания, опирающихся на целый ряд совместно работающих аппаратов мозговой коры человека, тем самым она открывает широкие возможности для более эффективного заучивания стихотворного текста, пересказа прослушанного или прочитанного рассказа. Самые известные в наше время системы – это «речевая мнемотехника» Самвэла Гарибяна, основанная на речевом мышлении, использующая рассказы и речевые конструкции, и система запоминания «Джордано» В.А. Козаренко,

основанная на чистом визуальном мышлении и потому обладающая высокой эффективностью. Мнемотехника формирует воображение, понимание того, что слышишь; способность сохранять в памяти поступившую информацию; развивает образное мышление, творческие способности детей, зрительную память.

Слово «мнемотехника» происходит от греческого *mneomonikon* 'искусство запоминания'. Считается, что это слово придумал Пифагор Самосский (6 век до н. э.). Искусство запоминания названо словом *mneomonikon* по имени древнегреческой богини памяти Мнемозины – матери девяти муз. Мнемотехника развивает воображение, а от воображения зависит качество усвоения прочитанного материала.

Овладение мнемотехникой – это овладение инструментальным навыком. Обучение мнемотехнике можно сравнить с обучением машинописи, стенографии. Очевидно, что для формирования навыка необходимо выполнять упражнения. Без упражнений освоить мнемотехнику нельзя. После формирования навыка запоминания человек может пользоваться этим навыком, а может и не пользоваться. Сама по себе информация запоминаться не будет. Для запоминания каждый раз придётся применять сформированный навык запоминания – последовательность определённых мыслительных действий, ведущих к фиксации информации в мозге.

Если раньше психологи пытались сравнивать память человека с памятью технических устройств, то в последнее время наблюдается совершенно противоположное. Создатели современных компьютеров и программного обеспечения черпают свои идеи из учебников нейрофизиологии. В результате компьютеры становятся всё умнее и умнее. Ярким примером этого процесса может служить хорошо известная программа распознавания текстов FineReader, в которую заложены принципы работы зрительной аналитической системы человека.

Можно сделать прогноз, что в самое ближайшее время будут созданы нейропрограммы, моделирующие ассоциативную память человека, на основе которых компьютеры будут иметь неограниченную ёмкость памяти и научатся думать, потому что механизмы ассоциативной памяти одновременно являются и основными механизмами мыслительных процессов у человека [3].

Мнемотехника – система специальных приёмов, служащих для облегчения запоминания. Суть мнемотехнических приёмов запоминания заключается в том, что запоминаемая информация как-то осмысливается, структурируется. Самым распространённым приёмом является организация ассоциативного поля вокруг запоминаемых понятий. Например, элементы воспринимаемой информации могут мысленно привязываться к неким постоянным в своей последовательности системам – располагаться в строго определённых местах некоего помещения и пр.

Данная методика значительно облегчает детям поиск и запоминание слов. Символы максимально приближены к речевому материалу, например, для обозначения домашних птиц и животных используется дом, а для обозначения диких (лесных) животных и птиц – ёлка. Как любая работа, эта деятельность должна строиться от простого к сложному. Начинается работа с простейших мнемоквадратов. Так проводится работа над словом. Например, даётся слово *мальчик*, его символическое обозначение. Дети постепенно понимают, что значит «зашифровать слово». Для 3 – 5 лет необходимо давать цветные мнемотаблицы, так как в памяти у детей быстрее остаются отдельные образы: солнышко – жёлтое, небо – синее, огурец – зелёный. Дети постепенно понимают, что значит «зашифровать слово». Затем последовательно переходим к мнемодорожкам. Потом переходим к поэтапному кодированию сочетаний слов, запоминанию и воспроизведению предложений по условным символам; позже – к мнемотаблицам. Количество ячеек в таблице зависит от сложности и размера текста, а также от возраста ребёнка.

Мнемотаблица – это схема, в которую заложена определённая информация [4, с. 75]. Что можно изобразить в мнемотаблице? Можно изобразить практически всё, т. е. произвести графическое или частично графическое изображение персонажей сказки, явлений природы, некоторых действий. Но изобразить так, чтобы нарисованное было понятно детям.

Общие задачи для всех видов мнемотаблиц (обучающих, развивающих), которые мы используем в своей работе, заключаются в развитии памяти (тренинг по разным приёмам запоминания), логики, образного мышления, смекалки; умения анализировать, вычленять части, объединять в пары, группы, целое, систематизировать, связно мыслить, составлять рассказы, перекодировать информацию.

Главной задачей развития связной речи ребёнка является совершенствование монологической речи. Эта задача решается через различные виды речевой деятельности: пересказ литературных произведений, составление описательных рассказов о предметах, объектах, явлениях природы, заучивание стихотворений, а также составление рассказов по картине. Необходимо научить детей связно, последовательно, грамматически правильно излагать свои мысли, уметь описать предмет связно и последовательно, уметь рассказывать о различных событиях из окружающей жизни. Это необходимо для наиболее полного преодоления речевого недоразвития и подготовки детей к предстоящему школьному обучению.

Поэтому педагогическое воздействие при развитии речи дошкольников – очень сложный процесс. Чтобы процесс обучения был для детей интересным, занимательным, развивающим, а также чтобы он дал свои результаты, используются нетрадиционные формы работы с детьми по формированию связной речи.

Одним из приёмов, который значительно облегчает ребёнку составление описательного рассказа, является использование мнемотаблиц. Они заметно упрощают задачи, делают высказывания дошкольника чёткими, связными и последовательными. Мнемотаблицы выступают в роли плана-подсказки, значит, ребёнок может строить по ним свой рассказ.

Как любая работа, мнемотехника строится от простого к сложному. Содержание мнемотаблицы – это графическое или частично графическое изображение персонажей сказки, явлений природы, некоторых действий и др. путём выделения главных смысловых звеньев сюжета рассказа. Главное – нужно передать условно-наглядную схему, изобразить так, чтобы нарисованное было понятно детям.

Мнемотаблицы служат дидактическим материалом по развитию связной речи детей. Они используются для обогащения словарного запаса, при обучении составлению рассказов, при пересказах художественной литературы, при отгадывании и загадывании загадок, при заучивании стихов. Для систематизирования знаний детей о сезонных изменениях используются мнемотаблицы по блокам «Зима», «Весна», «Лето», «Осень», а также для составления описательных рассказов по лексическим темам.

Гипотеза исследования состоит в том, что целенаправленная и систематическая работа по использованию мнемотаблиц в воспитательно-образовательном процессе предоставляет педагогу дополнительную возможность для успешного развития связной речи и речевой активности старших дошкольников.

Объект исследования – дети старшего дошкольного возраста.

Предметом исследования выступает процесс развития связной описательно-повествовательной речи детей старшего дошкольного возраста методом мнемотехники.

Цель проекта: развитие связной речи детей с помощью мнемотехники, повышение уровня речевой активности детей.

Задачи:

1. Развитие связной монологической речи, умения с помощью мнемотаблиц рассказывать знакомые сказки, рассказы, стихи, скороговорки.
2. Обогащение словарного запаса детей.
3. Вовлечение родителей в процесс речевого развития детей, их ознакомление с приёмами и методами развития речи детей.
4. Активизация умственной активности (сообразительности, наблюдательности, умения сравнивать, выделять существенные признаки).

Ресурсным обеспечением выступили: литературные произведения – рассказы, сказки, стихи, загадки, скороговорки; мнемотаблицы (демонстрационные и индивидуальные); дидактические игры; канцелярские принадлежности.

Прогнозируемый результат. Реализация данного проекта предполагала определённые результаты. Прежде всего, формирование коммуникативных навыков детей, повышение уровня мотивации к занятиям по развитию речи, расширение круга знаний об окружающем мире, закрепление навыков по составлению рассказов, пересказу текстов. В процессе реализации проекта предполагалось более эффективная работа по заучиванию стихов и скороговорок. Вывести словарный запас на более высокий уровень виделось возможным через совершенствование лексико-грамматических средств языка. Переводя графические символы в «живые» слова, дети развивали своё внимание, мышление, память и, конечно же, речь. Ключевым моментом явилось привитие интереса родителей к проблеме речевого развития их детей.

Этапы реализации проекта

1 этап – подготовительный

1. Изучение передового педагогического опыта, технологий, методик по данному вопросу. Самообразование по вопросу использования мнемотехники в развитии речи.
2. Определение и постановка проблемы проекта. Ознакомление родителей с проблемой проекта (с целью подключения их к актуализации проекта среди своих детей, возбуждения интереса).
3. Разработка комплексного плана по теме проекта.
4. Вовлечение родителей в образовательный процесс.
5. Подбор необходимой литературы (художественные тексты, стихи, загадки, скороговорки).
6. Разработка и изготовление пособий для реализации проекта: мнемодорожки, мнемотаблицы (по определённым лексическим темам; для составления и пересказа рассказов, сказок; для заучивания стихов, загадок, пословиц и поговорок).

2 этап – основной, непосредственная реализация проекта

1. **Проведение образовательной деятельности.**
 - Беседа с детьми «Мнемотаблицы нам помогают».
 - Просмотр иллюстраций по теме «Лес. Зима».
 - Проведение дидактических игр «Волшебные карточки», «Закончи предложение», «Что такое?», «Кто спрятался?»
 - Экскурсия на участок детского сада. Тема «Деревья зимой».
 2. **Обучение детей работе с мнемотаблицами, мнемодорожками непосредственно в организованной деятельности и при индивидуальной работе.**
 - Работа по мнемодорожкам. Апробация простых мнемотаблиц.
 - Разучивание стихотворения «Детство», «Штанишки для малышки» и др. с использованием мнемотаблиц.
 - Составление рассказа по схеме-описанию «Одежда людей зимой».
 - Составление мнемотаблицы к рассказу С. Прокофьева «Про башмачки», пересказ по мнемотаблице.
 - Составление мнемотаблиц дома на тему «Весна».
- На данном этапе дети показывали своё понимание работы с мнемотаблицами. Используя наглядное моделирование, мы пытались облегчить и ускорить процесс запоминания и усвоения текста. Приёмы работы с памятью вызвали речевую активность, помогли следить за развитием событий, отвечать на вопросы, переводить графические символы в «живые» слова. Научить составлять небольшой описательный рассказ с помощью мнемотаблиц, самостоятельно определять главные свойства и признаки, устанавливать последовательность изложения, обогащать словарный запас стало чрезвычайно интересным процессом для воспитанников старшего дошкольного возраста.

3. Работа с родителями.

3 этап – заключительный

1. Итоговая НОД «Осень» с использованием схемы-описания. Воспитатель уточняет знания детей по теме проекта (систематизация представлений детей о зиме, о зимних явлениях природы). Даются задания на выявление состояния активного словарного запаса воспитанников, что предполагает развитие связной речи.
 2. Подведение итогов, анализ ожидаемого результата. Проведение творческого отчёта о проделанной совместной работе в форме электронной презентации.
 3. Презентация проекта.
- Чем раньше учить детей рассказывать или пересказывать, используя метод мнемотехники, тем лучше можно подготовить их к школе, так как связная речь является важным показателем умственных способностей ребёнка и готовности его к школьному обучению.

Диагностическое обследование детей старшего дошкольного возраста в начале учебного года выявило 20% детей с низким уровнем развития связной речи, 60% – со средним уровнем развития, 20% – с высоким уровнем развития связной речи. К концу учебного года не было выявлено детей старшего дошкольного возраста с низким уровнем развития связной речи, 20% детей имели средний уровень развития связной речи, 80% – высокий. Таким образом, реализация проекта подтверждает эффективность использования мнемотехники на занятиях по развитию речи.

Библиографический список

1. Давыдова Т.Г., Ввозная В.М. Использование опорных схем в работе с детьми. *Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения*. 2008; 1: 14.
2. Глухов В.П. *Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием*. Москва, 2004.
3. Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А. *Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика*. Москва, 2005.
4. Большова Т.В. *Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники*. Санкт-Петербург, 2005.

References

1. Davydova T.G., Vvoznaya V.M. Ispol'zovanie opornyh shem v rabote s det'mi. *Spravochnik starshego vospitatelya doshkol'nogo uchrezhdeniya*. 2008; 1: 14.
2. Gluhov V.P. *Formirovaniye svyaznoy rechi detej doshkol'nogo vozrasta s obschim rechevym nedorazvitiem*. Moskva, 2004.
3. Dushkov B.A., Korolev A.V., Smirnov B.A. *'Enciklopedicheskij slovar': Psihologiya truda, upravleniya, inzhenernaya psihologiya i 'ergonomika*. Moskva, 2005.
4. Bol'shova T.V. *Uchimysya po skazke. Razvitie myshleniya doshkol'nikov s pomosh'yu mnemotekhniki*. Sankt-Peterburg, 2005

Статья поступила в редакцию 08.05.16

УДК 378.1: 94-057.87

Bryleeva Yu.V., assisting teacher, Department of Russian History, postgraduate, Surgut State University (Surgut, Russia),

E-mail: ogorodnikovajv@mail.ru

Rasskazov F.D., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Surgut State University (Surgut, Russia),

E-mail: lesi_rasskazov@mail.ru

THE TECHNOLOGY OF FORMING METHODOLOGICAL READINESS OF HISTORY STUDENTS TO TEACH IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS. The article reveals the history of study of methodological problems of formation of readiness of students, the basics of methodical readiness of students who major in history. The authors identify the necessary pedagogical approaches that implement the design and organization of the process of formation of methodical readiness of students of the historical profile of the teaching in the educational organization, contents and methods of the process. The article presents the criteria and indicators for assessing the methodological readiness of the history students to teach in an educational organization. The authors have worked out a system of methods how to form pedagogical readiness of students to teach history in school. The paper shows the contents of 4-technology units, and identifies the specific of application of formulated principles.

Key words: methodical readiness of student, major in history, technology to form pedagogical readiness of students.

Ю.В. Брылеева, ассистент каф. истории России Сургутского государственного университета, г. Сургут,

E-mail: ogorodnikovajv@mail.ru

Ф.Д. Рассказов, д-р пед. наук, проф. Сургутского государственного университета, г. Сургут,

E-mail: lesi_rasskazov@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ К ПРЕПОДАВАНИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье раскрывается история изучения проблемы формирования методической готовности студентов, сущность методической готовности студентов исторического профиля. Авторами определены необходимые педагогические подходы, реализующие проектирование и организацию процесса формирования методической готовности студентов исторического профиля к преподаванию в образовательной организации, содержание и методы данного процесса. Представлены критерии и показатели оценки методической готовности студента исторического профиля к преподаванию в образовательной организации. Разработана и представлена технология процесса формирования методической готовности студента исторического профиля к преподаванию в образовательной организации, раскрыто содержание 4-х блоков технологии, выявлены специфические принципы реализации.

Ключевые слова: методическая готовность студента, исторический профиль, технология формирования методической готовности, педагогические подходы.

Исследование генезиса проблемы формирования методической готовности студентов как исторического профиля, так и в целом, позволило выделить 3 основных периода её развития: на первом этапе (20 – 40-е гг. XX в.) появляется интерес к вопросам становления профессиональной готовности личности, отмечается важность владения педагогической наукой для учителя, выделяется понятие «готовность» как совокупность профессиональных знаний, умений и навыков; на втором этапе (середина XX в.) оформилась теория деятельности, рассматривающая научно-теоретические основы подготовки будущего учителя, термин «профессиональная готовность» определён с позиции структуры деятельности; на третьем этапе (конец XX века по настоящее время) термин «готовность» определён как овладение профессиональными функциями, приобретёнными на основе освоения знаний, умений, навыков; также на данном этапе появились работы, направленные на исследование формирования методической готовности студентов, будущих учителей различных профилей.

Анализ проблемы формирования методической готовности студента исторического профиля к преподаванию в образова-

тельной организации в историческом развитии позволяет говорить о её актуальности и значимости для реализации успешной педагогической деятельности учителей, воспитания учащихся в образовательной организации, а также целей профессионального образования в целом.

Говоря о современном этапе исследования проблемы, можно выделить работы В.И. Вдовюк [1], Э.Ф. Насыровой [2], С.М. Косенка [3], Ф.Д. Рассказова [4] (научные основы процесса формирования и совершенствования профессиональных и личностных качеств), А.В. Барabanщикова [5], И.В. Ипполитовой [6] (вопросы готовности и профессионально-педагогической деятельности начинающих педагогов), публикации В.П. Беспалько [7], В.А. Сластенина [8] (теоретические основы и специфику процесса формирования готовности будущего учителя к педагогической деятельности в современных условиях).

Большинство авторов рассматривают методическую готовность студента как активно-действенное субъектное состояние, позволяющее ему реализовать свою теоретическую и методиче-

скую подготовленность в процессе адаптации и самореализации в образовательном процессе.

Однако проблема формирования методической готовности студента исторического профиля слабо разработана и требует серьёзного исследования.

Методическая готовность студента исторического профиля в нашем понимании – это интегративное качество личности, предусматривающее овладение функциональной подготовкой в процессе усвоения исторического, педагогического, психологического знаний, приобретение соответствующих умений, формирование на их основе приёмов мыслительной деятельности как базы преподавания исторических дисциплин и накопление опыта преподавания.

В качестве методологических оснований для разработки технологии формирования методической готовности студентов исторического профиля к преподаванию в образовательной организации были выбраны 3 подхода: компетентностно-аксиологический, технологический и деятельностный.

Необходимость применения выбранных подходов для разработки и реализации технологии обусловлена следующими положениями:

- технологический подход предполагает целенаправленное, организованное проектирование образовательного пространства, направленного на достижение поставленных целей и результатов, в соответствии с образовательными задачами, поэтому для решения проблемы исследования целесообразно использование данного подхода;

- компетентностно-аксиологический подход обеспечивает внутреннюю настроенность на выполнение педагогических функций, ориентированность на активные и целесообразные действия в профессиональной деятельности, содействует развитию индивидуальности студента-практиканта;

- применение деятельностного подхода необходимо для организации выполнения совокупности действий, обеспечивающих успешное формирование методической готовности студентов исторического профиля в условиях прохождения педагогической практики.

Таким образом, технологический подход реализует проектирование и организацию процесса формирования методической готовности студентов исторического профиля в процессе прохождения педагогической практики; компетентностно-аксиологический подход определяет личностную подготовленность студента-практиканта; деятельностный подход позволяет определить особенности содержания деятельности, направленной на формирование методической готовности студентов исторического профиля в процессе прохождения педагогической практики, обеспечивает взаимодействие знаний – общепедагогических, методических и специальных.

Учитывая положение технологического подхода (Т.А. Боровских [9], Е.В. Гнатышина [10], М.В. Кларин [11], В.М. Монахов [12], Г.К. Селевко [13] и др.), позволяющего рассмотреть педагогический процесс с точки зрения его технологизации, нами получены следующие результаты к разрешению проблемы формирования методической готовности студента исторического профиля:

- определение характеристик сформированности методической готовности студентов исторического профиля к преподаванию в образовательной организации;

- блоки технологии формирования методической готовности студентов исторического профиля к преподаванию в образовательной организации;

- этапы формирования методической готовности студентов исторического профиля к преподаванию в образовательной организации;

- оценка начальных, промежуточных и итоговых результатов, полученных в ходе формирования методической готовности студентов исторического профиля к преподаванию в образовательной организации;

- анализ и корректировка результатов формирования методической готовности студентов исторического профиля к преподаванию в образовательной организации.

Компетентностно-аксиологический подход (В.И. Байденко [14], А.В. Баранников [15], В.А. Болотов [16], А.Д. Давыдов [17], Э.Ф. Зеер [18], А.В. Кирьякова [19]) позволил выявить наполнение методической готовности студентов исторического профиля к преподаванию в образовательной организации (табл. 1).

Результатом деятельностного подхода (Н.В. Горбунова [20], О.Б. Епишева [21], А.З. Рахимова [22] и др.) явилось определение методов, направленных на формирование методической готовности студентов исторического профиля (табл. 2).

На основании результатов, полученных в ходе реализации подходов, нами разработана технология формирования методической готовности студента исторического профиля, включающая мотивационно-ценностный, организационно-содержательный, операционно-деятельностный и диагностико-корректирующий блоки, каждый из которых обеспечивает достижение общей цели исследования.

Реализация мотивационно-ценностного блока направлена на формирование готовности к трудовой деятельности, учитывая индивидуальные способности и ценностные ориентации студентов. Содержание блока содержит реализацию условий для саморазвития личности, понимание смысла своей профессии, позитивное отношение к ней, необходимый уровень самооценки и притязаний в деятельности, готовность и способность к профессиональному и личностному самоутверждению, сильной мотивации в достижении успеха. Выполняет следующие **функции**:

- мотивационная – у студентов-практикантов появляются социально-значимые мотивы в формировании методической готовности;

- ценностная – формирование ценностных отношений, мотивов, качеств личности, т.е. личностной подготовленности студента-практиканта.

Мотивационно-психологический блок реализуется через объяснительно-иллюстративный метод и метод обсуждения, которые направлены на организацию осознанного восприятия учащимися готовой информации разными средствами и приёмами, привлечение наглядной изобразительности, в устном изложении информации и предъявление документальных и художественных текстов.

Операционно-деятельностный блок определяет порядок проектирования процесса формирования методической готовности студентов исторического профиля. Процесс формирования методической готовности студента-практиканта представляет последовательность этапов, направленных на достижение конечного результата, заключающегося в сформированности методической готовности студентов исторического профиля. Нами выделены три последовательных этапа процесса формирования методической готовности студентов-практикантов. Определены методы, средства и необходимые разделы программы обучения, способствующие реализации **этапов**:

Таблица 1

Наполнение методической готовности студентов исторического профиля к преподаванию в образовательной организации

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>
1. Когнитивный критерий , отражающий теоретическую сторону обученности студентов.	1) Объём усвоенных знаний. 2) Осмысленность усвоенных знаний. 3) Скорость выполнения контрольных заданий.
2. Деятельностный критерий , отражающий практическую сторону обученности студентов.	1) Умение приобретать знания самостоятельно. 2) Умение использовать приобретённые знания в процессе прохождения педагогической практики.
3. Мотивационный критерий , учитывающий мотивы обучения студентов в ходе образовательного процесса.	1) Осознание потребности к педагогической деятельности у студента в процессе прохождения практики. 2) Настойчивость в формировании профессиональных знаний, умений, качеств. 3) Интересы и склонности к педагогической деятельности студента.

Таблица 2

Методы и средства, направленные на формирование методической готовности студентов исторического профиля

Методическая готовность студентов исторического профиля	Методы	Средства
Социально-значимые мотивы и ценностные ориентации	- объяснительно-иллюстрационный; -демонстративный; -работа с образовательной нормативной документацией; - активные и интерактивные формы обучения.	- УМК на основе модульного структурирования содержания учебных дисциплин; - список рекомендуемых источников; - мультимедийный комплекс; -информационные ресурсы
Знания	- проблемная лекция, семинарское занятие; - встречи-беседы с ведущими учителями-методистами образовательных организаций;	- материалы семинарских и практических занятий, проработанные в комплексе с лекциями; - учебно-методические материалы - учебно-информационные карты; - электронные пособия; - нормативные акты
Умения	- лабораторные и практические работы; - стендовые уроки;	- УМК на основе модульного структурирования содержания учебных дисциплин;
Профессионально важные качества	- реализация творческих задач;	- мультимедийный комплекс; -информационные ресурсы

1. теоретическая и практическая подготовка;
2. педагогическая практика;
3. текущая, промежуточная и итоговая аттестация по профилю модуля (сдача документации по практике)

Этапы реализуются с помощью **методов**:

- объяснительно-иллюстративного
- демонстративного
- работы с образовательной нормативной документацией
- активных и интерактивных форм обучения

Таким образом, операционно-деятельностный блок обеспечивает организацию процесса формирования методической готовности студентов-практикантов.

По отношению к технологии операционно-деятельностный блок реализует следующие **функции**:

- теоретическая – приобретение и накопление знаний, необходимых для проявления методической готовности студентов-практикантов исторического профиля;
- развивающая – переход от одного этапа к другому;
- практическая – реализация технологии управления познавательной деятельностью учащихся.

Организационно-содержательный блок содержит два одноименных аспекта, определяющих особенности организации процесса формирования методической готовности, наполнение его необходимыми условиями. Содержательный аспект включает в себя информационно-методическое обеспечение процесса формирования методической готовности в процессе прохождения

педагогической практики. Содержательный аспект включает в себя программу «Формирование методической готовности студентов исторического профиля в процессе прохождения педагогической практики», состоящая из трёх модулей: теоретического, практического, результативного.

Организационный аспект процесса формирования методической готовности включает:

- теоретическое обеспечение;
- методическое и информационное обеспечение.

В структуре разработанной технологии организационно-содержательный блок выполняет функции:

- организационную (обеспечивает организацию процесса профессиональной подготовки для достижения цели);
- информационную (обеспечивает передачу и обмен информацией, необходимой для формирования методической готовности студентов-практикантов в процессе прохождения педагогической практики);
- обучающую (реализует содержание программы обучения, направленной на формирование методической компетентности студентов исторического профиля в учебном, воспитательном и развивающем направлениях);
- практическую (обеспечивает выполнение совокупности действий, практических заданий для формирования методической готовности студентов-практикантов в процессе прохождения педагогической практики).

Таблица 3

Диагностика формирования методической готовности студентов исторического профиля к преподаванию в образовательной организации

Этап диагностики	Применение диагностики к технологии
Организационный	Предмет – формирование методической готовности студентов исторического профиля к преподаванию в образовательной организации. Цель – определение сформированности методической готовности студентов исторического профиля к преподаванию в образовательной организации. Задачи диагностики: 1) определение контрольных и экспериментальных групп; 2) определение компонентов, критериев, показателей и уровней сформированности методической готовности студентов исторического профиля; 3) разработка уровневой шкалы для оценивания сформированности методической готовности студентов исторического профиля.
Практический	Проверка экспериментальным путём успешности реализации педагогических условий, направленных на формирование методической готовности студентов исторического профиля в процессе прохождения педагогической практики
Анализ деятельности	Сбор и анализ результатов выполненных заданий текущей, промежуточной и итоговой аттестации
Интерпретация результатов	Сравнение результатов в контрольной и экспериментальных группах, оценка различий между группами. Распределение значений контрольной и экспериментальных групп по уровням сформированности. Оценка эффективности разработанной технологии.

Диагностико-корректирующий блок предполагает создание диагностических процедур, определение степени соответствия полученных результатов запланированным, их оценку и коррекцию. Основу данного блока составляет педагогическая диагностика (начальная, промежуточная, итоговая), которая определяет переход к тем или иным блокам технологии.

Выделено четыре этапа: организационный, практический, анализ деятельности, интерпретация результатов. Применение этих этапов для проведения диагностики технологии формирования методической готовности студентов исторического профиля в процессе прохождения педагогической практики представлено в таблице 3.

Диагностико-корректирующий компонент выполняет в технологии следующие **функции**:

- диагностическую (определяет степень сформированности методической готовности студентов исторического профиля в процессе прохождения педагогической практики);

- аналитическую (обеспечивает выявление трудностей в формировании методической готовности студентов исторического профиля);

- корректирующую (вносит своевременное устранение возникающих трудностей в формировании методической готовности у студентов исторического профиля в процессе прохождения педагогической практики);

Корректирующий аспект блока обеспечивает своевременное устранение недостатков формирования методической готовности студентов исторического профиля в процессе прохождения педагогической практики.

Проведя анализ рассмотренных технологий, можно выделить особенности нашей технологии:

- разработана на основании совокупности подходов: технологического, компетентностно-аксиологического, деятельностного;

- включает блоки: детерминантно-ориентирующий, процессно-проектирующий, организационно-содержательный, диагностико-корректирующий;

- обеспечивается целостность процесса формирования методической готовности;

- технология направлена на формирование методической готовности студентов, обучающихся по профилю «Историк, преподаватель истории», что имеет существенное значение в процессе подготовки работников образовательных учреждений.

На основании особенностей технологии выявлены её специфические принципы реализации:

- принцип интеграции процесса формирования методической готовности студентов исторического профиля (представление целостности процесса);

- принцип социальной ответственности (ориентация на социальный заказ высококвалифицированных учителей среднеобразовательных учреждений).

Схематично разработанная технология представлена на рисунке 1.

Таким образом, разработанная технология формирования методической готовности студентов исторического профиля в процессе прохождения педагогической практики, спроектирована на основании технологического, компетентностно-аксиологического, интегративно-деятельностного подходов, состоит из организационно-содержательного, мотивационно-психологического, операционно-деятельностного и диагностико-корректирующего блоков.

Технология характеризуется общими принципами целенаправленности, научности, последовательности, управляемости, реализуется с учётом специфических принципов: интеграции процесса формирования методической готовности студентов исторического профиля, социальной ответственности.

Библиографический список

1. Вдовюк В.И., Фильков С.М. *Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах*. Москва: МГИМО (У) МИД России, 2004.
2. Насырова Э.Ф. *Модульно-рейтинговая и проектная технологии формирования профессиональной компетентности учителя технологии и предпринимательства*. Шадринск: Шадринский Дом Печати, 2008.
3. Рассказов Ф.Д., Косенок С.М. *Современные образовательные технологии: учебно-методическое пособие*. Surgut, 2012.
4. Рассказов Ф.Д. Профессиональный потенциал педагога как педагогическая категория. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2013; Выпуск 1: 132 – 140.
5. Барабанщиков А.В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов. *Советская педагогика*. 1981; 1: 71–77.
6. Ипполитова Н.В. *Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки: монография*. Шадринск: ШГПИ, 2010.
7. Беспалько В.П. Инструменты диагностики качества знаний учащихся. *Школьные технологии*. 2006; 2: 138 – 150.
8. Сластенин В.А. *Личностно-ориентированные технологии профессионально-педагогического образования*. Москва: МАГИСТР-ПРЕСС, 2000.
9. Боровских Т.А. Технологический подход к индивидуализации обучения. *Наука и школа*. 2010; 6: 82 – 4.
10. Гнатышина Е.В. Реализация технологического подхода в процессе формирования информационной культуры педагога профессионального обучения. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2010; Выпуск 2: 7 – 11.
11. Кларин М. В. Технологические модели обучения. *Школьные технологии*. 2003; 6: 3 – 22.
12. Монахов В.М. Методологические основания разработки технологий построения систем образования с заданными свойствами. *Материалы Международной научно-практической конференции*. Москва: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010.
13. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004; 4: 138 – 143.
14. Байденко В.И. *Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
15. Баранников А.В. *Содержание общего образования: компетентностный подход*. Москва: ГУ ВШЭ, 2002.
16. Болотов В.А., Сериков В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме. *Педагогика*. 2003; 10: 8 – 14.
17. Давыдов Л.Д. Компетентностный подход в системе профессионального образования. *Среднее профессиональное образование*. 2006; 9: 67 – 70.
18. Зеер Э.Ф. *Психология профессионального образования*. Воронеж: МОДЭК, 2003.
19. Кирьякова А.В., Ольхова Т.А. Реализация аксиологического подхода в университетском образовании. *Высшее образование в России*. 2010: 124 – 128.
20. Горбунова Н.В. Деятельностный и технологический подходы в процессе обучения студентов дисциплине «Пакеты прикладных программ». *Академический вестник*. 2010; Выпуск 2: 130 – 136.
21. Епишева О.Б. *Технология профессионально ориентированного обучения (на основе деятельностного подхода)*. Тюмень: ТюмГНГУ, 2009.
22. Рахимов А.З. Деятельностный подход к обучению как важнейший фактор творческого развития личности. *Психодидактика высшего и среднего образования*. 2014: 21 – 25.

References

1. Vdovyuk V.I., Fil'kov S.M. *Osnovy pedagogiki vysshej shkoly v strukturno-logicheskikh shemah*. Moskva: MGIMO (U) MID Rossii, 2004.
2. Nasyrova E.F. *Modul'no-rejtingovaya i proektnaya tehnologii formirovaniya professional'noj kompetentnosti uchitelya tehnologii i predprinimatel'stva*. Shadrinsk: Shadrinskij Dom Pechati, 2008.
3. Rasskazov F.D., Kosenok S.M. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii: uchebno-metodicheskoe posobie*. Surgut, 2012.
4. Rasskazov F.D. Professional'nyj potencial pedagoga kak pedagogicheskaya kategoriya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013; Vypusk 1: 132 – 140.
5. Barabanshikov A.V. Problemy pedagogicheskoy kul'tury prepodavatelej vuzov. *Sovetskaya pedagogika*. 1981; 1: 71-77.
6. Ippolitova N.V. *Razvitie lichnosti buduschego pedagoga v kontekste professional'noj podgotovki: monografiya*. Shadrinsk: ShGPI, 2010.

7. Bespal'ko V.P. Instrumenty diagnostiki kachestva znaniy uchaschihsya. *Shkol'nye tehnologii*. 2006; 2: 138 – 150.
8. Slastenin V.A. *Lichnostno-orientirovannye tehnologii professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moskva: MAGISTR-PRESS, 2000.
9. Borovskih T.A. Tehnologicheskij podhod k individualizacii obucheniya. *Nauka i shkola*. 2010; 6: 82 – 4.
10. Gnatyshina E.V. Realizaciya tehnologicheskogo podhoda v processe formirovaniya informacionnoj kul'tury pedagoga professional'nogo obucheniya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2010; Vypusk 2: 7 – 11.
11. Klarin M. V. Tehnologicheskie modeli obucheniya. *Shkol'nye tehnologii*. 2003; 6: 3 – 22.
12. Monahov V.M. Metodologicheskie osnovaniya razrabotki tehnologii postroeniya sistem obrazovaniya s zadannymi svoystvami. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Moskva: MGGU im. M.A. Sholohova, 2010.
13. Selevko G.K. Kompetentnosti i ih klassifikaciya. *Narodnoe obrazovanie*. 2004; 4: 138 – 143.
14. Bajdenko V.I. *Kompetentnostnyj podhod k proektirovaniyu gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2005.
15. Barannikov A.V. *Soderzhanie obschego obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod*. Moskva: GU VSh'E, 2002.
16. Bolotov V.A., Serikov V.A. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj paradigme. *Pedagogika*. 2003; 10: 8 – 14.
17. Davydov L.D. Kompetentnostnyj podhod v sisteme professional'nogo obrazovaniya. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2006; 9: 67 – 70.
18. Zeer E.F. *Psihologiya professional'nogo obrazovaniya*. Voronezh: MOD'EK, 2003.
19. Kir'yakova A.V., Ol'hovaya T.A. Realizaciya aksiologicheskogo podhoda v universitetskom obrazovanii. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2010: 124 – 128.
20. Gorbunova N.V. Deyatel'nostnyj i tehnologicheskij podhody v processe obucheniya studentov discipline «Pakety prikladnyh programm». *Akademicheskij vestnik*. 2010; Vypusk 2: 130 – 136.
21. Episheva O.B. *Tehnologiya professional'no orientirovannogo obucheniya (na osnove deyatel'nostnogo podhoda)*. Tyumen': TyumGNGU, 2009.
22. Rahimov A.Z. Deyatel'nostnyj podhod k obucheniyu kak vazhnejshij faktor tvorcheskogo razvitiya lichnosti. *Psihopedagogika vysshego i srednego obrazovaniya*. 2014: 21 – 25.

Статья поступила в редакцию 08.05.16

УДК 377

Borisova E.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian Gnesins Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: t202@mail.ru
Savinkov P.A., teacher, Russian Gnesins Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: petr@savinkov.com

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF PERFORMANCE OF WESTERN CHORAL MUSIC BY STUDENTS WHO MAJOR IN CHOIR SINGING AND COMPOSING AT MUSIC COLLEGES. The article discusses psychological and pedagogical features of choral music performance by choral students at music colleges. The authors focus on three aspects – performing technique, including components contributing to the Western manner of producing vocal sound, involving dynamics, articulation, timbre, different kinds of ensemble performance, ways of presenting music material; psychological, including visual thinking and linguocultural aspects, involving canonical texts, foreign terminology for tempo, etc. indication and performing music in the original language. This approach is considered by authors to be the one which leads to the required understanding of a music genre, style and language of a composition being performed.

Key words: Western music, manner of performing, expressiveness, imaginative thinking, deep understanding of music, secular/non-secular music, original language, dynamics, articulation.

Е.Н. Борисова, канд. пед. наук, доц. каф. языковой коммуникации, ФГБОУ ВО «Российская академия музыки имени Гнесиных», г. Москва, E-mail: t202@mail.ru

П.А. Савинков, преподаватель ПЦК «Хоровое дирижирование», ФГБОУ ВО «Российская академия музыки имени Гнесиных», колледж имени Гнесиных, г. Москва, E-mail: petr@savinkov.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛНЕНИЯ ЗАПАДНОЙ ХОРОВОЙ МУЗЫКИ БУДУЩИМИ ДИРИЖЕРАМИ-ХОРОВИКАМИ В МУЗЫКАЛЬНЫХ КОЛЛЕДЖАХ

В статье обсуждаются психолого-педагогические особенности исполнения западной музыки обучающимися хоровому дирижированию в музыкальных колледжах. Авторы исследования рассматривают данные особенности в рамках трёх блоков: технико-исполнительского, включающего технические компоненты, позволяющие применять западную манеру звукоизвлечения; психологического, включающего опору на образное мышление; лингвокультурного, включающего использование канонических текстов, использование иноязычной музыкальной терминологии для обозначения темпа и характера звука, исполнение музыки на языке оригинала, обеспечивающих правильное понимание музыкального жанра, стиля и языка исполняемого произведения.

Ключевые слова: западная музыка, манера исполнения, интонация, образное мышление, глубина восприятия, духовная и светская музыка, язык оригинала.

Выявление и передача специфики интерпретации хоровых произведений западных композиторов предполагает правильное понимание музыкального жанра, стиля, музыкального языка, что делает необходимым учёт определенных особенностей их исполнения. В рамках данного исследования с участием обучающихся хоровому дирижированию в музыкальных колледжах мы выделяем пять особенностей исполнения западной хоровой музыки (см. табл. 1).

1. Учёт технических компонентов, позволяющих применять западную манеру звукоизвлечения. Современная западная хоровая музыка охватывает широкий спектр технических задач. Зачастую в одной хоровой миниатюре можно встретить всё разнообразие технических составляющих: динамических оттенков, штрихов, тембров, различных видов ансамбля и способов изложения музыкального материала. Вследствие этого не многие хо-

ровые коллективы берутся за исполнение произведений подобного уровня. Часто руководители коллективов и их хормейстеры, «в погоне» за количественным результатом, перестают обращать внимание на решение технических вопросов в хоре с точки зрения качества. Такие проблемы, как фальшивая интонация, вялые штрихи, «пестрящие» различными тембральными красками голоса хористов, не добавляют слушателю приятных эмоций, даже если коллектив исполняет произведение «с душой». Добиться настоящего пианиссимо, при исполнении которого слушатель в зрительном зале «боится дышать», легкого и полетного стаккато, плотного и динамически ровного во всём звуковом диапазоне легато – задачи, которые хормейстеру необходимо решать на каждой репетиции.

Отдельного упоминания при исполнении западной музыки требует работа над тембром звука. Мы уже привыкли к тому,

Психолого-педагогические особенности исполнения западной хоровой музыки

Психолого-педагогические особенности исполнения западной хоровой музыки		
Технико-исполнительский блок	Психологический блок	Линевомультипурный блок
- Учёт технических компонентов, позволяющих применять западную манеру звукоизвлечения (динамические оттенки, штрихи, тембры, различные виды ансамбля и способы изложения музыкального материала)	- Опора на образное мышление (наглядно-образное и ассоциативно-образное)	- Использование канонических текстов; - Использование иноязычной музыкальной терминологии для обозначения темпа и характера звука; - Исполнение музыки на языке оригинала

что манера исполнения русской духовной музыки, так же как и большая часть светской, подразумевает проникновенное, мягкое, прикрытое звучание с сильной редукцией гласных звуков. Ошибка многих российских хоровых коллективов заключается в том, что подобная манера звучания как шаблон переносится на исполнение западной музыки (особенно духовной). Западная манера исполнения отличается от русской более светлым, прямым, часто вообще безтембральным звучанием, с фонетически ясным произношением литературного текста. Нередко именно эта проблема становится «камнем преткновения» при исполнении музыки такого рода. Работа над «западным» тембром звука отнимает слишком много репетиционного времени, и многие руководители хора либо игнорируют данный аспект, либо уделяют данному виду работы крайне мало времени, что также не приводит к должному результату. Однако мы полагаем, что подобный вид работы в русском хоровом коллективе является целесообразным. В результате освоения необходимого при исполнении подобной музыки звучания, коллектив значительно расширяет свой творческий и художественный потенциал, добавляет в звуковую палитру новые темброво-колористические оттенки. При этом у руководителя хора появляется возможность создания некоего синтеза западной и русской манеры исполнения, рождающего неповторимую гамму звучания.

2. **Опора на образное мышление.** Данная особенность вызвана рядом причин. В частности, нередко образное мышление современных обучающихся, в том числе хоровому дирижеру, оказывается скваженным узким общекультурным кругозором, перегруженностью лишней информацией, доминированием виртуальной коммуникации. Как следствие, творческое мышление оказывается в плену у «селфи» и «лайков». Работа хорового дирижера с учащимися над развитием образного мышления препятствует тому, чтобы однажды «безобразное» превратилось в «безобразное» [1, с. 127]. Как правило, если произведение не написано на традиционный канонический текст, исполнители не представляют себе точной картины содержания литературного произведения-оригинала. Примером могут послужить хоровые миниатюры представителей немецкого романтизма, таких как Ф. Мендельсон («Лес»), Ф. Шуберт («Любовь», «Ночь», «Тишина»), Р. Шуман («Вечерняя звезда»), французского импрессиониста К. Дебюсси («Три песни на слова Ш. Орлеанского»), немецкого неоклассика П. Хиндемита («Шесть песен на слова Р.М. Рильке»), современного испанского композитора Марио Гастелнуво-Тедеско («Romanceo Gitano») и др. В 90% случаев певцы хора, услышав зачитанный на репетиции перевод оригинального текста, не вписывают в свои партии подстрочного перевода, предпочитая ограничиваться лишь весьма общим представлением о содержании произведения. В подобной ситуации многое зависит от руководителя коллектива, так как он способен расширить общее представление о литературном содержании, подкрепив его созданием художественных образов. Например, для создания художественно-образной картины в произведении французского композитора Ф. Пуленка «Зимний вечер» («Un soir de neige»), представляющим собой цикл из четырёх хоров а сarpella, на репетиции мы зачитываем перед хоровыми исполнителями фрагмент первой главы повести Дж. Лондона «Белый клык», первый абзац, первая глава «Погоня за добычей»: *«Темный еловый лес стоял, нахмурившись, по обоим берегам скованной льдом реки. Недавно пронесшийся ветер сорвал с деревьев белый покров инея, и они, чёрные, злоеющие, клонились дружно к другу в надвигающихся сумерках. Глубокое безмолвие царило вокруг. Весь этот край, лишённый признаков жизни с её движением, был так пустынен и холоден, что дух, витаю-*

щий над ним, нельзя было назвать даже духом скорби. Смех, но смех страшнее скорби, слышался здесь - смех безрадостный, точно улыбка сфинкса, смех, леденящий своим бездушием, как стужа. Это извечная мудрость – властная, вознесённая над миром – смеялась, видя тщету жизни, тщету борьбы. Это была глушь – дикая, оледеневшая до самого сердца Северная глушь» [2, с. 299]. Подобный фрагмент из художественной литературы достаточно точно описывает и дополняет картину музыкального образа произведения Ф. Пуленка «Зимний вечер».

Образы могут базироваться не только на литературной канве произведения, но и, что не менее важно, – основываться на музыкальных частях или отдельных лейтмотивах произведения. Музыкальная изобразительность берёт своё начало ещё в партитурах таких мастеров, как О. Лассо (хоровая миниатюра «Эхо» для двух хоров а sarpella), К. Жанекен, песни которого часто носят изобразительный характер, помогающий слушателю «увидеть» картины сражения: «Битва при Мариньяно», «Битва при Рента»; образы природы: «Пение птиц», «Соловей», «Жаворонок». Композитор почти не использует привычные для слушателя длинные темы, отдавая предпочтение переключкам, звукоподражанию.

С поразительной образной точностью вплетает в музыкальную ткань своих произведений темы шествия на Голгофу и тему креста И.С. Бах. Примером могут послужить такие произведения композитора, как ХТК (Том I – Прелюдия и fuga b-mol) – ассоциативный образ цикла «шествие на Голгофу», ХТК (Том I – Прелюдия и fuga fis-moll) – ассоциативный образ цикла «Несение креста», как символ страстей мотив креста звучит в «Страстях по Матфею» №54 и 59 «Распи его», в мессе h-moll (Kyrie eleison, Crucifixus, Agnus Dei). Примечательно, что в музыкальных примерах встречаются ситуации, когда художественный образ литературного содержания может не совпадать с образами, вызываемыми музыкальным содержанием. Восприятие художественного образа музыкального материала произведения весьма субъективно, так как одна и та же музыкальная тема может вызывать как у исполнителя, так и у слушателя самый различный ассоциативный образный ряд. В качестве примера приведём произведение латвийского композитора Е. Устинковса «Stabat mater», которое начинается с восходящих ламентозных интонаций в первой октаве у женского хора. В течение многих репетиций со студентами автору исследования не удавалось достичь нужного художественного образа. Ситуацию изменило сделанное им вербальное описание картины, где акцент делался на медузах, которые, поднимаясь из неподвижных океанских глубин, вырываются легкие, плавные, без видимых рывков движения. Подобное сравнение незамедлительно преобразило характер звучания хора, добавив лёгкость и невесомость. Певцы стали в точности «обрисовывать» звуком движения медуз, дополняя тем самым недостающие фрагменты мозаики художественного образа.

Ещё одним примером может послужить произведение современного американского композитора Э. Витакера «Lux Augustique». Несмотря на то, что партитура написана на канонический текст, который в большинстве случаев хорошо знаком исполнителям, в работе над звуковой палитрой долгое время не удавалось достичь прозрачного, невесомого, «нематериального» звука, каким и должен быть свет (Lux). В качестве примера хору была показана заставка к фильмам телекомпания BBC «Planet Earth» («Планета Земля»), где демонстрируется вид планеты Земля из космоса. На кадрах показано, как постепенно из-за горизонта планеты показывается солнечный свет, абсолютно чистый и ясный, без атмосферных преломлений. Данный видеоряд помог певцам освоить светлое, ровное, мягкое и почти

безтембральное звучание как в среднем, так и в высоком регистре.

Развитие образного мышления является важнейшим фактором повышения качества профессиональной подготовки будущего хорового дирижёра, так как позволяет через установление связей со смежными искусствами посредством концепта образа «расширять образную палитру произведения, обогащать музыкальные представления, полнее раскрывать содержание музыки, активизировать творческое воображение...» [3, с. 10]. Наши исследования показывают, что развитие образного мышления расширяет картину художественного образа произведения, оказывает значительное влияние на качество певческого звука, манеру исполнения и глубину восприятия музыкального материала.

3. Использование канонических текстов. Большая часть западной духовной музыки от барокко до наших дней положена на традиционные канонические христианские тексты, написанные на латинском языке. В западноевропейской христианской культуре латынь является своеобразным «международным» языком, который прекрасно понимают как исполнители, так и слушатели разных стран. Православные канонические тексты написаны на греческом и старославянском языках. Как следствие, в России, где православие является традиционной религией, не каждый исполнитель знает литературное содержание западноевропейской духовной музыки. Дословный перевод и изучение подобных канонических текстов в современной западной духовной музыке (рассказ ведущего, программка концерта, инсталляция) значительно расширяет кругозор исполнителя, раскрывая содержательный образ и художественный замысел исполняемого произведения.

4. Использование иноязычной музыкальной терминологии для обозначений темпа и характера звука. Из общего числа терминологических итальянские музыкальные термины исполнительского искусства составляют 80%, французские – 12%, немецкие – 5%, английские – 2%, латинские – 1% [4]. Несмотря на тот факт, что итальянский язык во всём мире является общепринятым в музыкальной терминологии, достаточно часто композиторы используют в партитурах темповые и художественно-выразительные указания на языке, носителем которого являются сами. В качестве примера снова обратимся к произведению Ф. Пуленка «Зимний вечер». Помимо того, что литературный текст цикла написан на родном для композитора языке, он заменяет общепринятые итальянские обозначения темпа, характера звука на французские: *res lent et calme* (очень медленно), *tres lie doux* (нежно), *desole* (безутешно) и т.д. Используя терминологию на родном языке, автор расширяет границы общепринятых терминологических обозначений, тем самым конкретизируя характер исполнения и глубину художественного образа. Однако подобные указания дают полное представление о манере исполнения лишь знающим данный язык людям, так как в любом языке существуют словосочетания или целые фразы, значение которых при переводе может сильно исказиться или вообще потерять всякий смысл. Семантическая неоднозначность музыкального иноязычного терминополья делает необходимым акцентирование на нюансах трактовки, в ином случае неизбежно

приводя к определённому «опрощению» в исполнении. Данная особенность в полной мере касается и литературного содержания произведения, направленного на более глубокое раскрытие исполнителем музыкального текста – если в нём употребляются пословицы, поговорки, метафоры, ассоциации и т. д. Зачастую исполнители, прослушав дословный или «корявый» перевод литературного текста, получают весьма общие представления о его содержании. В таких ситуациях следует воспользоваться высокохудожественным переводом данного текста или сравнениями из русской литературы. К примеру, при исполнении третьего номера из цикла К. Дебюсси «Три песни на слова Ш. Орлеанского» «*Yver, vous n'etes qu'un villain*» («Зима, ты злобных чар полна») в качестве сравнительной литературы хору был прочитано начальное четверостишие из стихотворения А. С. Пушкина «Зимний вечер»:

*Буря мглою небо кроет,
Вихри снежные крутя;
То, как зверь, она завоет,
То заплачет, как дитя...*

5. Исполнение западной музыки на языке оригинала даёт возможность соприкоснуться с языковой культурой других стран. Разные языки отличаются не только с точки зрения знаковой системы, но и в области произношения и интонации. Примером могут послужить диаметрально противоположные языки: строгий и чёткий, интонируемый в узко-интервальном диапазоне немецкий язык и свободно льющийся, вокально-удобный – итальянский. Неудивительно, что первая профессиональная вокальная школа «*Bel canto*» появилась именно в Италии – родине профессионального вокального искусства. Китайский, корейский, японский и другие языки восточной культуры полностью построены на интонировании слова. В этих языках, казалось бы, одно и то же слово, произнесённое с разной интонацией, в корне меняет его смысл. Оригинальный язык является неотъемлемой частью художественной подлинности исполняемого произведения. Зачастую хоровое сочинение, исполненное на языке перевода, полностью теряет свой колорит и художественную ценность. В большинстве случаев при написании хорового произведения композиторы опираются на аутентичную красоту и интонации поэтического текста, вокруг которого создаётся мелодическая канва, отражающая и подчёркивающая художественную выразительность отдельного слова или литературной мысли.

Таким образом, наше исследование показало, что психолого-педагогические особенности исполнения западной хоровой музыки будущими дирижёрами-хоровиками в музыкальных колледжах целесообразно разделить на три блока – технико-исполнительский, психологический и лингвокультурный. Первый блок включает учёт технических компонентов, позволяющих применять западную манеру звукоизвлечения; второй – опору на образное мышление; третий – использование канонических текстов, использование иноязычной музыкальной терминологии для обозначения темпа и характера звука, исполнение музыки на языке оригинала. Данное разделение позволяет обеспечить правильное понимание музыкального жанра, стиля и музыкального языка исполняемого произведения.

Библиографический список

1. Холопова В.Н. *Феномен музыки*. Москва, 2014.
2. Лондон Д. *Сочинения: в 7-ми томах. Том 4: Морской волк. Белый клык*. Москва, 1955
3. Дымова И.Г. *Развитие ассоциативно-образного мышления студентов музыкальных училищ в процессе музыкальной подготовки*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2003.
4. Петровская О.С. *Формирование и развитие музыкальной терминологии исполнительского искусства: на материале русского, итальянского, английского, французского языков*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2009.

References

1. Holopova V.N. *Fenomen muzyki*. Moskva, 2014.
2. London D. *Sochineniya: v 7-mi tomah. Tom 4: Morskoy volk. Belyj klyk*. Moskva, 1955
3. Dymova I.G. *Razvitie associativno-obraznogo myshleniya studentov muzykal'nykh uchilishch v processe muzykal'noj podgotovki*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2003.
4. Petrovskaya O.S. *Formirovanie i razvitie muzykal'noj terminologii ispolnitel'skogo iskusstva: na materiale russkogo, ital'yanskogo, anglijskogo, francuzskogo yazykov*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2009.

Статья поступила в редакцию 28.03.16

УДК 113:574

Doronina M.V., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Philosophy, GAU Northern Trans-Ural (Tyumen, Russia), E-mail: bio-farm24@yandex.ru

ABOUT ECOLOGIZATION OF MODERN SCIENTIFIC KNOWLEDGE. The researcher attempts to systematically represent processes of environmentalization of modern scientific knowledge. For this purpose the author carries out a critical analysis of the published literature in the modern models of ecologization of certain forms and types of scientific knowledge, and shows their importance for the specific research and limitations for the development of entire science. To overcome the methodological difficulties in solving the designated problem the work uses a systemic approach, and traces a deeper connection of ecology with technical, social, humanitarian and other sciences. The paper finds out an effect of the general concepts of ecological reality, noosphere movement and sustainable development, the formation of the ecologization of modern scientific knowledge. In the final part the article substantiates the general conclusion on the need to systematic and methodological analysis of the interaction of all forms and types of scientific knowledge through the prism of the theory of ecology, promoting a deeper expression of the greening process of modern scientific knowledge and spiritual culture in general.

Key words: system, greening, ecology, science, ecologization of economy, ecologization of culture, social ecology, ecological picture of reality, noosphere motion, sustainable development, systemic analysis.

*М.В. Доронина, канд. филос. наук, доц. каф. философии, ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень,
E-mail: bio-farm24@yandex.ru*

О СИСТЕМНОЙ ЭКОЛОГИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

В данной статье предпринимается попытка системно осмыслить процессы экологизации современного научного знания. В этих целях в статье сначала проводится критический анализ существующих в современной литературе образцов (моделей) экологизации отдельных форм и видов научного знания, их важность для конкретного исследования и ограниченность для развития всей науки. Для преодоления методологических трудностей в решении изучаемой проблемы в статье применяется системный подход, на этой методологической основе прослеживаются более глубокие связи экологии с естественными, техническими, социально-гуманитарными и другими науками. В статье также выясняется влияние общих концепций экологической реальности, ноосферного движения и устойчивого развития на формирование экологизации современного научного знания. В заключительной части статьи обосновывается общий вывод о необходимости системно-методологического анализа взаимодействия всех форм и видов научного знания через призму теории экологии, способствующей более глубокому выражению процессов экологизации современного научного знания и духовной культуры в целом.

Ключевые слова: системность, экологизация, экология, наука, экологизация экономики, экологизация культуры, социальная экология, картина экологической реальности, ноосферное движение, движение, устойчивое развитие, системный анализ.

Среди основополагающих направлений современного научного знания и культуры важное место занимают системно-экологические исследования. При этом современная экология является не только научной теорией охраны и рационализации природопользования, но оказывает существенное влияние и на другие естественнонаучные и социально-гуманитарные дисциплины.

Проблема формирования экологического знания относится ко второй половине двадцатого столетия. Именно с этого времени человечество стало осознавать негативные последствия своей деятельности: загрязнение окружающей среды (атмосферы, гидросферы, почвенного покрова и др.), исчезновение целого ряда животных и растений, разрушение естественных биосистем, нерациональное использование природных ресурсов и многие другие, которые привели к экологическому кризису. Вот почему и активизировались философские, системно-логические, культурологические, социально-аксиологические, экономические, экологические, психологические, правовые и другие исследования, связанные с необходимостью понимания и прогнозирования взаимодействия человека с природным бытием. Это и дало толчок к изучению процессов экологизации современного научного знания.

Следует отметить, что в современной науке уже представлены некоторые образцы (модели) формирования процессов экологизации отдельных форм и видов научной деятельности. В настоящее время предпринимается попытки дать определение экологического знания через соотношение его, например, с экономикой [1; 2, с. 122 – 127; 3], с политико-правовыми науками [4], с отдельными разделами естественных, технических и социально-культурных дисциплин [5, с. 119 – 121; 6, с. 25 – 29; 7, с. 128 – 31; 8]. Методологический анализ процессов экологизации частных форм научного знания даёт возможность сделать вывод о том, что формирование экологических аспектов отдельных наук связано, прежде всего, с их творческим развитием. Вместе с тем нельзя также не отметить, что большинство исследователей не всегда ясно и глубоко “проглядывает” системность экологизации научного знания в целом.

Для разрешения указанной проблемы необходима такая степень развития экологической теории, которая стала бы научным фундаментом экологизации научного знания. Особенно большое влияние на экологизацию научного знания оказывает синтез естественнонаучного и социально-гуманитарного знаний. Надо также отметить, что картина экологической реальности, формирующаяся в современном теоретическом экологическом

знании, несёт в себе, хотя и опосредованно, те общие взгляды на природу и общество, которые создавались под воздействием обеих сфер научной мысли. Поэтому процессы экологизации научного знания, которые происходят в последние годы на основе расширения общих представлений о содержании духовной культуры и развития естественных и технических наук, несомненно, требуют более глубокого системного их осмысления.

Действительно, системный анализ позволяет адекватнее проследить связь естествознания (особенно его методологических установок и принципов), социально-гуманитарных наук, экологии и техникостроения. Без такого синтеза научного знания человечество не в состоянии исследовать глубинные процессы и явления мироздания.

Особое место в формировании целостной модели экологизации научного знания занимает проблема исследования синтеза теории экологии с концепциями ноосферного движения и устойчивого развития природы и общества.

Так, в преддверии глобального экологического кризиса большой научный интерес представляет сопоставление теоретических и философских концепций В.И. Вернадского [9] и Тейяра де Шардена [10, с. 133 – 186] и их взглядов о будущем как едином этапе развития научной мысли XX века. При всём различии позиций этих двух мыслителей, первый из которых был научным философом-материалистом, второй – религиозным философом-католиком, принявшим все запреты своего ордена, в том числе и запрет на публикацию собственных исследований, в их взглядах прослеживалось нечто объединяющее, общее, свойственное всему ходу развития духовного мира человека XX века. Во многом они были союзниками, ибо видели человека в природе в их неразрывном единстве. Это то фундаментальное понимание, без которого человечество не может определить путь в будущее.

В обеих концепциях ноосферы, как Тейяра де Шардена, так и В.И. Вернадского, существует одно положение, которое расходится с мнением ряда современных учёных о содержании мирового эволюционного процесса. Это утверждение о возможности существования некоего финального состояния такого процесса. У Тейяра де Шардена это отчётливо выражено в его концепции сверхжизни как слияния человечества в некое единое общество, не разделённое национальными, классовыми и другими различиями, и последующим его слиянии с природой и Богом в единую систему, которую он называет Универсумом. По его взглядам, сверхжизнь – это конец развития любой эволюции. В.И. Вернадский тоже считал ноосферу как достижение такого состояния биосферы, когда человек, сделавшийся основной геологической

силой, примет на себя ответственность за дальнейшее развитие природы и общества. Русский учёный осмысливал становление ноосферы как неизбежную замену стихии самоорганизации планетарным развитием.

В подтверждении этой важной мысли в настоящее время «эпоха ноосферы» рассматривается как такой этап истории биосферы, а следовательно, и общества, когда «стратегия человечества» может оказаться согласованной со «стратегией природы» и когда человечество начнет сознательно стремиться обеспечить коэволюцию человека и биосферы и получит определённый шанс для своего дальнейшего развития [11, с. 112; 12, с. 117]. Следовательно, процесс самоорганизации должен уступить место целенаправленному развитию, способному обеспечить коэволюцию биосферы и общества.

Более того, в современной науке и культуре понятие ноосферы осознаётся как системообразующая идея, которая могла бы синтезировать все интеллектуальные силы нашей планеты и на этой основе сплачивать все слои населения общества, политические партии и общественные организации во имя сохранения, выживания и развития человечества на Земле. Именно такой интегральной общенаучной основой выступает картина ноосферной реальности или концепция ноосферного движения. В структуру концепции ноосферного движения можно включить такие фундаментальные понятия и принципы, как ноосфера, ноосферная деятельность, ноосферное отношение, ноосферное сознание, ноосферная культура, ноосферное мировоззрение и др. [13; 14; 15]. При этом главным категориальным звеном в структуре концепции ноосферного движения является понятие «ноосфера».

В современной научно-исследовательской литературе обычно ноосфера определяется как сфера взаимодействия общества и природы, в границах которой разумная человеческая деятельность становится определяющим фактором её развития [16, с. 529]. В последнее время это понятие заменяется такими терминами, как «антропосфера», «социобиосфера», «биотехносфера» и т. п. В целом, современная наука представляет ноосферное движение как разумно и целесообразно управляемое саморазвитие человека, общества и природы, при котором удовлетворение жизненных потребностей населения осуществляется без ущерба для населения будущих поколений людей [17].

Отсюда вытекает необходимость совместного изучения общества и биосферы, подчинения их единой цели сохранения, выживания и развития человечества. Осуществить её можно лишь при условии, что основные процессы функционирования и развития биосферы будут управляться разумом человека. Принцип ноосферного движения исходит из принципиального утверждения единства природы, общества и человека, глобального подхода к локальным и региональным проблемам экологии, объединения усилий людей в поиске общих границ жизни на нашей планете, формирования определенного типа человека с ноосферным мышлением. Принцип ноосферного движения рассматривает формирование ноосферного сознания и ноосферной культуры в целом как естественные и необходимые действия разумно мыслящего человека, стремящегося целесообразно управлять социально-экологическими явлениями и процессами.

Библиографический список

1. Бобылев С.Н. *Экологизация экономического развития*. Москва: Наука, 1994.
2. Захарова О.В. Экономика против экологии. *Вестник Тюменского государственного университета*. 2011; 10: 122 – 127.
3. Пискулова Н.А. *Экономический вектор развития мировой экономики*. Москва: Навона, 2010.
4. Буровский С.Н., Якутени С.П. *Политическая экология*. Красноярск: Издательство Красноярского государственного университета, 2010.
5. Гончарук С.Н. Без научного овладения логикой человечество погибнет в экологической катастрофе. *Вестник Российского философского общества*, 2010; 4 (56): 119 – 121.
6. Табуркин В.И., Доронина М.В. О проблеме функционирования картины социально-экологической реальности в современной науке. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2013; № 33; Вып. 30. Челябинск: Издательство Челябинского государственного университета, 2013: 25 – 29.
7. Понизовкина И.Ф. Ещё раз об экологии. *Вестник Российского философского общества*. 2009; 1 (49): 128 – 131.
8. Экологическое мировоззрение в эпоху глобализации. *Материалы международной научной конференции*. Мытищи, 25-26 мая 2011 г. Москва: Издательство МГУЛ, 2011.
9. Вернадский В.И. *Биосфера и ноосфера*. Москва: Наука, 1989.
10. Тейяр де Шарден. *Феномен человека*. Москва: Наука, 1987: 133 – 186.
11. Моисеев Н.Н. Природа и общество: Единство процессов самоорганизации. *Социально-политический журнал*, 1993; 4: 107 – 115.
12. Доронина М.В., Табуркин В.И. *Экология в системно-философском измерении*. Тюмень: Издательство государственного аграрного университета Северного Зауралья, 2013.
13. Вернадский В.И. Несколько слов о ноосфере. *Научная мысль как планетное явление*. Москва: Наука, 1991: 235 – 244.
14. Моисеев Н.Н. *Человек и ноосфера*. Москва: Молодая гвардия, 1990.
15. Урсул А.Д. *Путь в ноосферу*. Москва: Наука, 1993.

В последнее время ноосферное знание и мышление наполняется более конкретным системным содержанием на основе перехода концепции ноосферного движения на модель устойчивого развития [18; 19, с. 3 – 6] или экологического развития [20]. Основная задача идеи устойчивого развития в структуре ноосферного и экологического знания состоит в том, чтобы сохранить природу и её богатство не только для сегодняшних поколений, но и для наших потомков. Переход к экологическому и ноосферному устойчивому развитию является объективным и необходимым требованием современной эпохи. Оно вызвано тем, что эконоосферный кризис современного общества, спровоцированный нарушением взаимоотношений человека с природой, возникновением очагов и зон планетарного бедствия, нацеливает и побуждает людей формировать новое ноосферное сознание на принципах идеи устойчивого развития. В обобщённом виде концепция перехода человечества от биосферы на путь ноосферного движения с учётом модели устойчивого развития должна исходить из последовательной реализации системных идей: экологизации хозяйственной деятельности и решения наиболее важных и актуальных социально-экологических проблем; сохранения биосферы и формирования ноосферы; возрастания роли ноосферного знания в системе управления и организации ноосферной реальности. Основными тенденциями перехода ноосферного знания на модель устойчивого развития являются идеи укрепления демографической системы, решения главных социально-экономических и социально-экологических задач, восстановления и сохранения качества окружающей природной среды, научного обеспечения ноосферной деятельности, ноосферного образования и просвещения. Важно обеспечить формирование и совершенствование ноосферного мышления и знания широких слоёв населения на принципах и идеях концепции ноосферного устойчивого развития. Следовательно, роль ключевого стержня при формировании ноосферного знания играет понятие устойчивого развития. При этом устойчивое ноосферное знание формируется тогда, когда есть определённый ноосферный результат и процесс. Ноосферное движение или экоразвитие человечества будет устойчивым (с точки зрения результата), если оно будет связано с движением биосферы в ноосферу, то есть в сферу коллективного разума, а именно, переходом в такое состояние общества, которое построено во всех своих отношениях и свойствах на основе рациональных законов природы и общества. Здесь необходимо руководствоваться также принципом универсального эволюционизма, восходящего к идее В.И. Вернадского и наиболее полно изложенного в работах наших отечественных учёных. С точки зрения этого процесса, устойчивым будет лишь то ноосферное движение или экоразвитие, которое протекает в гармонии с развитием природы и общества и которое в современной науке называют коэволюцией природы и общества.

Итак, системный анализ экологизации современного научного знания позволяет значительно полнее и глубже осмыслить в нём процессы интеграции экологии с естественными, техническими, социально-гуманитарными и другими дисциплинами, а также выявить методологическое и мировоззренческое влияние общенаучных концепций экологической реальности, ноосферного движения и устойчивого развития на процессы формирования экологических оснований современной науки и духовной культуры в целом.

16. Водопьянов П.А. Ноосфера. *Всемирная энциклопедия: Философия XX века*. Москва, 2002.
17. Урсул А.Д. *Перспективы экоразвития*. Москва: Наука, 1990.
18. Дрейер О.К., Лось В.А. *Экология и устойчивое развитие*. Москва: Издательство МГУ, 1997.
19. Моисеев Н.Н. Устойчивое развитие или стратегия переходного периода. *Время определять национальные цели*. Москва: Экспресс, 1994: 3–6.
20. Марков Ю.Г. *Социальная экология: Взаимодействие общества и природы*. Новосибирск: Лада, Новосибирск: Наука. РАН, 2001.

References

1. Bobylev S.N. *Ekologizatsiya ekonomicheskogo razvitiya*. Moskva: Nauka, 1994.
2. Zaharova O.V. *Ekonomika protiv ekologii*. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; 10: 122 – 127.
3. Piskulova N.A. *Ekonomicheskij vektor razvitiya mirovoj ekonomiki*. Moskva: Navona, 2010.
4. Burovskij S.N., Yakuceni S.P. *Politicheskaya ekologiya*. Krasnoyarsk: Izdatel'stvo Krasnoyarskogo gosudarstvennogo universiteta, 2010.
5. Goncharuk S.N. Bez nauchnogo ovladeniya logikoj chelovechestvo pogibnet v ekologicheskoy katastrofe. *Vestnik Rossijskogo filosofskogo obschestva*, 2010; 4 (56): 119 – 121.
6. Taburkin V.I., Doronina M.V. O probleme funkcionirovaniya kartiny social'no-ekologicheskoy real'nosti v sovremennoj nauke. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 33; Vyp. 30. Chelyabinsk: Izdatel'stvo Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta, 2013: 25 – 29.
7. Ponizovkina I.F. Esche raz ob ekologii. *Vestnik Rossijskogo filosofskogo obschestva*. 2009; 1 (49): 128 – 131.
8. *Ekologicheskoe mirovozzrenie v epohu globalizatsii. Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Mytishi, 25-26 maya 2011 g. Moskva: Izdatel'stvo MGUL, 2011.
9. Vernadskij V.I. *Biosfera i noosfera*. Moskva: Nauka, 1989.
10. Tejyar de Sharden. *Fenomen cheloveka*. Moskva: Nauka, 1987: 133 – 186.
11. Moiseev N.N. Priroda i obschestvo: Edinstvo processov samoorganizatsii. *Social'no-politicheskij zhurnal*, 1993; 4: 107 – 115.
12. Doronina M.V., Taburkin V.I. *Ekologiya v sistemno-filosofskom izmerenii*. Tyumen': Izdatel'stvo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta Severnogo Zaural'ya, 2013.
13. Vernadskij V.I. Neskol'ko slov o noosfere. *Nauchnaya mysl' kak planetnoe yavlenie*. Moskva: Nauka, 1991: 235 – 244.
14. Moiseev N.N. *Chelovek i noosfera*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1990.
15. Ursul A.D. *Put' v noosferu*. Moskva: Nauka, 1993.
16. Vodop'yanov P.A. Noosfera. *Vsemirnaya enciklopediya: Filosofiya HH veka*. Moskva, 2002.
17. Ursul A.D. *Perspektivy ekorazvitiya*. Moskva: Nauka, 1990.
18. Drejjer O.K., Los' V.A. *Ekologiya i ustojchivoje razvitie*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1997.
19. Moiseev N.N. Ustojchivoje razvitie ili strategiya perehodnogo perioda. *Vremya opredelyat' nacional'nye celi*. Moskva: 'Ekspress, 1994: 3-6.
20. Markov Yu.G. *Social'naya ekologiya: Vzaimodejstvie obschestva i prirody*. Novosibirsk: Lada, Novosibirsk: Nauka. RAN, 2001.

Статья поступила в редакцию 18.04.16

УДК 378

Gantemirova Z.E., postgraduate, Department of Pedagogy and Technology of Vocational Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zalina.1712@mail.ru

MODERN REQUIREMENTS IN FORMING OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF LAWYERS. The article identified and disclosed requirements for the formation of communicative competence of modern lawyers, such as knowing necessary languages, a variety of techniques and technologies of interaction with others, an ability to work in a group, fulfilling various social roles, etc. Language, speech and thought are closely connected with the activities of a lawyer. Every day lawyers use different speech styles and he knows that speech behavior and other aspects of his communication can be used to evaluate persons his personality. The author concludes that there are modern requirements for communicative competence of future lawyers. In the process of professional activity of lawyers, regardless of their specialization and professional orientation, they are always engaged into communication with different people, and therefore establish contact with other people, have to understand verbal and nonverbal behavior of speakers and to maintain a psychological contact.

Key words: communication, communicative competence, lawyer, requirements.

З.Э. Гантемирова, соискатель каф. педагогики и технологий профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: zalina.1712@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЮРИСТА

В данной статье выявлены и раскрыты требования к формированию коммуникативной компетентности современного юриста, такие, как владение необходимыми языками коммуникации, различными техниками и технологиями взаимодействия с окружающими людьми, умение работы в группе, владение различными социальными ролями и т. д. Автор делает вывод о том, что в процессе осуществления профессиональной деятельности юристам, вне зависимости от специализации и профессиональной направленности, постоянно приходится вступать в коммуникации с различными людьми, а значит добиваться с ними взаимопонимания, поддерживать на необходимом уровне психологический контакт.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная компетентность, юрист, требования.

Проблема формирования и развития коммуникативной компетентности будущего юриста своевременна и необходима в высшей школе, поскольку отвечает возрастным задачам развития человека в юношеском, студенческом возрасте и является фактором успешного профессионального становления будущих юристов. В.Л. Васильев отмечает, что «юрист, будучи субъектом разноразмерной межличностной коммуникации, принимает активное участие в различных видах профессионального общения. В рамках специфики профессиональной деятельности он непрерывно вступает в контакты с должностными лицами, с руководителями от власти, с представителями организаций, учреждений и т.д. Профессиональные коммуникации с должностными лицами опосредованно или непосредственно

могут влиять, в зависимости от результата, на принятие решений, определять судьбу отдельной личности или целого сообщества» [1, с. 67]. Данные решения могут иметь как чисто организационный, так и процессуальный характер, поэтому, говоря о профессиональной коммуникации юриста, нужно иметь в виду не только сугубо процессуальную коммуникацию (допрос подозреваемого, очная ставка), но и непроцессуальные формы коммуникации, которые базируются на принятых в обществе принципах и правилах речевого поведения, этикетных и морально-нравственных схемах общения и т. д. [2]. Данное положение свидетельствует о том, что юрист помимо знаний законов, должен владеть не менее важной коммуникативной компетентностью.

В рамках современных требований к профессиональной подготовке будущего юриста коммуникативная компетенция предполагает: владение необходимыми языками коммуникации, различными техниками и технологиями взаимодействия с окружающими людьми, умение работы в группе, владение различными социальными ролями и т. д. У Е.М. Жукова «особенность коммуникативной компетентности состоит в том, что профессиональная информация не только передаётся от юриста к клиенту, но и формируется, уточняется в процессе общения. В процессе коммуникации, взаимодействия индивидов каждый представляет собой активного субъекта, поэтому схематично коммуникацию можно представить как “S – S”, или «субъект-субъектное отношение» [3, с. 56]. Исходя из сказанного, можно определить коммуникативную компетентность юриста как процесс достижения коммуникантами максимального понимания ситуации, способствующий решению поставленных задач, обеспечивающих достижение целей с оптимальным привлечением коммуникативных ресурсов – техник и технологий эффективного взаимодействия. Исходя из этого, коммуникативная компетентность включает коммуникативную способность юриста, его коммуникативное знание и стремление к познанию, а также коммуникативное умение и навыки, которые отвечают поставленным коммуникативным задачам.

Современные требования к проведению процессуальной формы коммуникации, его формализованной стороне, предполагают выполнение юристами обязательных условий, при которых данная профессиональная коммуникация никем не может быть нарушена со стороны. Данные процедуры точно прописаны в законе, начиная с главных положений, без которых не может состояться сам акт общения, и заканчивая процессуальными формальностями, которые завершают диалог сторон с одновременным протоколированием. Данное профессиональное общение предполагает такую способность коммуниканта юриста, как хорошее владение речью, которую он строит в диалоге, и умение параллельного письменного изложения полученной информации.

Таким образом, выдвигается ещё одно требование к коммуникативной компетентности будущего юриста – это хорошо поставленная речь, являющаяся важнейшим инструментом его профессионального общения. Язык, речь и связанное с ними мышление тесно связаны с деятельностью людей профессий «Человек-человек». По мнению С.С. Алексеева, «в речи специалиста проявляются социально-психологические особенности личности, специфика его мышления, ценностные ориентации, его отношение к объективной реальности. Юридической специальности и людям, которым выбрали профессию юриста, постоянно приходится использовать различные речевые обороты и формы, но не менее важно самому оценивать особенности речевого поведения лиц, с которыми он вступил в коммуникацию. Для начала, юрист относится к чужой речи, как к источнику получаемой нужной информации, каких-либо доказательств по расследуемому делу» [4, с. 73].

Полученная специалистом информация может иметь силу доказательства только в том случае, если речь свидетеля или потерпевшего осуществляется в конкретном процессуальном режиме, с соблюдением необходимых правил и принципов. При несоблюдении должных принципов и правил, данная профессиональная коммуникация может рассматриваться как несостоявшаяся. Грамотное оформление высказываний и речи юриста и клиента в виде показаний направлено на то, чтобы по-

высить достоверность их информации, призвать всех коммуникаторов более серьезно относиться к своим словам. Специфика и индивидуальность речевой коммуникации и речевого поведения юриста напрямую связаны с его воспитанием, полученным образованием, а также социальной позицией, которую он занимает в обществе. Речь юриста в процессе профессиональной коммуникации часто наполнена профессиональными понятиями и терминологией, включает речевые обороты и конструкции, которые соответствуют принципам и нормам речевого этикета, влияют на установление и поддержание психологического климата контакта, а также взаимопонимание всех сторон коммуникации.

На современном этапе к речи юриста предъявляются высокие требования, несоблюдение которых негативно влияет на взаимопонимание сторон, на исходный результат беседы, на престиж и уважение юриста. Поэтому в ходе профессиональной подготовки на вузовском этапе студенту, будущему юристу, важно непрерывно совершенствовать навыки речевого поведения, речевой коммуникации, необходимо повышать коммуникативную культуру и культуру общения. «В процессе общения будущий юрист учится не только говорить, но и как бы со стороны слушать себя, оценивая собственную убедительность, доступность, доходчивость собственных слов, предложений и заключений. Данная доступность и понятность речи зависит от того, насколько юрист уместно и по делу использует различные речевые и неречевые формы коммуникации, как пользуется эмоциями в процессе общения, как использует различные эмоциональные краски речи, а также выразительность своего речевого поведения» [5, с. 2 – 6].

Важно для юриста привлекать к речевой коммуникации разнообразные средства и невербальной коммуникации, к которым относятся разные позы, жесты, мимика, определенный выбор нахождения в диалоге относительно служебной и внеслужебной пространств. Наряду с этим, профессионалы активно внедряют в свою речь различные приёмы вокализации речи – качество голоса, низкий, высокий тембр, диапазон речи, её тональность, темп речи, театральные паузы (уметь держать паузу), юмор, остроты, покашливание, смех и т. д.

Исследователи коммуникативных процессов отмечают, что значительное место в налаживании контакта на первоначальной стадии коммуникации занимают известные социально-психологические моменты, среди которых – рефлексия, эмпатия, стереотипизация. Юристу необходимо прогнозировать негативное развитие коммуникации, конфликтное развитие событий. При этом специалисту, осуществляющему коммуникацию, необходимо предварительно спланировать собственную линию своего поведения, выбрать правильную позицию в диалоге и т. д.

Анализируя современные требования, предъявляемые к будущему юристу, нужно отметить также его способность и умение учиться, организовывать условия общения, особенно предстоящий разговор, предполагает обсуждение вопросов, связанных с разногласием и противоречивостью сторон во взгляде на какое-то явление.

Таким образом, современные требования, предъявляемые к коммуникативной компетентности будущих юристов, предполагают умение в процессе осуществления профессиональной деятельности, вне зависимости от специализации и профессиональной направленности, вступать в коммуникации с различными людьми, а значит устанавливать с ним контакт, взаимопонимание, поддерживать на необходимом уровне психологическую связь.

Библиографический список

1. Васильев В.Л. *Юридическая психология*. Санкт-Петербург: Питер, 2005
2. Алипханова Ф.Н., Маллаева З.А. Соблюдение и реализации прав ребёнка в педагогической теории и практике. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2013; 6 (43): 128 – 129
3. Жуков Е.М. *Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности*. Диссертация ... доктора психологических наук. Москва, 2003.
4. Алексеев С.С. *Модель процесса обучения будущего юриста в процессе обучения в юридических вузах*. Москва: Юрист, 2014: 73 – 81.
5. Анисимова Т.И., Потапова С.А. К вопросу о профессионально важных личностных качествах юриста. *Юридическое образование и наука*. Москва: Юрист, 2003; 2.

References

1. Vasil'ev V.L. *Yuridicheskaya psihologiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2005
2. Aliphanova F.N., Mallaeva Z.A. Soblyudenie i realizaciya prav rebenka v pedagogicheskoy teorii i praktike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2013; 6 (43): 128 – 129
3. Zhukov E.M. *Trening kak metod sovershenstvovaniya kommunikativnoj kompetentnosti*. Dissertaciya ... doktora psihologicheskikh nauk. Moskva, 2003.

4. Alekseev S.S. *Model' processa obucheniya buduschego yurista v processe obucheniya v yuridicheskikh vuzah*. Moskva: Yurist, 2014: 73 – 81.
5. Anisimova T.I., Potapova S.A. K voprosu o professional'no vazhnykh lichnostnykh kachestvah yurista. *Yuridicheskoe obrazovanie i nauka*. Moskva: Yurist, 2003; 2.

Статья поступила в редакцию 12.04.16

УДК 371

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

Gadzhieva D.P., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogic University (Makhachkala, Russia), E-mail: bshikhamirova@mail.ru*

Kabardieva F.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Dagestan State Pedagogic University (Makhachkala, Russia), E-mail: bshikhamirova@mail.ru*

Isayeva M.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Dagestan State Pedagogic University (Makhachkala, Russia), E-mail: bshikhamirova@mail.ru*

ART THERAPY IN THE COMPREHENSIVE CARE SYSTEM (CORRECTION) OF CHILDREN WITH VISION IMPAIRED. The article is dedicated to a problem of providing correction assistance to children with vision problems. Special emphasis is placed on using techniques of art therapy. The authors conclude that the systematic use of methods of art therapy (multirate, therapy, tincture, etc.) will have a big psychological and pedagogical effect. The article considers the basic directions of use of art therapy in group and individual work. A combination of different pedagogical and psychotherapeutic techniques in a single art therapy context is a novelty and relevance of the method of complex therapy. The feature of this method is to create a positive environment, in which children understand the characteristics of their own personality.

Key words: art therapy techniques, individual and group lessons, social rehabilitation, adaptation, integration.

В.К. Агагагимова, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

Д.П. Гаджиева, канд. психол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: bshikhamirova@mail.ru

Ф.А. Кабардиева, канд. пед. наук, ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: bshikhamirova@mail.ru

М.М. Исаева, канд. пед. наук, ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: bshikhamirova@mail.ru

АРТ-ТЕРАПИЯ В СИСТЕМЕ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ (КОРРЕКЦИИ) ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ ЗРЕНИЯ

Статья посвящена проблеме оказания коррекционной помощи детям с проблемами зрения. Особый акцент делается на использовании техник арт-терапии. Авторы пришли к выводу, что систематическое использование методов арт-терапии (мультиратерапия, сказкотерапия, танцтерапия и др.) будет иметь большой психолого-педагогический эффект. В статье рассмотрены основные направления использования арт-терапии как в групповой, так и в индивидуальной работе. Объединение различных педагогических и психотерапевтических приемов в единый арт-терапевтический контекст составляет новизну и актуальность метода комплексной терапии. Особенностью метода является создание позитивной среды, в которой могут проявляться и пониматься самими детьми особенности их личности.

Ключевые слова: арт-терапевтические техники, индивидуальные и групповые занятия, социальная реабилитация, адаптация, интеграция

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей образовательной среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию и реабилитацию, и подготовку к интеграции в общество. В современной практике работы с детьми, имеющими проблемы со зрением, оказание полноценной лечебной и психологической помощи больным с нейросенсорными расстройствами зрения остается недостаточно решенной проблемой. Поэтому разработка рациональных методов медико-социальной помощи больным с недостатками зрения является важной задачей дефектологии, социальной педагогики [1]. Несмотря на широкое проведение лечебно-реабилитационных и профилактических мероприятий, наблюдается тенденция к распространению и увеличению числа больных с этой патологией. Ограниченные возможности общения у больных приводят к развитию вторичных невротических и неврозоподобных расстройств и других психопатологических нарушений. Кроме того, у слепых и слабовидящих детей возникают вторичные отклонения психического развития, которые распространяются как на познавательные процессы, так и на эмоционально-волевую сферу личности. У больных с глубокими нарушениями зрения могут обнаруживаться более грубые психотические расстройства, изменения личности. Поэтому для

успешного вхождения слепых и слабовидящих детей в общество, необходима социально-психологическая адаптация, помогающая преодолевать страхи и трудности, возникающие у детей в процессе становления их личности.

Обобщая результаты исследований отечественных и зарубежных авторов по проблемам обучения слабовидящих детей мы рассматриваем различные условия благоприятствующие социализации, среди которых существенное место отводится арт-терапии. Арт-терапия, в дословном переводе, это терапия с помощью искусства. Обычно подразумевается изобразительное искусство. Но данное направление можно рассматривать шире: любое искусство может быть инструментом для коррекции, будь то рисование, лепка, танцы, создание мультфильмов и т. д. [2; 3]. Поэтому в системе коррекционной работы с детьми данной категории можно выделить основные направления использования искусства: психофизиологическое, связанное с коррекцией психосоматических нарушений; психотерапевтическое, связанное с воздействием на когнитивную и эмоциональную сферу; психологическое, выполняющее регулятивную, коммуникативную функции; социально-педагогическое, связанное с развитием эстетических потребностей, расширением общего и художественно-эстетического кругозора, с активизацией потенциальных возможностей ребенка в практической художественной деятельности и творчестве. За счёт активизации внутренних ресурсов в процессе художественно-творческого развития, необходимо гармонизировать личность ребенка, социализировать и интегри-

ровать в общество, воспитать творческое, созидательное отношение к миру.

В целом в процессе арт-терапевтических занятий происходит личностный рост ребёнка, обретается опыт новых форм деятельности, развиваются способности к саморегуляции чувств и поведения, и что немаловажно – развивается творческая активность. При этом творческая активность детей, по мнению ряда авторов, может проявляться как: стремление задавать вопросы; подвергать сомнению высказывания взрослых; стремление к поиску и разрешению противоречий; способность видеть проблемы, выдвигать гипотезы; наблюдательность, умение подмечать мелкие детали; эмоциональная отзывчивость, чувствительность к конфликтам; интерес к новому, необычному, стремление выйти за рамки стереотипов; стремление к обобщению, выявлению закономерностей; инициативность в общении, исследование границ в общении (могу – не могу); выход за рамки требований; склонность к риску; желание сделать самому, не так, как все; определённости и устойчивости желаний и интересов.

Технологии арт-терапии основываются на том, что реализация творческого потенциала личности даёт мощный ресурс, который помогает справиться с проблемами, преодолеть болезнь, скомпенсировать недостатки. И по сравнению с другими технологиями работы с детьми, арт-терапия имеет явные преимущества:

Во-первых, решает проблему мотивации детей. Искусство с ранних лет становятся для ребёнка дверью в мир культуры, ценностей и смыслов, художественных образов, символов. Участие в различных видах художественной деятельности, включая результаты индивидуальной работы в общий контекст повышает самооценку ребёнка, его значимость, вызывает ощущение сопричастности к чему-то важному и интересному.

Во-вторых, арт-терапия включает в себя занятия различными видами творческой деятельности: изобразительным искусством в различных формах (живопись, графика, фотография, скульптура), литература, музыка, позволяющим познакомиться с разными видами искусства и обучиться различным техникам, при этом, не посещая художественные, музыкальные и другие узкоспециализированные школы, и, в тоже время, имея возможность не ограничивать себя в выборе чего-то одного.

В-третьих, одни из главных достоинств арт-терапии является феномен оживления персонажей. Анимация (одушевление) свойственна детскому сознанию, однако всегда воспринимается ребёнком как чудо, и вызывает неподдельный восторг, как у детей, так и у взрослых, делающие первые шаги в анимации.

В-четвертых, особую важность имеет достаточно быстрое получение готового продукта, в частности, мультфильма. Собственный рисунок, который кажется ребёнку некрасивым, при появлении его на экране, включенным в общий контекст, начинает восприниматься ребёнком совсем по-другому. Просмотр и обсуждение мультфильма даёт возможность ребёнку осознать себя автором. Благодаря всему этому, складываются такие условия, при которых каждый ребёнок переживает успех, самостоятельно справляясь с трудностями на пути создания мультфильма.

Таким образом, арт-терапия при правильном использовании может давать значимые результаты. Рассмотрим на примере нескольких коррекционно-развивающих программ. Для занятий выбрана одна из разновидностей декоративно-прикладного творчества – изготовление предметов из папье-маше. Работа состоит из нескольких этапов. Первоначально, в паре с педагогом и психологом, проводится беседа с родителями слабовидящих детей, целью которой является формирование группы для проведения социально-психологического тренинга [4; 5]. Групповые занятия рассчитаны на определенное время и направлены на формирование новых навыков, отработку более адаптивного поведения, обмен идеями и чувствами. Преимущество группового занятия состоит в том, что позволяет провести наблюдение за социальным поведением ребёнка, выделить его положительные и отрицательные черты, обучить его новым формам поведения. Группы формируются из детей с разной степенью инвалидности и направлены на решение личностных проблем, побуждение к общению и взаимодействию со сверстниками, развитие коммуникативных навыков.

Следующий этап работы – введение ребёнка с ограниченными возможностями в коллектив сверстников. Главная задача педагога состоит в оказании помощи ребёнку в комфортном вхождении в это детское сообщество. Для этого сначала проводятся индивидуальные занятия с ребёнком, затем организуются занятия в малой группе (3 – 4 ребёнка), и в довершении идет работа уже в коллективе детей.

Основная цель занятий – проведение терапевтической и коррекционной работы путем участия ребёнка в коллективном творческом процессе. Оценочные суждения в отношении детских работ отсутствуют, может оцениваться лишь работа педагога по степени доверия к нему со стороны родителей и желанию детей посещать занятия. Лучшим способом помочь ребёнку, лишённому контактов со сверстниками, избегающему ситуаций общения, испытывающему в процессе коммуникации страх или неловкость вследствие своего недуга, являются специально подобранные программы – задания, рассчитанные на участие всего детского коллектива. Творчество объединяет детей, в результате занятий они становятся более уверенными в себе, создаются доверительные отношения между ними, а развитие коммуникативных навыков – умение налаживать отношения с окружающими поможет им в дальнейшей жизни. На занятиях вместе с детьми могут присутствовать и принимать живое участие родители или члены семьи. В таком сотворчестве, взаимодействии они становятся значительно ближе, понятнее, интереснее друг другу. Этот процесс сплачивает семью, и ребёнок из больного, вызывающего только жалость и сочувствие, превращается в значимую фигуру, достойную уважения и восхищения. Родственники одновременно с детьми, получают психологическую разгрузку. Следующее направление работы посвящено использованию мультипликации в работе со слабовидящими детьми, задачами которого являются: способствовать формированию общих представлений о мультипликации и анимационном творчестве; обучать организовывать своё рабочее место, планировать последовательность работы над созданием мультфильма; обучать всем этапам создания мультфильма – (придумывание истории, сюжета, сценария; составление раскадровки – разделение анимации на эпизоды; изготовление фонов и персонажей, бутафории, необходимой по сценарию; съёмочная часть и озвучивание.); знакомить с разными видами искусства – изобразительной деятельностью в различных её формах (живопись, графика, фотография, скульптура), литературным творчеством, музыкой, азбукой актёрского мастерства и звука; обучать правилам составления рассказа, используя все этапы развития сюжета (экспозиция, завязка, развитие действия и кульминация, развязка и эпилог); обучать различным техникам декоративно-прикладного творчества – (бумагопластика, квиллинг, оригами, папье-маше, торцевание, живопись, витраж, аппликации из бумаги и пластилина, силуэтное вырезание, коллаж, лепка и др.); способствовать формированию способности создания композиции кадра; обучать способам конструктивного взаимодействия; способствовать освоению новых информационных технологий, программ, необходимых для создания мультипликационного фильма; способствовать формированию устойчивого интереса к самостоятельному анимационному творчеству.

На занятиях рекомендуется сочетать терапию творческим самовыражением с музыкальной терапией, что, безусловно, даёт свои результаты. Музыкальная терапия имеет активное направление (самостоятельная исполнительская деятельность) и пассивное направление (слушание музыки). Пассивное направление предпочтительнее в качестве сопровождения, создания благоприятного эмоционального фона к другим видам терапии, например рисованию, сказкотерапии и пр. Также рекомендуется использовать в работе с детьми техники телесно-ориентированной терапии, так как через тело можно также работать с психикой. Тело является как бы экраном, на котором отображаются все эмоциональные переживания, страхи, недовольства. Они фиксируются в виде соответствующих мышечных напряжениях, зажимах. Воздействуя на тело, можно влиять на эмоциональное состояние. Поэтому так важно, чтобы тело имело возможность самовыражения. Можно устраивать танцы на разные состояния: танец злости, печали, радости. Главное для ребёнка – позволить своему телу делать под музыку те движения, которые хочется, т.е. создается такая эмоционально-телесная импровизация, когда ребёнок раскрепощается, ощущая свое тело. Также значительное место отводится и использованию сказкотерапии: предлагается сказочный сюжет, а затем, дети, фантазируя и коллективно обобщая, придумывают финал этих сказочных историй, развивая воображение и речь одновременно. Все перечисленное делает процесс адаптации и обучения легким и приятным.

Таким образом, анализ практического опыта в использовании техник арт-терапии в работе со слабовидящими детьми свидетельствует о том, что это один из безопасных способов снятия напряжения и усталости у детей, позволяющий работать с мыслями и чувствами, развивать художественное творчество, способствовать адаптации и интеграции в социум.

Библиографический список

1. Агаргимова В.К., Агафонова Е.А. *Сказкотерапевтические занятия для детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие*. Махачкала, 2015.
2. Агаргимова В.К., Гасанова С.С.-Г., Кабардиева Ф.А. Арт-терапевтическое сопровождение инклюзивного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 92 – 95.
3. Агаргимова В.К., Кабардиева Ф.А. Мультипликация как методика педагогической поддержки процесса социализации детей-сирот. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 4 (53).
4. Гаджиева Д.П. *Влияние гендерных различий на развитие социальной активности слепого и слабовидящего ребёнка*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2008.
5. Маллаев Д.М., Омарова П.О., Гаджиева Д.П. *Гендерная тифлопсихология дошкольного и младшего школьного возраста*. Санкт-Петербург, 2013.

References

1. Agaragimova V.K., Agafonova E.A. *Skazkoterapevticheskie zanyatiya dlya detej doskol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta: uchebno-metodicheskoe posobie*. Mahachkala, 2015.
2. Agaragimova V.K., Gasanova S.S.-G., Kabardieva F.A. Art-terapevticheskoe soprovozhdenie inkluzivnogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 92 – 95.
3. Agaragimova V.K., Kabardieva F.A. Mul'tterapiya kak metodika pedagogicheskoy podderzhki processa socializacii detej-sirot. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 4 (53).
4. Gadzhieva D.P. *Vliyaniye gendernyh razlichij na razvitie social'noj aktivnosti slepogo i slabovidyaschego rebenka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psichologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2008.
5. Mallaev D.M., Omarova P.O., Gadzhieva D.P. *Gendernaya tiflopsihologiya doskol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta*. Sankt-Peterburg, 2013.

Статья поступила в редакцию 11.03.16

УДК 371

Adzhieva Z.A., *Cand. of Sciences (Sociology), senior teacher, Department of Philosophy and Social Work, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliev (Karaheevsk, Russia), E-mail: kcsu@mail.ru*

THE SPECIFICITY OF SOCIAL ADAPTATION OF AN INDIVIDUAL TO SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT. In the article the basics of social adaptation, its main structural components and mechanisms are under study. The nature and degree of adaptation or disadaptation of a personality largely depends on biological, physiological, mental properties of the person and his social development. The author examines the physiological, managerial, economic, pedagogical, psychological and professional components of social adaptation. The author concludes that effective development of all the mechanisms of social adaptation is facilitated by the interaction of many components: social conditions of human life; conditions of the immediate environment and character features of the personality, which are formed depending on active or passive positions, his abilities to fulfill creative activity. It is stated that social workers have considerable assistance in social adaptation, especially in relation to groups of people who are disadvantaged or in difficult life situation.

Key words: social adaptation, mechanisms of social adaptation, social worker, personality.

З.А. Аджиева, канд. социол. наук, ст. преп. каф. философии и социальной работы, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: kcsu@mail.ru

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЧЕЛОВЕКА К СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

В статье рассмотрена сущность социальной адаптации, её основные структурные компоненты и механизмы. Автор рассматривает физиологический, управленческий, экономический, педагогический, психологический и профессиональный компоненты социальной адаптации. Автор делает вывод о том, что эффективному развитию всех механизмов социальной адаптации способствует взаимодействие многих составляющих: социальных условий жизнедеятельности человека; условий непосредственной среды обитания и характерологических особенностей самой личности, которые формируются в зависимости от активной или пассивной позиции, его способностей к творческой деятельности и др. Большую помощь в социальной адаптации оказывают социальные педагоги, особенно применительно к группам лиц, являющихся социально незащищёнными или попавшими в тяжёлую жизненную ситуацию.

Ключевые слова: социальная адаптация, механизмы социальной адаптации, социальный педагог, личность.

Понятие «адаптация» происходит от латинского слова *adaptatio* – приспособление. Важнейшая задача адаптационного процесса – это проблема выживания человека, через приспособление потенций организма индивида с процессами природной и социальной среды.

Всего выделяют четыре основных вида адаптации человека:

- биологическая,
- физиологическая,
- психологическая,
- социальная.

Эти виды тесно взаимосвязаны, но иногда могут иметь относительную независимость или приобретать временный приоритет.

Спецификой человеческой адаптации является то, что этот процесс связан с социализацией человека, с процессом усвоения социальных норм поведения, с «врастанием в социальный мир». Тем самым социальную адаптацию можно рассматривать в качестве ведущей и самой сложной адаптацией человека, которая, в той или иной степени во многом зависит от характера

функционирования предыдущих трёх видов адаптации (биологической, физиологической и психологической).

Под социальной адаптацией понимают процесс и результат взаимодействия индивида (группы) с кардинально меняющейся средой, в ходе которого постепенно согласуются требования и ожидания обеих сторон, так что индивид получает возможность выживания (и не только, но ещё и процветания), а макросреда – воспроизведения и вступления в иную восходящую стадию [1].

Адаптация как общественный феномен выступает сложным структурно-функциональным духовно-практическим образованием, проявляющимся на всех уровнях социальной жизни людей. Благодаря этому адаптация становится одним из важнейших универсальных способов преодоления кризисных, негативных общественных явлений и подготовки людей к включению в инновационные социальные системы. Адаптация обеспечивает последовательность и закономерность эволюционной трансформации общества, снижение риска проявления деструктивных тенденций и гармонизацию складывающихся социальных отношений.

Три уровня социальной адаптации личности

<i>общество (макросреда)</i>	<i>социальная группа (микросреда)</i>	<i>индивид (внутриличностная адаптация)</i>
адаптация личности и социальных слоев к особенностям социально-экономического, политического, духовного и культурного развития общества	адаптация человека или, наоборот, нестыковка интересов человека с социальной группой (производственный коллектив, семья, учебный коллектив и пр.);	стремление достичь гармонии, сбалансированности внутренней позиции и ее самооценки с позиции других индивидуумов

Адаптация к социальным изменениям в обществе связана, прежде всего, с существованием нормативно регулируемой в исторически определённый период времени социальной системы.

Процесс социальной адаптации необходимо рассматривать на трех уровнях (табл. 1):

Любой вид социальной адаптации требует от человека определенных способностей. Характер и степень адаптации либо дезадаптации личности зависит во многом от биологических, физиологических, психических свойств человека и его социального развития. При этом хорошо организованная профессиональная работа со стороны социальных служб различного профиля направлена на обеспечение помощи отдельным личностям, группам, социальным слоям общества на различных этапах их развития и уровня их социальной адаптации.

Учёные [2; 3] выделяют следующие механизмы социально-психологической адаптации личности (табл. 2)

Физиологическая адаптация – это способность организма переносить нагрузки, связанные с социальной средой.

Адаптационный синдром – это совокупность реакций организма человека в ответ на неблагоприятные воздействия (стрессоры). Нормальная жизнедеятельность человека немыслима без определённой степени физического и нервно-психического напряжения. Человеку свойствен определённый оптимальный тонус напряжения. Каждый человек должен изучить себя и найти тот уровень напряжения, при котором он чувствует себя наиболее «комфортно», какое бы занятие он ни избрал.

В системе психологической и физиологической адаптации большую роль играют терапевтические (психотерапевтические) методы воздействия, такие как дискуссионная терапия, интеракционно-коммуникативные методы (психодрама, гештальттерапия, трансактный анализ), методы, основанные на невербальной активности (арттерапия, музыкотерапия, пантомима, хорео-тера-

Таблица 2

Основные механизмы социально-психологической адаптации

когнитивный механизм	эмоциональный механизм	практический (поведенческий) механизм
включает все психические процессы, связанные с познанием; ощущение, восприятие, представление, память, мышление, воображение	включает различные моральные чувства и эмоциональные состояния: беспокойство, сочувствие, одобрение, осуждение и т.д.;	предлагает определённую направленную деятельность человека в социальной практике.

Сложность механизма социальной адаптации проистекает от того, что взаимодействуют две структурно сложные системы – личность и социальная среда. Полная социальная адаптация человека включает физиологическую, управленческую, экономическую, педагогическую, психологическую, социокультурную (или межкультурную) и профессиональную адаптацию.

Управленческая адаптация связана с тем, что управление социальной адаптацией может осуществляться не только в русле воздействия социальных институтов на личность в ходе её жизнедеятельности, но и в русле самоуправления. Последнее предполагает требовательное, самокритичное отношение человека к самому себе, к своим мыслям и поступкам.

Педагогическая адаптация – это приспособление к системе образования, обучения и воспитания, которые формируют систему ценностных ориентиров индивида. Следует указать и на то, что адаптация человека зависит от комплексного воздействия на него природных, наследственных, географических факторов, хотя последние и не играют решающей роли в его социализации.

Психологическая адаптация – это процесс приспособления органов чувств к особенностям действующих на них стимулов с целью их лучшего восприятия и предохранения рецепторов от излишней нагрузки. Процесс психологической адаптации человека происходит непрерывно, поскольку постоянно изменяются социально-экономические условия жизни, политические и морально-этические ориентации, экологическая обстановка и т. д.

Экономическая адаптация – это сложнейший процесс усвоения новых социально-экономических норм и принципов экономических отношений индивидов, субъектов. Для технологии социальной работы здесь важен так называемый «социальный блок», включающий приспособление к реальной социальной действительности размеров пособий по безработице, уровню заработной платы, пенсий и пособий. Они должны отвечать не только физиологическим, но и социокультурным потребностям человека. Нельзя говорить о полноценной социальной адаптации человека, если он беден или влачит нищенское существование или является безработным.

пия и т. д.), групповая (индивидуальная) поведенческая терапия, суггестивные методы.

Профессиональная адаптация – это приспособление индивида к новому виду профессиональной деятельности, новому социальному окружению, условиям труда и особенностям конкретной специальности. Успех профессиональной адаптации зависит от склонности адаптанта к конкретной профессиональной деятельности, совпадения общественной и личной мотивации труда и других причин.

Социокультурная (или межкультурная) адаптация – это процесс, благодаря которому человек достигает соответствия (совместимости) с новой культурной средой, а также результат этого процесса. Обычно выделяют внутреннюю сторону адаптации, выражающуюся в чувстве удовлетворённости и полноты жизни, и её внешнюю сторону, которая проявляется в участии индивида в социальной и культурной жизни новой группы [4].

Как отмечает В.В. Гриценко [4], в качестве показателей успешной социально-психологической адаптации личности будут выступать:

- удовлетворённость отношениями с окружением;
- удовлетворённость профессиональной деятельностью как важнейшим условием реализации потребности в самоактуализации;
- удовлетворённость смыслом жизни и оптимистическая оценка жизненной ситуации;
- высокая активность, эмоциональная стабильность, интернальный локус контроля.

Всестороннее исследование адаптации человека возможно лишь при реализации комплексного подхода к изучению всех уровней организации человека: от психосоциального до биологического с учётом их взаимосвязей и взаимовлияний.

Резюмируя вышеизложенное можно отметить, что эффективному развитию всех механизмов социальной адаптации способствует взаимодействие многих составляющих: социальных условий жизнедеятельности человека (социальное происхождение, образовательный уровень и т. д.); условий непосредствен-

ной среды обитания (семья, школа, трудовой коллектив, неформальное окружение и т. д.) и, характерологические особенности самой личности, которые формируются в зависимости от активной или пассивной позиции, её способности к творческой дея-

тельности и др. Большую помощь в этом оказывают социальные педагоги, особенно применительно к группам лиц, являющихся социально незащищенными или попавшими в тяжёлую жизненную ситуацию.

Библиографический список

1. Астапов В.В. *Технология социальной работы: курс лекций*. Красноярск, 2011.
2. Шакурова М.В. *Методика и технология работы социального педагога*: учебное пособие. Москва, 2004.
3. Волынская Л. *Социокультурная и личностная адаптация человека на различных стадиях жизненного цикла*. Москва, 2015.
4. Гриценко В.В. *Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности/группы в новой социо- и этнокультурной среде*. Available at: http://psyjournals.ru/squ_socialpsy/issue/30303_full.shtml

References

1. Astapov V.V. *Tehnologiya social'noj raboty: kurs lekcij*. Krasnoyarsk, 2011.
2. Shakurova M.V. *Metodika i tehnologiya raboty social'nogo pedagoga*: uchebnoe posobie. Moskva, 2004.
3. Volynskaya L. *Sociokul'turnaya i lichnostnaya adaptatsiya cheloveka na razlichnykh stadiyakh zhiznennogo cikla*. Moskva, 2015.
4. Grichenko V.V. *Teoreticheskie osnovy issledovaniya social'no-psihologicheskoy adaptatsii lichnosti/gruppy v novoy socio- i etnokul'turnoy srede*. Available at: http://psyjournals.ru/squ_socialpsy/issue/30303_full.shtml

Статья поступила в редакцию 23.04.16

УДК 378

Azizova N.R., Doctor of Culturology, chief researcher, Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: him2310@yandex.ru

Nikolaev M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Institute of Economics and Management in Industry (Moscow, Russia), E-mail: estrdatv@gmail.com

THE ROLE OF MASS MEDIA IN ENSURING SOCIAL SAFETY. In the article the researchers studies the role of mass media in ensuring social safety of a personality. The authors reveal the positive and destructive functions of mass media, which promote integration of the society and its disorganization. The article notes that the main principle of activities of an institute of mass media is an ideological effect on the formation of consciousness and social human behavior, manifested in the contents and the character of his relations to the society and the state. In the modern Russian multicultural society full and objective knowledge of people about events and phenomena occurring in life has its own impact on integration processes. In this regard, an important role in ensuring the social security of the younger Russian generation is played by media and communications, including national TV, radio, periodicals, the Internet, being primarily a source of information and means of communication.

Key words: mass media and communications, social safety, multicultural social environment.

Н.Р. Азизова, д-р культурологии, гл. науч. сотр. лаборатории непрерывного профессионального социально-педагогического образования, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, E-mail: him2310@yandex.ru

М.В. Николаев, канд. пед. наук, доц. каф. психологии и педагогики, Институт экономики и управления в промышленности, г. Москва, E-mail: estrdatv@gmail.com

РОЛЬ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ (СМИ) В ОБЕСПЕЧЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

В статье охарактеризована роль массмедиа в обеспечении социальной безопасности личности. Авторы выявляют позитивную и деструктивную функции СМИ, которые способствуют интеграции общества и его дезорганизации. В статье отмечается, что основной принцип деятельности института массмедиа – это идеологическое воздействие на формирование сознания и социального поведения человека, проявляющееся в содержании и характере его отношений к социуму и государству. В современном российском поликультурном социуме полное и объективное знание людей о событиях и явлениях, происходящих в жизни, по-своему влияет на интеграционные процессы. В связи с этим важную роль в обеспечении социальной безопасности подрастающего поколения россиян играют средства массовой информации и коммуникации, в том числе национальное телевидение, радио, периодическая печать, интернет, являясь в первую очередь источником информации и средством общения.

Ключевые слова: средства массовой информации и коммуникации (СМИИК), социальная безопасность, поликультурный социум.

Актуальность настоящей статьи обуславливается острой необходимостью решения проблем обеспечения безопасности и целостности поликультурного российского государства (что зафиксировано в Стратегии национальной безопасности РФ до 2020 года). Функционирование всех общественных институтов в современной России определяет информационное общество. Одним из активных субъектов обеспечения социальной безопасности в многонациональном социуме являются массовые коммуникации (средства массовой информации и коммуникации – СМИИК).

Согласно А. Черных, массовая коммуникация – «символ современного мира», неся в себе социальную информацию и проникая во все сферы общественной системы, человеческой деятельности, способствует не только сохранению, развитию и трансформации социума, но прежде всего, обеспечивает существование самого человека [1]. Являясь элементом массовой

коммуникации, СМИ формируют общественное мнение, культуру и мировоззрение, а, следовательно – тип личности.

В настоящее время в РФ функционируют 2071 печатных СМИ, 2279 электронных СМИ, 94 информационных агентств, осуществляющих деятельность на 66 языках. Многие крупные этнокультурные объединения (национально-культурные автономии, национальные общественные организации) имеют собственные периодические издания: газеты «Татарский мир», «Азеррос», «Наказы отчизны» («Даймохк») – республиканская общественно-политическая газета на чеченском языке, издающаяся в Чеченской Республике), «Греческая газета» (ежемесячная газета, учредитель – Московское общество греков), «Ноев ковчег» (независимая информационно-аналитическая международная армянская газета, отображает жизнь армянской диаспоры стран СНГ), «Еврейская газета», «Российские корейцы», «Ариран» (газета о жизни корейской диаспоры стран СНГ) и др. [2].

В последнее время отмечена тенденция некоторого сокращения количества периодических печатных изданий на языках народов России с одновременным резким увеличением числа электронных СМИ (за счёт активизации использования интернет-ресурсов). Сокращение числа печатных СМИ на национальных языках объясняется как последствиями мирового финансового кризиса, так и мировой тенденцией постепенного перехода печатных СМИ на интернет-версии. Вместе с тем, по данным заместителя министра связи и массовых коммуникаций Российской Федерации Алексея Волина, количество печатных СМИ в России к началу 2016 года сократилось на 40%.

В свою очередь, преваляруя в поликультурном пространстве, массмедиа практически замещают другие общественные институты по формированию мировоззрения, ценностно-мотивационной сферы, поведенческих установок детей и молодежи. Средства массовой информации (коммуникации) являются одним из основных субъектов по выработке норм толерантного поведения и навыков межкультурного взаимодействия среди населения. В российских регионах местные массмедиа становятся единственным источником информации о социально-этнической и социокультурной составляющей местного социума. В то же время необходимо учитывать бинарность функций массмедиа как позитивную, так и деструктивную составляющую, которая способствует, с одной стороны, интеграции общества, с другой, – его дезорганизации. Эти процессы связаны с недостаточным контролем над подачей информации, что отрицательно сказывается на формировании морально-нравственных ценностей подрастающего поколения. Воздействие СМИ на психику человека по силе равно взрыву атомной бомбы и ставит вопрос об ответственности за негативные последствия информатизации [3].

Через СМИ, в большей степени через Интернет, появляется информация, способствующая распространению у подростков и молодежи жестокости, ксенофобии, шовинизма, насилия и желания его применения на практике. Деграция, духовно-нравственное опустошение приводят к печальным последствиям: нарастанию психических расстройств, неудовлетворенностью жизнью, наркомании, преступности, суициду. Например, событие, произошедшее 2 апреля 2016 года в г. Элисте Республика Калмыкия: «спортсмен из Дагестана зашёл в буддийский храм и снял видео, в котором борец применяет силовые приёмы против статуи Будды».

Стоит отметить, что осознание обществом и государством негативного влияния массмедиа на подрастающее поколение, привело к выработке комплекса мер правового и институционального характера по обеспечению информационной безопасности детей и молодежи поликультурной России, которую в общем виде можно обозначить как состояние защищенности личности от воздействия негативных информационных факторов, угрожающих деформации сознания и поведения.

Важнейшим шагом на пути выстраивания системы обеспечения информационной безопасности стало принятие основополагающего концептуального документа – Доктрины информационной безопасности Российской Федерации [4]. В доктрине впервые закреплены общие методы обеспечения информационной безопасности страны: правовые; организационно-технические; экономические и т. д.

В тоже время, национальная или государственно-общественная безопасность включает в себя государственную (государство как политический институт) и общественную (общество как совокупность взаимосвязанных социальных групп и слоев, проживающих на определенной территории с их культурой и ценностными ориентациями). Под обеспечением национальной безопасности Российской Федерации понимается целенаправленная управленческая деятельность государственных

и общественных институтов, а также граждан по выявлению, предупреждению угроз и противодействию им в качестве обязательного и непереносимого условия защиты национальных интересов России [5].

В сохранении и развитии межкультурного диалога в поликультурном российском социуме способствуют тесное взаимодействие органов исполнительной власти со средствами массовой информации. СМИ было предложено внести свою лепту в укрепление дружбы народов и национального согласия. Министерству связи и массовых коммуникаций поручено направить государственные гранты «на создание медийной продукции, способствующей гармонизации межэтнических и межконфессиональных связей» [6].

Для реализации национальных программ в воспитании толерантного отношения между народами России, предлагается использование этнокультурных PR-технологий. Основная цель такого вида PR – вовлечение человека в социально-культурную деятельность и развитие личности на основе этнических ценностей народов региона [7, с. 142]. Так, например, в 2010 г. была разработана и реализована комплексная информационная кампания, призванная содействовать формированию общероссийской идентичности граждан Российской Федерации, повышению уровня толерантности и культуры межнациональных отношений, снижению уровня межэтнической напряженности в регионах России, предупреждению межнациональных конфликтов и проявлений экстремизма.

Так, при поддержке министерства регионального развития РФ и патронате Министерства культуры РФ следует отметить проводимый ежегодно Гильдией межэтнической журналистики Всероссийский конкурс на лучшее освещение темы межэтнического взаимодействия народов России и их этнокультурного развития «СМИротворец». Целью конкурса является поощрение профессиональной деятельности журналистов, освещающих в СМИ вопросы этнокультурного развития народов России, межэтнических отношений, деятельность российского государства и институтов гражданского общества по укреплению единства российской нации. Конкурс стимулирует процесс ретрансляции посредством СМИ (в том числе СМИ национально-культурных обществ) положительных примеров межкультурного и межрелигиозного диалога, совместных усилий органов государственной власти Российской Федерации и институтов гражданского общества по гармонизации межэтнических отношений.

31 января 2013 года в г. Москве был проведён Всероссийский Конгресс этножурналистов «Культура мира» (ВКЭЖ). Организатором мероприятия выступил Союз журналистов России. В рамках Конгресса проводились семинары, профессиональные конкурсы для журналистов, «Дни национальной прессы», «Праздники этнических газет и журналов», презентации книг, фильмов и т.д. Руководители оргкомитета предложили учредить «антипремию» для тех журналистов, которые разжигают межнациональную рознь в своих работах. Отметим, что Комитетом Государственной Думы по делам национальностей совместно с Комитетом по информационной политике широко обсуждаются разработанный Гильдией межэтнической журналистики «Этический кодекс журналистов», освещающих межэтническую тематику. В свою очередь, Межведомственной рабочей группой по вопросам межнациональных отношений утверждён план, который рекомендует Российскому телевидению транслировать программы о культуре, традициях и религии, проживающих в стране этносов.

Таким образом, массмедиа, являясь одним из институтов социализации личности, в тоже время считается одним из важных ресурсов обеспечения социальной безопасности личности в системе национальной безопасности РФ в целом.

Библиографический список

1. Черных А. *Социология массовых коммуникаций*: учебное пособие. Москва, 2008.
2. *Доклад о мерах по укреплению межнационального согласия в российском обществе*. Государственный совет Российской Федерации, 2011.
3. Бароло Э. ТВ и компьютеры – угроза интеллекту. *Литературная газета*. 1983; 35.
4. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации от 9 сентября 2000 г. № Пр-189. *Консультант Плюс*. Available at: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;bas>
5. Головин Ю.А., Орлов А.Н. Возрастные роли СМИ в обеспечении информационной безопасности. *Информационное общество*. 2013; 2.
6. Иду на Вы. *Российская газета – Неделя*. Available at: <http://www.rg.ru/2011/02/17/gossovnet.html>
7. Хазиев Л.Б. Этнокультурные PR-технологии как средство формирования толерантного сознания в поликультурной среде. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2011; 17 – 2.

References

1. Chernyh A. *Sociologiya massovyh kommunikacij: uchebnoe posobie*. Moskva, 2008.
2. *Doklad o merah po ukrepleniyu mezhnacional'nogo soglasiya v rossijskom obschestve*. Gosudarstvennyj sovet Rossijskoj Federacii, 2011.
3. Barolo E. TV i komp'yutery – ugroza intellektu. *Literaturnaya gazeta*. 1983; 35.
4. Doktrina informacionnoj bezopasnosti Rossijskoj Federacii ot 9 sentyabrya 2000 g. № Pr-189. *Konsul'tant Plyus*. Available at: [http:// base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;bas](http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;bas)
5. Golovin Yu.A., Orlov A.N. Vozrastanie roli SMI v obespechenii informacionnoj bezopasnosti. *Informacionnoe obschestvo*. 2013; 2.
6. Idu na Vy. *Rossijskaya gazeta – Nedelya*. Available at: <http://www.rg.ru/2011/02/17/gossovet.html>
7. Haziev L.B. Etnokul'turnye PR-tehnologii kak sredstvo formirovaniya tolerantnogo soznaniya v polikul'turnoj srede. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universitet kul'tury i iskusstv*. 2011; 17 – 2.

Статья поступила в редакцию 28.04.16

УДК 378

Aliphanova F.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Technology of Vocational Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fatima2365@mail.ru

CONTENTS AND STRUCTURE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A MODERN LAWYER. Communicative competence of a lawyer presumes that the student has to acquire certain communicative skills, but in order to make teaching skills effective, the teacher must define the main structural components or individual aspects of communicative competence and its main indicators in real professional practice. This article describes the contents and structure of communicative competence of the modern lawyer, as well as the main components in the process of forming communicative competence, such as motivational and organizational, ethical, behavioral, linguistic, discursive and emotional-reflective ones. The author concludes that only good development of all components of the communicative competence of the lawyer will allow him to effectively interact with clients, members of the judiciary. Thus, in the training of future lawyers it is important to use various methods, techniques that contribute to this process.

Key words: communication, structure, component, modern lawyer, communicative competence.

Ф.Н. Алипанова, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и технологий профессионального образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», E-mail: fatima2365@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЮРИСТА

Коммуникативная компетентность юриста предполагает то, что студент должен овладеть определёнными коммуникативными умениями, но для того, чтобы эффективно проходил данный процесс, необходимо определить главные структурные компоненты или отдельные компетенции коммуникативной компетентности и её основные показатели в реальной профессиональной практике. В данной статье рассмотрено содержание и структура коммуникативной компетентности современного юриста, а также рассмотрены основные компоненты её сформированности, такие как: мотивационно-организационный, этико-поведенческий, языково-дискурсивный и эмоционально-рефлексивный. Автор делает вывод о том, что только сформированность всех компонентов коммуникативной компетентности юриста позволит ему эффективно организовывать взаимодействие с клиентами, представителями судебной системы. Тем самым при подготовке будущих юристов необходимо использовать различные методы, приёмы, способствующие этому процессу.

Ключевые слова: коммуникация, структура, компонент, современный юрист, коммуникативная компетентность.

Главным принципом формирования коммуникативной компетентности студента является личностная адресованность образования, суть которой – в том, что реализуется, в первую очередь, потенциал студента для раскрытия его личностно-психологических и коммуникативных способностей. Коммуникативная компетентность юриста предполагает то, что студент должен овладеть определёнными коммуникативными умениями, но для того, чтобы эффективно проходил данный процесс, необходимо определить главные структурные компоненты или отдельные компетенции коммуникативной компетентности и её основные показатели в реальной профессиональной практике.

Из этого следует, что специалисты юридической профессии, которые способны в процессе взаимодействия демонстрировать такие качества сформированной коммуникативной компетентности, относятся к носителям высокого типа речевой культуры. Юристы высокой речевой культуры много знают о языке, активно пользуются речевыми знаниями, грамотно и доступно излагают свои мысли, проверяют свои знания по словарям, справочникам, осуществляют профессиональное и общекультурное самосовершенствование.

Другой автор, исследующий структуру и содержание коммуникативной компетентности, предполагает, что «коммуникативная компетентность может содержать такие качества личности или компетенции как, умение специалиста организовать контакт с клиентом – умение межличностной коммуникации; умение поддержки уже установленного межличностного взаимодействия, сюда же можно отнести умение устанавливать с клиентами обратную связь» [1]. Из чего следует, что коммуникативная компетентность должна иметь в наличии такие критерии, как желание личности к общению с окружающими, умение правильно и верно

оценивать создавшуюся профессиональную ситуацию общения, уметь организовывать коммуникативный процесс общения, проявлять соучастие и эмпатию в разговоре с клиентом, а также рефлексивное поведение. Человек, способный к эффективной коммуникации, должен уметь поставить себя на место другого и открыто проявлять свое сопереживание и сочувствие.

Согласно многочисленным психолого-педагогическим исследованиям, коммуникативная компетентность может включать такие составляющие: эмоциональный компонент, предполагающий эмоциональную отзывчивость в коммуникации, эмпатию, чувствительность, чуткость к другому человеку, умение сопереживать, сострадать другим людям, и активное внимание и слушание к действиям собеседника. Эмоциональная составляющая коммуникативной компетентности способна стимулировать студентов проявлять инициативу, расширять зону эмоциональных переживаний и сочувствий. Наряду с эмоциями, можно назвать и когнитивный компонент, предполагающий активное желание познать другого, предполагает умение прогноза действий другого человека, старание решать проблемы и конфликтные ситуации, которые возникают людьми. Непременным в составе коммуникативного компетентности считается включение и деятельностного компонента, поведенческий (отражает способность человека к партнерству, совместной деятельности, а также организаторские умения и желание контактировать).

С целью определить перечень структурных компонентов коммуникативной компетентности, мы должны были оттолкнуться от ее определения сути ее содержания. Психологическая и социологическая научная литература оба понятия – «общение» и «коммуникация» представляют как похожие термины, пересекающиеся, но не как идентичные. Термин «общение» представ-

лен как межличностное взаимодействие людей, взаимообмен мыслями, чувствами, представлениями, идеями в человеческом общении, а коммуникация представлена как процесс передачи информации от человека к человеку, как обмен информацией более когнитивного характера и познавательного смысла.

Как следует из представленной научной литературы [2; 3], не нужно путать понятия «коммуникация» и «общение»: понятие «коммуникация» чаще используется для определения технологического-информационного аспекта общения, а термин «общение» уместно использовать для социально-психологической стороны взаимодействия людей, имеющее более сближенный, эмоциональный характер. Общение, как правило, возникает лишь между двумя коммуникантами, а коммуникация, напротив, возможна между большим количеством человек, а также между техническими устройствами и людьми.

Итак, в перечне представленных структурных компонентов, которые должны составлять коммуникативную компетентность студента профиля подготовки Юриспруденция (030501.65) квалификации специалист, мы выделяем и уточняем следующие составляющие компоненты коммуникативной компетентности: мотивационно-организационный, этико-поведенческий, языково-дискурсивный и эмоционально-рефлексивный.

Мотивационно-организационный компонент предполагает умение специалиста организовать контакт с клиентом, способность к межличностной коммуникации; способности дальнейшей поддержки уже установленного межличностного взаимодействия с клиентами, умение устанавливать с клиентами обратную связь; систему умений по организации и реализации процесса эффективного профессионального общения; устанавливать контакты с различными участниками общения; способность понимать внутренний мир другого, его психологические особенности, потребности, мотивы поведения, состояния психики; гибкое владение как вербальными, так и невербальными средствами общения; способность к сотрудничеству, достижению общих компромиссов; способность личности демонстрировать высокую культуру общения и обеспечивать воспитательную эффективность общения, юристу необходимо прогнозировать негативное развитие коммуникации, конфликтное развитие событий. При этом специалисту, осуществляющему коммуникацию, необходимо предварительно спланировать собственную линию своего поведения, выбрать правильную позицию в диалоге и т. д.

Этико-поведенческий компонент учитывает то, что профессиональной деятельности юриста этика и право всегда выполняют общую социальную функцию – регулируют поведение людей, поэтому этика лежит в основе права, а право не работает без этики, без морали. В связи с этим, огромное значение в профессиональной деятельности юриста играет профессиональная этика, которая наполнена нравственными качествами и требованиями, предъявляемыми к личности, связанных со спецификой профессиональной деятельности юриста. Этика и сформированные нравственные качества помогают юристу устанавливать этические принципы и нравственные нормы коммуникации между работниками организации и с организациями, с которыми происходит взаимодействие. К профессиональной этике можно отнести такие нравственные качества юриста как ответственность, проявление уважения к клиентам, гражданственность, активность. У юриста должна быть сформирована четкая нравственная позиция не только по отношению к клиенту, но и по отношению к суду, ни клиентов, ни суд нельзя вводить в заблуждение, обманывать, предоставлять заведомо ложную информацию. К нравственно-этическим качествам юриста мы

относим – честность, порядочность, уважительное отношение к личности, целым сообществам или группам, их взглядам, даже если они не совпадают с собственными взглядами. Наравне с нравственными качествами, определяющими профессию юриста, нужно отметить также и общеэтические качества, как гражданственность, ответственность, толерантность, терпимость к людям разных национальностей и этнических групп.

Языково-дискурсивный отвечает за характер специфики и индивидуальности речевой коммуникации и речевого поведения юриста, которые напрямую связаны с его воспитанием, полученным образованием, а также социальной позицией, которую он занимает в обществе. Речь юриста в процессе профессиональной коммуникации часто наполнена профессиональными понятиями и терминологией, включает речевые обороты и конструкции, которые соответствуют принципам и нормам речевого этикета, влияющим на установление и поддержание психологического климата в процессе взаимодействия и коммуникации с клиентами, а также взаимопонимание всех сторон коммуникации. Важно для юриста привлекать к речевой коммуникации разнообразные средства и невербальной коммуникации, к которым относятся разные позы, жесты, мимика, определенный выбор нахождения в диалоге относительно служебного и внеслужебного пространства. Юридической специальности и людям, которым выбрали профессию юриста, постоянно приходится использовать различные речевые обороты и формы, но, не менее важно, самому оценивать особенности речевого поведения лиц, с которыми он вступил в коммуникацию. Для начала, юрист относится к чужой речи, как к источнику получаемой нужной информации, как источнику каких-либо доказательств расследуемого дела. Плохо поставленная речь и язык юриста, неумение правильно излагать услышанное в диалоге, может пагубно повлиять на весь ход общения, игнорирование которых может стать причиной для признания недействительными результатов, которые юрист получил в ходе общения. А возможно и повлечь за собой и другие правовые санкции к тому специалисту, кто неграмотно вел коммуникацию – диалог. Слова юриста могут оказать решающее значение на судьбу человека: или обеспечить его невиновность или констатировать виновность.

Эмоционально-рефлексивный компонент предполагает эмпативно-рефлексивное развитие личности студента, будущего юриста. Эмпатия, если ее сравнивать с идентификацией, демонстрирует некоторый иной эмоциональный отзыв, сочувствие, соучастие к тому, что переживает человек, сочувственное отношение к тому, с кем общаешься. Наравне с эмпатией, такое же значение имеет владение рефлексией, которая проявляется в процессе коммуникации, общения, взаимного восприятия коммуникантов во время общения имеет рефлексия, который представляет собой процесс понимания индивидом того, как он воспринимается другим коммуникантом по общению. Анализ содержания данного компонента предполагает понимание юристами собственной миссии, предназначения профессии юриста; наличие и внешних мотивов – интерес к материальному вознаграждению, но и внутренних стимулов – стремление к профессиональной самореализации; сформированность у юриста совокупности таких качеств, как сочувственность, эмпатию.

Таким образом, только сформированность всех компонентов коммуникативной компетентности юриста позволит ему эффективно организовывать взаимодействие с клиентами, представителями судебной системы. Тем самым при подготовке будущих юристов необходимо использовать различные методы, приемы, способствующие этому процессу.

Библиографический список

1. Сиротинина О.Б. Следствия коммуникативной некомпетентности в разных сферах общения и в жизни страны. *Проблемы речевой коммуникации*: межвузовский сборник научных трудов. Под редакцией М.А. Кормилицыной. Саратов, 2011; Вып.11: 5–11.
2. Алипханова Ф.Н. Факторы, формирующие молодежную субкультуру. *Сибирский педагогический журнал*. 2009; 7: 80 – 91.
3. Алипханова Ф.Н., Маллаева З.А. Соблюдение и реализация прав ребенка в педагогической теории и практике. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6 (43): 128 – 129.

References

1. Sirotnina O.B. Sledstviya kommunikativnoj nekompetentnosti v raznyh sferah obscheniya i v zhizni strany. *Problemy rechevoj kommunikacii*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Pod redakciej M.A. Kormilicynoj. Saratov, 2011; Vyp.11: 5–11.
2. Aliphanova F.N. Faktory, formiruyuschie molodezhnyuyu subkul'turu. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2009; 7: 80 – 91.
3. Aliphanova F.N., Mallaeva Z.A. Soblyudenie i realizaciya prav rebenka v pedagogicheskoy teorii i praktike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6 (43): 128 – 129.

Статья поступила в редакцию 17.04.16

УДК 373.1

Petrov D.A., senior teacher, Department of Welfare Service and Tourism, Institute of Recreation, Tourism and Physical Education, BFU n.a. I. Kant (Kaliningrad, Russia), E-mail: Direktor15@inbox.ru

OVERCOMING OF INNOVATIVE BARRIERS AS THE MAIN MECHANISM OF PREVENTION OF INNOVATIVE CONFLICTS IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION. The author presents research on a problem of overcoming of innovative barriers of teachers. The special attention is paid to the work aimed at the development of professional pedagogical resources which, according to the author of the article, are the main instrument of overcoming of innovative barriers. In the article the dependence of work on overcoming of innovative barriers, on effective use of a teacher's own resources, and the influence of this work on managing of conflicts of innovative development of an educational organization are emphasized. The instruments of overcoming of innovative barriers considered by the author reduce the level of conflicts of innovative development at school, provide timely prevention and regulation through the administrative activity. The author in detail analyses factors of promoting overcoming of innovative barriers and importance of the given work in the system of prevention of innovative conflicts of an educational organization.

Key words: innovation, innovative conflict, innovative barrier, pedagogical resource, prevention of conflicts, overcoming of barriers.

Д.А. Петров, ст. преп. каф. социально-культурного сервиса и туризма института рекреации, туризма и физической культуры БФУ им. И. Канта, г. Калининград, E-mail: Direktor15@inbox.ru

ПРЕОДОЛЕНИЕ БАРЬЕРОВ КАК ОСНОВНОЙ МЕХАНИЗМ ПРОФИЛАКТИКИ ИННОВАЦИОННЫХ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье раскрывается проблема преодоления инновационных барьеров в работе педагогов. Особое внимание уделяется работе, направленной на развитие профессиональных педагогических ресурсов, которые, по мнению автора статьи, являются основным инструментом преодоления инновационных барьеров. В статье подчёркивается зависимость работы по преодолению инновационных барьеров от эффективного использования собственных ресурсов педагога, а также влияние этой работы на управление конфликтами инновационного развития образовательной организации. Рассмотренные автором инструменты преодоления инновационных барьеров снижают уровень конфликтов инновационного развития образовательной организации, обеспечивают их своевременное предупреждение и регулирование в рамках управленческой деятельности. Автором подробно проанализированы факторы, способствующие преодолению инновационных барьеров, и подчёркнута важность данной работы в системе профилактики инновационных конфликтов образовательной организации.

Ключевые слова: нововведение, инновационный конфликт, инновационный барьер, педагогический ресурс, профилактика конфликтов, преодоление барьеров.

Кардинальные изменения в системе образования (создание образовательных кластеров, интеграция образовательных учреждений, внедрение ФГОС, информатизация образования, инновационное проектирование, государственно-общественный характер управления школой и пр.) требуют быстрых изменений в моделях педагогической деятельности.

Выполнение профессиональной деятельности требует привлечения человеком внутренних потенциалов и ресурсов, обеспечивающих компенсацию неблагоприятных факторов. Существует совокупность свойств человека, которая обеспечивает освоение профессии, эффективную деятельность и развитие личности [1, с. 3].

Особую ценность данные ресурсы приобретают, когда речь идёт о профессиональных барьерах педагогов. В этом случае профессиональные педагогические ресурсы выступают в качестве инструмента преодоления сложностей, возникающих в ходе педагогической деятельности учителя.

А.М. Хон выделяет два типа психологических барьеров перед новым, которые встречаются у педагогов: когнитивный и регулятивный. По мнению автора, когнитивные психологические барьеры перед новым проявляются в отсутствии определённого знания о новом, вне чувствительности к новизне и вызывают пассивное противодействие. Регулятивные психологические барьеры перед новым проявляются в недоверии к инициаторам, к руководству, к самому новому и часто вызывают активное противодействие нововведению. А.И. Пригожий выделяет в инновационных барьерах антиинновационный барьер – понятие, традиционно используемое в социологической и психологической литературе. Психологический, внутриличностный барьер обусловлен как индивидуальными особенностями учителя, так и социально-психологическими чертами той общности, в которую он входит. Внешне этот барьер выступает в защитных высказываниях, которые часто отражают стереотипы, существует в обществе относительно конкретных инноваций.

Психология преодоления этих противоречий, по мнению Р.Х. Шакурова, предполагает развитие в широком значении как ответную реакцию организма на преграды, мешающие его нормальной жизнедеятельности [2, с. 5].

В ракурсе современных исследований педагога как субъекта профессиональной деятельности большое значение придаётся

личностному потенциалу как специфической «внутренней опоре», позволяющей созидать продуктивные условия реализации педагогической деятельности. Личностный потенциал рассматривается как интегральное образование, включающее высокий уровень осмысленности жизни и временной перспективы; продуктивную самореализацию и самодетерминацию.

С точки зрения А.А. Коростылевой [3, с. 17], личностный потенциал педагога можно рассматривать как систему взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: свобода выбора и действий в рамках педагогической сообразности; профессиональная ответственность и смысловой потенциал как совокупность личных и профессиональных ценностей и смыслов. Здесь сделан акцент на педагога как носителя определённых смысловых конструкций и субъекта их развития.

В контексте исследования проблемы личностного ресурса педагога особое внимание уделяется коммуникативному ресурсу представителей педагогической профессии, так как только в ходе общения и взаимодействия возможно раскрытие конструктивных моделей познания мира, самого себя и других людей. Как показано в исследовании Р.Х. Малкаровой [4, с. 27], в формировании индивидуального коммуникативного ресурса происходит расширение содержания, ценностно-смыслового, мотивационного, индивидуально-личностного компонентов и коммуникативной компетентности педагога. Выделяются индикаторы уровня развития коммуникативного ресурса, что даёт возможность проводить диагностику и моделировать соответствующие программы повышения успешности профессионального педагогического взаимодействия. К системе индикаторов относят характер сотрудничества, стиль общения, эмпатию, коммуникативную креативность, общительность, способность реализовывать модели доверительного поведения и социально-коммуникативной компетентности [4, с. 17].

Таким образом, ресурсное обеспечение успешности профессиональной деятельности педагога включает систему смыслов и ценностей, профессионально-значимые личностные качества, коммуникативный компонент, позволяющий адекватно представлять их в интерактивном пространстве протекания деятельности.

Профессионализм учителей представляет собой системное образование, состоящее из мотивации профессионального

самосовершенствования операционального, личностного ресурсов, среди которых блок мотивации профессионального самосовершенствования является системообразующим в усилении профессионально значимых личностных качеств [5, с. 45].

Так, **операциональный ресурс** отвечает за исполнительскую часть деятельности педагога через приёмы профессионального мышления, сознание, профессиональные способности для воплощения педагогической деятельности. Операции объединяются в способы, формируя в дальнейшем определённые техники, подчиняя их содержание и методы поставленным целям, готовность педагога к овладению неизвестными приёмами и действиями. В такой ситуации важны педагогические технологии, которые различаются по направленности:

- на модернизацию методов и форм обучения, диагностику мотивационной и операциональной сферы деятельности;
- на способы адаптации к профессиональной деятельности и достижение результата.

В целом задачи операциональной сферы сводятся к выявлению профессиональных знаний, «психологической цены» деятельности. У многих педагогов с увеличением стажа работы формируются шаблонные способы профессиональной деятельности, снижается способность к восприятию новых методов и технологий работы. Часто уменьшаются творческая мотивация, желание осваивать и применять новый опыт, снижается самооценка профессионального развития и профессиональных качеств. Анализ объективного состояния основан на поиске оптимальных профессионально важных качеств, исследовании профессионального самосознания, в котором важен учёт разнообразных ресурсов.

Мотивационный ресурс включает диагностику сферы самосовершенствования – способность к постоянному наращиванию квалификации и профессиональной компетентности в рамках некогда приобретённой профессии как необходимое качество современного специалиста, решая ряд задач [5, с. 55]:

- узкие социальные, так называемые – позиционные мотивы, состоящие из стремления занять определённую позицию в отношениях с окружающими, возможность получить их одобрение, заслужить авторитет;
- широкие потребности педагога в общении, стремление иметь удовлетворение от процесса эмоционально окрашенного взаимодействия с окружающими.

Иногда позиционный мотив проявляется в желании педагога занять первое место, быть одним из лучших, в таком случае говорят о «престижной мотивации». Позиционный мотив может состоять из разного рода самоутверждения: желания стать лидером, участвовать в конкурсном движении, доминировать в группе и т. д.

Социальные мотивы сотрудничества включает осознание форм взаимоотношений педагога с администрацией, родителями и учащимися в образовательной среде. Они являются важной основой самовоспитания, самосовершенствования личности педагога. К этой же группе относится мотив, связанный с удовлетворением потребности в общественном признании, уважении со стороны других. Можно предполагать, что доминирование той или иной мотивации обусловлено склонностью педагогов к тому или иному стилю руководства. Нами отмечено, что отсутствие доминирования определённого мотива наблюдается у учителей с демократическим стилем руководства. По мере освоения педагогической профессии повышается потребность в актуальности новых задач, решаемых современным образованием.

Компетентностный ресурс – многопараметрическая характеристика специалиста, которая не может определяться простой суммой имеющихся профессиональных качеств и способностей. Для этого необходимо применение комплекса взаимосвязанных параметров. В процессе выявления ключевых компетентностей ценной является классификация общих способностей на основе функций психики. Так, можно вести речь о коммуникативных, информационных и регулятивных ключевых компетентностях педагога, которые имеют двойную направленность – на обучающихся и самого себя [6, с. 33].

Компетентными являются не только педагоги, имеющие большой опыт в педагогической деятельности, но и те, кто обладает особым типом организации предметно-специфических знаний в этой области и способностью принятия эффективных решений.

Интеллектуально-педагогическая компетентность выражается в умении применять имеющиеся знания для установления

педагогически целесообразных взаимоотношений, в приобретении и преобразовании знаний обучающимися и самим педагогом. Данную компетентность можно рассматривать как комплекс анализа, синтеза, сравнения и абстрагирования, проявляющихся как качества интеллекта и критичности мышления.

Коммуникативная компетентность педагога – интегративное качество, основными составляющими компонентами которого являются: во-первых, эмоциональная устойчивость (связана с адаптивностью), способность конструировать прямую и обратную связь, речевые умения; деликатность; во-вторых, показатель информированности педагога о целях, сущности, структуре, средствах, особенностях педагогического общения; уровень владения индивидуально-психологическими качествами специалиста; стремление к постоянному совершенствованию; ориентация на личность человека как главную ценность педагогического общения. Коммуникативная компетентность – это личностные качества педагога, формирующиеся в процессе развития и саморазвития

Регулятивная компетентность педагога предполагает наличие у него умений управлять собственным поведением через целеполагание, планирование, мобилизацию и устойчивую активность, оценку результатов деятельности, рефлексия.

Операциональная компетентность определяется набором навыков, необходимых педагогу для осуществления профессиональной деятельности в прогностических, проективных, предметно-методических, организаторских навыках педагогической импровизации [7, с. 25].

В целях развития профессиональных ресурсов педагога в образовательном учреждении целесообразно использовать технологии ресурсообразования, опережающего управления, социально-педагогические технологии, которые позволяют преодолеть напряжение в коллективе и реализовать программу профилактики конфликтов в образовательной организации, вступившей на путь инновационного развития.

Очевидно, что точками напряжения являются процессы распространения и использования новшества, а также его сопряжение с устойчивым функционированием образовательного учреждения. Известно, что конфликт важнее предупредить, чем разрешить. Что профилактически может предпринять директор школы, прежде чем начать внедрять инновацию?

Очевидным остаётся одно – в своей работе, направленной на преодоление инновационных барьеров в педагогическом коллективе, администрации образовательной организации необходимо опираться на профессиональные ресурсы педагогов. Своевременное использование педагогами их профессиональных ресурсов позволит оперативно преодолеть существующие барьеры, тем самым успешно провести работу по профилактике конфликтов инновационного развития.

Описанные выше ресурсы педагогов позволят выступить основным инструментом в работе, направленной на профилактику инновационных конфликтов в образовательной организации, к которой можно отнести [8, с. 21]:

- Разъяснение значимости и важности осуществления инноваций для образовательного учреждения и для самого педагога (повышение результатов успеваемости, снижение в дальнейшем временных и психических затрат, возможность реализации творческих планов и т.д.).
- Усиление функции контроля за участием в инновациях;
- Организация и проведение переговоров с конфликтующей стороной;
- Участие руководителей образовательной организации в разрешении конфликтной ситуации в качестве медиатора (посредника);
- Использование приёмов воздействия на поведение оппонента;
- Использование приёмов конструктивной критики, которая должна быть адресной, аргументированной, открытой, доброжелательно-щадрящей, заканчиваться конкретным предложением;

Рассмотренные направления обеспечивают снижение уровня инновационных конфликтов, их своевременное предупреждение и регулирование в рамках управленческой деятельности. От умений руководителей образовательной организации управлять инновационными конфликтами, от их психологической готовности действовать в ситуации соприкосновения со стороны педагогов во многом зависит успешность развития не только образовательного учреждения в целом, но и каждого субъекта образовательной деятельности.

Особое внимание руководителю образовательной организации, вступившей на путь инновации, следует уделить формированию профессиональных ресурсов педагогов. Эффективное использование собственных ресурсов позволит

педагогам провести работу по преодолению инновационных барьеров, тем самым не допуская формирования конфликтов инновационного развития в образовательной организации.

Библиографический список

1. Калина И.И. *Аксиологические основания модернизации педагогического образования*. Москва, 2012; 4.
2. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности. *Вопросы психологии*. 2001; 3: 3–18.
3. Коростылева А.А. *Актуализация личностного потенциала педагога как средство развития диалогической направленности педагогического общения*. Курган, 2010.
4. Малкарова Р.Х. *Коммуникативный ресурс как акмеологический модус профессионального развития учителя*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Ростов-на-Дону, 2013.
5. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва, 1996.
6. Митина Л.М. *Психология профессионального развития учителя*. Москва, 1998.
7. Дианова В.И. *Профессионально значимые качества личности и их формирование у педагогов центров психолого-медико-социального сопровождения*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Иркутск, 2005.
8. Синякова М.Г., Сыманюк Э.Э. Управление конфликтами в педагогическом коллективе. *Успехи современного естествознания*. 2010; 9.

References

1. Kalina I.I. *Aksiologicheskie osnovaniya modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moskva, 2012; 4.
2. Shakurov R.H. Bar'yer kak kategoriya i ego rol' v deyatel'nosti. *Voprosy psikhologii*. 2001; 3: 3–18.
3. Korostyleva A.A. *Aktualizaciya lichnostnogo potentsiala pedagoga kak sredstvo razvitiya dialogicheskoy napravlenosti pedagogicheskogo obscheniya*. Kurgan, 2010.
4. Malkarova R.H. *Kommunikativnyy resurs kak akmeologicheskij modus professional'nogo razvitiya uchitelya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2013.
5. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Moskva, 1996.
6. Mitina L.M. *Psihologiya professional'nogo razvitiya uchitelya*. Moskva, 1998.
7. Dianova V.I. *Professional'no znachimye kachestva lichnosti i ih formirovanie u pedagogov centrov psikhologo-mediko-social'nogo soprovozhdeniya*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Irkutsk, 2005.
8. Sinyakova M.G., Symanyuk E.E. Upravlenie konfliktami v pedagogicheskom kollektive. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2010; 9.

Статья поступила в редакцию 06.04.16

УДК 378

Slobodyannikova I.V., Head of Educational Division, Stavropol Regional Multidisciplinary College (Stavropol, Russia), E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

Kirichenko I.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nevinnomyssk State Humanitarian-Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

Filimonuk L.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasian Federal University, Nevinnomyssk State Humanitarian-Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

THE MODEL OF METHODOLOGICAL SERVICE OF A COLLEGE. The article discusses how to create a model of methodical service of a new type at Stavropol Regional Multidisciplinary College, which should provide conditions for the transition and functioning of educational institutions in an innovative mode. An Information-Methodical Center of the college has become an organizational core model. It is a center for innovative, experimental, creative, service-related work of teachers, their corporate communication and self-development; the organizational form of interaction between method-related, social, psychological and pedagogical activity. The proposed model of methodical service of the College provides an effective system of the inner management of the college, a system of improvement, development of methodical work on introduction and implementation of new Federal State Educational Standards through the information and methodical center of the college.

Key words: methodological support, model of methodical service, scientific advisory board, information and methodical center.

И.В. Слободяникова, зав. учебной частью, ГБПОУ «Ставропольский региональный многопрофильный колледж», г. Ставрополь, E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

И.С. Кириченко, канд. пед. наук, доц., ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

Л.А. Филимонюк, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»; ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ КОЛЛЕДЖА

В статье рассматривается практика создания модели методической службы нового типа в ГБПОУ «Ставропольский региональный многопрофильный колледж», которая должна обеспечить условия для перехода и функционирования образовательного учреждения в инновационном режиме. Организационным ядром модели стал Информационно-методический центр колледжа – центр инновационной, опытно-экспериментальной, творческой, сервисно-методической деятельности преподавателей, их корпоративного общения и саморазвития; организационная форма взаимодействия методической и социально-психолого-педагогической деятельности. В предложенной модели методическая служба колледжа обеспечивает действенную систему внутриколледжного управления в организации, совершенствования, развития методической работы по внедрению и реализации новых ФГОС и др.

Ключевые слова: методическая служба, модель методической службы, научно-методический совет, информационно-методический центр.

Методическая работа, организованная современной методической службой, имеет широкие потенциальные возможности для решения самых сложных проблем образования. Для исследова-

ний последних лет [1; 2; 3] характерен поиск таких моделей методической службы различного уровня, которые были бы способны по-новому строить свою работу по оптимизации качества

Совет колледжа коллегиальный орган стратегического управления учреждением		
Педагогический совет колледжа высший коллегиальный орган педагогического самоуправления, определяющий стратегию развития и функционирования методической системы образовательного учреждения		
Методическая служба колледжа организационная форма методической системы образовательного учреждения, интегрирующая усилия администрации, методистов, преподавателей ОД и мастеров производственного обучения, воспитателей, психологов, социальных педагогов, других специалистов, участвующих в методическом сопровождении образовательного процесса <i>Цель методической службы</i> – обеспечить действенность системы внутриколледжного управления в организации, совершенствовании, развитии методической работы, направленной на развитие профессионального мастерства педагогов в целях повышения качества образования обучающихся в условиях реализации компетентного подхода		
Научно-методический совет колледжа – коллегиальный, консультативно-методический орган, осуществляющий непосредственное руководство и координацию деятельности методической службы колледжа		
Информационно-методический центр колледжа (ИМЦК)		
<ul style="list-style-type: none"> - центр инновационной, опытно-экспериментальной, творческой, сервисно-методической деятельности педагогов, их корпоративного общения и саморазвития; - форма взаимодействия методической, социально-психолого-педагогической деятельности. <p style="text-align: center;"><i>Основные задачи ИМЦК:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - определение приоритетных направлений развития колледжа (совместно с Советом колледжа и педагогическим советом), организация работы по реализации решений педагогического совета по методическим вопросам; - координация опытно-экспериментальной работы в колледже, инновационной деятельности педагогов, организация научно-методической и творческой деятельности педагогов и обучающихся; - координация деятельности профессиональных методических формирований; - организация работы по развитию профессиональной компетентности педагогов; изучение, обобщение, популяризация передового педагогического опыта; - экспертно-диагностическое и информационно-аналитическое обеспечение образовательного процесса; - подготовка рекомендаций и предложений по совершенствованию учебно-воспитательной деятельности колледжа, повышению качества образования; - оказание методической помощи педагогам и другим специалистам колледжа; - разработка и коррекция учебных планов колледжа на основе реализуемых ФГОС и др. 		
Основные функциональные направления деятельности ИМЦК		
<i>Координация ОЭР, инновационной деятельности педагогов</i>		<i>Информационно-аналитическое, психолого-методическое сопровождение участников образовательного процесса</i>
Опытно-экспериментальный отдел	Постоянно действующий научно-методический семинар	Управление методической работой педагогов
Творческие проблемные группы педагогов:	Информационно-издательский отдел	Кафедры
<ul style="list-style-type: none"> - «Качество образования в современном профессиональном колледже: подходы, опыт, перспективы» - «Компетентный подход в образовании: сущность, опыт, проблемы» - «Компетентности преподавателя колледжа» - «Инновационные модели методической работы» 	Консультационно-диагностический отдел	Отдел аттестации и повышения квалификации
Служба мониторинга качества образования и его условий	Служба социально-психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса и его участников	
Библиотека и служба компьютерного обеспечения		

Рис 1. Модель методической службы ГБПОУ «Ставропольский региональный многопрофильный колледж»

образования через совершенствование профессионализма преподавателей, разрешение противоречия между действующей системой управления методической службой и реальными потребностями преподавателей. Так, В.М. Лизинский [4], рассматривая методическую службу в общей структуре организационно-педагогической работы, включает в неё три уровня:

1 уровень – методический совет во главе с директором или заместителем директора; экспертно-аттестационный совет;

2 уровень – методическая служба в составе заместителя директора, структурные элементы методической службы;

3 уровень – педагогические инициативные, научно-практические малые группы и собственно преподаватели.

Л.П. Ильенко [5] рассматривает ряд моделей методических служб образовательных учреждений:

Первая модель методической службы предполагает работу коллектива преподавателей в проблемных микрогруппах, в состав которых входят преподаватели различных специальностей, изъявившие желание совершенствовать свой профессионализм по той проблеме, к которой они проявляют особый интерес. При этом проблемы творческих микрогрупп разнообразны, но они будут очень актуальными для данного образовательного учреждения. Для членов проблемных микрогрупп характерно неформальное общение, минимум заседаний, так как главное внимание они должны уделять поисковой работе. Совет методического кабинета взаимодействует с проблемными микрогруппами. В научно-методический координационный центр должны входить учёные-дидакты и научный руководитель, психолог, руководители микрогрупп. Задача центра – корректировать поисковую работу творческих микрогрупп, помогать анализировать результаты обучения и воспитания.

Для *второй* модели характерной особенностью является наличие кафедр. Процесс формирования методических объединений (кафедр) должен осуществляться по принципу близости нескольких родственных между собой дисциплин. Кафедра – это объединение преподавателей и научных сотрудников, важным фактором деятельности которого является обязательная научно-исследовательская работа её членов под руководством кураторов – учёных.

В *третьей* модели службы особое внимание следует уделить таким звеньям, как информационно-аналитический центр и экспертный совет. Центр – необходимое звено в любой структуре методической службы. Эффективность работы центра зависит от слаженности, чёткости, реалистичности, прагматичности его действий.

Успех функционирования *четвертой* модели зависит от желания и готовности к совместной работе и администрации, и педагогических коллективов образовательных учреждений, от консолидации их в коллектив единомышленников, выработки единого педагогического кредо, общих ценностей, традиций.

Таким образом, методическая служба представлена следующими уровнями:

- организационный (структура службы, её внутренние подразделения, связи с другими подразделениями, нормативно-правовое и документальное оснащение);
- содержательный (функции, направления деятельности);

- технологический (формы работы, используемые средства);

- кадровый (специалисты, участвующие в работе службы, их профессионализм).

Идея создания методической службы нового типа в Государственном бюджетном профессиональном образовательном учреждении «Ставропольский региональный многопрофильный колледж» в условиях реализации компетентного подхода в образовании состояла в создании условий для смены типа образовательной деятельности: перехода от «знаниевой» модели образования к «способностной», компетентностной. Методическая служба должна обеспечить условия для перехода, а затем и функционирования образовательного учреждения в инновационном режиме.

Организационно-содержательной основой инновационной деятельности в колледже стала реализация опытно-экспериментальной площадки по теме «Компетентностный подход в методической работе колледжа как условие повышения качества профессионального образования».

Цель эксперимента состояла в том, чтобы разработать и апробировать основанную на компетентностном подходе модель методической системы колледжа, ориентированную на совершенствование профессионально-методической компетентности современного педагога, формирование его готовности к реализации компетентностного образования в целях повышения качества профессионального образования.

В модели «методическая служба колледжа» представлена и организационная форма методической системы образовательного учреждения, интегрирующая усилия администрации, методистов, преподавателей и мастеров производственного обучения, участвующих в методическом сопровождении образовательного процесса.

Цель методической службы – обеспечить действенность системы внутриколледжного управления в организации, совершенствовании, развитии методической работы, направленной на развитие профессионального мастерства преподавателей.

Организационным ядром модели стал Информационно-методический центр колледжа – центр инновационной, опытно-экспериментальной, творческой, сервисно-методической деятельности преподавателей, их корпоративного общения и саморазвития; организационная форма взаимодействия методической и социально-психолого-педагогической деятельности (рис 1).

В предложенной модели методическая служба колледжа обеспечивает действенную систему внутриколледжного управления в организации, совершенствовании, развитии методической работы по внедрению и реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов через созданный информационно-методический центр колледжа, направленность действий которого осуществляется в тесном контакте с кафедрой, организует координацию опытно-экспериментальной и инновационной деятельности преподавателей; информационно-аналитическое, психолого-методическое сопровождение участников образовательного процесса; управление методической работой педагогов.

Библиографический список

1. Жуковский И.В. Методическая служба школы: структура и технология управления. *Директор школы*. 2000; 1.
2. Степанов С.В. Методическая служба: опыт моделирования. *Современные образовательные технологии*. Тверь, 2002.
3. Лизинский В.М. *О методической работе в школе*. Москва, 2002.
4. Третьяков П.И. Школа: управление по результатам: *Практика педагогического менеджмента*. Москва, 2001.
5. Ильенко Л.П. *Новые модели методической службы в общеобразовательных учреждениях*. Москва, 2001.

References

1. Zhukovskij I.V. Metodicheskaya sluzhba shkoly: struktura i tehnologiya upravleniya. *Direktor shkoly*. 2000; 1.
2. Stepanov S.V. Metodicheskaya sluzhba: opyt modelirovaniya. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*. Tver', 2002.
3. Lizinskij V.M. *O metodicheskoy rabote v shkole*. Moskva, 2002.
4. Tret'yakov P.I. Shkola: upravlenie po rezul'tatam: *Praktika pedagogicheskogo menedzhmenta*. Moskva, 2001.
5. Il'enko L.P. *Novye modeli metodicheskoy sluzhby v obsheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah*. Moskva, 2001.

Статья поступила в редакцию 20.04.16

УДК 378

Magomedova A.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aika-san@mail.ru*

Kharchenko L.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: innov_harchenko@mail.ru*

WORLDVIEW ORIENTATION OF STUDENTS AND THE POSSIBILITY OF THEIR USE IN DETERMINING THE CONTENTS OF EDUCATION. The article is based on the analysis of scientific literature and some research data, the authors substantiate the idea of using worldview orientations in the process of forming educational contents. The work's main goal is to reveal the basics of different worldviews, which are studied on the bases of the nature of the society and on this basis the teaching materials are used. The authors conclude that the overall picture of the world is never directly given to people, since the people occupy a particular position, they are partial and limited. Man sees only a small segment of reality. However, it is necessary to actively apply the concept of "General picture of the world", enriching the sense of this notion by the diversity of natural processes and phenomena, as well as by the diversity of people's conceptions about these processes and phenomena, recognizing all the limitations of these representations.

Key words: worldviews, personality, education contents.

А.Н. Магомедова, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: aika-san@mail.ru

Л.Н. Харченко, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», E-mail: innov_harchenko@mail.ru

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ И ВОЗМОЖНОСТЬ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИ ОПРЕДЕЛЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье на основе анализа научной литературы и некоторых данных исследований обосновывается идея использования мировоззренческих установок студентов при формировании содержания образования. Основная цель заключается в том, чтобы раскрыть сущность различных мировоззренческих установок, с позиций которых в настоящий момент изучается природа или социум и как на их основе может подбираться учебный материал. Авторы делают выводы о том, что общая картина мира никогда не бывает непосредственно нам дана, поскольку мы занимаем конкретную позицию, мы частичны, ограничены, видим только небольшой сегмент реальности. Тем не менее, необходимо активно применять понятие «общая картина мира», вкладывая в смысл этого термина все многообразие природных процессов и явлений, а также все многообразие представлений людей об этих процессах и явлениях, сознавая при этом всю ограниченность этих представлений.

Ключевые слова: мировоззренческая установка, индивидуальность, содержание образования.

Проблема разработки содержания образования, отвечающего требованиям дидактического процесса, является крайней важной по целому ряду причин.

Во-первых, в настоящее время в науке и образовании процессы дифференциации преобладают над процессами синтеза. Увеличивается количество наук и происходит их дробление. Многие учёные высказывают опасение, что это приводит к потере целостного восприятия мира.

Во-вторых, соответственно происходящим в научной среде процессам, должны изменяться и подходы к разработке содержания образования. И, прежде всего, изменения должны предполагать уход от ортодоксальности при рассмотрении природных и социальных процессов и явлений. Поливариантность научных концепций и гипотез по тем или иным проблемам, поиск их общности и различий должны широко разворачиваться в студенческой и школьной аудитории.

В-третьих, естественно, напрашивается вывод о том, что сам педагог должен владеть системой знаний и взглядов, позволяющей свободно оперировать вариативностью концепций, а это, в свою очередь, требует совсем иной (значительно более широкой в содержательном смысле) подготовки современного педагога к проведению занятий. Обучающий должен владеть информацией о современных методологиях, использующихся в науке и с опорой на мировоззренческие приоритеты (ценностные установки) обучающихся, объяснять сущность природные и социальные явлений и процессов.

Основное назначение данной публикации состоит именно в том, чтобы раскрыть сущность мировоззренческих установок, с позиций которых изучается (или может изучаться) природа или социум и, соответственно указанным установкам, анализироваться и подбираться учебный материал.

Необходимо отметить, что мировоззренческие установки зависят от того, какому феномену отдается безусловный приоритет: Богу (теоцентризм), порядку (логоцентризм), природе (космоцентризм), социуму (социоцентризм), человеку (антропоцентризм). Вполне понятно, что все приоритеты не существуют в идеальном выражении, они дополняют друг друга, вызывают потребность в выработке общей, синтезирующей позиции [1; 2; 3].

Теоцентризм рассматривает в качестве высшей ценности Бога. Главная проблема теологии – постижение божественно-

го. Тайна человека в этой системе размышления оказывается принципиально непостижимой (как, впрочем, и тайна Бога), либо соотнесена с сущностью божественного. Вся древняя философия основывалась на религиозном сознании. Это относится к философской мудрости Гераклита и Пифагора. Средневековые мистики также были посвящены в тайны христианства. Однако новая философия, начиная с Декарта, перестает быть сакральной и подвергается обмирщению. Русские религиозные философы отвергали идею, согласно которой философия должна стать прислужницей теологии. Вместе с тем, они рассматривали философию как органическую функцию религиозной жизни. В свое время Н.А. Бердяев отмечал, что весь ход человеческой культуры ведет к осознанию того, что вселенская истина открывается лишь вселенскому сознанию, т.е. сознанию соборному, церковному.

Логоцентризм при рассмотрении картины мира отдает предпочтение Логосу. В логоцентризме сплетены две концепции: мир понимается как система, связанная логикой и методом, и как структура, состоящая из задач, которые заставляют людей неустанно и систематически заботиться о порядке в этом мире. Тяготение к порядку в теории и на практике находит свое выражение в иерархическом мышлении. Построение иерархий по принципу времени и ранга – руководящая нить данной концепции мира. Истоки логоцентрического видения мира – в античной философии. В ней первоначальное бытие чувственно живых феноменов было заменено мыслительными абстракциями после-гераклитовых столетий. Мифическая стадия сознания оказалась замененной умственно-рациональной. В эпоху эллинизма произошел резкий поворот к дуалистической картине мира в пользу логоса и оценки чувственной жизни как сатанинской. В эпоху христианской миссионерской деятельности эти течения были впитаны первоначально более открытым христианским учением о спасении. Первоначальной моделью логоцентрической картины мира послужил теоцентризм. С точки зрения теоцентризма и логоцентризма, человеческое бытие равнозначно некоей миссии. Сущность ее – подчиняйте себе землю.

Логоцентризм укрепился в западном сознании, благодаря тому типу мышления человека и деятельности, который создал римское государство. Лучшего примера конструктивной активности при устраниении фантазии нельзя отыскать в мировой культу-

ре. Римское предствление о порядке имело для католической церкви такое же значение, как камень святого Петра. Римское мышление – это стратегическое мышление, Отцовское право, подчинение мира линейному сознанию. Мир, который не поддается упорядочению и выпрямлению, выглядит при этом как нечто подозрительное: властвующий ненавидит его, а подвластный боится. В мире язычества с богами Гомера никакая система не могла бы ничего сделать. Также чужды какой бы то ни было системе германские боги. Языческий мир исходил из того, что природа гораздо сильнее человека. Европейский север оставался в течение столетий и остается до сих пор в основном чуждым иерархии, церкви, государству, системе, власти. За счет логоцентрических систем человек создает себе иное существование и смешивает себя со своим временем, нередко отождествляет себя с логосом государства.

Природоцентризм исходит из культа природы, космоса. Человек, в данном случае, воспринимается в основном как живое вещество, наделенное рядом отличительных особенностей. Надо полагать, что познание человеком природы вовсе не начиналось вопросом: «Что такое человек?». Первоначальное удивление, одухотворившее мысль человеческую, касалось, прежде всего, космоса, протяженности Вселенной. Почитание космоса, свойственное натуралистическому пантеизму, весьма характерно для греческого мышления. Космология, по существу, не имеет никакого отношения к человеку как таковому, поскольку в своем первоначальном варианте рассматривает его лишь в качестве осколка природы. Люди примитивных культур, возможно, не проводят различия между собой и миром, для них существует только постоянная истинная связь – взаимодействие. В античную эпоху человек видел себя частью существующего порядка, которым в основном определялось его бытие. При этом элементы вечного, космического, объективной цели, всеобщей нормы возвышались над элементами субъективно-волюнтаристского, исторически преходящего. Соотношение микро- и макрокосмоса (минералы, растения, животные, люди) в восточных цивилизациях выражалось различными способами. Арабы считали, что существует связь между луной, серебром и человеческим мозгом. Доафинские греки были достаточно равнодушны к этим связям. Для китайцев отдельные элементы единой системы не имели значения. Ценным было только целое. В древней классике, таким образом, человеческая история связана с космической. Для нее человек – лишь часть космоса. Натуралистические тенденции отчетливо проявляются в пантеистических концепциях, авторы которых растворяли бога в природе. В XVI-XVII вв. пантеизм лег в основу большинства натурфилософских учений. В следующем столетии эти учения под влиянием Спинозы развили Гете и Гердер.

Социоцентризм устанавливает приоритет социума, культуры. Социоцентризмом была одушевлена в целом древняя восточная философия, которая рассматривала человека как песчинку мироздания. В античной философии видными представителями социоцентризма были Платон и Аристотель, обращавшие внимание на формы человеческого общежития, которые оказывают воздействие на поведение человека. По концепции Гоббса, люди создают государство, которое выступает как новая, более значимая по отношению к индивиду сущность. Зависимость человека от среды, от эпохи отмечал неоднократно А.И. Герцен. По его словам, среда, т. е. наличная культура, в которой человек родился, эпоха, в которой он живет, заставляют человека поступать определенным образом. Следовательно, важно понять, прежде всего, социум, а затем и человека, который не может не отражать в себе, собою своего времени, своей среды. (Все прототипы «Маугли» являются убедительным доказательством того, что человеческий детёныш вне социума никогда не станет человеком). Примером социоцентрической установки может служить марксизм, который родился как антропологическое учение, а затем эволюционировал в сторону такой социальной философии, где значим общий план истории, большие социальные общности. «Поразительно, что в XIX и XX веках, – пишет Н.А. Бердяев, – человек позволил убедить себя в том, что он получил свою нравственную жизнь, свое различие между добром и злом, свою ценность целиком от общества. Он готов отречься от первородства и независимости человеческого духа и совести. Конт, Маркс, Дюркгейм приняли нравственное сознание первобытного клана за вершину нравственного сознания человечества. И они отрицали личность: для них есть лишь индивидуум, соотносительный с социальным коллективом».

Антропоцентризм оценивает мир через человека, полагая его главной ценностью мироздания. Если обратиться к древней-

шей мифологии, то она еще не расчленяет картину мира. Природа, божество, человек представлены в мифологии в некой тотальности. Однако истоки антропоцентризма проявляются в антропоморфизме, бессознательном очеловечивании космоса и божества. Процесс познания мира с самого начала «отягощен» способностью человека оценивать реальность по уже сложившимся меркам, соотношенным с «миром». Не случайно в европейской культуре, в частности в Древней Греции, боги создавались по образу и подобию человека. Антропоцентрическое представление о месте человека в мире характерно для библейских текстов.

В истории западной философии названные установки (теоцентризм, логоцентризм, природоцентризм, социоцентризм, антропоцентризм) нередко чередуются или совмещаются в панораме одной эпохи. Античный космоцентризм уступает место теоцентризму средневековья. Окрашенный в гуманистические тона натурализм Возрождения сменяется возвышением личности в эпоху Просвещения, а затем обостренным интересом к субъективности человека в период романтизма. Представления о ничтожности потомка Адама, сложившиеся в XIX веке, замещаются в начале следующего столетия верой в безграничные возможности «мыслящего тростника», и затем столь же безудержным скепсисом по отношению к самой разумности человека и к перспективам его прогресса.

Материалы наших исследований по диагностике мировоззренческих установок, проводимых в студенческой среде уже на протяжении ряда лет, убедительно подтверждают, что, в каждой учебной группе присутствуют студенты с различными установками. Приведем данные, полученные при опросе студентов четвертого курса педагогического вуза (таблица 1). В опросе участвовало 230 человека.

Таблица 1

Мировоззренческие установки студентов четвертого курса педагогического вуза

№ п.п.	Мировоззренческая установка	Число студентов, чел.	Доля студентов, %
1.	Теоцентризм	70	31
2.	Антропоцентризм	20	9
3.	Логоцентризм	20	9
4.	Природоцентризм	110	47
5.	Социоцентризм	10	4

Таким образом, выясняется, что в учебной аудитории всегда присутствуют студенты с различными мировоззренческими установками. Следовательно, для того, чтобы преподаватель мог достичь поставленных образовательных задач, при максимальном включении внимания всей аудитории, ему необходимо рассматривать природные процессы и явления полиаспектно, опираясь на мировоззренческие установки студентов. Такой подход к осуществлению педагогической деятельности и к отбору содержания учебных предметов должен стать аксиоматическим. Но и этого на практике оказывается не вполне достаточно. Требуется воссоздание целостного представления о мире, которое именуется как «общая картина мира».

Анализ показал [3], что каждый человек в силу своей феноменальности, обладает своим собственным видением окружающего мира. В тоже время, каждый человек стремится к поиску «союзников» (единомышленников). Это противоречие привело к тому, что в западных взглядах на природу в наши дни доминируют и спорят между собой два основных подхода:

Согласно первому, никаких общих точек зрения на мир и судьбы человека вообще быть не может. Каждый человек, каждый учёный «варится в собственном соку» и не имеет выхода к своим единомышленникам.

В соответствии со вторым, возможно взаимопонимание между людьми, а, значит, и формирование единых, общезначимых представлений о том, что являет собой мир и сам человек. Чтобы не впадать в крайности, можно сказать, что мир, в котором протекает наша жизнь – это сплав субъективного и объективного.

Объективистские концепции, независимо от того, являются они материалистическими или идеалистическими, отдают приоритет миру, полагая, что он так или иначе объективен, т.е. не зависит в своем существовании и качествах от желаний субъек-

тов и человеческого способа видения. Яркими примерами объективистских концепций были взгляды Гегеля и Маркса. Учения этого типа очень высоко ценят роль познания в жизни людей, т.к. считают, что рациональное знание непосредственно связывает нас с истиной и показывает мир таким, как он есть.

В субъективистских концепциях мир, общий для всех живущих субъектов, заменяется на много «миров». Я – сам себе Вселенная. Вся иная действительность преломляется через мое уникальное «Я». Ярким примером субъективизма такого рода выступают взгляды Сартра, который считал, что человек, не по своей воле «заброшенный в бытие» – полностью свободен. Общих истин и общих правил нет. Поддаться общим истинам и взглядам – значит предать самого себя.

Крайние проявления как субъективизма, так и объективизма очень опасны, т.к. могут привести к тому, что при определенном стечении обстоятельств мирозерцание, мировоззрение, миропонимание могут быть подменены идеологией (идеология – система взглядов, идей, характеризующих какую-нибудь социальную группу, класс, политическую партию, общество). Чтобы такого не случилось, необходимо, во-первых, не растерять весь тот интеллектуальный багаж, который выработало человечество на протяжении всего своего существования и, во-вторых, стремиться в любом исследовании и преподавании использовать холистический принцип (греч. *holos* – целый) – синтезирующий в себе объективное и субъективное, материальное и идеальное.

Следующий шаг, который нам необходимо сделать – это, вооружившись холизмом двигаться к воссозданию общей картины мира. Понятие «картина мира» довольно популярно среди уче-

ных, достаточно выразительно и говорит само за себя: оно означает как бы зримый портрет мироздания, образно-понятийную копию Вселенной, взглянув на которую, сразу видишь четко ограниченные связи действительности и свое собственное место, в котором с некоторых пор находится род людской. По мнению некоторых ученых [4; 5], с понятием «картина мира», претендующим на объективность видения, сопряжено понятие «мировоззрение», только в отличие от «картины мира», «мировоззрение» подчеркивает субъективный ракурс рассмотрения: цели, ценности, предпочтения. Мировоззрение указывает не на мир сам по себе, а на наше отношение к нему. Здесь мы близко подходим к понятию «мироощущение», которое показывает отношение человека к окружающей действительности, обнаруживающейся в его настроениях, чувствах, поступках. При всей справедливости такого различия стоит заметить, что в реальной жизни объективное и субъективное тесно связаны, поэтому картина мира органично переходит в мировоззренческие представления (равно как и в мироощущение) и даже в идеологию, и непосредственно сопряжена с ними. Кроме того, существует еще одна трудность: общая картина мира никогда не бывает непосредственно нам дана, поскольку мы занимаем конкретную позицию, мы частичны, ограничены, видим только небольшой сегмент реальности. Однако, необходимо активно применять понятие «общая картина мира», вкладывая в смысл этого термина все многообразие природных процессов и явлений, а также все многообразие представлений людей об этих процессах и явлениях, сознавая при этом всю ограниченность этих представлений. Именно с таких позиций, мы рассматриваем общие и частные проблемы формирования содержания образования.

Библиографический список

1. Харченко Л.Н. *Современная концепция естествознания*: учебное пособие для студентов вузов и колледжей. Москва – Ставрополь, 2000.
2. Харченко Л.Н. Теоретико-методологические проблемы естественнонаучного образования (постановка проблемы исследования). *Успехи современного естествознания*. 2002; 1: 26 – 43.
3. Харченко Л.Н. *Естествознание. 10-11 кл.*: учебное пособие для профильных классов общеобразовательных учреждений. Москва, 2006.
4. Харченко Л.Н. *Теория и практика биологического образования в современном педагогическом вузе*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Ставрополь, 2002.
5. Харченко Л.Н., Горова В.И., Сотникова Н.Н. *Современное биологическое образование. Теоретический и технологический аспекты*. Москва, 2005.

References

1. Harchenko L.N. *Sovremennaya koncepciya estestvoznaniya*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov i kolledzhej. Moskva – Stavropol', 2000.
2. Harchenko L.N. Teoretiko-metodologicheskie problemy estestvennonauchnogo obrazovaniya (postanovka problemy issledovaniya). *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2002; 1: 26 – 43.
3. Harchenko L.N. *Estestvoznaniye. 10-11 kl.*: uchebnoe posobie dlya profil'nyh klassov obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Moskva, 2006.
4. Harchenko L.N. *Teoriya i praktika biologicheskogo obrazovaniya v sovremennom pedagogicheskom vuze*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2002.
5. Harchenko L.N., Gorovaya V.I., Sotnikova N.N. *Sovremennoye biologicheskoye obrazovaniye. Teoreticheskij i tehnologicheskij aspekty*. Moskva, 2005.

Статья поступила в редакцию 04.04.16

УДК 37.026

Cheremisina M.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Algebra, Geometry and History of Mathematics, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: mar.ivan21@mail.ru*

FEATURES OF TEACHING METHODS IN MODERN TEACHING AIDS IN THE FRAMEWORK OF THE COMPETENCE APPROACH IN EDUCATION. The modern high-quality education is not possible without basic mathematical training, without understanding of the role of mathematics in the scientific picture of the world. Mathematical education contributes to the formation of a common human culture. The article notes that in the accordance with the second generation of the educational standards, which view the need to strengthen common cultural sound course of mathematics and its importance for the formation of the younger generation, the education requires the revision of the contents of mathematical courses and the new teaching methods solutions, aimed at the achievement of pupils of the basic school of the planned results of the study of the subject. The basis of the formation of a new didactic model of education in the information society is a competence paradigm. It implies an active role of all participants in the educational process in the formation of a motivated competent person. For realization of the standards the teaching objectives require new teaching instruments that can help teachers in the performance of educational tasks. The article presents the results of the analysis of textbooks in mathematics that have passed an expertise for the compliance with the Federal Educational Standard on the level of the contents and teaching methods features.

Key words: value of mathematical education, methods of teaching mathematics, competence approach in teaching basic competencies of mathematical contents, methodological approaches in training.

М.И. Черемисина, канд. пед. наук, доц. каф. алгебры, геометрии и истории математики, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: mar.ivan21@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКТОВ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ

Современное качественное образование невозможно без базовой математической подготовки, без понимания роли, которую математика играет в научной картине мира. Математическое образование вносит свой вклад в формирование общей культуры человека. В статье отмечается, что в соответствии с идеологией стандарта второго поколения, в которой просматривается необходимость усиления общекультурного звучания курса математики и его значимости для формирования личности подрастающего поколения, требуется пересмотр содержания курса математики и методических решений, нацеленных на достижение учащимися основной школы планируемых результатов изучения предмета. В основе формирования новой дидактической модели образования в условиях информационного общества лежит компетентностная парадигма. Она предполагает активную роль всех участников образовательного процесса в формировании мотивированной компетентной личности. Для реализации поставленных стандартом целей обучения необходимы новые учебно-методические комплекты, способные помочь учителю в выполнении поставленных образовательных задач. В статье приводятся результаты анализа учебников по математике, прошедших экспертизу на соответствие ФГОС ООО: их содержания и методических особенностей.

Ключевые слова: значение математического образования, методы преподавания математики, компетентностный подход в обучении, базовые компетентности, содержание курса математики, методические подходы в обучении.

В концепции развития математического образования в Российской Федерации в разделе «Значение математики в современном мире и в России» отмечается, что «математика занимает особое место в науке, культуре и общественной жизни, являясь одной из важнейших составляющих мирового научно-технического прогресса. Изучение математики играет системообразующую роль в образовании, развивая познавательные способности человека, в том числе к логическому мышлению, влияя на преподавание других дисциплин. Качественное математическое образование необходимо каждому для его успешной жизни в современном обществе...».

В выделенных авторами концепции проблемах математического образования в стране особо отмечается проблема выбора методов преподавания математики. «Среди педагогов все чаще звучит идея достижения максимальной активности личности в процессе обучения, когда сам учащийся определяет параметры своего образования. Для этого учащиеся должны уметь учиться и пользоваться знаниями, т.е. получать образование в течение всей жизни; научиться действовать, справляться с разными ситуациями и работать в команде; понимать других людей и уважать их стремление к независимости, выполнять совместные проекты и учиться улаживать конфликты, развивать свои личностные качества и способность действовать с большей независимостью» [1, с. 32].

Достижение вышеназванных целей связывают с внедрением в обучение компетентностного подхода. Данный подход возник как ответ на существующий в рамках «знаниева» подхода разрыв между знаниями, умениями и навыками учащихся и способностью ориентироваться в быстроменяющихся условиях реальной жизни. По результатам международных исследований качества математического образования отмечаются пробелы у школьников в прикладной составляющей математической подготовки, они затрудняются в ситуациях, близких к реальным, плохо умеют применять математические знания для решения жизненных задач.

Е.А. Солодова в своей книге подчеркивает, что «компетентностный подход предъявляет новые требования к содержанию обучения: это и фундаментализация образования на основе интеграции науки и образования, повышение роли творчества, практико-ориентированность содержания образования, его прикладную и предметно-профессиональную направленность, подчеркивает роль опыта, умений практически реализовать знания, решать задачи». Поэтому этот подход предполагает существенное обновление содержания обучения [2, с. 10].

Одной из базовых компетентностей педагога является: «... умение разрабатывать образовательную программу, выбирать учебники и учебные комплекты. Обоснованный выбор учебников и учебных комплектов и характер представляемого обоснования позволяет судить о стартовой готовности к началу педагогической деятельности...» [3, с. 304].

В связи с переходом на новые стандарты в 2015 – 2016 учебном году основной школы (5-ые классы) перед учителями школ встает вопрос, какой учебник выбрать, чтобы он был эффективным и позволял достичь требуемых стандартом результатов.

Анализируя новые учебно-методические комплекты по математике можно отметить, что важным шагом в создании современной методической системы преподавания математики в 5 – 6 классе, которая бы отвечала идеологии новых образовательных стандартов, является разработка методически эффективных

подходов к способам подачи учебного материала и организации учебной деятельности подростков.

К одному из важных элементов развития подростков является «формирование представлений о математике как части общечеловеческой культуры, о значимости математики в развитии цивилизации, ее роли в современном обществе...» [4, с. 28]. Поэтому во многих современных учебниках по математике с целью эффективности восприятия отдельных исторических фактов, непосредственно связанных с учебным материалом того или иного урока, исторический материал включается в учебный текст по ходу изложения основного содержания. Они либо становятся содержательной базой для упражнений, либо являются частью объяснительного текста. Такой методический подход повышает у учащихся интерес к предметному материалу, создает исторический фон и эмоционально окрашивает введение нового материала.

С целью формирования коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, взрослыми в процессе образовательной учебно-исследовательской, творческой деятельности во многие учебники в заданный материал включены новые по форме задания: задания для работы в парах и задачи-исследования.

Задания для работы в парах предполагают совместное обсуждение условия задачи, составление плана ее решения, распределение работы между членами пары, взаимную проверку правильности выполнения задания и исправление обнаруженных ошибок. В ходе такой деятельности учащиеся учатся совместно искать способ выполнения задания, излагать и аргументировать свое мнение, оценивать ответы партнера.

Задачи исследования направлены на совместную работу учащихся под руководством учителя. В ходе их выполнения формируется умение учащихся прислушиваться к мнению других, вести поиск путей решения проблемы под руководством учителя в контакте с одноклассниками, делать выводы и обобщения. Здесь начинается формирование умений работать с информацией, представленной в виде таблиц и диаграмм, используемых в средствах массовой информации, справочной литературе и т. п.

С целью обучения учащихся поиску информации во многие учебники включаются задания, выполнение которых связано с использованием справочной, научно-популярной литературы, интернетом. Содержание таких заданий связано с изучаемой темой и применением математики в различных сферах и реальных ситуациях.

Задача «Формирования ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования ... с учетом устойчивых познавательных интересов» [4, с. 29.] реализуется не только через изучаемое содержание, его доступное и интересное изложение но и через структуру учебника.

Во многих учебниках каждая глава открывается небольшим введением, которое вводит учащихся в круг рассматриваемых проблем и создает мотивацию к их решению. Заключительный структурный элемент каждой главы учебника – рубрика «Чему вы научились». Она позволяет ученику самостоятельно проверить, достиг ли он уровня обязательных требований и обнаружить пробелы в знаниях. Для обучения учащихся 5,6 классов работе с математическим текстом каждый пункт разбит на смыс-

ловые фрагменты, которые завершаются вопросами и заданиями, позволяющими проверить, понято ли учащимися прочитанное, и акцентировать внимание на главном. Их задача – помочь учителю организовать работу учащегося с учебным текстом: нацелить на поиск информации в тексте, на воспроизведение важных утверждений, на приведение собственных примеров и т. д.

С целью формирования у учащихся способности к осознанному выбору уровня овладения материалом, индивидуальной траектории обучения в системе заданий выделены до 4-х групп разноуровневых упражнений. Упражнения первой группы направлены в основном на формирование и отработку умений на уровне обязательной подготовки, упражнения следующих групп – на развитие более высоких уровней усвоения. Это также позволяет использовать технологию уровневой дифференциации, индивидуализировать учебный процесс.

В курсе математики 5 – 6 классов учебная цель – это решение математической задачи. Формирование умения самостоятельно найти идею решения, спланировать его ход – серьезная методическая проблема. Чтобы помочь учащемуся приступить к решению, начать действовать, в учебниках ряд задач снабжены советами, указаниями и подсказками, которые помогут ученику увидеть идею решения и начать решение. Постоянно предлагаются разные способы, приемы и алгоритмы решения задачи и предоставляется право выбора того способа, который ученику более удобен и понятен.

К организационным умениям, характеризующим умение самостоятельно осуществлять учебно-познавательную деятельность, относятся и умение контролировать себя; устанавливать ошибки, находить пути устранения трудностей и т. д. С целью формирования указанных умений в учебниках предлагаются задания на оценивание значения выражения, величины, на предварительную прикидку результата, на распознавание ошибок в вычислениях по последней цифре и др.

Кроме того, развитию умения контролировать свои действия способствует введение в систему упражнений специальных заданий, объединенных в рубрику «Верно или неверно», которые

направлены на распознавание верных или неверных утверждений, на поиски ошибок и их исправление.

Развитие логического мышления учащихся – неотъемлемая часть методической системы обучения на уроках математики. Важно формировать такие умения, как выдвигать гипотезы при решении учебных задач и понимать необходимость их проверки, рассуждать и действовать в соответствии с выбранной стратегией решения задачи. С этой целью в учебниках выделены специальные рубрики: «Рассуждаем», «Анализируем», «Ищем закономерность», «Исследуем» и др.

В современных учебниках широко представлены упражнения нового типа, выполняя которые учащиеся должны провести те или иные наблюдения, сопоставить наблюдаемые факты и сделать самостоятельно выводы; подметить ту или иную закономерность, обосновать свои действия и проверить правильность выдвинутых предположений, применить знания в практической ситуации.

Обучение математике должно быть явным образом связано с повседневной жизнью школьника, чтобы необходимость практического применения математических знаний была очевидной для подростков, а не принималась на веру. Чтобы придать математическим расчетам большую осмысленность и обеспечить основу для развития у учеников навыков оценки, в современных УМК в объяснительных и задачных учебных текстах используют сюжеты из практической деятельности.

В системе упражнений учебников выделяется рубрика с названием «Практическая ситуация» или «Практические задачи», что помогает обратить внимание школьников на практическую сторону тех знаний и умений, которые они получили при изучении учебного материала, и делают эти знания более значимыми.

Сравнительный анализ современных учебно-методических комплектов позволяет сделать вывод, что пересмотр содержания курса математики и методических решений авторами обеспечивают учащихся не только важным кругом предметных и метапредметных знаний, но и помогают совершенствованию мышления, выработке мировоззрения, оказывают существенное влияние на развитие личности школьника.

Библиографический список

1. Тестов В.И. Математическое образование и компетентностный подход. *Школьные технологии*. 2014; 2: 31 – 37.
2. Солодова Е.А. *Новые модели в системе образования: синергетический подход*. Москва: Книжный дом «Либроком», 2012: 10.
3. *Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа*. Москва «Просвещение», 2011.
4. Суворова С.Б., Кузнецова Л.В., Минаева С.С., Рослова Л.О. Роль учебника в достижении требований стандарта. *Математика*. 2013; 2: 27 – 33.

References

1. Testov V.I. Matematicheskoe obrazovanie i kompetentnostnyj podhod. *Shkol'nye tehnologii*. 2014; 2: 31 – 37.
2. Solodova E.A. *Novye modeli v sisteme obrazovaniya: sinergeticheskij podhod*. Moskva: Knizhnyj dom «Librokom», 2012: 10.
3. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Osnovnaya shkola*. Moskva «Prosveschenie», 2011.
4. Suvorova S.B., Kuznecova L.V., Minaeva S.S., Roslova L.O. Rol' uchebnika v dostizheniiy trebovanij standart. *Matematika*. 2013; 2: 27 – 33.

Статья поступила в редакцию 11.04.16

УДК 37.01:371

Zhiganova O.M., postgraduate, Academy of Public Administration (Moscow, Russia), E-mail: zhiganova-1987@mail.ru

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT A HIGHER EDUCATION SCHOOL. Information-humanistic educational paradigm determines the development of one of the leading directions of the process of higher informatization in education in Russia, including inclusive education, which is understood as a process of creation of a single information-educational environment and uniform information-educational space of educational institutions. The article discusses the methodological position as the backbone of the ground, providing an effective system design an inclusive training and the practical implementation of the inclusion process in the information-educational environment of a university. The author of the article highlights both contents-defined theoretical approaches and design principles of inclusive education as a socio-pedagogical system.

Key words: inclusive education, information-educational environment, students with special educational needs, methodological bases and principles of inclusive education.

O.M. Жиганова, аспирант ФГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва, E-mail: zhiganova-1987@mail.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Информационно-гуманистическая образовательная парадигма обуславливает развитие одного из ведущих направлений процесса информатизации высшего образования в России, в том числе, и систему инклюзивного образования – построение единой информационно-образовательной среды и единого информационно-образовательного пространства учебного

заведения. В статье рассматриваются методологические позиции как системообразующие основания, обеспечивающие эффективное проектирование системы инклюзивного обучения и практическую реализацию процессов инклюзии в информационно-образовательной среде вуза. В статье выделены и содержательно определены теоретические подходы и принципы проектирования инклюзивного обучения как социально-педагогической системы.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, информационно-образовательная среда, студенты с особыми образовательными потребностями, методологические основы и принципы инклюзивного обучения.

Современная система отечественного высшего образования развивается в условиях смены образовательных парадигм. Из наиболее значимых тенденций современного мирового развития можно выделить гуманизацию (в том числе гуманитаризацию) и информатизацию всех сфер человеческой жизнедеятельности [1, с. 5]. В этой связи сегодня возрастает значимость реализации информационно-гуманистической образовательной парадигмы. Основная идея информационно-гуманистической парадигмы заключается в обеспечении интеллектуального и нравственного развития каждого человека на основе имеющихся информационных ресурсов с целью получения новых знаний, обеспечивающих устойчивое поступательное развитие цивилизации [2, с. 28]. Одним из ведущих направлений развития процесса информатизации высшего образования в России, охватывающим, в том числе и систему инклюзивного образования, является построение единой информационно-образовательной среды и единого информационно-образовательного пространства учебного заведения (и системы образования в целом).

Инклюзивное обучение в высшей школе в настоящее время всё еще выступает для отечественной системы высшего образования определённой инновацией. По данным Министерства образования и науки РФ, на сегодняшний день условия для инклюзивного обучения созданы только в 6,5% образовательных учреждениях страны. Проблема заключается в том, что инклюзивное обучение во многих регионах реализуется как перевод «особых» обучающихся в обычное учебное заведение, где не созданы специальные условия. Такой механический подход к инклюзии является неэффективным и более того, опасным для обучающихся с ООП. В условиях неготовности массового образования к включению обучающихся с ООП в образовательную среду учебных заведений усиливается конфликтность систем специального и инклюзивного обучения.

Обучение студента с ОВЗ в учебном заведении массового высшего образования не является полной гарантией качественного обучения [3, с. 20]. В данном случае речь должна идти о проектировании адаптированных условий обучения и образовательной среды с учетом особых потребностей данного контингента обучаемых. С целью проектирования системы инклюзивного обучения в вузе необходимо определить методические позиции как системообразующие основания, обеспечивающие в дальнейшем эффективную практическую реализацию процессов инклюзии в педагогическом процессе.

Инклюзивное обучение является сложной, одновременно и устойчивой, и динамической системой, характеризуемой большим количеством параметров и связей компонентов методической системы. В последние годы оно функционирует в режиме постоянных глобальных изменений, обусловленных как внешними, так и внутренними требованиями. Важным направлением в развитии инклюзивного обучения является разработка методологических основ инклюзивного обучения в информационно-образовательной среде вуза.

В связи с этим, в первую очередь следует дифференцировать понятия информационной образовательной среды и пространства. Информационно-образовательное пространство можно определить как пространство, в котором информация используется для образовательных целей [4].

Определим информационную образовательную среду, как совокупность условий, способствующих возникновению и развитию процессов учебного информационного взаимодействия между обучаемыми, преподавателем и средствами информационных и коммуникационных технологий, по формированию познавательной активности обучаемого, при условии наполнения компонентов среды предметным содержанием; а также обеспечивающих осуществление деятельности с информационным ресурсом некоторой предметной области с помощью интерактивных средств ИКТ; информационное взаимодействие между пользователями с помощью интерактивных ИКТ, взаимодействующих с пользователем как с субъектом информационного общения и личностью; интерактивное информационное взаимодействие между пользователем и объектами предметной среды,

отображающей закономерности и особенности соответствующей предметной области [5].

Базируясь на анализе научных источников, посвящённых данной проблеме и систематизации представленных в них определений, **информационно-образовательную среду** мы считаем целесообразным определить как педагогическую систему нового уровня, представляющую собой организованную совокупность ресурсов информационно-технического, учебно-методического характера, обеспечивающих учебно-воспитательный процесс, ориентированный на удовлетворение образовательных потребностей, раскрытие творческого потенциала всех его субъектов.

Информационная образовательная среда инклюзивного обучения включает совокупность программно-аппаратных средств и систем, компьютерных информационных (локальных, глобальной) сетей и каналов.

Функционирование информационной образовательной среды в процессе обучения определяется следующими факторами:

- информационного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса как между собой (в рамках образовательных взаимодействий), так и с экранными представлениями изучаемых объектов, влиянием на рассматриваемые процессы или явления, учебные сюжеты, протекающие и развивающиеся на базе использования распределенного информационного образовательного ресурса в области предметного обучения;

- обеспечения психолого-педагогического воздействия, ориентированного на: развитие творческого потенциала индивида;

- формирования системы знаний по отдельным дисциплинам;

- формирование компетенций (общекультурных и профессиональных) предусмотренных ФГОС ВО при изучении выбранных курсов [6; 7].

Информационно-образовательная среда, как и система инклюзивного обучения, является сложносоставным объектом системной природы. Большинство современных педагогических систем сегодня базируются на ведущих и взаимообогащающих друг друга научных подходах: системном, проектном, антропологическом, личностно-ценностном, социально-деятельностном, компетентностном. Характеризуя инклюзивное образование как современную инновационную образовательную систему, исследователи (М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Т.П. Дмитриева) подчёркивают необходимость применения современных методологических представлений при её проектировании.

Применение системного подхода даёт возможность многопланового понимания происходящих процессов в условиях внедрения инклюзии, выявления и обоснования связей, механизмов деятельности подсистем, находящихся в развитии, а также осмысления условий педагогической компенсации рисков и противоречий, возникающих при внедрении инновационных процессов в образовательную среду вуза. Безусловную значимость для системы инклюзивного обучения в качестве методического основания представляют также **личностно-ценностный и социально-деятельностный подходы**, приоритет которых утверждён ФГОС ВПО нового поколения и Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации». Интеграция вышеобозначенных подходов позволяет исследовать проблемы включения учащегося в информационно-образовательную среду, объединив несколько направлений: социальное, ценностное развитие личности, ценностное отношение к субъекту с позиций основных задач гуманизации педагогического процесса, педагогизация социальной среды, обеспечение взаимодействия личности и среды [8].

В качестве одного из ключевых методологических конструктов инклюзии выступает также **антропологический подход** как инструмент, в соответствии с которым проектирование системы инклюзивного обучения осуществляется с учётом достижений комплекса наук о человеке с целью получения целостного системного знания о человеке в условиях развития и саморазвития образовательно-воспитательных систем. Особую ценность для системы инклюзивного образования представляют положения

педагогической антропологии, сфокусированные на обосновании путей раскрытия сущностных сил обучающегося с ООП, характеристике такого пространства отношений, которое бы способствовало познанию им самого себя и достижению гармонии с окружающими [9, с. 47].

Особую важность с методических позиций для современной системы инклюзивного обучения в высшей школе в условиях информационной среды приобретает **проектный подход**. Проектирование сегодня следует рассматривать как способ инновационного преобразования современной педагогической действительности педагогом. Чем вариативнее проектируемая информационная образовательная среда, тем эффективнее реализуется процесс обучения студентов с ООП с учетом индивидуальных возможностей каждого обучающегося, его интересов, склонностей, субъективного опыта, накопленного в обучении и реальной жизни [10, с. 10]. Подчеркнём, тот факт, что информационно-образовательная среда не предполагает использование в образовательном процессе исключительно информационные технологии, а обеспечивает их интеграцию с другими методическими инструментами в целях повышения качества образования. В числе данных методических инструментов – метод проектов, технология уровневой дифференциации, модульное обучение, коллективный способ обучения, групповой способ обучения, технологии рефлексивного и критического мышления, проблемного обучения, сюжетно-ролевые технологии, кейс-стади и др.

Проектирование инклюзивной системы обучения в информационно-образовательной среде и построение педагогического процесса в ее рамках как диалога между участниками образовательного пространства предполагает важность **проектного подхода** и высокий уровень профессиональной компетентности педагога. В связи с этим особую ценность для проектирования инклюзивных процессов приобретает **компетентный подход**. Компетентность выступает как мера актуализации компетенций в процессе их развития, связанной с самоактуализацией личности выпускника в соответствующих видах деятельности. Компетентный подход выступает актуальным инструментом применительно ко всем субъектам образовательного процесса – и обучающимся, и педагогам. В контексте инклюзивной системы обучения он позволяет представить результаты профессиональной подготовки педагога в качестве системно-интегративных свойств, обеспечивающих успешное решение профессиональных задач, как фундамент происходящих изменений в образовательной системе в направлении инклюзии, как ресурс качественного развития профессионализма, качества инклюзивного образования.

Каждый из рассмотренных выше методологических подходов позволяет отразить ёмкость, метапредметность, многоаспектность системы инклюзивного обучения в информационно-образовательной среде высшей школы и может выступать фундаментом проектирования инновационных образовательных процессов в её рамках.

В процессе проектирования системы инклюзивного образования в информационно-образовательной среде необходимо не только определить его общую стратегию реализации, но также составить соответствующий конкретный алгоритм действий, базирующийся на ряде принципов, конкретизация которых должна осуществляться самостоятельно каждым высшим учебным заведением. В их числе целесообразно назвать следующие:

1) **Принцип соблюдения интересов обучаемого как личности**. Принцип определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребёнка с максимальной пользой и в интересах обучающегося, признавая и принимая, учитывая в образовательном процессе особенности, способности, проблемы и таланты личности, её одаренности и отклонения. Конечный итог образовательного взаимодействия должен приводить к самоактуализации личности ребенка с ООП, то есть максимально полному раскрытию индивидом личностного потенциала, склонностей и задатков, формировании личностного стремления к наиболее полному выявлению персональных возможностей и их дальнейшему образованию.

2) **Методический принцип ингерентности**: в образовательной среде учебного заведения будут эффективно решаться поставленные задачи только при условии подготовки образовательной системы к реализации инновации, если образовательная среда будет гармонично включать обучающихся с особыми образовательными потребностями, а не отторгать их. Для этого необходимо, чтобы, с одной стороны, педагоги научились строить собственную деятельность в условиях инновационных требований педагогического процесса. С другой стороны, система обучения должна содержать механизмы адаптации к условиям образовательной среды массового учебного учреждения [11, с. 109].

3) **Принцип рекомендательного характера при педагогическом воздействии и оказании помощи**. Принцип обеспечивает соблюдение гарантированных законодательством прав детей, родителей (законных представителей) детей с ограниченными возможностями здоровья выбирать формы получения детьми образования, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы обучающихся, включая обязательное согласование с родителями (законными представителями) вопроса о направлении (переводе) детей с ограниченными возможностями здоровья в специальные (коррекционные) образовательные учреждения (группы).

4) **Принцип вариативности**. Принцип предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в физическом и (или) психическом развитии.

5) **Принцип активности всех субъектов образовательной практики**. Инклюзивная практика подразумевает выбор содержания образования, форм, методов и технологий его реализации с опорой на активную позицию и активное взаимодействие всех участников образовательного процесса – педагогов, тьюторов, социальных работников, психологов, детей, родителей.

6) **Принцип качества**. Инклюзивное образование в информационно-образовательной среде должно быть подкреплено системой ценностей, убеждений, принципов и индикаторов эффективности, позволяющих оценить качество его реализации. Эта система будет формироваться, и развиваться в процессе реализации инклюзивного образования, она не должна быть заранее введена до идеального состояния. Если у субъектов образовательного процесса, участвующих в организации инклюзивной образовательной среды, абсолютно разные ценности, или если эти ценности четко не определены и не осознаны, критерии их достижения не утверждены, то система инклюзивного образования не будет носить устойчивый характер.

7) **Принцип непрерывности, гибкости и адаптированности**. Система инклюзивного обучения в высшем учебном заведении не может рассматриваться как разовый и типовой проект. Основная ошибка заключается в том, что решения, приемлемые в одном педагогическом контексте, впоследствии используются в совершенно другой образовательной среде. Опыт инклюзивной практики свидетельствует, что решения об инклюзии учащихся должны разрабатываться с учетом местных особенностей при полном использовании всех местных ресурсов, в противном случае такие решения не будут обоснованными. Система инклюзивного образования должна носить, таким образом, адаптивный характер. Кроме того, инклюзивное образование в условиях информационно-образовательной среды не будет успешным, если оно будет статичной структурой. Это динамичная система, развитие которой требует постоянного совместного мониторинга с привлечением всех участников инклюзивного процесса к критическому анализу и оценке действий.

Важным принципом инклюзивного образования является гибкость и способность реагировать на постоянные изменения, которые невозможно спрогнозировать [12, с. 56].

Все вышеобозначенные методологические основания создают устойчивую, динамичную инклюзивную систему образования со способностью к адаптации и развитию в местной социальной и образовательной среде в существующих условиях.

Библиографический список

1. Сандакова Л.Г. *Информационно-технологическая парадигма образования: гуманистическая сущность и концептуальные основы*. Автореферат диссертации ... доктора философских наук. Улан-Удэ, 2003.
2. Рубцова С.Ю. *Информационно-гуманистическая парадигма образования будущего специалиста*. *Сибирский педагогический журнал*. 2008; 15: 26 – 36.

3. Алехина С.В. Основной вопрос развития инклюзивного образования на современном этапе. *Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы*: сб. материалов III Международной научно-практической конференции. Под редакцией С.В. Алехиной. Москва: МГППУ, 2015: 20 – 24.
4. Максимова Н.А. Особенности использования информационно-образовательной среды в рамках инклюзивного обучения. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; 4. Available at: <http://www.science-education.ru/pdf/2014/4/268.pdf>
5. Роберт И.В. Основные тенденции развития информационно-коммуникационной среды. Москва: ИИО РАО, 2011.
6. Артюхина М.С. Интерактивное взаимодействие как основа образовательной среды вуза. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; 6. Available at: <http://www.science-education.ru/120-17006>
7. Артюхина М.С., Артюхин О.И., Кleshнина И.И. Аппаратная составляющая интерактивных технологий образовательного назначения. *Вестник Казанского государственного технологического университета*. 2014; Т.17; № 8: 308 – 315.
8. Липский И.А. Социальная педагогика. *Методологический анализ*. Москва: ТЦ Сфера, 2004.
9. *Инклюзивное образование*. Вып. 1. Сост. С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадиной. Москва: Центр «Школьная книга», 2010.
10. Назарова Н.М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции. *Инклюзивное образование: методология, практика, технология*: Материалы международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011, Москва). Редакция: С.В. Алехина и др. Москва: МГППУ, 2001: 9 – 11.
11. Егоров П.Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями. *Теория и практика общественного развития*. 2012; 3: 107 – 112.
12. Стабс С. *Инклюзивное образование при ограниченных ресурсах*. Москва: Наука, 2002.

References

1. Candakova L.G. *Informacionno-tehnologicheskaya paradigma obrazovaniya: gumaniticheskaya suschnost' i konceptual'nye osnovy*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filosofskikh nauk. Ulan-Ud'e, 2003.
2. Rubcova S.Yu. Informacionno-gumaniticheskaya paradigma obrazovaniya buduschego specialista. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2008; 15: 26 – 36.
3. Alehina S.V. Osnovnoy vopros razvitiya inkluzivnogo obrazovaniya na sovremennom `etape. *Inkluzivnoe obrazovanie: rezul'taty, opyt i perspektivy*: sb. materialov III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod redakciey S.V. Alehinoj. Moskva: MGPPU, 2015: 20 – 24.
4. Maksimova N.A. Osobennosti ispol'zovaniya informacionno-obrazovatel'noj sredy v ramkah inkluzivnogo obucheniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; 4. Available at: <http://www.science-education.ru/pdf/2014/4/268.pdf>
5. Robert I.V. Osnovnye tendencii razvitiya informacionno-kommunikacionnoj sredy. Moskva: IIO RAO, 2011.
6. Artyuhina M.S. Interaktivnoe vzaimodejstvie kak osnova obrazovatel'noj sredy vuza. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; 6. Available at: <http://www.science-education.ru/120-17006>
7. Artyuhina M.S., Artyuhin O.I., Kleshnina I.I. Apparalnaya sostavlyayuschaya interaktivnykh tehnologiy obrazovatel'nogo naznacheniya. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2014; Т.17; № 8: 308 – 315.
8. Lipskij I.A. *Social'naya pedagogika. Metodologicheskij analiz*. Moskva: TC Sfera, 2004.
9. *Inkluzivnoe obrazovanie*. Vyp. 1. Sost. S.V. Alehina, N.Ya. Semago, A.K. Fadina. Moskva: Centr «Shkol'naya kniga», 2010.
10. Nazarova N.M. Teoreticheskie i metodologicheskie osnovy obrazovatel'noj integracii. *Inkluzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tehnologiya*: Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii (20-22 iyunya 2011, Moskva). Redkollegiya: S.V. Alehina i dr. Moskva: MGPPU, 2001: 9 – 11.
11. Egorov P.R. Teoreticheskie podhody k inkluzivnomu obrazovaniyu lyudej s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2012; 3: 107 – 112.
12. Stabs S. *Inkluzivnoe obrazovanie pri ogranichennykh resursah*. Moskva: Nauka, 2002.

Статья поступила в редакцию 26.04.16

УДК 378

Ziyudinova S.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Information Technologies, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: slana_z@list.ru

Ziyudinov M.D., Cand. of Sciences (Mathematics, Physics), Professor, Department of Computer Science, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: slana_z@list.ru

Radzhabaliev G.P., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Head of Department of Information Technologies, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: slana_z@list.ru

DIDACTIC POTENTIAL OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS. The article reveals the didactic potential of electronic educational resources, discusses their features and types, which can be used in independent work of students. The use of electronic educational resources in the educational process has a great didactic potential. The electronic educational resources allow the teacher to organize workshops in the form of independent work at the computers, while performing the functions of a director and consultant; mobile and effective monitoring of students' knowledge with the use of a computer-based control; to vary the contents and complexity of tasks. The author concludes that electronic educational resources in the organization of independent work of students are a tool that allows the teacher to monitor academic achievement. On the other hand, they let students to independently develop theoretical principles and master the practical use of the material to form the interest and positive motivation towards learning, which improves the quality of the organization of the educational process.

Key words: E-learning resources, independent work, electronic book, computer testing.

С.М. Зияудинова, канд. пед. наук, доц. каф. информационных технологий, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: slana_z@list.ru

М.Д. Зияудинов, канд. ф.-м. наук, проф. каф. информатики, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: slana_z@list.ru

Г.П. Раджабалиев, канд. техн. наук, доц., зав. каф. информационных технологий, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: slana_z@list.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В данной статье раскрывается дидактический потенциал электронных образовательных ресурсов (ЭОР), рассматриваются их особенности, виды, которые могут быть использованы в самостоятельной работе студентов. Использование ЭОР в образовательном процессе несёт большой дидактический потенциал. Авторы делают вывод о том, что электронные образова-

тельные ресурсы в организации самостоятельной работы студентов являются инструментом, позволяющим преподавателю контролировать учебные достижения, обучающимся – самостоятельно осваивать теоретические положения и овладеть практическим использованием материала, формировать интерес и позитивную мотивацию по отношению к учебе, что в свою очередь способствует повышению качества организации образовательного процесса.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, самостоятельная работа, электронный учебник, компьютерное тестирование.

Современное образование претерпевает кардинальные изменения в связи с введением новых стандартов. Задача образования на сегодняшний день – готовить людей, способных и готовых психологически всю жизнь учиться. Мир непрерывно меняется и человек должен быть готов к непрерывному образованию и переквалификации. В этой связи важным умением учащегося, студента, да и любого человека является готовность самостоятельно добывать знания, так как от неё напрямую зависят результаты учебной и в дальнейшем профессиональной деятельности. На сегодняшний день в образовательном пространстве России определенную нишу занимают электронные образовательные ресурсы. Электронный образовательный ресурс (ЭОР) представляет собой некоторое содержание определенной предметной области в электронном виде, воспользоваться которым можно с помощью различных электронных устройств (персонального компьютера, планшета, мультимедийного проектора, интерактивной доски) и сети интернет [1].

Использование ЭОР в образовательном процессе несет большой дидактический потенциал. ЭОР позволяет преподавателю: проводить практические занятия в форме самостоятельной работы за компьютерами, выполняя при этом функции руководителя и консультанта; мобильно и эффективно осуществлять контроль знаний обучаемых с применением компьютерного тестового контроля; варьировать содержание и уровень сложности заданий; индивидуализировать работу, особенно в части, касающейся домашних заданий и контрольных мероприятий. Для обучаемых ЭОР дают: компьютерную визуализацию учебной информации; дифференцированный подход в обучении – когда сам учащийся, исходя из своих особенностей, возможностей и потребностей, определяет личную траекторию своего развития; развивать у студентов навыков самостоятельной работы. С помощью ЭОР студенты имеют возможность в высокой степени усваивать изложенный материал, работать в индивидуальном темпе, проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, находить самостоятельные решения поставленных проблем. ЭОР можно применять как на занятиях, так и во внеурочной деятельности. Занятия с применением ЭОР позволяют сделать их более интересными, продуманными, мобильными. Кроме того, для лучшего усвоения учебного материала очень важно, чтобы в процессе восприятия участвовало как можно больше видов восприятия, так как одновременное воздействие сложного комплекса раздражителей на разные анализаторы обладает особой силой и эмоциональностью. Эти особенности важно учитывать при разработке ЭОР. Взаимодействуя с ЭОР, организм обучаемого, воспринимает информацию с помощью аудиовизуальных средств, находясь под воздействием мощного потока качественно необычной информации. Воспринимаемая таким образом информация создает эмоциональную основу, благодаря которой от чувственного образа легче переходить к логическому мышлению, и как результат – информация усваивается намного лучше.

Особенностями ЭОР являются такие их свойства как мультимедийность, моделирование и интерактивность. Они же обеспечивают эффективность использования ЭОР в самостоятельной работе студентов. Под мультимедийностью понимается возможность одновременного воспроизведения на мониторе компьютера информации, различных объектов, звука, анимации [2]. Виртуальная реальность, сочетающая в себе трехмерный визуальный ряд и стереозвук, является наивысшей реализацией средств мультимедиа. Моделирование представляет собой процесс создания модели, в ЭОР оно может быть представлено фрагментом реального или воображаемого мира.

Широкое применение компьютерных технологий в образовательном процессе, в частности, использование ЭОР позволяет расширить рамки самостоятельной работы студентов. Самостоятельная работа студентов – неперенный атрибут всех форм обучения во всех высших учебных заведениях. Ее суть заключается в развитии умений самостоятельного получения новых знаний путем личного поиска информации. Причем роль преподавателя – направлять познавательную активность студента, а

роль студента – самостоятельно осуществлять познавательную деятельность. Выделяют два направления самостоятельной работы студентов: аудиторная и внеаудиторная. Если говорить о студентах заочного и дистанционного обучения, то самостоятельная работа является ведущей формой обучения, так как на нее отводится большее количество часов изучения курса. В рамках аудиторных занятий студенты – заочники не имеют возможности овладеть дисциплиной, и поэтому предполагается, что они в период между сессиями должны самостоятельно изучать материалы учебных дисциплин по различным источникам информации. Это могут быть традиционные печатные источники, такие как: учебники, периодические издания, специализированные книги, монографии, практикумы и др. Могут быть и различные виды ЭОР федеральных и региональных образовательных порталов [3].

Остановимся на видах ЭОР, которыми могут воспользоваться студенты в самостоятельной работе:

- Электронный учебник представляет собой электронное издание, содержащее красочную, мультимедийную информацию. В нем могут быть использованы видеofilмы, фрагменты звука, фрагменты лекций лучших преподавателей. Электронный учебник имеет гипертекстовую структуру, что позволяет студенту изучать материал по выбранной им траектории и в выбранном им темпе. Как правило, в него бывает заложена тестирующая часть, позволяющая студенту проверить знания.

- Электронный справочник – это электронное издание, содержащее справочную информацию. Обычно он содержит кроме информации, дублирующей учебник еще и дополнительную информацию: список терминов, или слов изучаемого языка, или имен цитируемых авторов и т. д.

- Компьютерный задачник – это электронное издание, предназначенное для отработки приемов решения задач. Студент, используя его в самостоятельной работе, имеет возможность наглядно увидеть, как связать теоретические знания с конкретными проблемами, на решение которых они могут быть направлены.

- Компьютерные практикумы, модели, конструкторы и тренажеры предназначены для отработки, закрепления знаний, умений и навыков студентов. Компьютерные модели предназначены для моделирования определенных явлений, могут быть использованы для демонстрации явлений, для отработки навыков управления моделируемыми процессами. Компьютерный лабораторный практикум дает студенту возможность наблюдать имитируемые процессы, протекающие в изучаемых реальных объектах; с его помощью студенты могут смоделировать эксперимент, который невозможно провести в реальных условиях. При этом тренажер имитирует не только реальную установку, но и объекты исследования и условия проведения эксперимента, позволяя наблюдать в ускоренном режиме явления, которые в реальном времени могли бы занимать месяцы и годы.

- Компьютерная тестирующая система представляет собой систему контроля и самоконтроля учебных достижений студентов. В настоящее время разработано много программных оболочек для создания компьютерных тестов. В виду легкости их создания любой педагог может создавать и широко применять их в процессе изучения различных дисциплин, на занятиях и при организации самостоятельной работы. Такой вид контроля разгружает преподавателя и появляется возможность самоконтроля студентов, более частого контроля знаний, а это, в свою очередь, способствует более прочному усвоению учебного материала.

Таким образом, можно сказать, что ЭОР в организации самостоятельной работы студентов – это инструмент, позволяющий изменить роли преподавателя (направляет) и студентов (активное самостоятельное получение информации); контролировать учебные достижения; самостоятельно осваивать теоретические положения и овладеть практическим использованием материала; воздействовать на профессионализацию студентов, формировать интерес и позитивную мотивацию по отношению к учебе. Интерактивность ЭОР способствует повышению качества организации образовательного процесса.

Библиографический список

1. Синаторов С.В. *Знакомство с ЭОР*. Available at: http://eor.it.ru/eor/mod/scorm/player.php?a=96&torg=ORG_F3B03F211AC44F47B3734EBAEA9A8D3E&scoid=1144
2. Мосолов А. Е. *Электронные образовательные ресурсы нового поколения*. Available at: <http://www.metod-kopilka.ru/page-article-8.html>
3. *Электронные образовательные ресурсы*. Available at: <http://www.eorhelp.ru>

References

1. Sinatorov S.V. *Znakomstvo s 'EOR*. Available at: http://eor.it.ru/eor/mod/scorm/player.php?a=96&torg=ORG_F3B03F211AC44F47B3734EBAEA9A8D3E&scoid=1144
2. Mosolov A. E. *'Elektronnye obrazovatel'nye resursy novogo pokoleniya*. Available at: <http://www.metod-kopilka.ru/page-article-8.html>
3. *'Elektronnye obrazovatel'nye resursy*. Available at: <http://www.eorhelp.ru>

Статья поступила в редакцию 20.04.16

УДК 378

Gasanova S.H., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Bases and Technologies of Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sapiyat@bk.ru*
Karayeva S.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Bases and Technologies of Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: karaeva1971@list.ru*
Magaromova D.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching the Russian Language and Literature, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: magaromova1956@mail.ru*

ABOUT THE SOCIAL ROLE OF DIDACTIC MATERIAL IN RAISING AND EDUCATION OF PUPILS. In the article the authors state the importance of the principle of protection of national cultures and traditions by means of an educational system in conditions of a multinational republic. The authors note that the main goal of polycultural education is expressed in formation of a person, capable to active and effective activity in the multinational environment having the developed feeling of understanding and respect to other cultures, abilities to live in peace with people of different nationalities, races and beliefs. The authors emphasize that in the course of polycultural education children get used to their native culture, and later to the Russian and the world's culture. The research tells the necessity of making educational complexes with didactic materials that meet a number of requirements.

Key words: national culture, polycultural education, ethnoculture, didactic material, raising and education of pupils.

С.Х. Гасанова, канд. филол. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального языкового образования, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: sapiyat@bk.ru
С.А. Караева, канд. пед. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального языкового образования, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: karaeva1971@list.ru
Д.А. Магаромова, канд. фил. наук, доц. каф. теории и методики обучения русскому языку и литературе, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: magaromova1956@mail.ru

О СОЦИАЛЬНОЙ РОЛИ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматривается важность принципа защиты системой образования национальных культур, традиций в условиях многонациональной республики. Авторы отмечают, что главная цель поликультурного образования состоит в формировании человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований. В процессе поликультурного образования, подчёркивают авторы, осуществляется приобщение ребёнка к родной культуре, а от неё – к российской и мировой. Это вызывает необходимость создания в едином ключе учебных комплексов, включение в них дидактических материалов, отвечающих ряду требований.

Ключевые слова: национальная культура, поликультурное образование, этнокультура, дидактический материал, обучение и воспитание учащихся.

В последние годы одним из важнейших принципов является принцип защиты системой образования национальных культур, традиций в условиях многонациональной республики.

Культурно-педагогическое наследие каждого этноса содержит в себе уникальный образовательный потенциал, который может быть успешно реализован в образовательном процессе со специфической этнокультурной направленностью (коннотацией). В начале XXI века образование Дагестана вышло на уровень становления этнокультурного и личностно-ориентированного систем образования.

Цель поликультурного образования состоит в формировании человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований. При этом одной из приоритетных задач является глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего собственного народа, что является непременным условием интеграции в другие культуры.

В процессе поликультурного образования осуществляется приобщение ребёнка к родной культуре, а от неё – к российской и мировой. Это вызывает необходимость создания в едином ключе учебных комплексов, включение в них дидактических материалов (комплекса заданий и упражнений, самостоятельных и контрольных работ, используемых учителем для реализации нормативно заданных программ), отвечающих ряду требований. Важнейшим требованием является критерий правильности, образованности, чистоты, культуры русской речи. Этому способствует включение в учебники образцового языкового материала.[1]

Дидактический материал должен соответствовать трём функциям:

1. *Образовательной*, предполагающей введение языковых понятий с учётом закономерностей языка, правил его функционирования.

В классах с разнонациональным составом учащихся изучение понятий должно связываться, с учётом транспозиции и отрицательных интерферентных влияний, с соответствующими понятиями и закономерностями родного языка. Выдвинутый еще

Л.В. Щербой сопоставительный принцип предполагает использование дидактического материала на сопоставление родного и русского языка [2].

Она выражается в отклонениях от нормы второго языка под влиянием первого, то есть в иноязычном акценте. Как известно, интерференция обусловлена различиями языковых систем и может возникать на всех языковых уровнях (фонетическом, грамматическом, лексическом и других).

Избежать явления интерференции поможет более глубокое усвоение изучаемого языка, знакомство с его спецификой.

На наш взгляд, эта задача может быть решена следующим образом:

- с целью выявления самобытности изучаемого языка следует использовать на занятиях сопоставительный метод;
- необходимо создавать условия для осуществления учащимися поисковой деятельности, для чего следует включать в занятия поисковые задачи.

Психологи утверждают, что знания, приобретенные самостоятельно, прочнее и глубже, чем знания, пассивно вложенные в голову учеников. Задания сопоставительного характера не только помогают развить творческую активность учащихся, умственную самостоятельность, но и способствуют:

- развитию творческого и логического мышления;
- развитию речи учащихся;
- вызывают интерес к изучению языка;
- позволяют увидеть специфику изучаемого языка, его общие и отличительные свойства по сравнению с родным языком.

Задания сопоставительного характера должны создавать проблемную (поисковую) ситуацию на уроке, т. е. это должны быть поисковые задачи. Определение поисковой задачи по русскому языку дано Т.В. Напольной: «...это такой вид поискового задания, в процессе выполнения которого учащиеся без непосредственного участия учителя овладевают новыми знаниями, новыми способами их добывания, самостоятельно анализируя языковые явления». [3] Поисковые задачи отличаются от упражнений, при выполнении которых ученики работают по образцу, применяя известные им знания в знакомой ситуации.

Покажем возможность применения поисковых задач сопоставительного характера при изучении русского словообразования в дагестанской национальной школе. Словообразование – область, в которой не так отчетливо отражается влияние соседствующего языка. Типологическое различие сказывается, прежде всего, в морфологическом строе: отсутствии категории рода в родном языке, своеобразный способ передачи эмоциональной оценки предмета речи, различия в категории «одушевленность/неодушевленность», склонении и т. д. В русском языке семантика аффикса многопланова. Аффиксы присоединяются к корневым морфемам в определенной последовательности, и каждый аффикс привносит в общее словообразовательное значение свой, только ему присущий смысл. Имеется принципиально различное распределение смыслов несущих средств внутри номинативной единицы русского и дагестанских языков. Поскольку в родных языках жителей Дагестана приставки не имеют семантического значения (например, в кумыкском языке приставок нет), тема эта является одной из трудных для учащихся-дагестанцев. Изучение темы можно начать с такой задачи:

- *Какая часть русского слова меняет его лексическое значение? Какое значение она вносит?*

По-		гетди
При-	шел	гелди
Во-		гирди
Вы-		чыкъды

Уменьшительно-ласкательное значение передается в родном языке аналитически, потому учащимся следует предложить такую поисковую задачу:

- *Какая часть в русском слове придаёт ему уменьшительно-ласкательное значение? Докажите.*

*Гусенок –къазныбаласы
Зайчонок – къяынныбаласы
Коврик – гиччихалча*

Поисковые задачи позволяют углубить знания учащихся, индивидуализировать процесс обучения.

Дидактический материал должен отражать преемственность и межпредметные связи. Нужна централизация в создании учебных комплексов.

Образовательная функция дидактических материалов должна включать определенный объем сведений, расширяющих 48

знания учащихся о природе, культуре, традициях своей республики, о жизни дагестанского общества.

2. *Воспитательная функция* предполагает подбор текстов, воспитывающих у учеников любовь к Родине, к ее природе и людям, уважение к труду, к профессиям, интернационализм, толерантность.

Содержание этноматериала должно быть ориентировано на следующее: на национальное самосознание, осмысление места и роли родного языка, познание народных традиций, обычаев, истории этносов как субъектов Дагестана. В основу этого понимания положена этнопедагогическая формула Г.Н. Волкова: «Без памяти (истории) – нет традиций, без традиций – нет культуры, без культуры – нет воспитания, без воспитания – нет ни духовности, ни гуманности, без них нет личности, без личности нет народа» [4].

Эту мысль в своём исследовании четко определяет В.И. Матис: «Главная цель поликультурного образования, выводимая из определения роли этнического фактора в российском обществе, состоит в том, чтобы помочь подрастающим поколениям развить их межкультурную компетентность» [5]. На практике мы сталкиваемся с совершенно иной реализацией этих тезисов.

В числе воспитательных возможностей, заложенных в дидактическом материале по русскому языку, можно отметить:

- *формирование у школьников понимания социальной роли языка и взаимосвязи языков народов, населяющих нашу страну;*

Понимание социальной роли языка даётся не только путём объяснения, но и косвенно, в определении языковых явлений, подборе определённых текстов.

- *формирование научного мировоззрения;*

Введение элементов историзма (исторические справки в объяснении явлений современного языка), показ процессов взаимодействия, взаимообогащения, современных процессов развития языка формируют понимание языка как социального инструмента, важнейшего средства человеческого общения.

- *воспитание любви к литературе;*

Этому способствуют предназначенные для анализа, чтения, тексты, принадлежащие мастерам слова (русским, дагестанским писателям).

- *направленность на самовыражение учащихся в ходе их речевого творчества.*

Каналом самовыражения служат упражнения в самостоятельной речи: сочинения, устные рассказы, выступления, доклады, статьи, письма и т. п. Тематика текстов должна включать учащихся в общественную жизнь, помогать определить свои нравственные идеалы, жизненную позицию.

3. *Развивающая функция* предполагает, что дидактические материалы должны отвечать требованиям развивающего обучения. В этом случае должны учитываться уровни заданий и упражнений в учебнике. В педагогике имеются шкалы таких уровней:

- 1) воспроизводящий уровень;
- 2) уровень применения знаний и умений в аналогичных условиях;
- 3) уровень применения знаний в частично измененных условиях;
- 4) уровень применения знаний в новых условиях;
- 5) уровень, когда ученик выбирает алгоритм решения задачи из числа известных;
- 6) уровень, на котором ученик сам определяет, в чем состоит задача, сам выбирает правило, сам составляет алгоритм применения этого правила.

С целью развития познавательных способностей учащихся при подборе дидактического материала следует учитывать следующее:

- он должен формировать основные логические операции: группировку, классификацию, конкретизацию, обобщение, сравнение, абстрагирование, определение понятий, построение суждений и умозаключений;

- быть направленным на использование методов и приемов обучения, требующих высокой познавательной активности учащихся, самостоятельности в решении проблемных (познавательных) задач;

- развивать творческую деятельность учащихся;
- способствовать развитию устной и письменной речи.

Помимо названных требований материал должен быть связан со вторым изучаемым языком, с литературой; включать упражнения, способствующие усвоению орфоэпии, культуры речи.

Эффективное включение этнического материала требует разработки следующих вопросов:

- диагностирования уровня сформированности «этнокультурности» личности, т. е. её существенных особенностей национального характера, этнической идентичности и самоконцепции в данной этнокультуре (стили вербального и невербального общения);

- определение нормы, роли и правил, регулирующие общение; особенности социально-когнитивных и аффективных процессов коммуникативного поведения;
- рациональными приемами умственной деятельности учащихся.

Библиографический список

1. Асадулаева Ф.Р., Караева С.А., Абасалиева Д.З. Родной язык как средство приобщения обучающихся начальной школы к национальным истокам. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5: 142 – 144.
2. Щерба Л.В. *Избранные труды по русскому языку*. Москва: Учпедгиз, 1957.
3. Напольнова Т.В. *Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка*. Москва, 1983.
4. Волков Г.Н. Все народы педагогики. Этнопедагогика калмыков и национальной школы. *Сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию проф. О.Д. Мукаевой*. Элиста, 1997.
5. Матис В.И. *Теория и практика развития национальной школы в поликультурном регионе*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Барнаул, 1999.

References

1. Asadulaeva F.R., Karaeva S.A., Abasalieva D.Z. Rodnoj yazyk kak sredstvo priobsheniya obuchayuschihya nachal'noj shkoly k nacional'nym istokam. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5: 142 – 144.
2. Scherba L.V. *Izbrannye trudy po russkomu yazyku*. Moskva: Uchpedgiz, 1957.
3. Napol'nova T.V. *Aktivizaciya myslitel'noj devatel'nosti uchashchihsya na urokah russkogo yazyka*. Moskva, 1983.
4. Volkov G.N. Vse narody pedagogiki. Etnopedagogika kalmukov i nacional'noj shkoly. *Sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 70-letiyu prof. O.D. Mukaevoj*. Elista, 1997.
5. Matis V.I. *Teoriya i praktika razvitiya nacional'noj shkoly v polikul'turnom regione*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 1999.

Статья поступила в редакцию 08.05.16

УДК 378.02:37.016

Dorzhu N.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: namdolmaa@gmail.com*

Oyun Yu.D., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: ojd10@mail.ru*

CREATION THE LEARNING EXERCISES BASED ON AN INSTRUMENTAL PROGRAM “HOT POTATOES”. The article deals with the effective use of information and communication technologies in teaching foreign languages. Creation of electronic materials for teaching foreign languages is possible using the different programs. This article discusses the instrumental program “Hot Potatoes”. The authors of the article make an electronic practicum based on this program for students of Tuvan State University majoring in “Pedagogical Education”. Four different kinds of interactive activities are offered for understanding of educational material: JCloze – filling the gaps; JMatch – matching the words with their translation; JMIX – creating jumbled-sentence exercises; JCross – crossword. Using such tasks made up on the basis of this program increases the students' motivation to learn a foreign language, allows the teacher to individualize work with students and to control their knowledge.

Key words: information and communication technologies, electronic resources, electronic practicum, instrumental programs, interactive tasks.

Н.С. Доржу, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: namdolmaa@gmail.com

Ю.Д. Оюн, канд. филол. наук, ст. преп. каф. иностранных языков, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: ojd10@mail.ru

РАЗРАБОТКА УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ НА ОСНОВЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ-ОБОЛОЧКИ «HOTPOTATOES»

Статья посвящена проблеме эффективного использования информационно-коммуникативных технологий в преподавании иностранных языков. Создание электронных материалов для обучения иностранным языкам возможно с использованием инструментальных программ-оболочек. В данной статье рассматривается инструментальная программа-оболочка «HotPotatoes». На основе этой инструментальной оболочки авторами статьи был составлен электронный практикум для студентов направления подготовки «Педагогическое образование» ТувГУ. Для усвоения учебного материала по теме предлагаются 4 вида различных интерактивных заданий: JClouze – заполнение пропусков; JMatch – установление соответствий; JMIX – восстановление последовательности в предложении; JCross – кроссворд. Применение заданий, разработанных на основе данной программы, в преподавании иностранных языков повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка, позволяет преподавателю индивидуализировать работу со студентами. Подобные задания можно использовать в обучении иностранному языку для контроля знаний, для тренировки и обучения.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, электронные ресурсы, электронный практикум, инструментальные программы-оболочки, интерактивные задания.

В настоящее время владение навыками эффективного использования информационно-коммуникативных технологий (далее ИКТ) актуально в самых различных видах деятельности. Использование ИКТ получает всё большее распространение в преподавании иностранных языков. Многообразие существующих компьютерных учебных материалов – электронных словарей, справочников, мультимедийных обучающих программ, учебных и аутентичных материалов интернета, развитие средств

электронной коммуникации позволяет сделать процесс обучения иностранному языку максимально эффективным и ориентированным на реализацию целей межкультурной коммуникации [1, с. 4].

Иностранный язык как никакая другая дисциплина требует адаптации учебных материалов к конкретным образовательным потребностям обучающихся и условиям обучения. Особенно это актуально для обучения в вузах, где не только различается уро-

вень подготовки студентов, но и существует множество специальностей и специализаций подготовки, для каждой из которых должны использоваться соответствующие учебные материалы [2, с. 112].

Специфика обучения иностранному языку связана также с тем, что основной единицей учебной деятельности является упражнение. Значительная часть упражнений может быть успешно выполнена с помощью ИКТ. Преподаватель иностранного языка должен уметь не только подобрать соответствующие упражнения и задания на основе имеющихся ресурсов различных типов – обучающих программ, словарей, ресурсов интернета, но и разработать собственные электронные учебные материалы [2, с. 113].

Важной особенностью специализированных электронных ресурсов в преподавании иностранного языка является интерактивность заданий. Интерактивность заключается в необходимости организации диалога с обучающимися посредством реализации возможности выбора вариантов содержания изучаемого материала и режима учебной деятельности [3, с. 103].

Создание электронных материалов для обучения иностранным языкам возможно с использованием инструментальных программ-оболочек. В данной статье рассматривается инстру-

ментальная программа-оболочка «HotPotatoes». Программа разрабатывалась в 1997-2004 гг. в Центре информационных технологий в гуманитарном образовании Университета Виктории, Канада. С помощью автономной оболочки «HotPotatoes» можно подготовить 12 вариантов упражнений для использования в глобальной и локальной сетях, а также в автономном режиме. В программе пять независимых блоков, с помощью которых создаются разные виды упражнений [1].

На основе программы «HotPotatoes» авторами статьи был составлен электронный практикум для студентов направления подготовки «Педагогическое образование» ТувГУ. В практикуме используются тексты на английском языке по педагогической тематике: школы, колледжи, университеты Великобритании, России и США; обучение детей в Великобритании и России; подготовка учителей; учитель как личность; игры в жизни детей и др. Для усвоения учебного материала по теме предлагаются 4 вида различных интерактивных заданий:

1) JCloze – заполнение пропусков. В качестве пропущенных элементов использованы лексические единицы из вышеуказанных текстов. Чтобы правильно выполнить задание студенты читают весь текст, переводят данные выше текста слова и начинают заполнять пропуски [4].

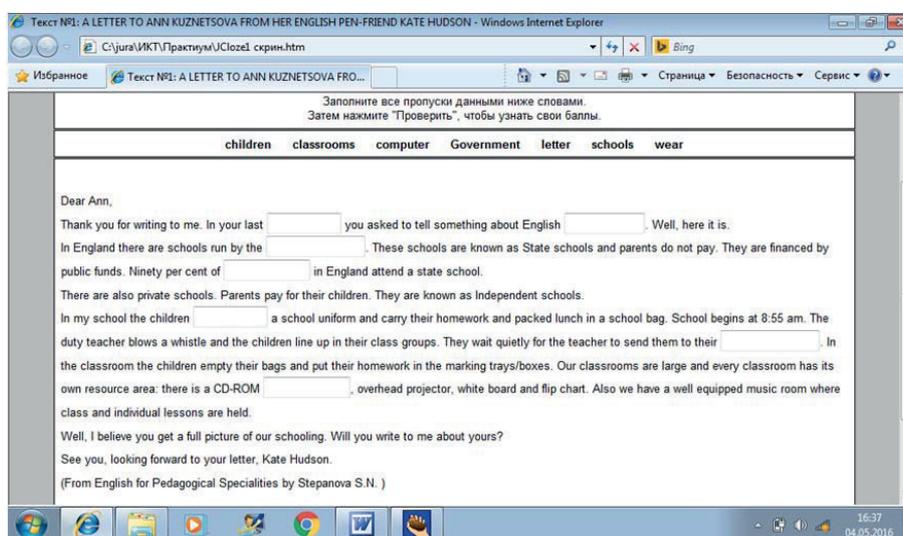


Рис. 1. Пример задания на заполнение пропусков

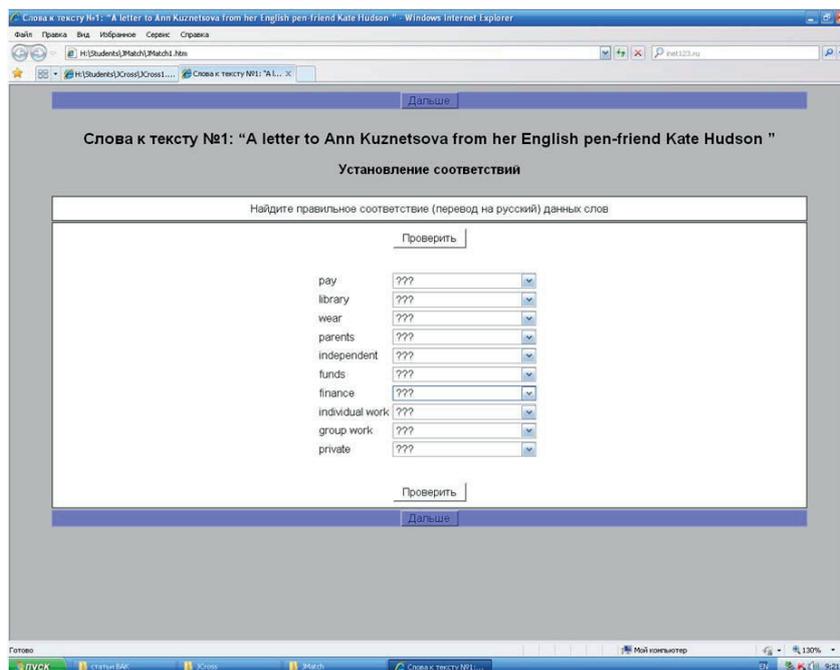


Рис. 2. Пример задания на установление соответствий

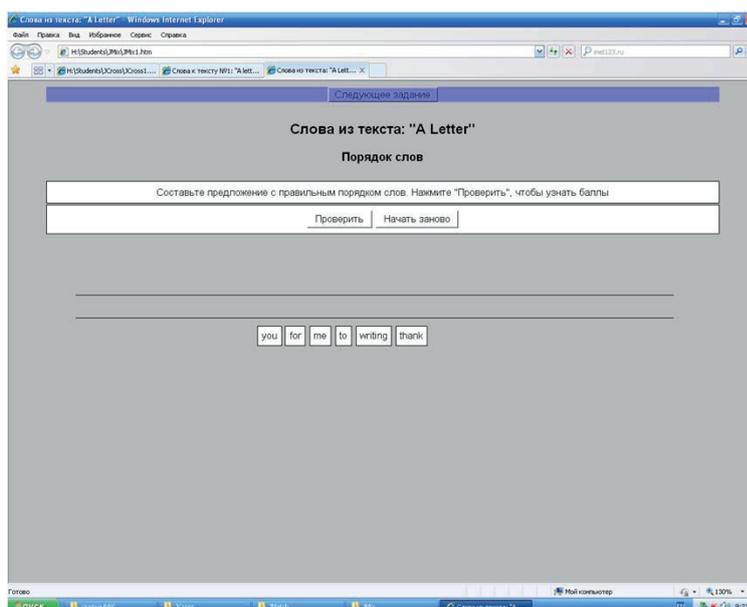


Рис. 3. Пример задания на установление порядка слов

Задание к кроссворду

Щёлкните курсором по цифре. Впишите правильное слово в образовавшееся окошко, пользуясь определениями на английском языке внизу кроссворда. Заполните кроссворд. Затем нажмите кнопку "Проверить" и узнайте свои баллы.

По горизонтали:

2. A particular type of clothing worn by all the members of a school (ответ: school uniform).

4. A room that you have lessons in at a school or college (ответ-classroom).

5. Someone who is old enough to be considered legally responsible, and can for example vote in elections and get married without their parents' permission (ответ-adult).

9. Confident and able to do things by yourself in your own way, without wanting help or advice from other people (ответ-independent).

10. A teacher in a British university or college (ответ-tutor).

По вертикали:

1. Someone who is being taught, especially a child (ответ-pupil).

3. Work that a student at school is asked to do at home (ответ-homework).

4. Young persons from the time they are born until they are aged 14 or 15 (ответ-children).

7. The father or mother of a person or an animal (ответ: parent).

6. A period of time in which students in a school are taught a particular subject (ответ-lesson).

8. To have something such as clothes, shoes or jewellery on your body (ответ-wear).

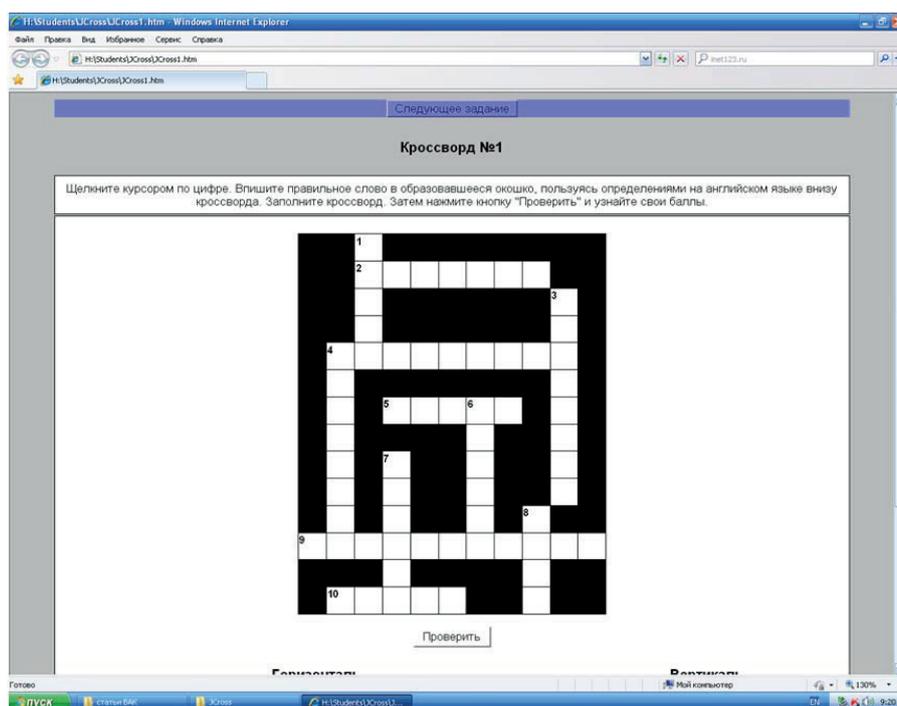


Рис. 4. Пример кроссворда по изученной лексике

2) JMatch – установление соответствий. Данные упражнения используются для повторения и заучивания слов из текста [4].

3) JMix – восстановление последовательности в предложении. Данное упражнение предназначено для закрепления грамматической темы: «Порядок слов в предложении» [4].

4) JCross – кроссворд. Для повторения изученной лексики, орфографии слов студентам предлагается разгадать слово по его дефиниции [4].

Все упражнения, разработанные на основе программной оболочки HotPotatoes, выполняются в режиме самоконтроля. Результат выполнения заданий оценивается в процентах, неудачные попытки приводят к снижению оценки. Студенты имеют возможность проанализировать свои достижения или неудачи. В случае неудачи они могут выполнить предложенные задания снова. Разнообразие представленных упражнений имеет целью усвоение и закрепление учебного материала по различным темам.

Внедрение средств информационных технологий позволяет решить такие актуальные для методики обучения иностранным языкам проблемы как: проблему контроля, индивидуализации и комфортности обучения иностранным языкам, нелинейной подачи информации, учёта разных типов восприятия при обучении иностранным языкам, отсутствия языковой среды. Использование средств информационных технологий позволяет обеспечить изучение иностранного языка в индивидуальном темпе, повысить самостоятельность и ответственность студента, выстроить

обучение иностранным языкам в соответствии с интересами и целями каждого студента, ввести в обучение иностранным языкам межкультурный компонент [5, с. 129].

Итак, применение заданий, разработанных на основе инструментальной программы-оболочки «HotPotatoes» повышает мотивацию студентов к изучению языка, позволяет преподавателю индивидуализировать работу со студентами, а также использовать эти задания для контроля знаний, тренировки и обучения.

Библиографический список

1. Бовтенко М.А. *Информационно-коммуникативные технологии в преподавании иностранного языка*. Новосибирск, 2008.
2. Бовтенко М.А. *Профессиональная информационно-коммуникационная компетенция преподавателя иностранного языка*. Новосибирск, 2005.
3. Титова С.В. *Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика*. Москва, 2009.
4. Доржу Н.С., Оюн Ю.Д. *Электронный практикум для студентов направления подготовки «Педагогическое образование» по теме «Education»*. Кызыл: Издательство ТувГУ, 2015.
5. Хакимова А.А. Использование информационно-коммуникационных технологий для организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку. *Альманах современной науки и образования*. 2012; 1 (56): 129.

References

1. Bovtenko M.A. *Informacionno-kommunikativnye tehnologii v prepodavanii inostrannogo yazyka*. Novosibirsk, 2008.
2. Bovtenko M.A. *Professional'naya informacionno-kommunikacionnaya kompetenciya prepodavatelya inostrannogo yazyka*. Novosibirsk, 2005.
3. Titova S.V. *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v humanitarnom obrazovanii: teoriya i praktika*. Moskva, 2009.
4. Dorzhu N.S., Oyun Yu.D. *Elektronnyj praktikum dlya studentov napravleniya podgotovki «Pedagogicheskoe obrazovanie» po teme «Education»*. Kyzyl: Izdatel'stvo TuvGU, 2015.
5. Hakimova A.A. Ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnyh tehnologii dlya organizacii samostoyatel'noj raboty studentov pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2012; 1 (56): 129.

Статья поступила в редакцию 04.05.16

УДК: 373.5.03:51

Ivanova A.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Primary Education, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: Ivaya@mail.ru

Bugaeva A.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Primary Education, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: Ivaya@mail.ru

Skriabina A.G., senior teacher, Department of Teaching Methods of Mathematics, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: skralyona@mail.ru

CONCEPTUAL BASES OF FORMATION OF INDEPENDENT COGNITIVE ACTIVITY. The objective of the article is a review of scientific literature on the subject of formation of independent cognitive activity, especially in the course of teaching mathematics to humanity students. The concepts of "activity", "independence", "cognitive activity" are clarified in terms of Russian philosophers, psychologists and educators. The paper gives subject requirements on federal state educational standards of the secondary (complete) general education. The article describes the work of math scientists and educators, who have studied the problem of teaching mathematics to students of humanities. Research on the formation of independent cognitive activity of humanity students using various forms and methods of teaching mathematics is described. Conclusions on formation of independent cognitive activity among students are formulated on the basis of scientific and educational literature. The author present results of experimental work on the use of the identified approaches to the formation of independent cognitive activity of students, who major in humanities. It is shown that the organization of independent cognitive activity of the students in teaching mathematics confirms the reliability, effectiveness and impact of research.

Key words: activity, cognitive activity, independence, federal state educational standard.

А.В. Иванова, д-р пед. наук, проф. каф. начального образования, ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: Ivaya@mail.ru

А.П. Бугаева, канд. пед. наук, доц. каф. начального образования, ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: Ivaya@mail.ru

А.Г. Скрябина, ст. преп. каф. методики преподавания математики, ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: skralyona@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Целью статьи является обзор научной литературы формирования самостоятельной познавательной деятельности, в частности при обучении математике учащихся-гуманитариев. Уточнены понятия «активность», «самостоятельность», «познавательная активность», «деятельность» и «познавательная деятельность» с точки зрения отечественных философов, психологов и педагогов. Приведены предметные требования по Федеральному государственному образовательному стандарту среднего (полного) общего образования. В статье рассмотрены работы ученых-педагогов математиков, исследовавших проблему обучения математике учащихся гуманитарных классов. Описаны исследования по формированию самостоятельной познавательной деятельности учащихся гуманитарных классов с помощью разных форм и методов обучения математике. На основе изучения научно-педагогической литературы сформулированы выводы по формированию самостоятельной познавательной деятельности у учащихся-гуманитариев. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по реализации выявленных подходов к формированию самостоятельной познавательной деятельности учащихся-гуманитариев. Показано, что организация самостоятельной познавательной деятельности учащихся-гуманитариев классов при обучении математике подтверждает достоверность, действенность и результативность проведенной работы.

Ключевые слова: активность, деятельность, познавательная активность, познавательная деятельность, самостоятельность, федеральный государственный образовательный стандарт.

Активность человека наиболее ёмко выражается в понятии «деятельность», в котором особое внимание отводится её направленности на определённый вид деятельности и способах удовлетворения. Поэтому деятельность человека – это необходимое условие его развития, где основными видами деятельности человека является его физический и умственный труд.

Итак, «деятельность» понятие широкое и многогранное, которое изучалось разными учеными и исследователями.

В нашей стране проблема деятельности рассматривалась в философии В.И. Купцовой, А.П. Огурцовым, Э.Г. Юдиным, М.С. Каган и других.

В психологии теория деятельности изучалась такими учёными как Л.С. Выготский, М.Я. Басов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шардаков, В.В. Давыдов и другими.

В педагогике деятельность классифицируется как учебная, игровая, трудовая, поэтому в педагогике деятельность рассматривается как определённый вид активности.

В современной энциклопедии отмечено: «Деятельность – активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий т. о. свои потребности» [1].

«Деятельность – это подлинный источник развития личности», такое определение деятельности видим в работе И.Г. Щукиной [2].

Деятельность представляет собой творческий процесс, в котором проявляются активность, самостоятельность, личная свобода и индивидуальная неповторимость личности. В конечном итоге деятельность направлена на преобразование окружающей действительности. Исходной формой такого преобразования является труд.

Познавательная деятельность занимает особое место среди многочисленных видов деятельности, осуществляемых человеком. Процесс познания осуществляется как в рамках учебного процесса, так и во внешкольной жизни учащихся. В нашей работе рассматриваемая познавательная деятельность используется только в рамках педагогической системы, в которой используется термин учебно-познавательная деятельность.

Деятельность является важнейшим источником обогащения школьников опытом социальных отношений и общественного поведения. У Г.И. Щукиной имеется такое определение познавательной деятельности: «В учебном процессе познавательная деятельность ученика – учение представляет собой сложнейший процесс перехода учащихся от незнания к знанию, от случайных наблюдений, почерпнутых в опыте жизни и из разрозненных сведений, приобретенных от взрослых либо через средства массовых коммуникаций (радио, кино, телевидение), к системе познания» [2].

Такие учёные, как И.Я. Лернер, Т.И. Шамова и Н.Ф. Талызина, обращают внимание на то, что познавательная деятельность внутри каждой предметной области имеет свои особенности, которые необходимы при организации деятельности учащихся.

Познавательная деятельность проявляется в личностных характеристиках человека – его потребностях, отношениях, активности.

Таким образом, каждый компонент познавательной деятельности является источником её активизации, которая в свою очередь связана с проблемой мотивации. Мотивы учебной деятельности показывают то, ради чего человек учится, а учебная мотивация – это мотивация, которая побуждает к получению новых знаний, умений, собственному развитию и совершенствованию.

Следует выделить некоторые аспекты познавательной активности, которая влияет на улучшение качества знаний учащихся, на формирование личностных качеств и т. д.

Заметим, что активность обучаемого в обучении, как считают многие философы, с одной стороны, принадлежит к врождённым качествам личности, с другой стороны, активность должна формироваться в процессе познавательной деятельности и характеризоваться стремлением к познанию, умственным напряжением и проявлением нравственно-волевых качеств школьников.

Понятие познавательной активности многогранно, о чём свидетельствует анализ работ И.А. Лернера, М.И. Махмутова, А.М. Матюшкина, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной, А.К. Марковой и др.

В работах И.Я. Лернера активность выступает как условие самостоятельности, невозможно быть самостоятельным, не будучи активным. В работе Т.И. Шамовой, активность рассматривается как качество учебной деятельности.

В теории другого педагога Г.И. Щукиной, познавательная активность рассматривается как «ценное и сложное личностное образование школьника, интенсивно формирующееся в школьные годы. Проявления его в каждом последующем возрасте шире, богаче, они оказывают влияние на продуктивность обучения и учения, на активизацию всей учебной деятельности» [2].

В учениях А.К. Марковой познавательная активность описывается следующим образом: «Все виды активного отношения к учению как познанию: наличие смысла, значимости для ребёнка учения как познания, все виды познавательных мотивов...» [3].

В.А. Гусев познавательную активность считает подготовительной ступенью самостоятельности [4].

П.И. Пидкасистый отмечает что, наивысшим проявлением активности является самостоятельность.

Проблема обучения математике учащихся гуманитарных классов рассматривалась в трудах И.М. Смирновой, А.И. Азевич, С.В. Митрохиной, Т.А. Ширшовой, А.А. Змушко и многих других, студентов гуманитарных специальностей О.В. Засядько, И.И. Бондаренко, К.К. Исмаилова, М.Н. Дмитриева, Ням Нгок Тан и других.

В исследованиях вышеуказанных авторов обучение математике учащихся гуманитарных классов, студентов гуманитарных специальностей в основном дается с помощью наглядности, используя различные методы и формы обучения с учетом их психофизиологических особенностей, которые непосредственно тесно связаны с формированием самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

Федеральный государственный образовательный стандарт предвзывает следующие требования: «Предметные результаты освоения основной образовательной программы для учебных предметов на базовом уровне ориентированы на обеспечение преимущественно общеобразовательной и общекультурной подготовки».

Предметные результаты освоения основной образовательной программы должны обеспечивать возможность дальнейшего успешного профессионального обучения или профессиональной деятельности» [5].

К базовому уровню по стандарту образования относится и социально-гуманитарный профиль. Базовый уровень стандарта учебного предмета ориентирован на формирование общей культуры и, в большей степени, связан с мировоззренческими, воспитательными и развивающими задачами общего образования, задачами социализации.

Нами с 2005 года проводятся исследования по формированию самостоятельной познавательной деятельности у учащихся общеобразовательных школ с 1 класса с учётом психофизиологических особенностей с ориентацией на то, что дети, относящиеся к художественному типу, т. е. с относительным преобладанием первой сигнальной системы по И.П. Павлову будут в основном учиться в гуманитарных классах. Опытными экспериментальная работа проводится в разных школах Республики Саха (Якутия): Хамагаттинской СОШ Намского улуса, Момской СОШ Момского улуса, Бейдигинской СОШ Усть-Алданского улуса, Хатыстырской НСОШ Алданского улуса с охватом учащихся 1 классов в экспериментальных группах 122 ученика, а в контрольных – 123 ученика. Наблюдение за данным контингентом ведётся одиннадцатый год. К началу 5 класса в экспериментальных классах остались 121 ученик, а в контрольных – 120 учеников. К началу 11 класса – 119 учеников, в экспериментальных классах, а в контрольных классах – 117.

В летнее время и каникулярные дни организуем образовательные лагеря для учащихся, где обучение ведётся в группах, отрядах, сформированных с учетом возрастных особенностей, интересов и потенциальных способностей. Предметные дисциплины обучения составляют 3 блока: начальное (1 – 4 классы); основное (5 – 9 классы); профильное обучение (10 – 11 классы) обучение. Приведём основные виды работ, которые мы используем для формирования самостоятельной познавательной деятельности на занятиях по математике: решение региональ-

ных задач прикладного характера; решение исторических задач; сообщения о вкладе ученых-математиков; проведение интегрированных занятий (математика-история; математика-география; математика-обществознание; математика-музыка и т. д.); использование современных образовательных технологий таких как: case-технологии, проектная деятельность, проблемное обучение, модульное обучение и др.; проведение дискуссий, бесед и т. д.; проведение рефлексии с группами, каждая группа выпускает мини-стенгазету, где сообщаются впечатления о проведенном дне: что нового узнали по математике, истории развития и т. д., а также и по другим дисциплинам.

Как показали результаты эксперимента, у учащихся экспериментального класса возрастает чувство ответственности, сплоченности, сотрудничества, сопереживания, формируется интерес к предмету, познавательная активность, самостоятельная деятельность и т. п.

Эксперимент проводился с помощью метода единственного различия, где используется принцип подравненных групп (экспериментальная и контрольная).

Во время проведения констатирующего эксперимента были выявлены основные затруднения и типичные ошибки у учащихся-гуманитариев, которые были учтены при подборе и составлении задач, а также при разработке методики их решения и при использовании технологии проведения занятий в соответствии с теоретическими положениями нашего исследования. Для сравнения получаемых результатов эти же проверочные контрольные работы предлагались и учащимся контрольных классов. Результаты проведения контрольных работ показали значительно лучший уровень усвоения математического материала учащимися экспериментальных классов.

Обобщая данные проведенного исследования можно прийти к следующим выводам:

1. В последние 15 – 20 лет существенные изменения произошли в организации профильного обучения в старших классах средней школы. Тем не менее, качество обучения математике не соответствует тем требованиям, которые предъявляют новые ФГОС. В связи с этим наиболее актуально в процессе обучения математике целесообразно организовать раннюю профилизацию (в нашем случае с 1 класса с учётом психофизиологических особенностей детей), что приведёт наиболее успешному формированию познавательной деятельности учащихся-гуманитариев.

2. Одна из методологических установок нашего исследования основывается на концепции Г.И. Щукиной, рассматривающей познавательную деятельность как «ценное и сложное» личностное образование школьника, которое «выражает особое состояние школьника и его отношение к деятельности» [2].

3. Становление личности учащегося происходит в процессе его деятельности на уроках математики в диалектическом единстве индивидуального и социального. Это единство определило основной фактор, влияющий на становление личности школьника через активизацию познавательной деятельности, что послужило обоснованием для использования личностно-деятельностного подхода к организации учебно-воспитательного процесса на уроках математики при обучении детей-гуманитариев.

4. Обозначены основные направления формирования самостоятельной познавательной деятельности учащихся-гуманитариев: диагностика уровня сформированности познавательной активности (воспроизводящий, интерпретирующий, творческий), формирование познавательной активности уча-

Таблица 1

Обобщённые данные по школам к концу эксперимента

Образовательные учреждения	контрольная группа	экспериментальная группа	оценки
Хатыстырская НСОШ №20, Алданский улус	13,2%	31,2%	получившие «4» и «5»
	69,9%	86,3%	получившие положительные оценки
Хамагаттинская СОШ, Намский улус	12,1%	29,3%	«4» и «5»
	68,3%	87,2%	получившие положительные оценки
Момская СОШ, Момский улус	9,8%	22,2%	«4» и «5»
	71,2%	85,4%	получившие положительные оценки
Бейдигинская СОШ, Усть-Алданский улус	12,2%	25,8%	«4» и «5»
	70,3%	83,2%	получившие положительные оценки

Результаты написания проверочных контрольных работ приведены в таблице 1. Представленные в ней данные указаны в среднем по 5 контрольным работам:

Результаты проведенного эксперимента, в частности выполнение контрольных работ, позволяют сделать вывод об эффективности предложенных концептуальных основ формирования самостоятельной познавательной деятельности у учащихся-гуманитариев.

Библиографический список

1. Рапацевич Е.С. *Педагогика. Современная энциклопедия*. Под общей редакцией А.П. Астахова. Минск: Современная школа, 2010.
2. Щукина Г.И. *Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе*: учебно-методическое пособие для студентов педагогических институтов. Москва: Просвещение, 1979.
3. Маркова А.К. *Формирование мотивации учения в школьном возрасте*: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1983.
4. Гусев В.А. *Психолого-педагогические основы обучения математике*. Москва: ООО «Издательство «Вербум-М», ООО «Издательский центр «Академия», 2003.
5. Федеральные государственные образовательные стандарты. Об утверждении федерального государственного стандарта среднего (полного) общего образования приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413, зарегистрирован в Минюсте России 07.06.2012 № 24480). *Вестник образования России*. 2012; 18.

References

1. Rapacevich E.S. *Pedagogika. Sovremennaya `enciklopediya*. Pod obschej redakciej A.P. Astahova. Minsk: Sovremennaya shkola, 2010.
2. Schukina G.I. *Aktivizacija poznavatel'noj deyatel'nosti uchaschihsya v uchebnom processe*: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov. Moskva: Prosveschenie, 1979.
3. Markova A.K. *Formirovanie motivacii ucheniya v shkol'nom vozraste*: posobie dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1983.
4. Gusev V.A. *Psihologo-pedagogicheskie osnovy obucheniya matematike*. Moskva: ООО «Izdatel'stvo «Verbum-M», ООО «Izdatel'skij centr «Akademija», 2003.
5. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo standarta srednego (polnogo) obshego obrazovaniya prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.05.2012 № 413, zaregistrirovann v Minyuste Rossii 07.06.2012 № 24480). *Vestnik obrazovaniya Rossii*. 2012; 18.

Статья поступила в редакцию 04.05.16

УДК 378

Ivlev A.N., *postgraduate, Department of Pedagogy and Technology of Vocational Training, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Sosedova1990@mail.ru*

MODERN TRAINING REQUIREMENTS FOR COMMANDERS OF SPECIAL PURPOSE AND INTELLIGENCE UNITS OF INTERIOR MINISTRY TROOPS OF RUSSIA. The article identifies and studies the modern requirements for the education of commanders of special purpose and intelligence units of internal troops of the Russian Interior Ministry. These requirements are: an ability to define the objectives of the forthcoming activities of the military unit; to accurately put and perceive and be fully aware of the task facing the division; to have a clear focus on physical fitness, health and sports; to execute and maintain documentation unit; to be efficient and effective using the technical unit controls; to effectively carry out professional communication with subordinates, superiors; to successfully build communication with other state executive authorities and the public; to have a high level of professional military competence of each soldier.

Key words: modern requirements, commander, special purpose, intelligence unit, officer of internal troops.

A.N. Ивлев, *соискатель каф. педагогики и технологий профессионального образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Sosedova1990@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ КОМАНДИРА СПЕЦИАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ И РАЗВЕДЫВАТЕЛЬНЫМИ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯМИ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

В статье выявлены и изучены современные требования к подготовке командира специального назначения и разведывательными подразделениями внутренних войск МВД России, такие как: умение определять цели предстоящей деятельности военного подразделения; точно ставить, воспринимать и в полной мере осознавать стоящие перед подразделением задачи; иметь чёткую направленность на физическую подготовку, здоровье и спорт; вовремя оформлять и вести документацию подразделения; оптимально и эффективно пользоваться техническими средствами управления подразделения; результативно осуществлять профессиональную коммуникацию с подчиненными, начальством, успешно строить коммуникации с другими государственными исполнительными органами власти и общественностью; высокий уровень военно-профессиональной компетентности каждого военнослужащего.

Ключевые слова: современные требования, командир, специальное назначение, разведывательное подразделение, офицер внутренних войск.

Повышение уровня профессиональной готовности офицеров внутренних войск МВД России для реализации функций командира специального назначения и разведывательными подразделениями приобретает особую значимость. «Концепция развития системы управления внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации на период до 2025 года» ориентирует на создание нового типа командира внутренних войск МВД России, который нацелен на овладение новейшей системой управления» [1]. Офицер внутренних войск формирует у себя потребность и готовность решать новые образовательно-воспитательные задачи с применением инновационных технологий и методов, создает условия для творчества, креативности и вариативности военного образования, способен активизировать профессиональные инициативы курсантов.

В круг управленческих функций командира подразделения входят не только анализ, планирование, но и контроль работы всего подразделения, проведение мероприятий по подготовке личного состава и населения к всевозможным чрезвычайным ситуациям. Наряду с анализом, контролем и планированием, командир подразделения, исходя из оперативной обстановки, прогнозирует ситуацию по отдельным направлениям деятельности. И благодаря своевременно принятым эффективным управленческим решениям, проведенному комплексу мероприятий, имеющих профилактическую направленность, сотрудникам удаётся значительно стабилизировать обстановку и минимизировать рост преступности.

Среди современных требований особо выделяется требование к *ответственности* при принятии решений в процессе командования личным составом, особенно в горячих точках, из чего вытекает необходимость обучения офицеров новым методам менеджмента и руководства подчиненными в особых условиях, которые отражают суть и содержание *управленческой компетентности офицеров внутренних войск МВД России* для реализации штабных функций командира подразделения. Управленческая компетентность – это не только воля и решительность командира, его организаторские способности, но и умение подчинять и подчиняться, высокий личный авторитет, умение создавать и поддерживать здоровый моральный климат в коллективе, исполнительность и дисциплинированность – это не полный перечень требований ФГОС, выдвигаемых перед офицерским составом внутренних войск МВД России.

В перечне требований для исполнения штабных функций офицера внутренних войск МВД России одной из первых называется *требование определять цели предстоящей деятельности подразделения*. В диссертации «Развитие компетенции целеполагания у курсантов вузов внутренних войск МВД России в процессе самостоятельной работы» С.А. Кодзоков отмечает, что «термин «целеполагание» в научно-педагогической литературе применяется для обозначения системы взаимоотношений в планировании собственной деятельности по выполнению поставленной задачи, согласно логически построенной схеме самим обучающимся курсантом, которая должна быть выполнена в запланированное время в полном объеме и рационально» [2, с. 22 – 24].

Следующее требование к подготовке офицеров внутренних войск МВД России в реализации штабных функций командира подразделения ставится *требование точно ставить, воспринимать и в полной мере осознавать стоящие перед подразделением задачи*. Как отметил А.М. Боровицкий, «основой территориальной целостности и поддержания правопорядка в государстве для любого цивилизованного общества является хорошо организованные, оснащенные силовые структуры. Российская Федерация не стала исключением и такой силовой структурой внутри страны являются внутренние войска МВД России, фундаментом которых выступают профессионально подготовленные разносторонне образованные офицерские кадры» [3, с. 77 – 79].

Следующее требование к профессиональной подготовке будущего командира подразделения является *четкая направленность курсанта на физическую подготовку, здоровье и спорт*. Среди множества факторов, определяющих состояние боевой готовности подразделений и частей внутренних войск, не менее важное значение приобретает физическая готовность военнослужащих для решения специфических задач по обеспечению надежной защиты своего государства.

Среди требований к профессиональной подготовке будущего офицера – это его *умение в соответствии с поставленными задачами и их решением вовремя оформлять и вести документацию подразделения*. В рамках профессиональной подготовки большое внимание уделяется воспитанию у офицера соблюдения культуры рабочего места, включающая умение работать с литературными источниками, работу с документами, умение получать, фиксировать и обрабатывать информацию, анализировать, обобщать и ее хранить, а также вести картотеку.

Еще одно требование к профессиональной подготовке курсанта – это его умение оптимально и эффективно пользоваться техническими средствами управления подразделения. Современный командир подразделения должен быть способен понять и осознать цели и задачи, дать анализ современной обстановке и принять правильное грамотное решение. Следующий шаг – планирование работы по реализации принятых решений и организация его исполнения, далее – осуществить анализ результатов и коррекцию деятельности. То есть, важно готовить специалистов, которые способны квалифицированно управлять подчиненными как в ежедневном процессе, так и в условиях боевой обстановки.

Следующее требование к профессиональной подготовке будущего офицера – это результативно осуществлять профессиональную коммуникацию с подчиненными, начальством, успешно строить коммуникации с другими государственными исполнительными органами власти и общественностью. Возможность результативно осуществлять профессиональную коммуникацию с подчиненными, начальством, успешно строить коммуникации с другими государственными исполнительными органами власти и общественностью, предполагают развитие у курсантов коммуникативной культуры как умение устанавливать с подчиненными и сослуживцами добрые, гуманистические, отношения. Итак, система коммуникативных знаний и сформированных коммуникативных умений и навыков будущего офицера внутренних войск МВД РФ обусловлены спецификой служебно-боевой деятельности и выполнения им штабных функций командира подразделения. Выявленные современные требования, предъявляемые к профессиональной подготовке командира подразделения внутренних войск МВД – заключает собирательное качество офицера, называемое воинским мастерством – высокий уровень военно-профессиональной компетентности отдель-

ного военнослужащего. Военное мастерство эффективно формируется в ходе специально организованного педагогического процесса, способствующего активному и постоянному саморазвитию курсантов. Структуру воинского мастерства включает определённые черты: высокая организованность, взаимообусловленное и упорядоченное взаимодействие военнослужащих, которые делает воинский коллектив единым целым при решении поставленных оперативных задач; единство отработанных действий личного состава воинского подразделения, которое достигается с одной стороны, профессиональной компетентностью и личными качествами военнослужащих, с другой – эффективным менеджментом со стороны командира подразделения; хорошая физическая подготовка – ловкость и умение оперативно реагировать на вызовы в любых условиях обстановки; высокое взаимопонимание всех членов воинского коллектива, которое обеспечивается единством и общностью взглядов в военно-профессиональных вопросах и владение общими согласованными действиями. Сформированное военное мастерство также выражается в боевой слаженности воинского подразделения и каждого его участника.

Таким образом, проведённый анализ современных требований к подготовке офицеров в реализации штабных функций командира подразделения, показал, что именно современная обстановка определяет необходимость постоянно находиться в состоянии боевой готовности офицеров внутренних войск МВД России. В особенности высокие требования предъявляются к формированию управленческой компетентности – умение управлять подразделением в ходе боя, результативно осуществлять профессиональную коммуникацию с подчиненными, начальством, успешно строить коммуникации с другими государственными исполнительными органами власти и общественностью.

Библиографический список

1. Концепция развития системы управления внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации на период до 2025 года.
2. Кодзиков С.А. Развитие компетенции целеполагания у курсантов вузов внутренних войск МВД России в процессе самостоятельной работы. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2014.
3. Боровицкий А.М. Коммуникативная культура курсанта военного института внутренних войск МВД России как психолого-педагогический феномен. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 2 (45): 77 – 79.

References

1. *Konceptsiya razvitiya sistemy upravleniya vnutrennih vojsk Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda.*
2. Kodzikov S.A. *Razvitiye kompetencii celepolaganiya u kursantov vuzov vnutrennih vojsk MVD Rossii v processe samostoyatel'noj raboty.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2014.
3. Borovickij A.M. *Kommunikativnaya kul'tura kursanta voennogo instituta vnutrennih vojsk MVD Rossii kak psihologo-pedagogicheskij fenomen.* *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 2 (45): 77 – 79.

Статья поступила в редакцию 27.04.16

УДК 378

Taran V.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Education, Military Training Center, Southern Federal University (Taganrog, Russia), E-mail: shulachka@mail.ru

Deberdeev M.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Education, Military Training Center, Southern Federal University (Taganrog, Russia), E-mail: deberdeev56@gmail.com

DIAGNOSIS OF A HEALTHY LIFESTYLE: PROBLEMS AND SOLUTIONS. The work includes an analysis of the modern condition in the field of leisure organization, for there is a considerable demand in correct organization of free time in the society. The authors review the main functions of athletic and sanitary animation. In the course of the research the work emphasizes the importance of forcing and using of multi-criterion evaluation and solving of innovative problems in the field of physical education. The society's moral and psychological climate, its physical and moral health depends on the leisure organization. That is why the animation activity of an individual, i.e. his living forces restoration and reproduction by means of physical education and leisure activity as well, become more important. The article also contains technology of quantification of "amount of health" and fields of its application developed by the authors.

Key words: athletic and sanitary animation, healthy lifestyle, healthy methodology, multi-criterion evaluation, complex rate of quality, criteria, amount of health.

V.A. Taran, канд. пед. наук, доц. каф. физического воспитания, Учебный военный центр Южного Федерального Университета, г. Таганрог, E-mail: shulachka@mail.ru

М.П. Дебердеев, канд. пед. наук, доц. каф. физического воспитания, Учебный военный центр Южного Федерального Университета, г. Таганрог, E-mail: deberdeev56@gmail.com

ДИАГНОСТИКА ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

В работе дан анализ современного состояния в области организации досуга, так как в обществе возникла острая потребность в правильной его организации. Рассмотрены основные функции спортивно-оздоровительной анимации и проблемы подготовки специалистов в данной области. В работе подчёркивается актуальность формирования и использования в об-

ласти физического воспитания многокритериальной постановки и решения инновационных задач. От того, как организован досуг, зависит морально-психологический климат общества физическое и нравственное его здоровье. Вот почему всё более важное значение приобретает анимационная деятельность человека, т. е. сфера восстановления и воспроизводства его живых сил, в том числе через систему физического воспитания и досуговую занятость. Приведена разработанная и запатентованная авторами программа в определении «количества здоровья», определены области её применения.

Ключевые слова: спортивно-оздоровительная анимация, здоровый образ жизни, оздоровительные методики, многокритериальная оценка, комплексный показатель качества, критерии, количество здоровья.

В современном мире, наряду с ускорением ритма жизни ухудшается экологическая обстановка, у людей всё чаще наблюдаются эмоциональные срывы, физические и психические расстройства. Полноценный отдых, досуг играет огромную роль, поскольку создает в жизни современного человека необходимый баланс и гармонию, помогает получить новый заряд энергии. Именно поэтому в современном обществе возникает острая потребность в правильной организации досуга, так как свободное время людей важнейшая социальная сфера, требующая государственной поддержки и правильной организации. От того, как организован досуг, зависит морально-психологический климат в обществе, культурный уровень данного общества, физическое и нравственное здоровье данного общества. Анимационная, т. е. досуговая деятельность человека, прежде всего, связана с рекреацией. К основным социальным функциям организации спортивно-оздоровительной анимации (СОА) относятся: адаптация человека к изменениям в современном обществе; оздоровление и формирование здорового образа жизни; рекреационные аспекты организации досуга и т. д. Спортивно-оздоровительная анимация, наряду с обеспечением традиционных анимационных функций – рекреации, развлечения, отвлечения и обеспечения познавательно-эстетических потребностей, призвана выполнять следующие функции: развитие и укрепление здоровья отдыхающих, развитие их личностных компетенций и удовлетворение потребности в самоопределении (самореализации).

Спортивно-оздоровительная анимация охватывает все возрастные группы населения страны, включая детей, школьников, студентов, инвалидов и т. д.; является наиболее эффективной системой, компенсирующей негативные последствия городской среды обитания; является школой адаптации населения к возникающим стрессовым ситуациям. Процесс социализации в данном контексте включает 2 плана действий: 1) адаптация к социуму, функционирующая преимущественно на врожденном механизме саморегуляции человека и 2) самоопределение в социуме, определение своего места, а в нём посредством осознанного отношения к происходящим событиям, принятие или отторжение их.

На психологическом уровне спортивно-оздоровительная анимация является средством развития таких важнейших для психического благополучия индивида качеств, как волевая саморегуляция, психологическая устойчивость, активность, вера в себя, сосредоточенность, способность и тяга к совершенному усилию, умение терпеть трудности и лишения. Все эти качества составляют мощный ресурс стресс-толерантности, являются свидетельством зрелости человека, а также составной частью адаптационного потенциала личности.

На социальном уровне спортивно-оздоровительная анимация способствует становлению новой социальной идентичности личности и тем самым является фактором укрепления её устойчивости. Освоение новых социальных ролей, развитие коммуникабельности, коллективизма и умения работать на групповой результат – вот те преимущества, которые можно получить, приобретая услугу спортивно-оздоровительной анимации. Все это позволяет признать спортивно-оздоровительную анимацию важнейшим направлением досуговой деятельности.

К основным социальным функциям организации спортивно-оздоровительной анимации относятся: адаптация человека к изменениям в современном обществе; оздоровление и формирование здорового образа жизни; рекреационные аспекты организации досуга. Анализ развития и других компонентов спортивно-оздоровительной анимации позволяет сделать вывод, что спортивно-оздоровительная анимация – это, прежде всего, здоровый образ жизни человека.

СОА, как и другие разновидности анимации, представляет как комплекс досуговых услуг, так и комплекс услуг физкультурного профиля. В настоящее время в этой области существует ряд проблем: при организации СОА не всегда уделяется должное внимание содержанию и качеству анимационных программ; не проработаны соответствующие методики организации программ,

что делает их менее привлекательными либо побуждает людей самостоятельно организовывать свой досуг, причем, не всегда с пользой. Следующая проблема – отсутствие квалифицированных специалистов.

В настоящее время специалистов по спортивно-оздоровительной анимации немного, в основном они приходят в анимацию из двух профессиональных сфер: профессиональные спортсмены (тренеры, инструкторы) и профессиональные менеджеры-аниматоры. Обоим необходимо получить специальную подготовку по ряду дисциплин. Первым необходимо получить специальную подготовку по анимации, основам режиссуры, организационному менеджменту, социальной психологии. Вторым – по теории физической культуры и спорта, по физиологии тренировки, по методологическим особенностям построения тренировки в определенном виде спорта, а также по личной физической подготовленности. Все это требует достаточно серьезных усилий [1; 2].

Особую роль в становлении студента первого курса играет внеучебное направление, которое структурируется на следующие блоки: информационный, культурно-досуговой, здоровье сберегающий или здоровье формирующий, социально-психологический, профориентационный, познавательный. Социально-психологическая профессиональная адаптация. Профессиональная психологическая адаптация представляет собой единство адаптации индивида к физическим условиям профессиональной среды (психофизиологический аспект), адаптации субъекта деятельности к профессиональным задачам, орудиям труда, выполняемым операциям и т. д. (собственно профессиональный аспект) и адаптации личности к социальным компонентам профессиональной среды (социально-психологический аспект). Критериями социально-психологической адаптации могут служить отношение к организации (большая группа), отношение к малой группе, отношение к руководителю, удовлетворенность отношениями с сотрудниками. Общими показателями адаптированности являются удовлетворенность содержанием и условиями труда.

Процесс адаптации чрезвычайно динамичен. Его успех во многом зависит от целого ряда объективных и субъективных условий, функционального состояния, социального опыта, жизненной установки и др. Каждый человек по-разному относится к одним и тем же событиям, а один и тот же воздействующий стимул у разных людей может вызвать различную ответную реакцию. В этом и состоит индивидуальность человека. Однако можно выделить некоторый интервал ответных реакций индивида, который будет соответствовать предельному о психической норме, а также можно определить некоторый «интервал» отношений человека к тому или иному явлению, касающихся прежде всего категорий общечеловеческих ценностей, не выходящий за рамки общепринятых моральных норм. Степень соответствия этому «интервалу» психической и социально-нравственной нормативности и обеспечивает эффективность процесса социально-психологической адаптации, определяет личностный адаптационный потенциал, являющийся важнейшей интегральной характеристикой психического развития. Характеристика личностного потенциала адаптации можно получить, оценив уровень поведенческой регуляции, коммуникативные способности и уровень моральной нормативности.

Коммуникативные качества человека также являются одной из основных составляющих личностного адаптационного потенциала. Поскольку человек практически всегда находится в социальном окружении, его деятельность сопряжена с умением построить отношения с другими людьми. Коммуникативные возможности (или умение достигнуть контакта и взаимопонимания с окружающими) у каждого человека различны. Они определяются наличием опыта и потребности общения, а также уровнем конфликтности. Не менее важной стороной процесса адаптации является соблюдение моральных норм поведения, обеспечивающих способность адекватно воспринимать индивидом предлагаемую для него определенную социальную роль.

Один из важных проблемных аспектов инновационного образования – необходимость формирования и широкого применения в образовательной практике культуры многокритериальной постановки и решения инновационных задач. Дело в том, что широко распространенная однокритериальная постановка, сводящаяся к поиску одного оптимального варианта, обладает серьезными методологическими и даже мировоззренческими ограничениями. Именно многокритериальная постановка дает образное описание специфики инновационной деятельности, способствует развитию обликотного мышления и требует поиска компромиссов. Только многокритериальная постановка дает возможность интегральной оценки спортсмена и тренера.

Важнейшей особенностью процесса физического воспитания является необходимость количественной оценки эффективности оздоровительных методик физического воспитания и здоровья в целом [3; 4]. Эффективность оздоровительной методики рассматривается на примере использования средств атлетической гимнастики для студентов с астеническим синдромом на основе анализа динамики функциональных показателей, показателей физического развития, физической подготовленности, состояния здоровья и других показателей. Сравнение полученных результатов проводилось как внутри каждой из групп, так и между ними; между исходными, промежуточными и конечными результатами двух лет обучения.

Проблема измерения уровня здоровья стала особенно актуальной в связи с проблемой выживания как отдельного человека, так и общества в целом. Традиционные методы оценки эффективности оздоровительных методик, разрабатываемых программ физической подготовки представляются недостаточными и практически непригодными для количественной оценки здоровья обследуемых. Решение данной задачи невозможно без разработки теории и практики количественной оценки здоровья (измерения «количества» здоровья). Причем существенным моментом является освоение технологии измерения и оценки не только врачами и тренерами, но и отдельным человеком (спортсменом).

Создание соответствующего математического аппарата является основной и достаточно сложной проблемой. Прежде всего, это разнородность информации, поступающей в результате от комплекса тестов. Часть информации носит объективный характер (результат измерения соответствующими приборами), а часть – субъективный (результат тестов, представленный, например, по 3 – 4-балльной шкале). Ниже приводится в сокращенном виде технология интегральной оценки (количественной) здоровья и эффективности оздоровительной методики.

Под комплексным показателем качества Z понимается числовая безразмерная неотрицательная величина, изменяющаяся в диапазоне [0;1] и принимающая значения 1; 0,5 и 0 (по 3-балльной шкале). Показатель качества – составной показатель, являющийся функцией ряда параметров, прямо или косвенно определяющих интегральное качество объекта (явления). При необходимости возможно использование другой шкалы (например, пятибалльной или стобалльной). Переход к другой шкале производится путем умножения показателя на постоянную величину. Исходные параметры, определяющие здоровье, могут быть подразделены:

- на глобальные и локальные – по степени влияния на показатель качества;
- на объективные и субъективные – по характеру информации их определяющей.

Глобальными мы будем называть параметры $X = (X_1, X_2, \dots, X_n)$, выход которых за определенные границы приводит к полной потере качества (до нуля), выход за границы одного локального показателя приводит к частичной потере и уменьшению. Глобальными могут быть как простые, так и комплексные параметры, зависящие от нескольких локальных параметров:

$$X_i = X_i(x_{1i}, x_{2i}, \dots, x_{mi}).$$

Для определения комплексного (интегрального) показателя необходимы следующие исходные данные:

- перечень глобальных и локальных параметров, определяющих показатель;
- локальные параметры, объединенные в группы, каждой из которых должен быть сопоставлен комплексный глобальный параметр. Каждому из локальных параметров должен быть присвоен весовой коэффициент, определяющий вклад локального параметра в комплексный глобальный параметр;
- для субъективных параметров, определяемых по лингвистической шкале (например, «хорошо», «удовлетворительно»,

«незначительные нарушения» и т. п.), должны быть заданы списки их лингвистических значений, а также соответствующие им числовые значения в диапазоне [0;1];

- для каждого объективного параметра (локального x и глобального X) должны быть заданы 3 значения (на уровнях 1; 0,5; 0).

Поскольку разные параметры измеряются по различным шкалам в разных единицах и изменяются в различных диапазонах, целесообразно привести их к однотипным безразмерным нормированным переменным (глобальным Y и локальным y) путем операции нормирования.

Критерии. Целью вычисления критериев являются ограничения параметров в диапазоне [0; 1]. Критерии K_i являются нелинейными гладкими функциями нормированных параметров. Критерии принимают значения:

- 0 – при нулевом или отрицательных значениях приведенного параметра;
- 0,5 – при значении приведенного параметра, равном 0,5;
- 1 – при значениях приведенного параметра, равных или превышающих 1.

Как и параметры, определяющие показатель качества, критерии могут быть локальными и глобальными. Итоговый показатель вычисляется как функция от глобальных критериев. Для субъективных параметров критерии совпадают с их числовыми значениями, измеренными по числовой шкале в диапазоне [0; 1].

Критерии вычисляются по нормированным значениям параметров путем нелинейного преобразования:

- для глобальных критериев

$$K_i = \begin{cases} 0 & \text{при } Y < 0, \\ \frac{1 - \cos \pi Y_i}{2} & \text{при } 0 \leq Y_i \leq 1, \\ 1 & \text{при } Y_i > 1; \end{cases} \quad (1)$$

- для локальных критериев

$$K_i = \begin{cases} 0 & \text{при } y < 0, \\ \frac{1 - \cos \pi y_i}{2} & \text{при } 0 \leq y_i \leq 1, \\ 1 & \text{при } y_i > 1, \end{cases} \quad (2)$$

где параметр m_i определяется из условия

$$m_i = \left(1 - \frac{\ln(1 - \pi Y_i^{(0,5)})}{\ln 2}\right)^{-1} = (1 - 0,693 \ln(1 - \pi Y_i^{(0,5)}))^{-1} \quad (3)$$

- для глобальных критериев;

$$m_i = \left(1 - \frac{\ln(1 - \pi y_i^{(0,5)})}{\ln 2}\right)^{-1} = (1 - 0,693 \ln(1 - \pi y_i^{(0,5)}))^{-1} \quad (4)$$

- для локальных критериев.

Для каждой группы локальных критериев определяется глобальный критерий путем линейной свертки:

$$K_i = b_{i0} + \sum_{j=1}^{M_i} b_{ij} k_{ij}, \quad (5)$$

где b_{ij} – весовые коэффициенты, определяющие вклад каждого из M_i локальных критериев i -й группы в глобальный критерий K_i , b_{i0} – значение глобального критерия K_i при нулевых значениях всех критериев i -й группы. Сумма всех весовых коэффициентов критериев, принадлежащих к одной группе, должна быть равна 1:

$$\forall i : \sum_{j=0}^{M_i} b_{ij} k_{ij} = 1.$$

Определение комплексного показателя здоровья. Комплексный показатель здоровья принимает значение 1 в том и только в том случае, если значения всех глобальных критериев равно 1; принимает значение 0 в том случае, если значение хотя бы одного локального критерия равно 0; если значение одного из критериев приближается к нулю, комплексный показатель здоровья определяется в основном этим критерием. Комплексный показатель здоровья рассчитывается по формуле

$$Z = \left(\frac{N}{\sum_{i=1}^N K_i^M} \right)^{\frac{1}{M}}, \quad (6)$$

где N – число глобальных критериев.

На основании предложенной технологии определения эффективности оздоровительной методики и здоровья разработана соответствующая программа. С помощью данной программы удастся получить интегральную оценку эффективности методики на любом этапе, а также соответствующий количественный уровень здоровья.

Более подробно эта программа изложена авторами П.В. Сербой, В.А.Таран [5].

Библиографический список

1. Васильева О.С., Правдина Л.Р. Психотерапевтические ресурсы физической культуры. *Вестник РГУ*. 2000.
2. Васильева О.С., Правдина Л.Р. Активный туризм – возможный путь комплексного оздоровления человека. *Психология и психотерапия: материалы 3-ей Всероссийской конференции*. Санкт-Петербург, 2001.
3. Глушенко А.А., Таран В.А. *Инструментальное обеспечение процесса физического воспитания*. Москва: МПА-ПРЕСС, 2004; Часть I.
4. Глушенко А.А., Таран В.А. *Инструментальное обеспечение процесса физического воспитания*. Москва: МПА-ПРЕСС, 2004; Часть II.
5. Серб П.В., Таран В.А. Свидетельство об официальной регистрации программы ЭВМ № 2006611218. *Программа комплексной оценки состояния здоровья человека*.

References

1. Vasil'eva O.S., Pravdina L.R. Psihoterapevticheskie resursy fizicheskoykul'tury. *Vestnik PGU*. 2000.
2. Vasil'eva O.S., Pravdina L.R. Aktivnyj turizm – vozmozhnyj put' kompleksnogo ozdorovleniya cheloveka. *Psihologiya i psihoterapiya: materialy 3-ey Vserossijskoj konferencii*. Sankt-Peterburg, 2001.
3. Glushenko A.A., Taran V.A. *Instrumental'noe obespechenie processa fizicheskogo vospitaniya*. Moskva: MPA-PRESS, 2004; Chast' I.
4. Glushenko A.A., Taran V.A. *Instrumental'noe obespechenie processa fizicheskogo vospitaniya*. Moskva: MPA-PRESS, 2004; Chast' II.
5. Serba P.V., Taran V.A. Svidetel'stvo ob oficial'noj registracii programmy `EVM № 2006611218. *Programma kompleksnoj ocenki sostoyaniya zdorov'ya cheloveka*.

Статья поступила в редакцию 05.05.16

УДК-371

Yusupkhadzheva T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: usuphadgieva@rambler.ru*

ACTUAL APPROACHES TO REALIZATION OF WORK EDUCATION IN MODERN ELEMENTARY SCHOOL. In the article some modern approaches of work-based education within the plan of realization of Federal State Educational Standard have been considered. Work-based education was and will always be the main condition of human life, the most important means of self-affirmation and self-expression of an individual. Labor Work education has to be one of the priority directions of school today and the approach to it has to be both serious, and interesting. In the modern educational system a term "universal educational action" is new and means what from generation in generation elementary school tries to develop at younger school students. The changes in education that happen in connection with the introduction of the new standards, the modern priorities of the social development of the society shift focus to the training based on work activities. Irrespective of the type of economy in a country, work is and will be the main condition of activity of the person, the most important means of self-affirmation and his self-expression.

Key words: labor education, system and activity character, flow chart of a lesson, personal, metasubject and subject results.

T.V. Юсупхаджиева, *канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: usuphadgieva@rambler.ru*

АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье были рассмотрены современные подходы трудового воспитания в рамках реализации ФГОС. Трудовое воспитание было и должно быть сегодня одним из приоритетных направлений школы и подход к нему должен быть столь серьезным, столь и интересным. В современной системе образования термин «универсальные учебные действия» является новым и означает то, что из поколения в поколение начальная школа старается развивать у младших школьников. Изменения в сфере образования, в связи с введением новых стандартов, современных приоритетов социального развития общества смещают акценты трудового обучения. Но независимо от типа экономики труд был, есть и будет главным условием жизнедеятельности человека, важнейшим средством самоутверждения и самовыражения его как личности.

Ключевые слова: трудовое воспитание, системно-деятельностный характер, технологическая карта урока, личностные, метапредметные и предметные результаты.

Выдвигая новые педагогические проблемы, каждый этап развития человечества по-иному ставит те, которые исследовались ранее. К таким принадлежит и проблема трудового воспитания младших школьников. В начале третьего тысячелетия понятие «трудовое воспитание младших школьников» насыщается качественно новым содержанием. Оно тесно связано с личностно ориентированным и развивающим обучением, вопросами социализации личности ребенка и т. д. Содержательные приоритеты современного образования обозначены национальной

инициативой «Наша новая школа» «Модель развития образованных стандартах второго поколения. Новый шаг в образовании, это введение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования второго поколения [1]. Системно-деятельностный характер есть отличительная особенность нового стандарта, ставящая главной целью развитие личности школьника. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде зна-

ний, умений и навыков, формулировки стандарта указывают на реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу обучения.

Концептуальная идея разработки нового стандарта содержания по предмету «Технология» состояла в развитии функциональной технологической грамотности (компетентности) учащихся, инвариантной различным видам созидательной деятельности. Функциональная технологическая грамотность выражается в способности учащихся выполнять работы по пространственным технологиям ручного и механизированного труда, быстро осваивать различные технологические средства и адаптироваться к различным видам деятельности. В условиях рыночной экономики, содержание стандарта ориентировано на подготовку школьников к осознанному выбору профессиональной карьеры. Таким образом, основным предназначением образовательной области «Технология» в системе общего образования, является формирование технологического мировоззрения и технологической культуры, воспитание трудовых, гражданских и патриотических качеств младшего школьника. Кроме того, «Технология» – основная практикоориентированная область знаний в общеобразовательной школе, знакомящая с различными сферами общественного производства и в наибольшей степени способствующая нравственно-трудовому становлению и воспитанию подрастающего поколения; это область знания, способная формировать у учащихся умения видеть, ставить и решать актуальные задачи, стоящие перед людьми постиндустриального социума. Таким образом, в рамках «Технологии» происходит знакомство с миром профессий, осуществляется профориентация школьников на работу в различных сферах общественного производства. Следовательно, немаловажной особенностью, является обеспечение преемственности перехода от начального к общему, потом к профессиональному образованию и трудовой деятельности. Поэтому необходимо менять технологию работы учителя, т. к. требования новых стандартов состоят в переходе от традиционных технологий к технологиям развивающего обучения, которые несут личностно-ориентированный характер, повышают ответственность школьников за результаты обучения и, как правило, всегда вариативны.

В соответствии с ФГОС, базовой образовательной технологией является формирование универсальных учебных действий (УУД) на предметном материале каждой из школьных дисциплин, в том числе и «Технологии». УУД представлены следующими видами: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные.

Предмет «Технология» может стать опорным предметом для формирования системы УУД. Возможности предмета «Технология» в развитии УУД уникальны. Элементы учебной деятельности на уроках достаточно наглядны и понятны, благодаря практической проработке большей части материала, а значит, лучше усваиваются учащимися. Интересы учеников не только от года к году, но и от одного класса к другому меняются. Современный учитель на уроках технологии должен уметь варьировать содержание программы в зависимости от реальной материально-технической базы по предмету, учитывая склонности, способности, потребности учащихся; видеть и анализировать те изменения, которые происходят с молодежью, и находить эффективные пути взаимодействия учителя и ученика в рамках преподавания технологии. Исходя из этого, учителю, организуя процесс обучения на уроках «Технологии», следует использовать современные подходы, формирующие УУД:

1. Системно-деятельностный подход (проблемное обучение)

2. Метапредметный (интегрированный подход)

3. Компетентностно-ориентированный подход

Системно-деятельностный подход к обучению и к жизни вообще предусматривает: деятельность, нацеленную на результат; обратную связь (коррекция, обратная ориентация); учёт психолого-возрастных и индивидуальных особенностей развития личности ребенка и присущие этим особенностям формы деятельности; организацию учебного процесса, в которой главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной, познавательной деятельности школьника.

Компетентностно-ориентированный подход к обучению предполагает формирование разнообразных надпредметных знаний и умений, способности действовать в конкретных практических ситуациях, решать жизненные проблемы.

Отметим, что любая деятельность состоит из двух составляющих: психологическая и физическая. В отличие от других

предметов, уроки технологии базируются именно на второй составляющей – умение делать что-то своими руками. Известный психолог А.Н. Леонтьев говорил, что человеческая жизнь – это «система сменяющих друг друга деятельностей». Процесс обучения как передача информации от учителя к ученику, считают психологи, противоречит самой природе человека – только через собственную деятельность каждый познает мир.

Предмет «Технология» – это часть системы непрерывного креативного образования, целью которой является формирование ведущих черт творческой личности учащегося: креативности, духовности, интеллекта, самодисциплины, самореализации, стремления к саморазвитию. Для достижения этой цели следует применять такие формы организации процесса обучения, которые отвечали бы современным требованиям и обеспечивали бы необходимый уровень развития ученика. В качестве таких форм организации процесса обучения целесообразно использовать бинарные, меж предметные уроки, уроки-семинары, уроки-тренинги, урок – деловая игра; урок-соревнование, урок-аукцион, урок-экскурсия, урок-семинар, урок-консультация т. д. Данные формы учебных занятий, имеющие нетрадиционную (неустоявленную) структуру, содержание и формы, вызывают интерес учеников, развитие их творческого потенциала, способствуют оптимальному развитию и воспитанию. Для них характерны: максимальная насыщенность разными видами познавательной деятельности, использование проблемного обучения, осуществление межпредметных связей, отстранение перегруженности учеников. Такие уроки направлены на решение цепи обучающих и воспитывающих заданий, прежде всего, на повышение воспитывающей роли урока. Следует только оптимально отбирать содержание материала к урокам, чтобы активизировать познавательную деятельность на уроках с использованием активных методов обучения, исполнением учениками разных видов самостоятельных работ, творческих и исследовательских заданий.

Процесс обучения предмету «Технология» целесообразно основывать на следующих принципах:

1. Принцип личностных приоритетов (ориентация на личность ребенка).

2. Принцип доступности (ориентация на имеющиеся знания и умения учащихся).

3. Принцип необходимости (изучаемый в конкретных условиях учебный материал должен быть необходим для решения задач последовательного развития учащихся).

Эффективность преподавания на уроках технологии возрастает при учете следующих факторов:

- психологических (ориентация педагога на развитие личности учащегося в процессе обучения через сочетание знаний, умений, навыков и опыта их приобретения, развитие ученика в рамках предмета с учетом его психолого-возрастных особенностей);

- педагогических (учёт педагогом взаимосвязи процесса обучения предмету «Технология» в школе с современным состоянием производства);

- социальных (ориентация педагога на социальный заказ и подготовку к правильному выбору профессии).

Условиями эффективной реализации преподавания на уроках технологии являются: субъект-субъектное взаимодействие педагога и учащихся, которое определяет положение ученика в процессе обучения как активного субъекта деятельности; сочетание коллективных, фронтальных, групповых, индивидуальных форм работы; стимулирование познавательной активности учащихся; осуществление мониторинга. Кроме того, реализация процесса обучения предмету «Технология» должна удовлетворять следующим требованиям:

- соответствие (процесс обучения должен проходить в соответствии с требованиями нормативной и учебно-методической документации);

- функциональность (процесс обучения должен выполнять требуемые функции);

- действенность (процесс обучения должен быть технологичен, проблемные места идентифицированы и постоянно контролируются);

- эффективность (организация процесса обучения должна способствовать достижению результатов с установленными или ожидаемыми свойствами) [2].

У каждого предмета есть свои особенности в организации преподавания на системно-деятельностной основе. Обучение по предмету «Технологии» строится, прежде всего, на учебно-практической деятельности. Для реализации ФГОС по пред-

мету «Технология» нет необходимости в коренных изменениях образовательного процесса, поэтому первым шагом в методическом решении данной проблемы является поэтапное введение основных элементов системного-деятельностного подхода. Технологическое образование по своей сути действительно ориентировано на компетентностный подход, так как предполагает формирование разнообразных метапредметных знаний и умений, способности действовать в конкретных практических ситуациях, решать жизненные проблемы, а именно на это ориентирован стандарт второго поколения. В связи с новыми требованиями ФГОС перед учителем ставится задача привести в практику педагогической деятельности существенные изменения. При введении ФГОС начального образования появилась возможность учителю на уроках технологии познакомить с разделами предмета и развить УУД через внеурочную деятельность учащихся начальных классов. Программы внеурочной деятельности разнообразны по темам: «Краеведение и творчество», «Лоскутная пластика», «Оригами из бумаги и ткани», «Основы культуры труда, самообслуживания», «Технология ручной обработки материалов. Элементы графической грамоты» и др. [3]. Работая по программам внеурочной деятельности, педагог разрабатывает новые методы планирования занятия, которые помогают при преемственности обучения начального звена. Современному учителю важно научиться создавать учебные ситуации как особые структурные единицы учебной деятельности, а также уметь переводить учебные задачи в учебную ситуацию. Ребёнок не может развиваться при пассивном восприятии учебного материала. Вся учебная деятельность должна строиться на основе системно-деятельностного подхода. Цель работы – развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности. Одним из главных требований и новшеством образовательных стандартов второго поколения является технологическая карта урока. Технологическая карта урока – это

современная форма планирования педагогического взаимодействия учителя и учащихся. Технологическая карта позволит педагогу увидеть:

- что он осуществляет педагогические действия, входящие в целостную деятельность, позволяющую, достигнуть конкретных планируемых предметных, метапредметных и личностных результатов образования;

- что эти педагогические действия связаны в последовательную цепь и не нарушают логику целостности деятельности;

- как он должен «войти» в действие и «выйти» из него, не прервав цепи операций, входящих в данное действие.

Изучение технологии обеспечивает достижение личностных, метапредметных и предметных результатов. Оценить полученные достижения помогут новые подходы в оценивании результатов, такие как: компетентностно-ориентированные задания и компетентностно-ориентированные тесты.

Компетентностно-ориентированные задания оценивают развитие коммуникативных и информационных умений на основе предметного содержания.

Компетентностно-ориентированные тесты оценивают развитие коммуникативных и информационных умений на основе предметного содержания и диагностики успешности [3].

Сегодня многие спорят о том, нужен ли предмет «Технология» в современной школе. Более того, в некоторых школах его просто больше не существует или, в лучшем случае, он заменен информационными технологиями. Безусловно, изменения в сфере образования, в связи с введением новых стандартов, современных приоритетов социального развития общества смещают акценты трудового обучения. Но, независимо от типа экономики, труд был, есть и будет главным условием жизнедеятельности человека, важнейшим средством самоутверждения и самовыражения его как личности. Поэтому предмет «Технология» необходим в общеобразовательной школе.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Утвержден приказом Мин. Обр. и науки РФ от 6.10.2009, № 373. Availableat: standart.edu.ru
2. Галямова Э.М., Выгонов В.В. *Методика преподавания технологии*. Москва, 2013.
3. Примерная программа основного общего образования по предмету «Технология». Общая пояснительная записка. *Школа и производство*. 2010; 1: 6 – 12.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya*. Utverzhden prikazom Min. Obr. i nauki RF ot 6.10.2009, № 373. Availableat: standart.edu.ru
2. Galyamova `E.M., Vygonov V.V. *Metodika prepodavaniya tehnologii*. Moskva, 2013.
3. *Primernaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya po predmetu «Tehnologiya»*. Obschaya poyasnitel'naya zapiska. *Shkola i proizvodstvo*. 2010; 1: 6 – 12.

Статья поступила в редакцию 13.04.16

УДК 371

Litvina G.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: gallitvina@mail.ru

Kulchitsky V.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: vladimirkulchickij@yandex.ru

Ageyev A.V., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: mail@sspi.ru

ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE AS A MEANS OF PHYSICAL REHABILITATION AND SOCIAL ADAPTATION. In the article the role of adaptive physical education for people is explained. The object of this discipline is the development of physical abilities of a person having deviations in health status, due to the functioning released by the nature of motor abilities and spiritual strength, for maximum self-realization in social life. In the adaptive physical education there are the following components: adaptive physical education; adaptive sports; adaptive motor response; adaptive physical rehabilitation; creative (art and music) body-oriented practices of adaptive physical education. Active sports classes, participation in sports competitions are a form of communication, restore mental balance, provide an opportunity to return to an active life. The authors conclude that the application of means of adaptive physical education and sport is effective, and in some cases the only method of physical rehabilitation and social adaptation.

Keywords: adaptive physical culture, development of a person's vitality, methods and components of adaptive physical education, physical training of children, individual character.

Г.А. Литвина, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: mail@sspi.ru

В.Е. Кульчицкий, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: vladimirkulchickij@yandex.ru

А.В. Агеев, канд. истор. наук, доц. каф. физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: mail@sspi.ru

АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

В статье раскрывается роль адаптивной физической культуры для человека. Целью данной дисциплины является развитие физических способностей человека, имеющего отклонения в состоянии здоровья, за счёт функционирования отпущенных природой двигательных характеристик и духовных сил, для максимальной самореализации в общественной жизни. В адаптивной физической культуре выделяют следующие компоненты: адаптивное физическое воспитание; адаптивный спорт; адаптивная двигательная реакция; адаптивная физическая реабилитация; креативные (художественно-музыкальные) телесно-ориентированные практики АФК. Авторы делают вывод о том, что применение средств адаптивной физической культуры и спорта является эффективным, а в ряде случаев единственным методом физической реабилитации и социальной адаптации.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, развитие жизнеспособности человека, методы и компоненты АФК, физическая культура детей.

Адаптивная физическая культура (АФК) – это вид общей физической культуры для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Основной целью данной дисциплины является максимально возможное развитие жизнеспособности человека, имеющего устойчивые отклонения в состоянии здоровья, за счёт обеспечения оптимального режима функционирования отпущенных природой и имеющихся в наличии (оставшихся в процессе жизни) его телесно-двигательных характеристик и духовных сил, их гармонизации для максимальной самореализации в качестве социально и индивидуально значимого субъекта. Методы АФК позволяют каждому человеку с ограниченными возможностями реализовать творческий потенциал, достигнуть определённых высот и осуществить желания. Из истории можно привести немало примеров, которые доказывают, что различные нарушения или ограничения здоровья не мешают волевым и целеустремленным людям достичь больших высот. Например, Франклин Рузвельт не сдался, не смотря на полиомиелит, а, наоборот, стал больше верить в себя, мобилизовал свою волю, благодаря чему вновь стал ходить [1, с. 13].

В адаптивной физической культуре, основываясь на потребностях лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), можно выделить следующие компоненты: адаптивное физическое воспитание; адаптивный спорт; адаптивная двигательная реакция; адаптивная физическая реабилитация; креативные (художественно-музыкальные) телесно-ориентированные практики АФК.

Они охватывают все возможные виды направлений физической культуры детей с физическими и умственными недостатками, помогают им лучше адаптироваться к окружающему миру, так как обучение разнообразным видам движений связано с развитием психофизиологических способностей, общением, эмоциями, познавательной и творческой деятельностью. Каждый вид АФК имеет своё назначение: адаптивное физическое воспитание предназначено для формирования у детей базовых основ физкультурного образования; адаптивная двигательная рекреация – для здорового досуга, активного отдыха, игр, коммуникаций; адаптивный спорт – для совершенствования и реализации физических, психических, эмоционально-волевых способностей; физическая реабилитация – для лечения, восстановления и компенсации утраченных способностей.

Адаптивное физическое воспитание – самый организованный вид адаптивной физической культуры, который охватывает довольно длительный период жизни, поэтому является основным каналом приобщения к ценностям физической культуры. Физическая культура является обязательной дисциплиной во всех восьми видах образовательных (коррекционных) учреждений. Это единственный школьный предмет, сфокусированный на уважении ребёнка к собственному телу, развитии двигательных способностей, приобретении необходимых знаний, понимании необходимости систематических занятий физическими упражнениями, что служит основой для повышения уверенности в себе, самооценки, формирования положительной мотивации к здоровому образу жизни. Формы организации занятий физическими упражнениями чрезвычайно разнообразны, они могут быть систематическими (уроки физической культуры, утренняя гимнастика), эпизодическими (загородная прогулка, катание на санках), индивидуальными (в условиях стационара или дома), массовыми (фестивали, праздники), соревновательными, игровыми. Одни формы занятий организуются и проводятся специалистами адаптивной физической культуры, другие – общественными и государственными организациями, третьи – родителями детей-инвалидов, волонтерами, студентами, четвёртые – само-

стоятельно. Цель всех форм организации – расширение двигательной активности детей, приобщение их к доступной спортивной деятельности, интересному досугу, развитие собственной активности и творчества, формирование здорового образа жизни.

Адаптивная двигательная реакция – компонент АФК, позволяющий удовлетворить потребности человека с отклонениями в состоянии здоровья в отдыхе, развлечении, интересном проведении досуга, смене вида деятельности, получении удовольствия, в общении [2, с. 41].

Адаптивная физическая реабилитация – компонент АФК, удовлетворяющий потребность инвалида с отклонением в состоянии здоровья в лечении, восстановлении утраченных функций.

Креативные (художественно-музыкальные) телесно-ориентированные практики АФК – компонент АФК, удовлетворяющий потребности человека с отклонениями в состоянии здоровья в самоактуализации, творческом саморазвитии, самовыражении духовной сущности через движение, музыку, образ (в том числе художественный), другие средства искусства.

Таким образом, каждому из компонентов свойственны собственные функции, задачи, содержание, степень эмоционального и психического напряжения, методы и формы организации. Они являются неотъемлемой частью адаптации людей с ОВЗ к жизни обычного человека.

Конечно, область применения её всеобъемлющая, особенно в нынешних условиях жизни, когда здоровье населения в целом и особенно молодёжи ухудшается катастрофически. И не только в нашей стране. Адаптивная физкультура уже получила широкое распространение во многих зарубежных странах. Хорошо подготовленных профессионалов в этой области ждут в поликлиниках и больницах, санаториях и домах отдыха, оздоровительных и реабилитационных центрах, в учебных заведениях, особенно специализированных, в спортивных коллективах [3, с. 133].

Адаптивная физкультура позволяет решать задачу интеграции инвалида в общество. У человека с отклонениями в физическом или психическом здоровье адаптивная физкультура формирует: осознанное отношение к своим силам в сравнении с силами среднестатистического здорового человека; способность к преодолению не только физических, но и психологических барьеров, препятствующих полноценной жизни; компенсаторные навыки, то есть позволяет использовать функции разных систем и органов вместо отсутствующих или нарушенных; способность к преодолению необходимых для полноценного функционирования в обществе физических нагрузок; потребность быть здоровым и вести здоровый образ жизни, насколько это возможно; осознание необходимости своего личного вклада в жизнь общества; желание улучшать свои личностные качества; стремление к повышению умственной и физической работоспособности.

Адаптивная физическая культура интенсивно исследуется в последние годы и предполагает научное обоснование широкого спектра проблем: нормативно-правового обеспечения учебно-тренировочной и соревновательной деятельности; управления нагрузкой и отдыхом; фармакологической поддержки спортсменов-инвалидов в периоды предельных и околопредельных физических и психических напряжений; нетрадиционных средств и методов восстановления; социализации и коммуникативной деятельности; технико-конструкторской подготовки как нового вида спортивной подготовки и многих других.

Изучаются наиболее эффективные пути использования физических упражнений для организации активного отдыха инвали-

дов и лиц с отклонениями в состоянии здоровья, переключения их на другой вид деятельности, получения удовольствия от двигательной активности и др.

В физической реабилитации адаптивной физической культуры акцент делается на поиск нетрадиционных систем оздоровления лиц с ограниченными возможностями здоровья, ориентируясь, прежде всего, на технологии, сопрягающие физическое (телесное) и психическое (духовное) начала человека и ориентирующиеся на самостоятельную активность занимающихся (различные способы психосоматической саморегуляции, психотерапевтические техники и т. п.) [4, с. 78].

Креативные виды адаптивной физической культуры дают возможность занимающимся перерабатывать свои негативные состояния (агрессию, страх, отчужденность, тревожность и др.), лучше познать себя; экспериментировать со своим телом и движением; получать сенсорное удовлетворение и радость ощущений собственного тела. Надо признать, что проблемы физической реабилитации и социальной интеграции инвалидов средствами физической культуры и спорта решаются медленно. Основными причинами слабого развития физической культуры и спорта среди инвалидов является практическое отсутствие специализированных физкультурно-оздоровительных и спортивных сооружений, недостаток оборудования и инвентаря, неразвитость сети физкультурно-спортивных клубов, детско-юношеских спортивных школ и отделений для инвалидов во всех типах

учреждений дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности. Ощущается нехватка профессиональных кадров. Не выражена в достаточной степени потребность в физическом совершенствовании у самих инвалидов, что связано с отсутствием специализированной пропаганды, подвигающей их к занятиям физической культурой.

В сфере физической реабилитации инвалидов по-прежнему существует недооценка того обстоятельства, что физкультура и спорт гораздо более важны для человека с ограниченными возможностями, чем для благополучных в этом отношении людей. Активные физкультурно-спортивные занятия, участие в спортивных соревнованиях являются формой так остро необходимого общения, восстанавливают психическое равновесие, снимают ощущение изолированности, возвращают чувство уверенности и уважения к себе, дают возможность вернуться к активной жизни. Главной задачей всё же остается вовлечение в интенсивные занятия спортом как можно большего числа инвалидов в целях использования физкультуры и спорта как одного из важнейших средств для их адаптации и интеграции в жизнь общества, поскольку эти занятия создают психические установки, крайне необходимые для успешного воссоединения инвалида с обществом и участия в полезном труде. Применение средств физической культуры и спорта является эффективным, а в ряде случаев единственным методом физической реабилитации и социальной адаптации.

Библиографический список

1. Выдрин В.М. Методические проблемы теории физической культуры. *Теория и практика физической культуры*. 2000; 1.
2. Николаев Ю.М. *Теория физической культуры: функциональный, ценностный, деятельностный, результативный аспекты*. Санкт-Петербург, 2000
3. Евстафьев Б.В. *Анализ основных понятий в теории физической культуры*. Материалы к лекциям. Ленинград, 2005.
4. Матвеев Л.П. *Введение в теорию физической культуры: учебное пособие для институтов физической культуры*. Москва, 2003.

References

1. Vydrin V.M. *Methodicheskie problemy teorii fizicheskoj kul'tury. Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2000; 1.
2. Nikolaev Yu.M. *Teoriya fizicheskoj kul'tury: funkcional'nyj, cennostnyj, deyatel'nostnyj, rezul'tativnyj aspekty*. Sankt-Peterburg, 2000
3. Evstaf'ev B.V. *Analiz osnovnyh ponyatij v teorii fizicheskoj kul'tury*. Materialy k lekciyam. Leningrad, 2005.
4. Matveev L.P. *Vvedenie v teoriyu fizicheskoj kul'tury: uchebnoe posobie dlya institutov fizicheskoj kul'tury*. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 23.04.16

УДК 371

Magomeddibirova Z.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zulpat12@mail.ru

Dzhabrailov A., postgraduate, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: usuphadgieva@rambler.ru

THE USE OF INTERACTIVE METHODS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF ACTIVIZATION OF COGNITIVE INDEPENDENCE OF STUDENTS OF SECONDARY SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS. The article states that interactive methods are characterized by a wide interaction of students not only with the teacher but also with each other. The authors stress that the interactive methods imply activity of students in the teaching process and among other methods they dominant. The place of the teacher in the interactive classes is reduced to the activity of students to achieve the objectives of the lesson, activation of educational-cognitive activity of learning, the intensive development of cognitive motives and creative abilities. The primary task of these methods is not only learning a foreign language, but also forming of abilities, skills, personal qualities to apply them in social and professional activities, i.e. it is necessary to form a certain system of competencies of the learner. The formation of analytical, research, communication skills, the development of ability to analyze a situation, to plan a strategy and make the best decisions are of particular importance.

Key words: interactive methods of foreign language students.

З.А. Магомеддибирова, д-р пед. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: zulpat12@mail.ru

А. Джабраилов, аспирант каф. педагогики, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: usuphadgieva@rambler.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье говорится о том, что интерактивные методы характеризуются широким взаимодействием студентов не только с преподавателем, но и друг с другом. Преобладающей, доминирующей является при этом методе активность студентов в процессе обучения. Место преподавателя в интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности студентов на

достижение целей занятия, на активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся, на интенсивное развитие познавательных мотивов, творческих способностей. Главным при этих методах становится не только усвоение знаний иностранного языка, но и формирование умений, навыков, личностных качеств, способностей применять их в общественной и профессиональной деятельности, то есть формирование определённой системы компетенций обучаемого. Особое значение при этом имеет формирование аналитических, исследовательских, коммуникативных навыков, выработка умения анализировать ситуацию, планировать стратегию и принимать оптимальные решения.

Ключевые слова: интерактивные методы, иностранный язык, студенты.

Приоритетным направлением системы образования сегодня является поиск возможностей, обеспечивающих развитие творческой личности, способной быть не просто носителем и транслятором знаний, но и самоорганизующимся субъектом, проявляющим в процессе обучения активность и познавательную самостоятельность. Это относится и к системе среднего профессионального образования, решающей задачи подготовки современных специалистов в свете требований ФГОС.

Ориентация на подготовку компетентного и конкурентоспособного специалиста среднего звена предопределяет необходимость коренной перестройки содержания и технологии обучения, которые формировали бы умения, непосредственно сопряжённые с опытом их применения в практической деятельности и были бы приоритетно нацелены на развитие познавательной самостоятельности учащихся. Однако анализ практики обучения, в частности иностранному языку, в среднем специальном учебном заведении даёт основание сделать вывод о том, что именно это обстоятельство недостаточно учитывается функционирующая в настоящее время система профессиональной подготовки специалиста, которая всё ещё опирается на репродуктивные формы и методы.

Вопрос активизации познавательной самостоятельности студентов средних профессиональных учебных заведений в процессе обучения иностранному языку становится более актуальным в условиях национального чеченско-русского двуязычия.

Проблеме активизации познавательной самостоятельности, а также развитию творческих способностей личности посвящены работы многих учёных: И.Я. Лернер, Т.И. Шамовой, Т.И. Щукиной и др.

Во многих из них отмечается, что познавательная самостоятельность опирается на положение о единстве внутренней готовности личности к самостоятельной интеллектуальной деятельности и проявление этой готовности к процессу познания, т. е. к самостоятельному овладению новыми знаниями и способами действий.

Общим в психолого-педагогических исследованиях является тот факт, что познавательная самостоятельность – это качество личности, отражающее уровень его саморазвития и проявляющееся в деятельности.

Внутренняя готовность к познавательной деятельности зависит от совокупности владения знаниями, умениями и способами учебного труда. Важен уровень сформированности стремлений, интересов и активности в учении, основу которых составляют мотивы, благоприятная психологическая атмосфера, отношения взаимопонимания, поддержки и доверия [1].

На наш взгляд, именно единство познавательных интересов, потребностей и учебных возможностей обучающегося может обеспечить рост самостоятельности, инициативы в познании, способствуя активизации познавательной деятельности.

Мы в своём исследовании исходили из предположения о том, что процесс активизации познавательной самостоятельности студентов средних профессиональных заведений будет протекать более эффективно, если при обучении их иностранному языку использовать интерактивные методы.

В чём же суть интерактивных методов обучения? Как изменить учебный процесс «изнутри», уйти от традиционных форм обучения и прийти к новым?

Слово *интерактив* пришло к нам из английского: *inter* – это 'взаимный', *act* – 'действовать'.

Интерактивные методы характеризуются широким взаимодействием студентов не только с преподавателем, но и друг с другом. Преобладающей, доминирующей является при этом методе активность студентов в процессе обучения. Отличительная специфика интерактивных методов обучения, обуславливая особую целевую направленность процесса обучения, предопределяет, соответственно, изменение и структуры, содержания дидактических единиц изучаемой дисциплины. Здесь уже целью является не только освоение и воспроизведение определённой суммы знаний основных понятий через «заучивание»

правил в виде формирования «словарного запаса». Главное при этих методах обучения – это анализ, выявление, осмысление тенденций, противоречий, зависимостей, взаимосвязей как в лексике и грамматике изучаемого языка, так и в социальных и профессиональных направлениях будущей деятельности обучаемого.

Реализация компетентностного подхода в обучении иностранному языку предполагает широкое использование таких интерактивных форм и методов обучения, как кейс-метод, исследовательский метод, метод проектов, эвристическая беседа, «мозговой штурм», ролевые, «деловые» игры, тренинги, групповая работа с иллюстративным материалом, обсуждение видеороликов и т. д. Рассмотрим наиболее важные, на наш взгляд, интерактивные методы с точки зрения формирования ключевых компетенций при обучении иностранному языку студентов средних профессиональных учебных заведений.

Кейс-метод (Case study) – это техника обучения, использующая описание реальных экономических, социальных, бытовых или иных проблемных ситуаций (от англ. *case* – «случай»). Суть его заключается в том, что учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой отражает не только какую-нибудь практическую проблему, но и актуализирует определённый комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений». При использовании метода кейсов проблемная ситуация может быть представлена в любом виде: текст, аудиозапись, видео и т.п. Необходимо подготовить кейс таким образом, чтобы в процессе обсуждения каждый участник группы имел возможность участия, поэтому группы формируют небольшие – 3-5 человек. Достаточно единодушно учёные выделяют определённые этапы работы над кейсом:

1. ознакомление с ситуацией и выделение ключевых моментов;
2. анализ полученной информации и вычленение проблематики;
3. поиск необходимой информации, отсутствующей в кейсе;
4. выработка возможных путей решения проблемы;
5. отбор эффективных путей решения, путем выявления плюсов и минусов каждого;
6. оформление результатов и их презентация;
7. обсуждение и подведение итогов [2; 3].

Для успешной работы с кейсом студентам рекомендуется распределить функции участников; письменно фиксировать любые идеи, полученные «мозговым штурмом»; выработать единую позицию в группе. Очевидно, что каждый этап предполагает непрерывное взаимодействие участников группы. Данное взаимодействие предполагает коммуникацию на иностранном языке в рамках заданной ситуации, контекст которой несёт в себе профессиональную составляющую. Авторы, рассматривающие метод кейсов при профессионально ориентированном обучении иностранным языкам, единодушно заявляют о том, что данный метод имеет много достоинств:

- 1) создаёт необходимую языковую среду и мотивирует студентов использовать иностранный язык для реального общения;
- 2) способствует эффективному развитию навыков всех видов речевой деятельности (чтения, аудирования, говорения и письма)
- 3) помогает формировать навык деловых коммуникаций, а также ряд аналитических, творческих и социальных навыков.

Некоторые исследователи отмечают также то, что метод кейсов может быть использован в качестве промежуточного или итогового контроля наряду с такими привычными методами, как тест или экзамен [4; 5].

Мы в своей практике широко используем интерактивные технологии, в частности кейс-методы, позволяющие непосредственно иллюстрировать современные кросскультурные процессы в режиме реального времени, например, сетей дистанционного обучения или контроля знаний типа Uniweb.

Высокую мотивацию студентов обеспечивает такой канал учебной коммуникации, как видеоконференция в вебинаре. Существует большое количество видео-кейсов, доступных на различных образовательных порталах.

В условиях образовательной системы с национально-русским двуязычием при обучении студентов аудированию на иностранном языке на сопоставительной основе предпочтение отдаём формированию аудитивных умений понимать коммуникативный смысл иноязычного высказывания при его восприятии с последующим выражением собственных мыслей. Студенты, ознакомившись с описанием организационной проблемы в поликультурной среде, самостоятельно анализируют ситуацию, диагностируют проблему и обсуждают свои решения в групповой дискуссии. Для обучения пониманию иноязычного высказывания важно научить студентов умению искать соответствующие опоры: грамматические, логико-смысловые и лексические.

При обучении студентов иностранному языку мы также используем готовые кейсы, представленные в учебниках. Они различаются по уровню обобщенности, по количеству представленной в них информации, по сложности проблемы.

Бесспорно, занятия с использованием кейс-метода способствуют формированию умения решать проблемы с учётом конкретных фактических условий, а также активизации работы студентов по созданию собственного интернет-контента. Предлагаемый нами подход позволяет развивать такие квалификационные компетенции, как способность к проведению анализа и диагностике проблем, умение чётко формулировать и высказывать на иностранном языке свою позицию, умение общаться, дискутировать, воспринимать и оценивать на основе профессиональных знаний и знаний иностранного языка фактическую информацию.

Кейс-методы мы используем в практической деятельности студентов в аудиторное время и в самостоятельной их работе во внеаудиторное время.

К домашним заданиям с привлечением Интернет-ресурсов мы отнесли:

- проект обзора по странам изучаемого языка;
- обзор разных сайтов по нахождению аутентичных текстов на разнообразные профессиональные темы;
- реферирование докладов при создании групп по интересам при изучении тем, связанных с культурой, искусством, охраной окружающей среды в странах изучаемого языка.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определённого отрезка времени. Этот метод применим при наличии действительно значимой *проблемы* (практической, научной, творческой, жизненной), для решения которой необходим исследовательский поиск. Выпускник среднего специального учебного заведения в современных условиях для адаптации к изменчивым жизненным ситуациям, в том числе в профессиональной деятельности, должен обладать широтой знаний, умением их интегрировать и применять для объяснения окружающих его явлений. В отличие от учебно-исследовательской деятельности, главным итогом которой является достижение истины, работа над проектом нацелена на всестороннее и систематическое исследование проблемы и предполагает получение практического результата – образовательного продукта. Продуктом может быть видеофильм, альбом, плакат, статья в газете, инструкция, театральная инсценировка, игра (спортивная, деловая), веб-сайт и др. Роль студента сводится к наблюдению, консультированию и направлению процесса анализа результатов в случае необходимости.

Исследовательская форма проведения занятий с применением элементов проблемного обучения предполагает следующую деятельность обучающихся:

- ознакомление с областью и содержанием предметного исследования;
- формулировка целей и задач исследования;
- сбор данных об изучаемом объекте (явлении, процессе);
- проведение исследования (теоретического или экспериментального) – выделение изучаемых факторов, выдвижение гипотезы, моделирование и проведение эксперимента.
- объяснение полученных данных;
- формулировка выводов, оформление результатов работы.

Данный подход даёт возможность понять ход научного исследования, различной трактовки полученных данных и нахождения правильной, соответствующей реальности, точки зрения. При исследовательском методе от обучающихся требуется максимум самостоятельности.

«*Мозговой штурм*» (англ. *brainstorming*) является одним из активных методов, используемых в профессионально ориентированном обучении студентов иностранному языку, представляющий собой эффективный способ стимулирования творческой активности студентов и позволяющий найти решение сложных проблем путём применения специальных правил обсуждения.

Данный метод основан на допущении, что одним из основных препятствий для рождения новых идей является боязнь оценки: люди часто не высказывают вслух интересные неординарные идеи из-за опасения встретиться со скептическим к ним отношением со стороны руководителей и коллег. В связи с этим основным правилом применения мозгового штурма является исключение оценочного компонента на начальных стадиях создания идей. Классическая техника мозгового штурма, основывается на двух основных принципах – «отсрочка вынесения приговора идее» и «из количества рождается качество».

Использование метода мозгового штурма в учебном процессе позволяет решить следующие задачи:

- 1) стимулирование творческой активности студентов;
- 2) активизация учебно-познавательной деятельности обучаемых;
- 3) формирование у обучающихся мнения и отношения;
- 4) формирование способности концентрировать внимание и мыслительные усилия на решении актуальной задачи;
- 5) формирование жизненных и профессиональных навыков;
- 6) установление взаимодействия между студентами, обучение работе в команде, проявлению терпимости к любой точке зрения, уважению права каждого на свободу слова, уважению его достоинства.

При использовании метода «мозговой штурм» в студенческой группе преподаватель вначале должен:

1. Сообщить тему и форму занятия
2. Сформулировать проблему, которую нужно решить
3. Обосновать задачу для поиска решения.

Студенты должны знать, что конкретно нужно получить в результате мозговой атаки. Они должны чётко представлять, зачем они собрались и какую проблему собираются решить. Затем преподаватель знакомит студентов с условиями коллективной работы и выдаёт им правила мозгового штурма. Для проведения мозгового штурма коллектив делится на две группы: генераторы и аналитики идей. Формировать рабочие группы целесообразно в соответствии с личными пожеланиями студентов, но группы должны быть примерно равными по числу участников. Требуется также создать экспертную группу, которой предстоит подвергнуть анализу все выдвинутые идеи и отобрать лучшие.

На заключительном этапе представители группы экспертов делают сообщение о результатах мозгового штурма. Они называют общее количество предложенных в ходе штурма идей, знакомят с лучшими из них. Авторы отмеченных идей обосновывают и защищают их. По результатам обсуждения принимается коллективное решение о внедрении тех или иных предложений в практику.

Дух соревновательности активизирует мыслительную деятельность обучающихся. Роль преподавателя в ходе мозгового штурма меняется, перестаёт быть центральной, преподаватель лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана.

Метод «мозгового штурма» позволяет вовлекать в активную деятельность максимальное число обучающихся. Применение данного метода возможно на различных этапах урока: для введения новых знаний, промежуточного контроля качества усвоения знаний, закрепления приобретённых знаний (на обобщающем занятии по конкретной теме курса).

Рассмотренные выше интерактивные методы способствуют повышению познавательной активности обучающихся и качества обучения. Место преподавателя на интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока. Если пассивные методы предполагали авторитарный стиль взаимодействия, то активные, в том числе интерактивные, больше предполагают демократический стиль, основанный на субъект-субъектных отношениях между его участниками (обучающим и обучающимися). В таких отношениях ученик является не столько ментором, сколько равноправным участником общения, учитывающим мнение и уровень индивидуального развития обучающегося.

Учитывая дефицит времени при обучении иностранному языку некоторые методы (метод проектов, кейс-метод, игро-

вые методики), требующие достаточно большого времени для их подготовки и проведения, можно рекомендовать для организации занятий или обобщения изученного материала и осуществления интеграции знаний посредством реализации

межпредметных связей. Исследовательская, дискуссионная форма организации занятий, а так же «мозговой штурм» являются эффективными методами формирования компетенций при проведении занятий.

Библиографический список

1. Беликов В.А. *Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция)*: монография. Челябинск, ЧГПИ. «Факел», 1994.
2. Золотова М.В. О некоторых моментах использования методов кейсов в обучении иностранному языку. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 4.
3. Пахтусова Е.Э. Метод кейсов в обучении иностранному языку в вузе. *Молодой учёный*. 2014; 7: 532 – 534.
4. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. *Современные способы активизации обучения*. Москва, 2008.
5. Ермолаева М.Г. *Интерактивные методики в современном образовательном процессе*. Москва, 2014.

References

1. Belikov V.A. *Lichnostnaya orientaciya uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti (didakticheskaya koncepciya)*: monografiya. Chelyabinsk, ChGPI. «Fakel», 1994.
2. Zolotova M.V. O nekotoryh momentah ispol'zovaniya metodov kejsov v obuchenii inostrannomu yazyku. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 4.
3. Pahtusova E. E. Metod kejsov v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. *Molodoy uchenyj*. 2014; 7: 532 – 534.
4. Panina T.S., Vavilova L.N. *Sovremennye sposoby aktivizacii obucheniya*. Moskva, 2008.
5. Ermolaeva M.G. *Interaktivnye metodiki v sovremennom obrazovatel'nom processe*. Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 31.04.16

УДК 378

Malaguseynova K.A., postgraduate, Department of Pedagogy and Technology of Vocational Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: malaguseynova@bk.ru

THE STRUCTURE OF COMPETENCE OF AN EDUCATION MANAGER – AN ABILITY TO ORGANIZE GROUP WORK BASED ON THE KNOWLEDGE OF PROCESSES OF GROUP DYNAMICS AND PRINCIPLES OF TEAM BUILDING. The article explores the basics and structure of competence of an education manager, i.e. his ability to organize group work based on the knowledge of the processes of group dynamics and team building principles. The author's position is that professionally required features of a manager of education should be expressed at three levels: at an individual level; at an activity level; at a level of solution of tasks that an institution has. Combining all of the main ideas and proposals of scientists on the competence of an education manager to organize team work, the author makes a conclusion that for an effective problem solving and the development of educational institutions it is necessary to identify the main structural components of the team work, which includes leadership, organizational, analytical, expertise, projective, creative, ethical and communicative components.

Key words: education manager, competence, team, team work, group dynamics.

K.A. Малагусейнова, соискатель, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: malaguseynova@bk.ru

СТРУКТУРА КОМПЕТЕНЦИИ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ – УМЕНИЕ ОРГАНИЗОВЫВАТЬ ГРУППОВУЮ РАБОТУ НА ОСНОВЕ ЗНАНИЯ ПРОЦЕССОВ ГРУППОВОЙ ДИНАМИКИ И ПРИНЦИПОВ ФОРМИРОВАНИЯ КОМАНДЫ

В данной статье изучена сущность и структура компетенции менеджера образования – организовывать групповую работу на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды. Авторская позиция заключается в том, что профессионально необходимые черты характера менеджера образования должны быть выражены на трёх основных уровнях: на личностном; на деятельностно-поведенческом; на уровне решения задач, поставленных перед учреждением. Объединив все главные мысли и предложения учёных относительно компетенции менеджера образования организовывать командную работу, в данной статье мы определили её основные структурные компоненты, к которым относятся лидерско-организационный, аналитико-экспертный, проективно-креативный и нравственно-коммуникативный компонент.

Ключевые слова: менеджер образования, компетенция, команда, групповая работа, групповая динамика.

Главная цель профессиональной подготовки менеджеров образования – развитие духовных, мыслительных и творческих способностей, формирование профессиональных компетенций в области организационно-управленческой деятельности. Согласно новым ФГОС, выпускник профессиональной подготовки направления 080200 «Менеджмент» должен обладать целым комплексом компетенций, среди которых особое место занимает умение организовывать групповую работу на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды (ПК-5). Поэтому качество и эффективность работы менеджера образования во многом зависит от определения структуры данной компетенции.

В философском смысле слово «структура» употреблялось достаточно давно и предполагало «понимание формы как организации содержания». В философском слове термин

«структура» (лат. *structure*) определяется как строение, расположение, порядок, а также комплекс устойчивых связей изучаемого объекта, которые обеспечивают ему общую целостность [1, с. 311]. Наиболее точное определение термина структуры, на наш взгляд, дано в психологическом словаре, где структура определяется как «взаиморасположение, строение, совокупность устойчивых связей между множеством компонентов объекта, обеспечивающего его целостность» [2, с. 387]. Для выявления структурных компонентов компетенции менеджера образования – организовывать командную работу для эффективного решения задач развития образовательного учреждения – последнее определение подходит более всего, поскольку данную компетенцию можно представить как совокупность устойчивых связей между множеством составляющих её компонентов, критериев и показателей. Таким образом, сформированную у лично-

сти менеджера компетенцию умения организовывать командную работу мы рассматриваем как определённый ряд компонентов, критериев и показателей, которые тесно между собой связаны и взаимообусловлены. Но эффективное формирование которых напрямую зависит не только от внешних, но и от внутренних характеристик личности специалиста.

Среди структурных компонентов, отвечающих за формирование компетенции организовывать командную работу для решения задач развития образовательного учреждения, можно отметить следующие: умение разрабатывать и эффективно применять технологии управления, учитывающие особенности современного реформирования отечественного образования; формировать способность анализировать специфику социокультурного пространства и образовательной среды образовательного учреждения, проводить его экспертизу; формировать способность разрабатывать управленческие проекты в рамках мероприятий государственной и корпоративной социальной политики.

Также компонентами компетенции организовывать групповую работу на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды могут быть: а) умение менеджера следовать корпоративной культуре; б) принятие и сознательное следование общим правилам команды; в) стремление к непрерывности и обновлению; г) ориентирование сотрудников учреждения, «страдающих» индивидуализмом и амбициями на командную работу; д) постоянный поиск талантов и способностей у членов команды. У А.А. Данилкова компетенция по организации коллектива в команду должна включать: стремление к достижению значимых целей; нацеленное влияние менеджера образования на коллектив сотрудников с целью формирования у них командного духа, сплочённости и мотивации в выполнении поставленных задач; формирование командного духа у коллектива сотрудников [3, с. 22]. Командный тип организации деятельности значительно повышает значимость и роль педагога в самостоятельном принятии управленческих решений, а также способствует глубокой удовлетворённости в профессии.

Процесс становления командообразования менеджер начинает с формирования рабочей группы, которая, возможно, далее сформируется в полноценную, чётко отлаженную команду. Но результативность командообразования зависит ещё от одного структурного компонента профессионализма менеджера – это его умение овладевать и адаптировать появляющиеся инновационные технологии и новшества командной работы в учреждении; его умение находить нестандартные, оригинальные и правильные решения. В то же время эффективность командообразования зависит и от креативности, ответственности каждого участника команды. Умение работать в команде – ценное качество и свойство сотрудников, которое является не врождённым, а приобретённым, сформированным в процессе воспитания. Эффективность со стороны менеджера реализовывать компетенцию командообразования зависит от того, насколько удачно осуществляется переориентация сотрудников от болезненного «индивидуализма» к желанию делать и действовать сообща, умению внимательно относиться к амбициозным членам коллектива, их индивидуальности, креативности. Проявляемая у менеджера компетенция организовывать команду позволяет каждому её участнику создавать свою особую нишу, и если грамотно устроена коллективная работа, то она формирует настоящих коллективистов, открывает таланты и способности её участников, выявляет таланты и способности человека. Профессиональные необходимые черты характера менеджера образования, на

наш взгляд, должны быть выражены на 3-х основных уровнях: на личностном уровне; на деятельностно-поведенческом уровне; на уровне решения задач, поставленных перед учреждением. Исходя из вышеизложенного, объединив все главные мысли и предложения учёных относительно компетенции менеджера образования – организовывать командную работу для эффективного решения задач и развития образовательного учреждения – мы попытались определить её основные структурные компоненты, к которым отнесли:

1. Лидерско-организационный компонент, который предполагает доминантность, уверенность в себе, эмоциональную уравновешенность, стрессоустойчивость, стремление к достижению целей; умение подбирать и распределять кадры по функциональным секторам организации, чётко планировать работу коллектива, обеспечивая тактические проверки и контроль; умение организовывать в образовательном учреждении методические отраслевые и научно-методические советы; умение создавать предметные объединения ППС по направлениям вуза, активных родителей, спонсоров вуза, всех участников, ориентированных на развитие организации.

2. Аналитико-экспертный компонент, предполагающий умение личности анализировать групповую работу на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды, проводить его экспертизу, умение разрабатывать и эффективно применять технологии управления, учитывающие особенности современного реформирования отечественного образования.

3. Проективно-креативный компонент: умение разрабатывать управленческие проекты в рамках групповой работы на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды, в рамках мероприятий государственной и корпоративной образовательной политики; умение овладевать и адаптировать появляющиеся инновационные технологии и новшества командной работы в учреждении; умение находить нестандартные и оригинальные и правильные решения; способность к творческому мышлению, креативному решению задач, высокий практический интеллект.

4. Нравственно-коммуникативный представляет собой потребность в достижении цели, цельность и целеустремлённость, инициативность, готовность пойти на разумный риск, брать ответственность на себя в решении задач; самостоятельность в принятии решений, умение взаимодействовать с людьми, гибкость в общении в условиях нестандартных ситуаций; умение устанавливать контакт и меру воздействия и влияния на окружающих сотрудников, способность своей инициативностью – владение речевыми умениями в соответствии с культурными нормами носителей разных культур и этносов, отказ от монополии на знание истины, умение продуктивно разрешать внутренние и внешние конфликты, готовность восприятия «другого» как равноправного.

Таким образом, на основе проведённого анализа компетенции менеджера образования организовывать командную работу для эффективного решения задач развития образовательного учреждения, мы выявили авторские компоненты данной компетенции: лидерско-организационный, аналитико-экспертный, проективно-креативный и нравственно-коммуникативный компонент.

Библиографический список

1. *Новая философская энциклопедия*. Москва: Мысль, 2010.
2. *Психология*. Словарь. Под общей редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., исправл. и дополн. Москва, 1990.
3. Данилков А.А., Данилкова Н.С. *Игры на каждый день с тинейджерами*. Новосибирск, 2006.

References

1. *Novaya filosofskaya `enciklopediya*. Moskva: Mysl', 2010.
2. *Psihologiya*. Slovar'. Pod obshej redakciej A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. 2-e izd., ispravl. i dopoln. Moskva, 1990.
3. Danilkov A.A., Danilkova N.S. *Igry na kazhdyj den' s tinejdzherami*. Novosibirsk, 2006.

Статья поступила в редакцию 18.04.16

УДК 378

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

Gadzhiev T.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Informatics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: muhidinov59@mail.ru

Dzamyhov H.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Mathematics and Methods of Teaching, Karachay-Cherkessia State University (Karachaevsk, Russia), E-mail: dzamyhov63@mail.ru

PROBLEMS OF TRAINING FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF EDUCATION. The article discusses a possibility of implementation of the requirements of the new Federal Educational Standard in terms of modernization of education, through the formation of information and communication educational environment and interactive computer-based tools. It substantiates the necessity of improving the existing teaching methods, technical and technological support of the system of professional training of future teachers. The global changes in the society have led to the changes of needs of the society and have identified the need to modernize the education and the transition of higher education in the multi-level system of training specialists.

Keywords: modernization of education, information society, means of information and communication technology, interactive computer-based competence.

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

Т.С. Гаджиев, канд. пед. наук, доц., зав. каф. информатики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: muhidinov59@mail.ru

Х.Д. Дзамыхов, канд. пед. наук, доц., зав. каф. математики и методики её преподавания, Карачаево-Черкесский государственный университет, г. Карачевск, E-mail: dzamyhov63@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены возможности реализации требований нового ФГОС в условиях модернизации образования через формирование информационно-коммуникационной образовательной среды на базе средства ИКТ. Обоснована необходимость совершенствования уже существующего учебно-методического, технико-технологического обеспечения системы профессиональной подготовки будущего учителя. Глобальные изменения в обществе привели к изменению потребностей социума и определили необходимость модернизации образования и перехода высшего профессионального образования на многоуровневую систему подготовки специалистов.

Ключевые слова: модернизация образования, информатизация общества, средства информационных и коммуникационных технологий, ИКТ-компетентность.

Главной целью высшего педагогического образования (ВПО) является обеспечение всех уровней образовательных структур квалифицированными и компетентными педагогами. В условиях модернизации образования в целом и при переходе ВПО на многоуровневую систему подготовки специалистов, необходимо ориентировать педагогические вузы на выполнение динамического социального заказа и поиск новых образовательных моделей качественной подготовки творческих учителей, способных эффективно осуществлять профессиональную деятельность. Поэтому в условиях реализации в практику новых ФГОС перед педагогическими вузами стоит задача устранить разницу между требованиями ФГОС, предъявляемыми к профессиональной деятельности учителей, и сложившейся традиционной системой его подготовки.

В педагогике профессиональная деятельность учителя всегда культивируется как одна из базовых категорий и традиционно является предметом научных исследований, но в условиях модернизации образования её изучение приобретает особый смысл, так как от сегодняшнего этапа развития образования во многом зависит будущее нашей страны. Анализ литературы указывает нам на то, что сегодня мы являемся свидетелями цивилизационного перелома, а информационные технологии привели к изменению экономики и организации общества, развитию демократии и рыночной экономики, актуализации экологического сознания, модернизации образования, науки, техники и усилению гуманитарных ценностей.

Ю.И. Калининский в своей работе «Философия образовательной политики» приводит цитаты Збигнева Бжезинского касательно значимости образования для развития общества: «Компетентность, знания становятся инструментом власти, специалисты занимают привилегированное положение»; «университеты превращаются в «мыслящие танки» и вторгаются в саму сердцевину жизни общества»; «учёба и самообразование необходимы человеку на протяжении всей жизни» [1].

Профессиональная деятельность педагога – это направленное и мотивированное воздействие учителя, ориентированное на всестороннее развитие личности обучаемого и подготовку его

к жизни в современных динамических условиях развития общества, а результатом этой деятельности является создание педагогических условий для перспективного развития обучаемого как объекта и субъекта развития, обучения и воспитания. Процесс информатизации общества и образования изменяет характер профессиональной деятельности современного учителя, так как появляются новые, современные инструменты, методики и технологии, позволяющие педагогу организовать и конструировать образовательный процесс на новом уровне. Следовательно, необходимо поменять систему инструментальной подготовки будущего учителя и обновить базу его знаний, умений и компетенций в конкретной предметной области, сделав её более открытой и динамической. Информатизация образования – процесс, который обеспечивает сферу образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных средств ИКТ, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания и развития.

Стремительное проникновение и внедрение средств информационных и коммуникационных технологий (СИКТ) во все сферы деятельности человека, в том числе и в сферу образования, актуализировало необходимость использования СИКТ в профессиональной деятельности учителя как одного из системных инструментальных средств решения педагогических задач. В связи с внедрением в практику ВПО федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и профессионального стандарта педагога (ПСП) законодательно определена необходимость подготовки будущего учителя к решению профессиональных задач с использованием СИКТ, что и является сегодня одним из основных показателей готовности учителей к реальным условиям педагогической действительности.

В исследованиях М.М. Абдуразакова, С.А. Жданова, Э.И. Кузнецова, М.П. Лапчик и др. показано, что при подготовке к применению СИКТ в учебном процессе модель деятельности учителя необходимо разбить на две составляющие: инвариантную и вариативную. Согласно модели Э.И. Кузнецова, в содержательные инвариантной составляющей деятельности учителя можно включить общеобразовательный, мировоззренческий, психоло-

го-педагогический и технологические компоненты, а вариативная составляющая этой модели специфична для каждой учительской специальности и содержит перечень знаний и умений по применению информационных технологий, отражающих специфику предметной области и особенности частной методики преподавания [2].

Как отмечается в ПСП, если педагог готов использовать СИКТ в решении педагогических задач, можно говорить о его ИКТ компетентности. ИКТ компетентность в ПСП разбивается на три компонента: общепользовательский, общепедагогический и предметно-педагогический, а в приложении №1 стандарта приводится перечень ИКТ компетенций педагога, которые можно использовать как критерий оценки его деятельности в условиях реализации новых ФГОС в практике образования.

Согласно ФГОС ВПО, современный педагог должен не только иметь высокий уровень базы предметных знаний, умений и навыков, готовность к использованию современных технологий, методов, форм и средств обучения, но и высокий уровень ИКТ-компетентности, который необходим для систематического использования СИКТ в профессиональной деятельности. В рамках реализации этих задач новые ФГОС снимают множество ограничений в реализации и организации образовательной деятельности, которые имелись в предыдущих версиях ФГОС. С этой точки зрения главным его преимуществом является направленность на формирование профессионально компетентного педагога, что предполагает развитие умений и навыков, базирующихся на фундаментальных знаниях.

Согласно ФЗ «Об образовании в РФ», образовательные организации самостоятельно: определяют содержание и структуру образования; выбирают учебное и методическое обеспечение образовательного процесса; проектируют свой алгоритм реализации основной образовательной программы и др. Бессспорно, эффективность этих решений зависит от умения использовать СИКТ в рамках ИКОС образовательного учреждения.

В системе профессиональной подготовки учителей информатики в плане использования СИКТ М.М. Абдуразаков выделяет основные недостатки: пробелы методической подготовки; подготовки в области использования средств ИКТ без системного учёта методологических, психолого-педагогических и дидактических его основ; оторванность формируемых ИКТ навыков от контекста будущей профессиональной деятельности и др. [2]

А.Ю. Кравцова предлагает включать следующие направления в систему подготовки учителя информатики в области использования СИКТ [3]: изучение основных направлений модернизации образования на основе использования СИКТ; формирование базовых ИКТ компетенций в сфере использования СИКТ; изучение и сравнительный анализ современных психологических и педагогических технологий, использующих СИКТ для повышения эффективности учебного процесса.

По мнению И.В. Роберт, учитель должен соответствовать требованиям современного процесса информатизации школьного образования, который поддерживает интеграционные тенденции процесса познания, и предполагает наличие у него следующих компетенций: работы в условиях практической реализации новых ФГОС; организации деятельности школьной ИКОС с использованием средств ИКТ; школьного образовательного процесса с указанием списка актуальных СИКТ; использования средств ИКТ, обеспечивающих функционирование педагогического взаимодействия в образовательном пространстве школы и др. [4].

Несомненно, изменения в организации образовательной деятельности СИКТ актуализируют и новые требования к профессионально-методической подготовке педагога. Он должен уметь: учиться осваивать и генерировать новые знания; ориентироваться в информационно-образовательном и социальном поле; непрерывно совершенствовать педагогическое мастерство, используя СИКТ для принятия управленческих решений на практике; реализовывать педагогическое взаимодействие и коммуникации в образовательном пространстве; овладеть инновационными технологиями организации обучения на базе СИКТ; на практике организовать познавательную деятельность обучающихся в рамках решения предметных задач; обеспечить свою профессиональную мобильность и готовность к освоению новых технологий обучения, в том числе СИКТ и т. д.

В соответствии с новыми требованиями ФГОС, учитель должен быть готов проектировать учебный процесс, используя возможности ИКОС на базе СИКТ, т. е. он должен уметь: управлять учебным процессом, создавать и редактировать электронные

таблицы, тексты и учебные презентации; проектировать, создавать и редактировать интерактивные педагогические программные средства и проектные работы студентов; создавать ленты времени и работать с геоинформационными системами; классифицировать, размещать, систематизировать и накапливать учебные образовательные ресурсы; управлять процессом освоения основной образовательной программы общего образования; использовать всевозможные формы контроля и диагностики качества образовательного процесса на всех его этапах; осуществлять педагогическое взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса использованием СИКТ при решении различных управленческих задач в образовании.

Анализ литературных источников, педагогической деятельности в рамках педагогической и квалификационной практик показывает, что будущие учителя не всегда в достаточной мере владеют новыми видами педагогической деятельности, новыми организационными формами образовательной деятельности в условиях развития новой информационно-коммуникационной образовательной среды (ИКОС). К примеру, перечислим наиболее часто встречающиеся проблемы и затруднения: обоснование выбора методов и средств передачи учебной информации учащимся; в выделении логически законченных образовательных единиц при решении дидактических задач; в осуществлении проектной деятельности по построению урока; в постановке проблемных и познавательных вопросов, значимых для решения дидактических задач; скованность и неуверенности в себе; неумение организовывать педагогическое взаимодействие с обучаемыми; слабое владение различными видами педагогической техники и т. д.

ИКОС – совокупность субъектов (преподаватель, обучаемые) и объектов (содержание, средства обучения и учебные коммуникации, прежде всего, на базе ИКТ и т.д.) образовательного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию современных образовательных технологий, ориентированных на повышение качества образовательных результатов и выступающих как средство построения личностно-ориентированной педагогической системы [5].

Согласно ФГОС основного общего образования, основным критерием качества информационно-образовательной среды является обеспечение образовательными возможностями всех субъектов образовательного процесса. Для получения новых образовательных результатов СИКТ и ИКОС необходимо включить в новую модель обучения, иначе эта среда, адаптированная под традиционное вузовское образование, будет больше препятствовать, чем способствовать развитию профессиональных компетентностей будущих учителей.

Образовательный эффект информационно-образовательной среды состоит в том, что в нём интегрируются все компоненты педагогического процесса для обеспечения качественного образования; как отмечается в ФГОС, это система ресурсов и инструментов, обеспечивающих реализацию основной образовательной программы образовательного учреждения.

«Базовую роль в профессиональной деятельности учителя информатики начинают играть умения проектирования деятельности участников образовательного процесса в рамках формирования открытой образовательной среды с использованием средств ИКТ, которые обеспечивают его готовность учителя к работе в ИКОС» [6].

М.А. Сурхаев отмечает, что особую роль в готовности к профессиональной деятельности учителя информатики играет умение проектировать образовательный процесс в новой образовательной среде на основе СИКТ [7].

С.В. Зенкина в своей докторской диссертации приходит к выводу, что «... новые образовательные результаты не могут быть эффективно и полноценно сформированы в рамках прежней образовательной среды и традиционных методов, организационных форм и средств образовательного процесса. Поэтому одним из главных факторов модернизации образования, придания образовательному процессу инновационного характера является использование в образовании средств ИКТ, создания на их основе новой образовательной среды» [8].

По нашему мнению процесс создания ИКОС и внедрение его в практику в полном объёме – это работа не одного дня. Чтобы настроить эту работу и направить её в эффективное русло, необходимо перестроить множество компонентов, от которых этот процесс зависит, и, в первую очередь, перестроить систему подготовки учителя к профессиональной деятельности в условиях реальной ИКОС. Сегодня общеизвестно, что существующая

система подготовки будущего учителя (бакалавра и магистра педагогического образования и профессионального образования) не в полной мере обеспечивает формирование объективно необходимого состава востребованных профессиональных компетенций, связанных с процессом формирования ИКОС на базе СИКТ.

Существующая практика модернизации ВПО проявляется в разных направлениях: развитие системы непрерывного образования; конструирование альтернативных форм обучения; разработка инновационных подходов к формированию структуры и содержания образования; применение нетрадиционных методов и форм обучения (тренинги, конференции, игры, экскурсии и др.); создание ИКОС и т. д. Но этого недостаточно.

Исходя из логики предыдущих рассуждений, отметим, что: любой образовательный процесс осуществляется в определенной ИКОС, и его результат во многом зависит от её возможностей, наполнения и организации; в образовательные учреждения в результате построения новой ИКОС на базе СИКТ проникают новые инструменты деятельности, на основе которых должен построить свою деятельность учитель; существующая система профессиональной подготовки учителя не в полном объеме отвечает требованиям социального заказа, поэтому необходимы условия для подготовки и развития профессиональной готовности педагога в этой среде.

Всё это определяет необходимость создания новой системы профессиональной подготовки и переподготовки будущих учителей, в рамках которой необходимо совершенствовать уже существующие учебно-методическую и технико-технологическую составляющие этой подготовки. В условиях модернизации образования новая ИКОС на базе СИКТ, актуализирует:

- инновационные технологии разных уровней и разной глубины, например, можно параллельно реализовывать различные образовательные модели: традиционными формами построения образовательного процесса, включением активных механизмов взаимодействия на базе СИКТ; это может не дать принципиально новых образовательных результатов, но зато сократит время на рутинные компоненты деятельности учителя, реализацию модели подготовки;
- дифференцированный и личностно-ориентированный подходы к обучению в процессе реализации технологических и методологических инноваций для построения индивидуальных образовательных траекторий на базе СИКТ;
- необходимый уровень материально-технического оснащения ИКОС (компьютеры, Интернет, педагогические программные средства и т. д.);
- непрерывное образование в ИКОС и его организационное, учебное и методическое обеспечение через использование СИКТ.

Библиографический список

1. Калиновский Ю.И. *Философия образовательной политики*. Москва, 2000.
2. Абдуразаков М.М. Развитие компонентов профессиональной деятельности учителя информатики в контексте реализации компетентностного подхода. *Информатика и образование*. Москва, 2014.
3. Кравцова А.Ю. *Современные тенденции в подготовке будущих учителей информатики*. Available at: <http://www.ito.edu.ru/sp/SP/SP-0-2007>
4. Роберт И.В. *Концепция комплексной, многоуровневой и многопрофильной подготовки кадров информатизации образования*. Москва: ИНФО, 2005.
5. Кузнецов А.А. *Основы общей теории и методики обучения информатике*: учебное пособие. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010.
6. Мухидинов М.Г. Развитие технологической компоненты профессиональной деятельности будущего учителя информатики. *Информатика и образование*. Москва, 2015.
7. Сурхаев М.А. *Развитие системы подготовки будущих учителей информатики для работы в условиях новой информационно-коммуникационной образовательной среды*: Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2010.
8. Зенкина С.В. *Педагогические основы ориентации информационно-коммуникационной среды на новые образовательные результаты*: Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2007.

References

1. Kalinovskij Yu.I. *Filosofiya obrazovatel'noj politiki*. Moskva, 2000.
2. Abdurazakov M.M. Razvitiye komponentov professional'noj deyatel'nosti uchitelya informatiki v kontekste realizacii kompetentnostnogo podhoda. *Informatika i obrazovanie*. Moskva, 2014.
3. Kravcova A.Yu. *Sovremennyye tendencii v podgotovke buduschih uchitelej informatiki*. Available at: <http://www.ito.edu.ru/sp/SP/SP-0-2007>
4. Robert I.V. *Konceptsiya kompleksnoj, mnogourovnevnoj i mnogoprofil'noj podgotovki kadrov informatizacii obrazovaniya*. Moskva: INFO, 2005.
5. Kuznecov A.A. *Osnovy obschej teorii i metodiki obucheniya informatike*: uchebnoe posobie. Moskva: BINOM. Laboratoriya znanij, 2010.
6. Muhidinov M.G. Razvitiye tehnologicheskoy komponenty professional'noj deyatel'nosti buduschego uchitelya informatiki. *Informatika i obrazovanie*. Moskva, 2015.
7. Surhaev M.A. *Razvitiye sistemy podgotovki buduschih uchitelej informatiki dlya raboty v usloviyah novoj informacionno-kommunikacionnoj obrazovatel'noj sredy*: Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2010.
8. Zenkina S.V. *Pedagogicheskie osnovy orientacii informacionno-kommunikacionnoj sredy na novye obrazovatel'nye rezul'taty*: Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 20.04.16

УДК 378

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

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

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

THE ROLE OF ETHNOCULTURAL COMPONENT IN THE DEVELOPMENT OF A PERSONALITY OF YOUNGER SCHOOL-CHILDREN. The article is dedicated to a relevant issue of a child's personality. In school education a huge role in the development and upbringing of students is given to ethnocultural education. The revival of the spiritual culture of people, interest to their history, and respect for their national traditions are very important. Without knowing the past, without respect for the history, without careful preservation of the great heritage of the ancestors, a person cannot be spiritually rich. Many regions of Russia are characterized as multiethnic, where cultures interrelate. This states a special task to teachers to use ethnocultural methods of teaching in education of schoolchildren. The article defines the appropriate conditions of educational organization that would use a possibility of a productive system to form a personality of the child in a multinational school. The material allows the authors concluding that the use of ethnopedagogy in teaching children involves the formation of ethnopedagogical culture, knowledge of the history of their country, the traditions and culture of national lifestyle.

Key words: personality development, junior high school student, ethnocultural component.

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

Т.И. Петрова, канд. пед. наук, доц. Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: taxksu@rambler.ru

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

РОЛЬ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме развития личности ребёнка. В школьном образовании огромная роль в развитии и воспитании обучающегося принадлежит этнокультурному образованию. Возрождение духовной культуры народа, интереса к своей истории, бережного отношения к национальным традициям весьма актуально. Без знаний прошлого, без уважения к нему, без бережного сохранения великого наследия наших предков человек не может быть духовно богатым. Для полиэтнических регионов нашей страны характерно смешивание и переплетение культур, что выдвигает перед педагогами задачу реализации этнокультурного образования школьников. В статье сформулированы соответствующие условия общеобразовательной организации, которые бы использовали возможности продуктивной и реализованной на практике системы становления личности ребёнка многонациональной школы. Представленный материал позволяет сделать вывод, что использование этнопедагогике в обучении детей предполагает формирование этнопедагогической культуры, знаний об истории страны, родного края, традициях и культуре народного быта.

Ключевые слова: личность, развитие, младший школьник, этнокультурный компонент.

На современном этапе в школьном образовании ведущим направлением педагогического процесса является акцентирование внимания на развитие личности ребёнка. Огромная роль в развитии и воспитании ребёнка принадлежит этнокультурному образованию. Возрождение духовной культуры народа, интереса к своей истории, бережного отношения к национальным традициям весьма актуально. Без знаний прошлого, без уважения к нему, без бережного сохранения великого наследия наших предков человек не может быть духовно богатым.

Республика Башкортостан является полиэтническим субъектом Российской Федерации, при этом каждый народ отличается друг от друга по многочисленности этнического состава, по социально-экономическим характеристикам, а так же по языку и культуре, духовному складу и национальному характеру. Для полиэтнических регионов нашей страны характерно смешивание и переплетение культур, что выдвигает перед педагогами задачу реализации этнокультурного образования школьников. В этой связи возникла потребность в воспитании социально ответственного подрастающего поколения, которое может успешно действовать в полиэтническом пространстве, способствовать возрождению культуры разных этносов, сохранению их культурного своеобразия. Отсюда возникает необходимость воспитать и подготовить высококультурных и образованных членов общества, которые могут жить и работать в полиэтнической среде, способных сочетать национальные и интернациональные интересы [1].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее – Стандарт) представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы начального общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. Необходимость внимания к проблеме этнокультурного образования школьников указывается в Федеральном государственном стандарте начального общего образования: «Стандарт направлен на обеспечение: ... сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, ... овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России ...» [2, с. 5]. Так, в требованиях к личностным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования указывается:

1) «... формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций;

2) формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий;

3) формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов...» [2, с. 8].

Стандарт разработан с учетом региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации.

Он направлен на обеспечение: равных возможностей получения качественного начального общего образования; духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования, становление их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества; преемственности основных образовательных программ дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования; сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, права на изучение родного языка, возможности получения начального общего образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России; единства образовательного пространства Российской Федерации в условиях многообразия образовательных систем и видов образовательных учреждений; демократизации образования и всей образовательной деятельности, в том числе через развитие форм государственно-общественного управления, расширение возможностей для реализации права выбора педагогическими работниками методик обучения и воспитания, методов оценки знаний обучающихся, воспитанников, использования различных форм образовательной деятельности обучающихся, развития культуры образовательной среды образовательного учреждения.

Современный учитель должен обладать знаниями и умениями, чтобы осуществлять этнокультурное образование, то есть формировать этнокультурную компетентность у обучающихся начальных классов, что в свою очередь представляет сложный и многогранный процесс. От его эффективности во многом зависит будущее нашей страны в целом, значит формировать культуру взаимоотношений между представителями разных этносов необходимо с раннего школьного возраста, когда психологические особенности ребёнка наиболее благоприятны. Поэтому от уровня поликультурной грамотности педагога зависит действительность направления. Следовательно, методика формирования этнокультурной компетентности основывается на знании педагогами индивидуальных особенностей детей, коллектива, отношений между обучающимися и их проявлений в поведении, знаний об этнопедагогических и этнопсихологических черт культур, под воздействием которых складываются межнациональные отношения среди школьников и в семьях.

Школьное образование на современном этапе призвано создать условия для воспитания гармонично развитой и духовно-нравственной личности с опорой на базовые национальные ценности, выражающиеся в осознании и позитивном восприятии своеобразия культуры, истории и духовной жизни территории своего проживания, своей республики, государства.

Освоение подрастающим поколением культурно-исторического наследия своих предков, самобытных и неповторимых его традиций и обычаев, способствует становлению национального самосознания, уважения к культуре других народов, активной гражданской позиции. Воспитание подрастающего поколения – одна из главных задач изначальных потребностей человеческого

общества и необходимое условие для существования и развития. Поэтому оно и возникло вместе с зарождением человеческого общества. Чем успешнее молодое поколение усвоит принятые в семье и обществе нормы общения, отношений, способы трудовой деятельности, тем благополучнее и стабильнее станет жизнь общества.

В современной педагогической науке ученые З.А. Малькова и Л.Н. Новикова рассматривают воспитание как целенаправленное управление развитием личности ребёнка, его сознанием, чувствами и поведением как целостным процессом. Е.Н. Щуркова под воспитанием понимает организацию деятельности подростков как активной формы проявления их отношений (прежде всего нравственных) к окружающему миру. Профессор А.Д. Солдатенков считает: «Воспитание – это, прежде всего, «вбирание» в себя каждой личностью духовно-нравственной культуры родного этноса, его национального духа, бытия. Воспроизводи себя из поколения в поколение (физически и духовно) и беспокоясь о своей вечности бытия в кругу родственных и сопредельных народов, каждая нация заботится о воспитании детей, чтобы они продолжили в веках культурно-исторические традиции отцов, дедов и прадедов» [3, с. 33].

Эти и другие концепции теории воспитания воплощаются в практике воспитательной работы общеобразовательных учреждений, предлагая целостную педагогическую систему, где ведущее место занимает процесс духовно-нравственного становления, развития личности, этнический фактор.

Известный исследователь чувашской народной педагогики Г.Н. Волков пишет: «Совершенно очевидно, что знакомство с любым из народов не может быть успешным без изучения его системы воспитания: намерение глубоко узнать национальный характер может быть реализовано только при детальном знакомстве с исторически сложившейся национальной системой воспитания... Нет этой системы – нет и народа, есть население» [4, с. 80].

Тенденции повышения национального самосознания побуждают обращаться к вековым традициям и обычаям народа. В них нашли отражение многие общечеловеческие ценности, в которых заложены основы формирования взаимоуважения и дружбы. Усиление этнического самосознания как явление мирового масштаба относят к 60-70-м гг. XX столетия. Это выразилось в стремлении этносов сохранить самобытность, свой язык, уникальность своей культуры, познать свою историю, особенности национального характера и др. Данное явление, охватившее многие страны мира, получило название этнического парадокса современности, т.к. существовало противоположной тенденции – все нарастающей унификации духовной и материальной культуры, глобализации. Но на самом деле этническое возрождение – это закономерная тенденция развития человечества второй половины XX – начала XXI вв. Народные педагогические культуры содержат уникальные механизмы по формированию у детей и молодежи системы духовно-нравственных ценностей, приобщения их к труду. Россия изначально была полиэтническим образованием. Изучение уникального опыта многовекового совместного проживания разных народов на территории современной России может помочь в решении ряда проблем, связанных с межэтническими конфликтами.

Любому народу свойственна здоровая гуманистическая нравственность, и выражена она в его лучших самобытных традициях и обычаях. Поэтому возрождение добрых обычаев и традиций народа – это значит укрепление гуманизма, национального самосознания, уважения, подлинно человеческой морали, дефицит которой мы так остро ощущаем в современном обществе. «Чтобы смело заглянуть в завтра, нам нужно оглянуться на прошлое. Помня, что любое новое вырастает из недр старого, мы должны нести в будущее и славные традиции прошлого, замечательные свершения настоящего. Народ должен хранить заветы своих далеких предков, символически воплощенные в образцах эпических поэм и сказок, в памятниках материальной культуры» [5, с. 318].

Начальная школа непременно должна быть последовательно национальной, поскольку это школа родного языка, естественное продолжение «школы материнской». Среди важнейших направлений этноориентированного образования и воспитания детей младшего школьного возраста можно выделить следующие: сочетание в системе воспитания общечеловеческих, национально-культурных и этноспецифических ценностей, охватывающих основные аспекты социокультурной жизни и самоопределения; планомерное и сбалансированное включение в об-

щее содержание образования регионального и этнокультурного компонентов; развитие национального самосознания; изучение родного языка; изучение основ этнокультуры, в том числе изучение национальных игр, семейных традиций, прикладного искусства, национального эпоса, национальной истории, национальной музыки как органической части общечеловеческого опыта; ознакомление с мировой художественной литературой; по мере взросления движение от национальных форм освоения культуры к общечеловеческим культурным достижениям; формирование социально-этических норм поведения, этнопсихологического характера на основе усвоения народных традиций, обычаев, национального этикета; формирование умения выразить свое отношение к миру, к людям, к себе в условиях национально-самобытных форм поведения; развитие умения познакомиться друг с другом особенностями и лучшими образцами культуры, искусства своего этноса, народа, нации; воспитание интереса, уважения к другой культуре, терпимости человеку другой национальности и вероисповедания, к совместно проживающим народам [6, с. 137].

Задача приобщения детей к своей национальной традиционной культуре может решаться через различные виды учебной и внеурочной воспитательной работы, в процессе которой целесообразно: проводить национальные (в том числе религиозно-духовные) праздники; отмечать памятные даты исторического значения, юбилеи выдающихся деятелей национальной и духовной культуры, литературы, науки и народных героев; организовывать олимпиады, выставки по национальной культуре, спортивные соревнования по национальным видам спорта, играм; проводить фольклорные концерты с исполнением национальных песен и танцев; организовывать конкурсы на лучшее приготовление национальных блюд и национальных художественно-прикладных изделий, костюмов; организовывать совместные социально-полезные, созидательно-добровольческие, трудовые дела совместно с родителями; развивать художественные промыслы и ремесла.

Истоками национального воспитания выступают семья, природа, климат, нравственные устои, духовные ценности, культура, историческая память народа, жизненные испытания, религия. Воспитательная деятельность в школе, построенная на основе учёта культурных, социо-исторических, эколого-демографических и этнопсихологических особенностей населения, способствует развитию этнического самосознания, усвоению элементов национальной культуры.

В Законе Российской Федерации «О культуре» (ст. 20) говорится: «Народы, этнические, этно-конфессиональные и иные группы имеют право на сохранение и развитие своей культурно-национальной самобытности, защиту, восстановление и сохранение исконной, культурно-исторической среды обитания..., право на свободную реализацию своей культурной самобытности посредством создания на основе волеизъявления населения или по инициативе отдельных граждан культурно-национальных обществ, землячеств и центров, национальных школ, органов информации, театров и иных организаций и учреждений, а также их ассоциаций» [7, с. 24].

Необъятна и уникальна традиционная культура каждого народа. По крайней мере, три составляющие образуют народное самосознание и этнокультуру – родной язык, осознанное историческое прошлое и заветное слово. У каждого народа есть свои любимые поэтические образы. Башкиры и грузины поют о величии Уральских и Кавказских гор, о реке Агидель и Арагви, в песнях армян часто повторяется образ седого Арарата. У татар и башкир такими поэтическими образами являются река Волга (Идель), река Белая (Агидель), белая береза (ак кайын), родник (шишмэ). Чувашская национальная система воспитания предполагает реализацию «семи Заповедей»: трудолюбие, здоровье, ум, дружба, доброта, целомудрие, честность. Марийское этнопедагогическое наследие содержит богатый материал, который можно использовать для экологического воспитания младших школьников. Этот материал включает сведения о традиционном бережном отношении к лесу, растениям и животным, воде. Хлебу, лугом, природным явлениям. Они содержатся в различных жанрах фольклора, в обычаях и обрядах, запретах-табу и др.

У многих народов самым высоким моральным качеством человека всегда было его трудолюбие. Трудовое воспитание – стержень этнопедагогики. Данное утверждение характерно для педагогических идеалов трудящихся масс разных национальностей. Важным в этом аспекте представляется изучение прогрессивных трудовых традиций и обычаев, содержащихся в разных жанрах фольклора отдельных народов: эпос, песни, предания,

Таблица 1

Календарно-тематическое планирование кружка по образовательной области «Технология»

Тема занятия	Этнокультурный компонент	Сроки проведения
Формы и краски осени. Аппликация «Сказочная птица»	Сказки народов, проживающих в Республике Башкортостан	октябрь
Бумажные узоры. Композиция «Хоровод»	Павловские узоры на платках шалях, кружева	октябрь
«Башкирский орнамент». Аппликация из бумаги	Украшение одежды башкирским орнаментом.	ноябрь
«Татарский и чувашский орнамент» Вышивка крестом	Быт и одежда татарского и чувашского народа	ноябрь
Бумажная пластика «Сельский пейзаж»	Декор русской избы. Жилища разных народов	декабрь
Работа с глиной «Дымковская игрушка»	Народные игрушки, свистульки	декабрь
Изделия из папье-маше «Матрешка»	Деревянные матрешки, ложки	январь
«Сохраним родную природу». Аппликация из природного материала	Сказки, пословицы, поговорки, традиции и обычаи народов республики	февраль
Изготовление лебедя в технике «Модульное оригами»	Сказки, басни	февраль
Работа с тканью. Сюжетная аппликация «Старые добрые сказки»	Сказки, пословицы, поговорки	март
Изонить «Валентинки»	Легенды	апрель
«Гостя наша дорогая – Масленица». Изготовление куклы-подорожницы»	Куклы-обереги, частушки, заклички	апрель
«Моя Родина – Республика Башкортостан» (символика) Аппликация способом торцевания	Легенды, предания, традиции народов республики	май

легенды, сказания, былины, загадки, сказки, пословицы, поговорки, скороговорки, считалки и т. д. В этих жанрах устного народного творчества выражены идеи и традиции, отражающие разные стороны материальной и духовной жизни народа, которые не потеряли своего значения и в наше время.

В концепции воспитания подрастающего поколения выделены как приоритетные следующие принципы: формирование у молодежи таких ценностей, как Родина (большая и малая), республика, Конституция, демократия, государство, семья, гражданская и социальная ответственность; выработка ответственности по вопросам национальной проблематики; воспитание чувства гражданина многонациональной Республики Башкортостан и Российской Федерации; приобщение учащихся к совокупности культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой культуры, в том числе и культурных традиций, обычаев, обрядов народов Башкортостана и России, к их взаимодействию и взаимовлиянию, к их истории и языкам; формирование гражданского отношения к историческим, духовным и нравственным завоеваниям этих народов, а так же чувства носителей и творческих продолжателей этнокультурных традиций. Эти важнейшие принципы должны способствовать равноправному диалогу всех народов, формирование у молодежи культуры межнационального общения в условиях многонациональной республики, формирование их личности [8, с. 341].

Почти все учебные предметы имеют общие точки соприкосновения, и эта особенность может быть использована для преодоления существующей предметной разобщенности, например, организацией комплексных занятий по определенной теме.

Нужно только организовать познавательную деятельность детей, продумать их роль во время мероприятия. Они должны не просто получать готовые знания, а находить их самостоятельно, что можно стимулировать системой заданий, ориентирующий их на поиск. Большую роль в трудовом воспитании средствами этнопедагогике играет внеурочная деятельность. Одной из форм внеурочной деятельности является кружковая работа. Ниже приводится образец календарно-тематического плана работы кружка.

Воспитание в труде – основная проблема педагогики всех народов, трудолюбие – главная забота воспитания. В формировании личности, воспитании нравственных качеств подрастающего поколения народ в течение ряда веков руководствовался неписанными нормами, правилами, обычаями и традициями, сконцентрированными в устном поэтическом обществе. Эти нравственные регуляторы имеют огромное воспитательное значение, ибо они вобрала в себя и сохранили общечеловеческие нормы морали. Б.Т. Лихачев выделяет в качестве актуальной проблемы определение «путей наиболее эффективного и целесообразного внедрения, воплощения идеи народности, национального духа каждого народа, в практику воспитания и образования детей» [9, с. 301]. Роль школы в это время трудно переоценить. Школа становится для детей вторым родительским домом, формирующим национальное самосознание. Школа является центральным звеном в системе общественной жизни, с помощью которой можно оживить идею народности и восстановить цепь национальной культуры. Народная школа и педагогика являются сосредоточением национальной культуры, соединяют в себе историческое прошлое, настоящее и перспективы будущего.

Библиографический список

1. Абдуллина Л.Б., Петрова Т.И., Берзина Р.Ф. Формирование этнопедагогической культуры будущих учителей начальных классов. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 157 – 160.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Министерство образования и науки Российской Федерации. Москва: Просвещение, 2011.
3. Солдатенков А.Д. Поликультурное образование в многонациональной школе – основа диалога культур и стабилизации общества. *Психолого-педагогический сборник*. Москва, 2000; Вып. I.
4. Волков Г.Н. *Этнопедагогика: учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений*. Москва: Academia, 2000.
5. Ярычев Н.У., Саракаева А.Х. Теоретико-методологические основы традиционной системы воспитания у народов Северного Кавказа. *Современные проблемы науки и образования*. 2012; 3: 318 – 321.
6. Баймурина В.И. *Этнопедагогика башкирского народа: история и современность*. Уфа, 1998.

7. Азаров Ю.П. *Педагогика любви и свободы*. Москва, 1993.
8. Ахияров К.Ш. *Башкирская народная педагогика и воспитание подрастающего поколения*. Уфа, 1995.
9. Аникин В.П. *К мудрости ступеньки: О русских песнях, сказках, пословицах, загадках на родном языке*. Москва, 1982.

References

1. Abdullina L.B., Petrova T.I., Berzina R.F. Formirovanie `etnopedagogicheskoy kul'tury buduschih uchitelej nachal'nyh klassov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 157 – 160.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii. Moskva: Prosveschenie, 2011.
3. Soldatenkov A.D. Polikul'turnoe obrazovanie v mnogonacional'noj shkole – osnova dialoga kul'tur i stabilizacii obschestva. *Psihologo-pedagogicheskij sbornik*. Moskva, 2000; Vyp. I.
4. Volkov G.N. *Etнопедagogика: учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений*. Moskva: Academia, 2000.
5. Yarychev N.U., Sarakaeva A.H. Teoretiko-metodologicheskie osnovy tradicijnoy sistemy vospitaniya u narodov Severnogo Kavkaza. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012; 3: 318 – 321.
6. Bajmurzina V.I. *Etнопедagogика bashkirskogo naroda: istoriya i sovremennost'*. Ufa, 1998.
7. Azarov Yu.P. *Pedagogika lyubvi i svobody*. Moskva, 1993.
8. Ahiyarov K.Sh. *Bashkirskaya narodnaya pedagogika i vospitanie podrastayuschego pokoleniya*. Ufa, 1995.
9. Anikin V.P. *K mudrosti stupen'ki: O russkih pesnyah, skazkah, poslovicah, zagadkah na rodnom yazyke*. Moskva, 1982.

Статья поступила в редакцию 09.05.16

УДК 378

Asildarova M.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of Faculty of Social Pedagogy and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

Agaragimova V.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Faculty of Social Pedagogy and Psychology, Deputy Dean for Science of Faculty of Special Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

Gasanguseinova P.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Faculty of Social Pedagogy and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

Gasanova B.M., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Faculty of Social Pedagogy and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

PSYCHOLOGICAL INDICATORS OF ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO TRAINING CONDITIONS IN A HIGH-EDUCATION INSTITUTION. The article highlights some features of psychological and pedagogical training of specialists in a pedagogical university to the position of adaptation. The researchers observe the process of adaptation and interpret it as a set of properties of the higher nervous activity, as particular features of temperament and requirements, as a system of psychological tools trim typological personality with the conditions for achieving the goal. Psychological unpreparedness for higher forms of education can contribute to the gradual accumulation of mental, psychical tension, which inevitably leads to fatigue, negative impact on general health of the student, draws his attention, memory, thinking and will. A range of methods, considered by the authors, ensure the disclosure of internal relationships between various positions and possibilities of their use for the solution of the problem of adaptation of first-year students.

Key words: psychophysiological opportunities, training mode, performance, fatigue, stress, maladjustment.

М.М. Асильдерова, канд. пед. наук, доц., декан факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

В.К. Агаргимова, канд. пед. наук, доц. факультета социальной педагогики и психологии, заместитель декана по науке факультета специального коррекционного образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

П.А. Гасангусейнова, канд. пед. наук, ст. преп. факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

Б.М. Гасанова, канд. психол. наук, доц. факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТА-ПЕРВОКУРСНИКА К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье освещаются некоторые особенности психолого-педагогической подготовки специалистов в педагогическом вузе с позиции адаптации. Рассматриваемый процесс авторы трактуют как совокупность свойств высшей нервной деятельности, особенностей темперамента и требований, как систему психологических средств уравнивания типологической индивидуальности с условиями, обеспечивающими достижение цели. Психологическая неподготовленность к вузовским формам обучения может способствовать постепенному накоплению умственного, психического напряжения, что неизбежно ведёт к переутомлению, отрицательно сказывающимся на общем самочувствии студента. Комплекс методов, рассматриваемый авторами, обеспечивает раскрытие внутренних связей между различными позициями и возможностями их использования для решения проблемы адаптации студентов-первокурсников.

Ключевые слова: психофизиологические возможности, учебный режим, работоспособность, утомление, стресс, дезадаптация.

В современных исследованиях особо подчёркивается необходимость развития научных исследований в вузах, определяются пути совершенствования работы в высшей школе, указывается на необходимость повышения эффективности и качества подготовки специалистов. Решение этой задачи во многом зависит от успешного приобщения выпускников школ к новым формам работы в непривычных для них условиях вуза, от оптимизации учебного процесса, рационализации умственного труда, начиная с первых дней обучения.

Трудности перехода от школьных форм обучения к вузовским связаны как со спецификой учебного процесса в высшей школе, так и с индивидуальными психофизическими возможностями молодого человека. Большое значение в изучении этого процесса имеет психология, знание психологической структуры познавательной деятельности и законов усвоения информации в студенческом возрасте дают возможность научно организовать процесс обучения в вузе [1; 2].

В свою очередь, оптимизация обучения возможна лишь в случае учёта его психофизиологических закономерностей, так как способность студента к восприятию и усвоению учебной информации в определённый момент зависит от состояния познавательных психических процессов, обусловленных уровнем функциональных возможностей коры головного мозга в этот момент. Отклонения от учебного режима, перегрузка учебным материалом студента в условиях дефицита времени и другие нежелательные моменты, которые имеются в педагогической практике, вызывают перенапряжение нервной системы, проявляющееся в отрицательных психических реакциях различного характера, и, в частности, в изменениях психологических показателей умственной работоспособности и появлении признаков психического утомления и переутомления.

Понятно, как важен психофизиологический анализ учебного процесса, позволяющий установить факторы, определяющие величины тяжести умственного труда, которая зависит от затрат психической энергии, т. е. напряжения памяти, внимания, мышления, а также сложности учебного задания. Аудиторная и самостоятельная работа студентов должна планироваться так, чтобы они работали с достаточным умственным напряжением, но допускаемым психофизиологическими нормами и не вызывающим явлений переутомления. Можно указать на ряд обстоятельных работ, где данная тема рассматривалась в исследованиях тридцатых годов. Так, например, В.М. Белоус, проводя экспериментально-психологические исследования динамики умственной работоспособности и утомления студентов, ищет метод, при помощи которого можно было бы в любой момент регистрировать психическую утомлённость человека в каждый отдельно взятый момент его деятельности; при этом указывается, что каждый педагог должен опасаться доводить своих учеников до переутомления. В своих работах учёный ставил задачу систематического изучения каждым вузом психофизиологического состояния своих студентов и отмечал, что общий профиль первого курса по обобщённым данным психофизиологических, нервных и физических особенностей ниже средних нормальных цифр, характерных для молодых людей этого возраста [3].

А.А. Крогиус считал, что одной из существенных проблем для педагога является его умение распознавать утомляемость своих учащихся. Изучая различные стороны учебной деятельности студентов, он отметил, что при исследовании явлений утомления как результата напряжённой умственной работы, желательно пользоваться несколькими психологическими методами, сопоставляя их друг с другом [4].

В работах К.Х. Кекчеева широко представлено изучение бюджета времени студентов для изыскания возможностей повышения их умственной работоспособности и рационализации учебного процесса [5].

В последние годы повышение требований, предъявляемых к высшей школе по улучшению качества подготовки специалистов, вновь активизировало научные исследования по различным проблемам студенческой молодежи, в том числе и психологическим. Из ряда проблем высшей школы в настоящее время особо выделяется комплекс сложных вопросов, связанных с трудностями первого года обучения, который обозначается как проблема первокурсника. Обращается внимание на аспект психологического приспособления к специфике обучения в вузе. Необходима определённая психологическая подготовка к переходу от школьных методов обучения к вузовским, так как сам переход является не просто сменой одного вида деятельности другим, а качественно новым процессом, связанным с формированием нового, динамического стереотипа, что даёт большую нагрузку на нервную систему, изменяет характер психических процессов молодого человека.

Психологическая неподготовленность к вузовским формам обучения может способствовать постепенному накоплению умственного, психического напряжения, что неизбежно ведёт к переутомлению, отрицательно сказывающимся на общем самочувствии студента, ослабляя его внимание, память, мышление, волю, без оптимального состояния которых невозможна успешная учебная деятельность. Мы предполагаем, что переутомление мешает формированию приспособительных механизмов, затягивает процесс психологической адаптации. Переутомление, вызывающее дезадаптивное состояние, отрицательно влияет не только на результаты учебы, но и, снижая защитно-приспособительные возможности организма, является угрозой для соматического и психического здоровья студентов [6].

Мы провели исследование со студентами первого курса Дагестанского государственного педагогического университета в четыре этапа. Первый этап приходился на начало первого семестра (сентябрь-октябрь), а второй – на конец первого семестра (декабрь); третий этап приходился на середину второго семестра (апрель), а четвертый этап – на конец второго семестра (июнь). Показатели снимались в определённый день недели, до и после обычной учебной работы с примерно одинаковой умственной нагрузкой. Для решения поставленных задач нами выделен специальный комплекс методов изучения некоторых показателей основных психических состояний и процессов (внимания и кратковременной памяти), которые, участвуя в учебно-познавательной деятельности, могут характеризовать особенности адаптации, просматриваемой через призму динамических изменений умственной работоспособности студента.

Как отмечалось, одним из психических состояний как показателя психологической адаптации является внимание. Одним из основных свойств внимания является его устойчивость, как важнейшая сторона психической деятельности, необходимая предпосылка для успешного приобретения знаний высокого качества и продуктивности учебной работы. Состояние оптимальной умственной работоспособности невозможно без устойчивого внимания. Суть методики в том, что аудитории предъявлялась информация в виде двадцати пяти изображенных чёрной тушью на белом фоне геометрических фигур. Испытуемым предлагалось запомнить, а затем как можно точнее воспроизвести контуры фигур и их точное расположение в клетках специальной шахматки. Фигуры и их месторасположение при каждом новом исследовании меняются. Длительность три минуты: первая минута отводится на предъявление информации, вторая – на активное её сохранение и третья минута – на воспроизведение геометрических фигур. При воспроизведении фигур строго соблюдается принцип индивидуальности в работе.

Для изучения общего самочувствия используется анкета наблюдения студентов за своим самочувствием в процессе учебной деятельности. В ней выделены тринадцать основных психофизиологических признаков, составляющих комплекс самочувствия студента-первокурсника. Каждый из этих признаков имеет пять степеней выраженности, описание которых расположено в порядке нарастания отрицательных качеств. Оценка симптома проводится по пятибалльной системе в зависимости от его выраженности, а общее самочувствие – по общей сумме полученных баллов.

Следует отметить, что между изучаемыми психологическими показателями, характеризующими напряжённость умственной деятельности, общим самочувствием, количеством затраченного времени и качеством учебной деятельности отмечаются различные коррелятивные связи. Тем не менее, несмотря на всю важность изучения основного направления изменений психологических показателей в процессе адаптации, следует отметить, что эти общие тенденции не могут отразить всю глубину и разнообразие психологических реакций организма на непривычные условия вузовской среды. По направленности изменений изучаемых показателей при формировании приспособительных механизмов нами выделены четыре типа адаптации: первый тип – активации, второй тип – компенсации, третий тип – угнетения. Для первого типа характерна активация основных свойств изучаемых психических процессов и общего самочувствия от этапа к этапу по сравнению с исходными данными. У студентов, относящихся ко второму типу, происходят изменения компенсаторного характера: повышение одних показателей происходит на фоне снижения других. Реакции компенсаторного характера выражают общую направленность организма к такому типу саморегулирования системы, при котором изменение внешних условий вызывает изменение внешних условий вызывает действие системы, направленное на поддержание какого-то её параметра на одном уровне, с небольшими отклонениями. Для третьего типа адаптации характерно снижение всех психологических показателей умственной работоспособности от этапа к этапу. Характерные для третьего типа снижение и разброс всех психологических показателей умственной работоспособности от этапа к этапу является результатом накапливаемого утомления у плохо адаптирующихся студентов.

Изучая общие и индивидуальные тенденции изменений психологических показателей в процессе адаптации, мы пришли к выводу, что формирование приспособительных механизмов у первокурсников происходит не одновременно и дискретно, минуя несколько фаз в своем развитии. Для начальной фазы ха-

рактерна активация психических процессов, когда даже после значительной учебной нагрузки показатели обычно повышаются. Эту фазу следует рассматривать как ответную психологическую реакцию организма на новые условия вуза. Начальная фаза у различных индивидуумов длится разные сроки, но в основном заканчивается к середине первого семестра (первый этап – начало второго этапа).

В следующий период адаптации (второй, третий и отчасти четвёртый этапы) происходит формирование нового динамического стереотипа и психологических процессов на новом качественном уровне. Однако приспособительные механизмы в этот период недостаточно устойчивы и различные затрудненные условия (большая учебная нагрузка, эмоциональное напряжение и т. д.) вызывают значительные колебания пси-

хических процессов даже у студентов с лучшим типом адаптации. Это вторая фаза – фаза перестройки приспособительных механизмов – завершается примерно в середине второго семестра.

Третью фазу можно рассматривать как наступление периода устойчивой адаптации, когда формирование приспособительных особенностей и нового динамического стереотипа в основном завершено. У большинства студентов этот процесс завершается к концу года.

Таким образом, изучение некоторых общих и индивидуальных особенностей приспособительного процесса в конкретной обстановке учебной деятельности первокурсника позволит научно обосновать комплекс эффективных мероприятий, направленных на управление процессом адаптации.

Библиографический список

1. Агарагимова В.К. Формирование коммуникативной культуры студентов в системе профессионального образования. *Известия Южного федерального университета*. Педагогические науки. 2009; 3: 101 – 106.
2. Агарагимова В.К. К проблеме антропокультурной компетентности социального работника. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 5 – 6.
3. Белоус В.М. Психологическое исследование студентов 1 курса. *Известия Крымского пединститута*. Симферополь, 1930; Т. 3.
4. Крогиус А.А. Методы исследования умственного утомления. *Учёные записки Саратовского гос. университета им. Н.Г. Чернышевского*. Саратов, 1930; Т. 8; Вып. 1.
5. Кекчеев К.Х. Бюджет времени студентов. *Научный работник*. 1926; 10.
6. Березин Ф.Б. *Психическая и психофизиологическая адаптация человека*. Ленинград, 1998.

References

1. Agaragimova V.K. Formirovanie kommunikativnoj kul'tury studentov v sisteme professional'nogo obrazovaniya. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta*. Pedagogicheskie nauki. 2009; 3: 101 – 106.
2. Agaragimova V.K. K probleme antropokul'turnoj kompetentnosti social'nogo rabotnika. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 5 – 6.
3. Belous V.M. Psihofiziologicheskoe issledovanie studentov 1 kursa. *Izvestiya Krymskogo pedinstituta*. Simferopol', 1930; T. 3.
4. Krogius A.A. Metody issledovaniya umstvennogo utomleniya. *Uchenye zapiski Saratovskogo gos. universiteta im. N.G. Chernyshevskogo*. Saratov, 1930; T. 8; Vyp. 1.
5. Kekcheev K.H. Byudzhet vremeni studentov. *Nauchnyj rabotnik*. 1926; 10.
6. Berezin F.B. *Psihicheskaya i psihofiziologicheskaya adaptaciya cheloveka*. Leningrad, 1998.

Статья поступила в редакцию 11.05.16

УДК 376.2

Artyomenkova L.F., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: n1705@yandex.ru

REHABILITATION MEASURES IN THE SYSTEM OF WORK WITH YOUNG CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY. In the article a topical problem of complex rehabilitation of young children is studied. The rehabilitation combines medical, psychological, pedagogical activities of specialists and allows obtaining the most positive effect on the process of rehabilitation, contributing to the elimination of the existing pathological phenotype. The authors present a phased system of working with young children with a diagnosis of cerebral palsy, through the study of history of treatment of the child, the development of individual rehabilitation route lines, carrying out diagnostic and rehabilitative training with specialists, reveal the psychological features of teaching and education for parents. The article concludes that the favorable combination of compensatory possibilities of an organism at an early age with a well-chosen program of early rehabilitation assistance and effective forms of organization can greatly and sometimes fully neutralize the primary defect in the course of mental development of the child, and are a powerful factor of prevention of disabilities.

Key words: infants, cerebral palsy, individual route line, advisory work with parents, early diagnosis and its development.

Л.Ф. Артеменкова, канд. пед. наук, доц. каф. специальной педагогики и предметных методик», ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: n1705@yandex.ru

РЕАБИЛИТАЦИОННЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ДИАГНОЗОМ ДЦП

В статье рассмотрена актуальная проблема проведения комплексной реабилитации с детьми раннего возраста, которая объединяет медицинское, психологическое, педагогическое направления деятельности специалистов и даёт возможность получения максимально положительного эффекта от проведённой реабилитации, способствующей устранению имеющегося патологического фенотипа. Автор представляет поэтапную систему работы с детьми раннего возраста с диагнозом детский церебральный паралич, через изучение анамнеза ребёнка, разработку индивидуальных реабилитационных маршрутных линий, проведение диагностических и коррекционных занятий со специалистами, раскрывают особенности психологического просвещения и образования родителей. В статье делается вывод о том, что благоприятное сочетание компенсаторных возможностей организма в раннем возрасте с правильно подобранной программой ранней реабилитационной помощи и эффективными видами ее организации могут в значительной мере, а иногда и полностью нейтрализовать действие первичного дефекта на ход нервно-психического развития ребёнка, являются мощным фактором профилактики и предупреждения инвалидности.

Ключевые слова: дети раннего возраста, детский церебральный паралич, индивидуальная маршрутная линия, консультативная работа с родителями, ранняя диагностика и коррекция развития.

Современные условия жизни предъявляют повышенные требования к состоянию физического и психического здоровья человека, особенно детей, имеющих ограниченные возможности здоровья.

В последнее десятилетие проблемы детей с особенностями развития привлекают внимание все большего количества различных специалистов. Такая ситуация складывается не случайно, т. к. в новом тысячелетии ребёнок с ограниченными возможностями здоровья должен рассматриваться не только как объект медико-социальной помощи и заботы, но и как активный субъект окружающего социума, создающего условия для максимально возможной его самореализации и интеграции в общество.

Инвалидность детей с церебральной патологией занимает первое место в структуре детской инвалидности по неврологическому профилю, тяжесть её обусловлена как двигательными, так и психическими нарушениями.

Особенностью современного этапа развития проблемы детского церебрального паралича является ранняя диагностика и комплексная реабилитационная помощь, что обуславливает необходимость изучения психического развития детей в раннем возрасте с целью своевременной коррекции различных нарушений, что крайне важно для обеспечения в дальнейшем успешности социально-психологической адаптации детей этой категории.

Ранняя диагностика и коррекция отклонений психомоторного развития детей являются главным условием их эффективного обучения и воспитания, предупреждения у них тяжелой инвалидности и социальной дезадаптации.

Полученные современной медициной данные свидетельствуют об эффективности ранних коррекционно-воспитательных мероприятий. Это связано с тем, что именно в первые годы жизни мозг ребёнка развивается наиболее интенсивно. Кроме того, на ранних этапах развития дети усваивают двигательные, речевые и поведенческие стереотипы. Если у ребёнка с отклонениями в развитии они изначально сформированы и закреплены неправильно, то впоследствии скорректировать их крайне сложно. Воспитание детей с отклонениями в развитии отличается своеобразием, которое заключается, во-первых, в его коррекционной направленности, во-вторых, в неразрывной связи коррекционных мероприятий с формированием практических навыков и умений. Конкретные особенности воспитания таких детей зависят от вида аномального развития, степени и характера нарушений различных функций, а также компенсаторных и возрастных возможностей ребёнка [1 – 3].

Многие дети с отклонениями в развитии помимо правильного воспитания, обучения и коррекции нарушенных функций нуждаются также и в специальном лечении. Все это обуславливает необходимость ранней диагностики различных отклонений в психомоторном развитии.

При диагностике аномального развития важно не только констатировать интеллектуальную, речевую, двигательную или сенсорную недостаточность, но и определить систему реабилитационных мероприятий. Одним из вариантов подобной системы может быть работа, представленная на рисунке 1, которая отражает комплекс медико-социальных и психолого-педагогических мероприятий в реабилитационном процессе.

Предварительный: - изучение анамнеза каждого ребенка
Проективный: - разработка индивидуального плана реабилитации
Диагностический: - проведение диагностических мероприятий специалистами
Проведение реабилитационных мероприятий: - медико-социальных (массаж, ЛФК, ФТЛ), - психолого-педагогических (с дефектологом, логопедом, педагогом-психологом), - социально-педагогических (с социальным педагогом, музыкальным руководителем).
Консультативная работа с родителями

Рис. 1. Комплекс медико-социальных и психолого-педагогических мероприятий в реабилитационном процессе.

На представленной схеме отражена поэтапная система помощи детям раннего возраста с диагнозом ДЦП. И, в первую очередь, – это изучение анамнеза каждого ребёнка врачами-специалистами (невролог, педиатр и др.), которые проводят первичный осмотр, на основании полученных данных и ИПР, ИПРА, выданных бюро МСЭ. Далее составляется маршрутная карта и определяется реабилитационная маршрутная линия, которая разрабатывается для каждого ребёнка индивидуально, в зависимости от тяжести основного и сопутствующего заболевания, общего состояния и самочувствия ребёнка и включает мероприятия (например: массаж (классический), ЛФК (формирование задержанных стато-кинетических рефлексов и др.), физиопроцедуры (электрофорез, магнитотерапия и др.), индивидуальные (подгрупповые) занятия со специалистами (логопедом, дефектологом, социальным педагогом, музыкальным руководителем и др.)).

Предварительным этапом коррекционных занятий с детьми раннего возраста является проведение диагностических мероприятий (например, методика ГНОМ Г.В. Козловской и др.).

Деятельность специалистов направлена на развитие всех базовых навыков, а также любых навыков, которые ребёнок осваивает в течение первых трёх лет жизни, а именно:

- двигательные навыки (дотягиваться и брать игрушки, поворачиваться, ползать, ходить);
- когнитивные навыки (думать, помнить, решать поставленные задачи);
- коммуникативные навыки (слушать обращенную к нему речь, понимать, разговаривать);
- социально-эмоциональные навыки (играть, взаимодействовать с другими людьми, проявлять чувства);
- навыки самообслуживания (кушать, одеваться, мыться).

Ранняя комплексная помощь ребёнку позволяет эффективно компенсировать отклонения в психическом развитии ребёнка. Своевременная помощь и коррекция предопределяет возможность «сгладить» имеющиеся недостатки и проблемы в развитии, а в ряде случаев даже устранить их, обеспечив тем самым полноценное развитие ребёнка.

Специалисты составляют индивидуальный коррекционно-развивающий план для каждого ребёнка с учетом особенностей их развития и запроса родителей.

Ключевой фигурой, обеспечивающей качество коррекционно-образовательного процесса, является компетентный специалист. Дети раннего возраста с диагнозом ДЦП имеют специфические особенности, в силу которых знания и умения специалиста приобретают большое значение, что требует от всех специалистов дополнительной подготовки, включающей овладение разнообразными технологиями обучения и воспитания практически во всех направлениях специальной педагогики и психологии. Особую значимость приобретают такие профессиональные качества, как широта и масштабность мышления, склонность к обобщению, гибкость в выдвижении разнообразных идей, способность импровизации [4; 5].

Существенным этапом в системе ранней помощи детей с диагнозом ДЦП является психологическое просвещение и образование родителей (формирование психологической культуры и развитие психологической компетентности родителей).

Всем коррекционным занятиям специалистов предшествует первичная консультация с педагогом-психологом, которая позволяет близкому взрослому определить, осмыслить причину обращения, а также наметить дальнейшие пути для разрешения проблемной ситуации. Психолог консультирует родителей по вопросам воспитания и особенностям развития ребёнка.

Консультирование родителей может быть как индивидуальным, так и групповым.

Итоговым достижением работы с родителями является то, что они проявляют заинтересованность в воспитании, развитии, оздоровлении своего ребёнка; умеют наблюдать за ним и делать выводы из своих наблюдений; умеют создать ситуацию делового сотрудничества; подобрать игрушку, обыграть ее, вовлечь ребёнка в игру в соответствии с его возможностями; умеют создать игровую ситуацию и с другими детьми; владеют приемами передачи ребёнку способов овладения общественным опытом.

Подводя итог изложенному, можно сделать вывод, что чем раньше родители детей раннего возраста получают реабилитацию, тем эффективнее оказывается помощь по устранению имеющихся патологий. Помощь ребёнку с отклонениями в развитии – это не только лечение и работа специалистов

(врачей-специалистов, специалистов (дефектолога, логопеда, педагога-психолога, социального педагога, музыкального руководителя и др.), но это, прежде всего, огромный повседневный труд родителей, освященный их любовью и наполненный повседневными занятиями. Знание основных форм аномального развития поможет родителям и специалистам понять особенности отклонений в развитии своего ребенка.

Благоприятное сочетание компенсаторных возможностей организма в раннем возрасте с правильно подобранной программой ранней реабилитационной помощи и эффективными видами ее организации могут в значительной мере, а иногда и полностью нейтрализовать действие первичного дефекта на ход нервно-психического развития ребенка, являются мощным фактором профилактики и предупреждения инвалидности.

Библиографический список

1. Борякова Н.Ю. *Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей*: учебно-методическое пособие. Москва, 2002.
2. Лильин Е.Т., В.А. Доскин. *Детская реабилитология*. Москва, 2008.
3. *Развивайся, малыш! Система работы по профилактике отставания и коррекции отклонений в развитии детей раннего возраста*. О.В. Закревская. Москва, 2009.
4. *Чтобы детство было здоровым (ранее вмешательство)*: методическое пособие. Ставрополь, 2014.
5. Мостовой Д.Ю. *Социально-педагогическая подготовка родителей, воспитывающих детей с ДЦП*. Москва, 2005.

References

1. Boryakova N.Yu. *Stupen'ki razvitiya. Rannaya diagnostika i korrekciya zaderzhki psicheskogo razvitiya u detej*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva, 2002.
2. Lil'in E.T., V.A. Doskin. *Detskaya reabilitologiya*. Moskva, 2008.
3. *Razvivaj'sya, mal'ys'h! Sistema raboty po profilaktike otstavaniya i korrekcii otklonenij v razvitii detej rannego vozrasta*. O.V. Zakrevskaya. Moskva, 2009.
4. *Ch'toby detstvo bylo zdorovym (ranee vmeshatel'stvo)*: metodicheskoe posobie. Stavropol', 2014.
5. Mostovoj D.Yu. *Sotsial'no-pedagogicheskaya podgotovka roditel'ej, vospityvayuschih detej s DCP*. Moskva, 2005.

Статья поступила в редакцию 17.05.16

УДК 378.147

Valeyeva E.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Southern Ural State University (Chelyabinsk, Russia),
E-mail: valeyeva@mail.ru

Kashina N.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia),
E-mail: koranata@mail.ru

FORMATION OF IDEAS OF AESTHETIC VALUES IN FUTURE SOCIOLOGISTS. In this article the authors study a problem of how to form ideas of aesthetic values in future sociologists. The process of formation of esthetic values is based on the knowledge of a system of values, necessary in the work with students. The authors explain that aesthetic values are values that operate as immanent regulators of an activity of a person and have a large impact on his behavior. The research launches an idea that it is fashion that is a real possessor of aesthetic values, because it combines information, esthetic and communicative aspects. The authors of the article offer a formation technique at future sociologists of ideas of esthetic values in the course of studying of a discipline of "Sociology of Fashion".

Key words: aesthetic values, fashion sociology, future sociologists, technique, valuable representations.

Э.М. Валеева, канд. пед. наук, доц. каф. социологии, Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск,
E-mail: valeyeva@mail.ru

Н.И. Кашина, д-р пед. наук, доц. каф. музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, E-mail: koranata@mail.ru.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЯХ У БУДУЩИХ СОЦИОЛОГОВ

В данной статье рассматривается проблема формирования представлений об эстетических ценностях у будущих социологов, поскольку в ряду необходимых им знаний находится система ценностных представлений, в том числе об эстетических ценностях, так как ценности являются действующими имманентными регуляторами деятельности человека, оказывающими влияние на его поведение. Обосновывается идея о том, что носителем эстетических ценностей является мода, сочетающая в себе информационный, эстетический и коммуникативный аспекты. Авторами статьи предложена методика формирования у будущих социологов представлений об эстетических ценностях в процессе изучения дисциплины «Социология моды».

Ключевые слова: эстетические ценности, социология моды, будущие социологи, методика, ценностные представления.

Профессия социолога, относящаяся к профессиям социологического типа, требует от специалиста сформированной системы профессиональных знаний, умений и навыков в области социального познания. В ряду необходимых социологу знаний находится система ценностных представлений, так как ценности, в том числе эстетические, являются имманентными регуляторами деятельности человека (Д.А. Леонтьев). Сегодня, по мнению ряда исследователей, необходимо осмыслить процесс функционирования и трансформации новых ценностных парадигм, в рамках которых происходит становление личности человека нового тысячелетия [1, с. 50].

Выпускник-социолог, освоивший программу бакалавриата, согласно действующему Государственному образовательному стандарту высшего образования, должен быть подготовлен к уча-

стию в организации и проведении социологических исследований и их интерпретации; обеспечению маркетинговых исследований, участию в разработке рекомендаций для маркетинговых служб; идентификации потребностей и интересов социальных групп и т. д. Выпускник, освоивший программу магистратуры – к участию в формировании кадрового состава предприятий и учреждений; организации управленческих процессов в органах власти и управления, административно-управленческих подразделениях организаций и учреждений; к преподавательской деятельности и т. д. Таким образом, ряд сфер деятельности социолога предполагают, во-первых, знание подробной карты «ценностного поля» всего общества, умение оперировать данными ценностными представлениями для успешного осуществления различных видов своей профессиональной деятельности. Например, работая

в аналитических социологических центрах и центрах социальных прогнозирований, проводя прикладные социологические и маркетинговые исследования, социолог должен иметь представление о потребителях производимых товаров и услуг. Во-вторых, при работе в государственных органах социологу необходимо владеть приемами самопрезентации и визуальной костюмной коммуникации, одним из средств которой является одежда и внешний облик, где сочетаются эстетический, информативный и коммуникативный аспекты восприятия. Для создания позитивного имиджа необходимо знание эстетических представлений реципиентов, поскольку имидж накладывается на ценностные характеристики, доминирующие в обществе, и отражает его ценности и идеалы, на которые следует ориентироваться в выстраивании соответствующего зрительного образа (А.А. Деркач, Е.Б. Перельгина). В-третьих, обращения к имиджу предполагают и работа в качестве преподавателя: ему необходимы знания в области педагогической имиджологии – создаваемый им образ должен соответствовать ожиданиям и потребностям всех участников педагогического процесса, опираться на знание содержания стереотипных эстетических представлений о современном учителе и руководителе, сформированных в сознании учащихся и коллег (А.А. Калужный, В.М. Шепель).

В современной науке существует ряд классификаций ценностей (С.Ф. Анисимов, Н.С. Розов, В.А. Ядов и др.). Мы опирались на классификацию ценностей, обобщенную Б.С. Ерасовым, согласно которой эстетические ценности, являясь особым классом ценностей, включают: ценности красоты (или, напротив, эстетику безобразного), эстетический идеал, стиль, гармонию, следование традиции или новизну, эклектику, культурную самобытность или подражание престижной заимствованной моде.

Носителем эстетических ценностей может выступать любой объект как природного, так и созданного человеком мира, любое явление экономического, социального, политического и нравственного порядка. Носителем эстетических ценностей может выступать любой объект как природного, так и созданного человеком мира, любое явление социального, политического и нравственного порядка (Р.П. Шульга). В данной работе носителем эстетической ценности рассматривается мода.

Современные исследователи (А.Б. Гофман, М.И. Килошенко и др.) выделяют следующие функции моды: она является поведенческим регулятивным механизмом, посредством которого происходит дифференциация групп, обозначение социальных позиций людей, социального внутригруппового и межгруппового общения, средством социальной идентификации, формой самовыражения, демонстрации эстетической ценности объектов внешней и внутренней (духовной) культуры человека. Мода является выражением эстетической культуры как личности, так и общества в целом.

При восприятии человека человеком совершается категоризация объекта. Наиболее эффективными для категоризации считаются символы, относящиеся к образу жизни, эстетическим и ценностным приоритетам личности (А.А. Деркач, Е.Б. Перельгина). Портрет класса объектов строится на основе накопления человеком признаков единичных образов. Степень дифференцированности восприятия систем ценностей разных социальных групп зависит от развитости рефлексии воспринимающего человека.

Практика показывает: осознание современными социологами факта, что костюм – это сложная семиотическая система, являющаяся носителем эстетических ценностей, во многом происходит на интуитивном уровне. Одной из причин данного явления служит тот факт, что в системе профессиональной подготовки социологов задача формирования у студентов представлений об особенностях эстетических ценностей и формах их проявления во внешнем облике человека недооценена. На наш взгляд, дисциплина «Социология моды», ранее входящая в цикл общепрофессиональных дисциплин специальности «Социология», а сегодня являющаяся курсом по выбору студентов, обладает в этом смысле большим потенциалом. На необходимость освоения эстетических ценностей обучающимися любых возрастных групп указывают в своих исследованиях многие педагоги, в числе которых – Н.Г. Тагильцева [2], полагающая, что это способствует развитию художественных задатков в художественные способности личности.

Педагогический потенциал моды в литературе практически не рассматривается. Однако «формирование ценностной сферы личности – сложный и многогранный процесс. Попытки его осмысления предпринимаются представителями различных наук:

социологии, педагогики, психологии» [3, с. 71]. В связи с этим, нами была создана методика формирования представлений об эстетических ценностях у будущих социологов, теоретическое обоснование которой было опубликовано в наших ранних работах [4; 5].

В её основу положен механизм: поэтапный переход от знака-признака, несущего определенную психосемиотическую информацию об эстетических ценностях человека, к размышлению (рефлексии), от размышления к действию.

Методика включает: *методы* визуализации и моделирования ситуаций будущей профессиональной деятельности; *формы*: информационная лекция, лекция-визуализация, проблемная лекция, лекция-«пресс-конференция», лекция с разбором микроситуаций, творческие задания, практические задания, видеотренинг. Она учитывает вышеизложенный механизм формирования представлений об эстетических ценностях у будущих социологов и реализуется на начальном, формирующем и деятельностно-обобщающем *этапах*.

Начальный этап реализации методики заключался в расширении зрительного опыта студентов в области знаково-семиотической природы костюма, его демонстрационной, маркирующей и эстетической функции, визуальной костюмной коммуникации. Занятия проводились в форме лекции-«пресс-конференции», информационной лекции и лекции-визуализации. Целью вводной лекции-«пресс-конференции» на тему «Что в облике тебе моем... Одежда как носитель эстетических ценностей» было выявление актуальности проблемы феномена моды как носителя эстетических ценностей человека. На лекцию были приглашены социолог, осуществляющий прикладные маркетинговые исследования, социолог, работающий в сфере Public Relations, социолог, работающий в общеобразовательной школе, социолог, работающий в избирательной компании. В процессе информационной лекции раскрывались функции моды, понятия «эстетические ценности» и т. д. В ходе лекции-визуализации рассматривалось, как ценности красоты, эстетика безобразного, идеал, стиль, гармония, следование традиции или новизне, эклектика, культурная самобытность или подражание престижной заимствованной моде проявляются в костюмных формах (использовались видеозаписи с мировых сезонных показов моды). Применялся метод контент-анализа современных журналов «Форбс», «Деловые люди», «Международная политика», метод визуализации объекта, анализа текста художественных произведений (Б. Шоу «Пигмалион», А. Франс «Остров пингвинов») для определения типов модного поведения героев. Практические задания включали описание и показ различных стилей одежды: классический стиль, стиль Шанель, романтический стиль, спортивный стиль, деловой стиль, авангардный стиль, фантазийный стиль, диффузный стиль.

Формирующий этап реализации методики заключался в формировании у будущих социологов сознательного отношения к моде как к информационно-знаковой (семиотической) системе, во включении рефлексии, в развитии интереса будущих социологов к деятельности «декодировки» костюмных форм воспринимаемого зрительного образа человека, в развитии навыков выстраивания профессионального имиджа и самоимиджа на основе эстетических стереотипов восприятия людьми различных типов. Занятия проводились в форме лекции-визуализации, где студенты знакомились со стереотипными образами людей различных типов профессий: «человек-техника», «человек-знаковая система», «человек-художественный образ», «человек-человек». Лекции с разбором микроситуаций включали анализ костюма президента России В.В. Путина и других политических деятелей в различных ситуациях, согласно уровням строгости одежды (по Г.Г. Почепцову), анализ внешности людей с точки зрения демонстрируемых ими эстетических ценностей, принятия и усвоения ими моды: определялись «инноваторы», «лидеры», «последователи», «консерваторы», «традиционалисты». В проблемной лекции рассматривался «слэнг» в одежде. Применялся метод контент-анализа (на материале современных молодежных журналов), тесты-опросники «Отношение к моде» (Е.А. Сорокина, Н.А. Сорокина), «Моя манера одеваться» (Е.А. Сорокина, Н.А. Сорокина), «Видите ли Вы себя со стороны?» (Е.А. Петрова), тест-опросник для определения стратегии самопрезентации личности в одежде (Е.А. Петрова). Тесты-опросники способствовали включению рефлексии студентов, осознанию ими роли костюмных форм в процессе коммуникации.

Деятельностно-обобщающий этап заключался в обобщении у будущих социологов представлений об эстетических

ценностях, отраженных в костюмных формах, использовании полученных знаний в различных видах профессиональной деятельности. Занятия проводились в форме лекции с разбором микроситуаций. В ходе видеотренинга «Человек из толпы», целью которого было развитие навыков конструктивного поведения и общения, выработка необходимой стратегии взаимодействия в опоре на видеоряд, студентам предлагалось просмотреть видеозапись с изображением улицы г. Челябинска, по которой идут обычные люди. Опираясь на визуальный образ костюмных форм воспринимаемых объектов, студенты интерпретировали содержание их эстетических ценностей, выбирали ряд людей для выяснения отношения к какой-либо марке парфюмерно-косметической продукции, марке телефона, предпочитаемых мест

отдыха и путешествий и т.д. Видеотренинг способствовал формированию умения адекватно интерпретировать знаково-семiotическую природу костюмных форм, в вербальной форме выразить содержание эстетических ценностей воспринимаемого человека. Творческие задания включали перевод на визуальный язык индивидуальных особенностей человека, его социального статуса, сферы профессиональной деятельности человека, эстетических ценностей.

Таким образом, методика формирования представлений об эстетических ценностях у будущих социологов реализовалась нами как целостный процесс, охватывающий многообразные формы учебной деятельности студентов в процессе изучения дисциплины «Социология моды».

Библиографический список

1. Кашина Н.И. Проблема освоения детьми и молодежи традиционных культурных и художественных ценностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 5 (48): 50 – 52.
2. Тагильцева Н.Г. Инновационная среда развития художественно одаренных детей: детский сад-школа-вуз. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2014; Т.1: 34 – 38.
3. Кашина Н.И., Тагильцева Н.Г. Психологические предпосылки освоения личностью традиционных культурных и художественных ценностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 5 (48): 70 – 73.
4. Валева Э.М. Проблема формирования у будущих социологов представлений об эстетических ценностях людей в процессе изучения дисциплины «Социология моды». *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. Аспирантские тетради. 2008; 28: 45 – 48.
5. Валева Э.М. *Формирование эстетических представлений у будущих социологов (в процессе изучения дисциплины «Социология моды»)*: монография. Челябинск: Южно-Уральский гос. Университет, 2011.

References

1. Kashina N.I. Problema osvoeniya det' mi i molodezh' yu traditsionnykh kul'turnykh i hudozhestvennykh cennostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 5 (48): 50 – 52.
2. Tagil'tseva N.G. Innovatsionnaya sreda razvitiya hudozhestvenno odarennykh detej: detskij sad-shkola-vuz. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii*. 2014; T.1: 34 – 38.
3. Kashina N.I., Tagil'tseva N.G. Psihologicheskie predposylki osvoeniya lichnost' yu traditsionnykh kul'turnykh i hudozhestvennykh cennostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 5 (48): 70 – 73.
4. Valeeva E.M. Problema formirovaniya u buduschih sociologov predstavlenij ob `esteticheskikh cennostyakh lyudej v processe izucheniya discipliny «Sociologiya mody». *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. Aspirantskie tetradi. 2008; 28: 45 – 48.
5. Valeeva E.M. *Formirovanie `esteticheskikh predstavlenij u buduschih sociologov (v processe izucheniya discipliny «Sociologiya mody»)*: monografiya. Chelyabinsk: Yuzhno-Ural'skij gos. Universitet, 2011.

Статья поступила в редакцию 11.05.16

УДК 371.487

Dvoryankina E.K., Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Education, Pacific State University (Khabarovsk, Russia), E-mail: sispodx@inbox.ru

Yeryomina I.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Far East Legal Institute of Ministry of Internal Affairs of Russia (Khabarovsk, Russia), E-mail: i.eremina27@mail.ru

ACHIEVING OF NEO-EDUCATION AT SELF-DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A UNIVERSITY (WITH REGARD TO METHODS OF A SYSTEMIC APPROACH). The article deals with the specifics of the process of formation of neo-education in future experts (spiritual, moral, intellectual and professional development and self-development), when methods of a systemic approach are used. In classes of fundamentals of sciences, with the purpose of the development of the intellectual, spiritual, moral and professional abilities in students, teachers must set goals for every lesson, and students should reflect on them and use them to develop themselves. For a better success, the authors of the paper offer goal-setting educational contents, which are presented in the form of a system that consists of four elements: knowledge, experience of reproductive activity, experience of creative activity, and experience of relations. It is shown that the priority in the development of intellectual, spiritual, moral and professional abilities of students is an ideological goal of employment, contributing to the formation of motivation among future professionals.

Key words: new growths, systemic approach, mental, spiritual and moral, professional abilities, goal-setting, system.

E.K. Дворянкина, д-р пед. наук, доц., Педагогический институт Тихоокеанского государственного университета, г. Хабаровск, E-mail: sispodx@inbox.ru

И.С. Ерёмина, д-р пед. наук, доц., Дальневосточный юридический институт МВД России, г. Хабаровск, E-mail: i.eremina27@mail.ru

ДОСТИЖЕНИЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ ПРИ САМОРАЗВИТИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА)

Данная статья посвящена особенностям формирования новообразования у будущего специалиста (духовно-нравственное, интеллектуальное и профессиональное развитие и саморазвитие) на методологической основе системного подхода. Для развития интеллектуальных, духовно-нравственных и профессиональных способностей студентов при изучении основ наук, преподавателю на каждом занятии необходимо поставить цели, а студентам, осмыслив и приняв их, включиться в их реализацию. Для более качественного осуществления целеполагания содержание образования представлено в виде системы, которая состоит из четырех элементов: знания; опыт репродуктивной деятельности; опыт творческой деятельности; опыт отношений. Показано, что приоритетной при развитии интеллектуальных, духовно-нравственных и профессиональных способностей обучающихся является мировоззренческая цель занятий, способствующая формированию мотивации у будущих специалистов.

Ключевые слова: новообразования; системный подход; интеллектуальные, духовно-нравственные, профессиональные способности; целеполагание; система.

Основная задача высшего образования заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Обучающийся должен перейти из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему в любой ситуации, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность и значимость; научиться согласовывать систему своих личных качеств (чувств, мотивации, воли и др.) с системой объективных условий и требований решаемой задачи; приобрести опыт прогнозирования возможного наступления событий.

Решение обозначенных задач вряд ли возможно сложившимся в практике высшего образования традиционным путем – передачи знаний в готовом виде от преподавателя к обучающемуся. Многие исследователи делают вывод, что решить сложившуюся проблему возможно только с ориентацией на системный подход, который позволяет обеспечить становление личности будущего специалиста как субъекта развития и саморазвития своего потенциала [1 – 10]. «Системный подход позволяет формировать будущего специалиста в единстве духовно-нравственного, интеллектуального и профессионального развития и саморазвития» [4, с. 55].

Системный подход – одно из методологических направлений в современной науке, выражающее идеи системности, универсальности и многообразия форм существования объекта, базу которого определили теория социальных систем, социального управления, синергетика.

Как утверждают В.Т. Волов и Д.Ф. Китаев: «... человек, имеющий представление о системе, а еще лучше – владеющий арсеналом её средств, сможет не просто использовать эти знания в конкретных областях (что тоже может быть весьма полезно продуктивным). Значительно важнее, что он сможет перестроить свое мышление, сможет научиться по-новому смотреть на мир, не расчленяя и затем противопоставляя друг другу полярные качества, а целостно, объединяя их на более высоком уровне синтеза...» [2, с. 56].

Определимся с основными теоретическими положениями концепции системного подхода применительно к образованию, для чего обозначим понятийный аппарат теории систем.

«Система – это организованный комплекс средств достижения общей цели», а её системообразующими характеристиками являются: состав, структура и функционирование.

Состав – конечный перечень элементов системы, каковыми в образовательном пространстве вуза являются: система преподавания, где субъектом является педагог, система учения, где субъектом предстает студент обучающегося (под субъектом понимается носитель целей и технологий их реализации), система воспитания и самовоспитания; предметные области учебных дисциплин; профессионально-кадровая целостность.

Структура – инвариант отношений между элементами системы. В гуманитарных системах, к каковым относится образовательная, структурой является связь, определяющая характер отношений между элементами состава системы.

Функционирование – динамическое состояние системы, предполагающее применение технологий для реализации ее целей, где под технологией понимаются алгоритм, соединенный с методами, формами и средствами реализации тактических (рабочих) целей системы» [11, с. 67 – 68].

Чтобы управлять развитием интеллектуальных, духовно-нравственных и профессиональных способностей студентов

при изучении основ наук, преподавателю, как рекомендует наука дидактика, на каждом занятии необходимо поставить цели, а студентам, осмыслив и приняв их, включиться в их реализацию.

«Приоритетной при развитии интеллектуальных, духовно-нравственных и профессиональных способностей обучающегося является мировоззренческая цель занятий, способствующая формированию мотивации у будущих специалистов (о чем свидетельствует позиция ученых, общественности и Президента Российской Федерации)» [4, с. 58].

Для более качественного осуществления целеполагания представим содержание образования в виде системы, предложенной Н.Л. Терским [12]. Представим содержание образования в виде рисунка 1.

«Состав содержания образования состоит из четырех блоков, включающих в себя следующие элементы: I. З (знания); II. ОРД (опыт репродуктивной деятельности); III. ОТД (опыт творческой деятельности). IV. ОО (опыт отношений). Рассмотрим более подробно элементы состава образования как педагогической интерпретации культуры.

I. Знания (З) – это собранные человечеством сведения об окружающем пространстве, закономерностях, происходящих в природе и действительности. Всем известно, что без информации нельзя достичь желаемого результата, добиться успеха в определенной деятельности. Конечно, все знать невероятно, но представлять, что следует освоить, необходимо каждому. Дидактика определила их следующим образом: 1. Существенные положения и дефиниции, с помощью которых понимается смысл любого текста, материала. 2. Результаты научных исследований и окружающей действительности. 3. Важнейшие закономерности действительности, которые объясняют явления, происходящие в окружающей природе. 4. Концепции, раскрывающие систему знаний науки об определенных объектах действительности и взаимосвязях существующих закономерностей, о способах разъяснения и прогноза событий выбранной области знаний. 5. Сведения о методах деятельности, описание приобретения информации и формирования учения. 6. Оценочная информация, позволяющая иметь представления о существующих правилах в настоящем времени и пространстве.

Вышеуказанная классификация знаний должна быть отражена как в предметных областях учебных дисциплин, так и при применении информации о воспитании индивида во время изучения основ наук. Вот поэтому содержание образования официально закреплено в федеральных государственных образовательных стандартах, рабочих учебных программах, в учебной и научной литературе. В содержание образования также включена информация о закономерностях формирования познавательной деятельности человека, которая должна использоваться при воплощении целей образования.

II. Опыт репродуктивной деятельности (ОРД). Следует обратить внимание, что весь накопленный опыт человеческой деятельности не станет достоянием индивида, пока будет применен в конкретной жизненной ситуации личностью – будет существовать за пределами личности. Только тогда у личности появится и работает механизм деятельности, основанный на рациональном использовании опыта предшествующих поколений. Если этой преемственности не произойдет, то нарушится естественная связь времен, а человек, говоря современным языком, будет находиться в постоянной позиции «изобретателя велосипеда».

Для дальнейшего успешного развития нового уровня саморазвития обучающейся молодежи следует освоить накопленный

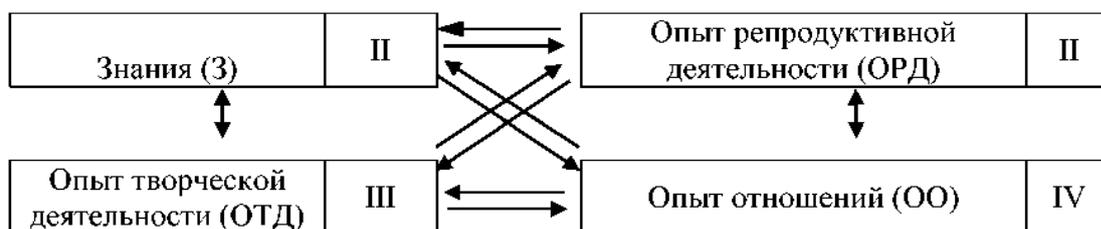


Рис. 1. Содержание образования как система

поколениями опыт. «Освоение накопленного опыта» называется в дидактике усвоением. Эмпирическое понятие усвоения представляет собой деятельность личности, превращающей содержание образования, специфицированное границами предметной области труда, в достояние личности. Индивид сохраняет содержание образования на следующих уровнях усвоения информации: 1-й уровень усвоения (1-й уу) – простое повторение знаний, при котором развивается память; 2-й уровень усвоения (2-й уу) – воссоздание знаний по примеру в аналогичном случае. Итогом результатом достижения 2-го уровня усвоения является формирование репродуктивного мышления; 3-й уровень усвоения (3-й уу) – креативное воспроизведение полученной информации в необычных жизненных ситуациях. Итогом организации и достижения 3-го уровня усвоения является формирование креативного мышления обучающегося, совершенствование поисковой, творческой практики, направленной на решение новых задач.

III. Опыт творческой деятельности (ОТД) является третьим блоком состава содержания образования и характеризует творческий способ деятельности.

Наука определяет следующие параметры творчества (креативности), которые служат как целями развития и саморазвития творческой деятельности индивида, так и мерой аттестации креативности в образовательной и других видах деятельности человека. К этим параметрам относятся: собственнический перевод проблемы в привычную обстановку; распознавание другой задачи в знакомых обстоятельствах; обнаружение новых функций объекта; создание комбинаций из знакомых приемов работы; предвидение состава предмета; многовариантное мышление; создание совершенно иного пути разрешения проблемы, отличающегося от ранее известных.

В содержание образования включены как стандарты, учебная и научная литература и т. п., логика целеполагания, так и технологии воспитания и самовоспитания духовно-нравственного и интеллектуального потенциала обучающихся. Из этого видно, что происходит глубокое осознание состава содержания образования и его взаимодействие с состоянием развития мышле-

ния у индивида. Уровни усвоения при этом выступают в качестве прогнозируемого интеллектуального развития обучающихся. Например, достигнув 1-й и 2-й уу, освоен репродуктивный способ мыслительной деятельности. Приобретение опыта творческой деятельности происходит на 3-м уу.

IV. Опыт отношений (ОО). В основе отношений человека к окружающей среде и общественным явлениям лежит мораль. Как известно, мораль – это этика; один, из важных регуляторов поведения личности в окружающем пространстве. На основе морали человек строит свои отношения во всех жизненных ситуациях: в семье, в дружбе, на работе и т.п. Таким образом, отношения выражены духовно-нравственными категориями, которые являются мотивами в поступках людей как в жизни, так и в обучении. Моральная позиция индивида выражена двумя диаметрально противоположными полями: добра (созидания) и зла (разрушения). Получение опыта свободы выбора положительной или отрицательной стороны в своей жизнедеятельности раскрывает сущность IV-го блока состава содержания образования.

Поэтому содержание образования заключается не в составлении программ и стандартов образовательной деятельности, а в развитии у индивида интеллектуального и духовно-нравственного потенциала посредством предметной области учебных дисциплин, что способствует приобретению опыта саморазвития, которым можно воспользоваться в любой предстоящей деятельности обучающейся молодежи* [4, с. 58 – 59].

Из этого следует, что с помощью системного подхода становится возможным переориентировать педагогов системы обучения от «передачи знаний», на развитие интеллектуального, духовно-нравственного и профессионального потенциала, развития у обучающейся молодежи субъектных качеств, а именно, человека обладающего развитыми личностными качествами, способного к саморазвитию, самоутверждению во внешнем мире и к целенаправленному преобразованию расширяющейся и меняющейся среды своей жизнедеятельности, сохраняя и совершенствуя себя в течение неопределенно длительного времени, т. е. достижение новообразования при саморазвитии обучающихся в образовательном пространстве вуза.

Библиографический список

1. Анцыферова Л. И. *Системный подход к изучению функционирования и развития личности*. Москва: Наука, 1982.
2. Волон В.Т., Китаев Д.Ф. *Синергетика как базовая методология гуманитариев XXI века*. Самара: Самарский научный центр РАН, 2005.
3. Дворянкина Е.К. *Моделирование образовательной системы вуза по развитию студентов как субъектов профессионально-педагогической деятельности*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва: МПГУ, 2012.
4. Ерёмкина И.С. Содержание образования как система. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сб. статей по материалам XLV Международной научно-практической конференции, октябрь 2014 г. Новосибирск: Издательство «Сибак», 2014; 10 (45).
5. Ерёмкина И. С., Дворянкина Е. К. Организация взаимодействия систем обучения и воспитания в профессионально-образовательном пространстве вуза. *European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук)*. Москва: Международный исследовательский институт, 2014; № 1; Т. 2.
6. Жигадло А.П. *Управление воспитательной системой развития гражданской ответственности студентов технического вуза*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2009.
7. Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях. *Советская педагогика*. 1970; 9.
8. Краевский В.В. *Методология педагогического исследования*: пособие для педагога исследователя. Самара: СамГПИ, 1994.
9. Овакимян Ю.О. *Теория и практика моделирования обучения*: Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва: МГГУ, 1989.
10. Слостенин В.А., Исаев Е.П., Шиянов Е.Н. *Педагогика*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2002.
11. Клиланд Д., Кинг В. *Системный анализ и целевое управление*. Москва: Советское радио, 1974.
12. Терский Н.Л. *Педагогический анализ урока (дидактические основы)*. Красноярск: КГПИ, 1984.

References

1. Ancyferova L. I. *Sistemnyj podhod k izucheniyu funkcionirovaniya i razvitiya lichnosti*. Moskva: Nauka, 1982.
2. Volov V.T., Kitaev D.F. *Sinergetika kak bazovaya metodologiya gumanitarijev XXI veka*. Samara: Samarskij nauchnyj centr RAN, 2005.
3. Dvoryankina E.K. *Modelirovanie obrazovatel'noj sistemy vuza po razvitiyu studentov kak sub'ektov professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva: MPGU, 2012.
4. Eremina I.S. Soderzhanie obrazovaniya kak sistema. *Lichnost', sem'ya i obschestvo: voprosy pedagogiki i psihologii*: sb. statej po materialam XLV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, oktyabr' 2014 g. Novosibirsk: Izdatel'stvo «Sibak», 2014; 10 (45).
5. Eremina I. S., Dvoryankina E. K. Organizatsiya vzaimodejstviya sistem obucheniya i vospitaniya v professional'no-obrazovatel'nom prostranstve vuza. *European Social Science Journal (Evropejskij zhurnal social'nyh nauk)*. Moskva: Mezhdunarodnyj issledovatel'skij institut, 2014; № 1; T. 2.
6. Zhigadlo A.P. *Upravlenie vospitatel'noj sistemoy razvitiya grazhdanstvennosti studentov tehničeskogo vuza*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.
7. Korolev F.F. Sistemnyj podhod i vozmozhnosti ego primeneniya v pedagogicheskikh issledovaniyah. *Sovetskaya pedagogika*. 1970; 9.
8. Kraevskij V.V. *Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya*: posobie dlya pedagoga issledovatelya. Samara: SamGPI, 1994.
9. Ovakimyan Yu.O. *Teoriya i praktika modelirovaniya obucheniya*: Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva: MGGU, 1989.
10. Slastenin V.A., Isaev E.P., Shyanov E.N. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2002.
11. Kliland D., King V. *Sistemnyj analiz i celevoe upravlenie*. Moskva: Sovetskoe radio, 1974.
12. Terskij N.L. *Pedagogicheskij analiz uroka (didakticheskie osnovy)*. Krasnoyarsk: KGPI, 1984.

Статья поступила в редакцию 10.05.16

УДК 378(045)

Kobozeva I.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Music Education and Methods of Teaching Music, Mordovian State Pedagogical Institute (Saransk, Russia), E-mail: kobozeva_i@mail.ru

Mironova M.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Vice-Rector of Educational Management, Mordovian State Pedagogical Institute (Saransk, Russia), E-mail: mironowa.mp@yandex.ru

FORMING A SCIENTIFIC CONCEPT "MUSICAL AND COMMUNICATIVE CULTURE OF A MUSICIAN-TEACHER": AN INTERDISCIPLINARY APPROACH. In the article professional education in pedagogical higher education institution is considered in the context of purposeful formation of musical and communicative culture of a musician-teacher. The authors note that not only actual special knowledge is important in the activity of modern teachers, but their general ability of communicative organization of professional activity in various sociocultural conditions is also essential. The authors treat musical and communicative culture as a special type of culture of a person of the information society, including the culture of perception and transfer of art and esthetic information. A student in the educational process is said to be involved into interaction between internally motivated motivational-valuable, cognitive-informational, professional development activity, and externally organized teaching process. The ways of development of musical and communicative culture of the teacher-musician in conditions of higher professional education include elective courses and integrated teaching mechanisms of formation of musical and communicative culture of a personality.

Key words: musical-pedagogical education, musical communication, musical and communicative culture, personality, teacher-musician, interdisciplinary approach, integration.

И.С. Кобозева, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск, E-mail: kobozeva_i@mail.ru

М.П. Миронова, канд. пед. наук, доц., проректор по учебной работе, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск, E-mail: mironowa.mp@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО КОНЦЕПТА «МУЗЫКАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА»: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД

В статье профессиональное образование в педагогическом вузе рассматривается в контексте целенаправленного формирования музыкально-коммуникативной культуры педагога-музыканта, поскольку важным в деятельности современных специалистов становятся не только собственно специальные знания, но и общая способность коммуникативной организации профессиональной деятельности в различных социокультурных условиях. Авторы трактуют музыкально-коммуникативную культуру как особый тип культуры человека информационного общества, включающей культуру восприятия и передачи художественно-эстетической информации. Становление личности студента в образовательном процессе вуза представляется как взаимодействие внутренне мотивированного мотивационно-ценностного, когнитивно-информационного, профессионально-деятельностного развития и внешне организованного процесса обучения. Определяются способы развития музыкально-коммуникативной культуры педагога-музыканта в условиях высшего профессионального образования: курсы по выбору и интегрированное обучение как механизмы формирования музыкально-коммуникативной культуры личности.

Ключевые слова: музыкально-педагогическое образование, музыкальная коммуникация, музыкально-коммуникативная культура, личность, педагог-музыкант, междисциплинарность, интеграция.

Концепция модернизации российского образования определила необходимость нового качества профессионального образования как важнейшую задачу образовательной политики XXI века. Развитие двухуровневой системы подготовки специалистов представлено как задача, решение которой определяет инновационную деятельность нашего общества в области экономического, образовательного, научно-технического и культурного сотрудничества. Перспективы выхода России на уровень международного взаимодействия в различных областях жизнедеятельности общества требуют более глубокого осмысления проблем подготовки специалистов, в частности, педагогов-музыкантов, образования и квалификация которых смогут обеспечить конкурентоспособность наших образовательных и культурных достижений на мировом рынке.

Вполне логичным в этом контексте является то, что в традиционной подготовке специалистов всё более чётко стала выделяться коммуникативная компетенция (владение технологиями общения), как компонент общепрофессиональных компетенций.

Проблемы коммуникации сегодня всё более акцентируются и в педагогике музыкального образования. Профессия учителя музыки в настоящее время выходит за рамки узкой специальности и предполагает направленность на вхождение личности в различные типы культур, в том числе культуру информационную. Включенность педагога-музыканта в информационно-музыкальную педагогическую среду определяется такими особенностями современного социокультурного пространства, как глобальное развитие информационных технологий и способов функционирования музыкального искусства, противоречивым воздействием данных средств коммуникации на характер ценностных ориентаций и предпочтений личности.

Таким образом, важным в деятельности педагогов становятся не только собственно специальные (музыкальные) знания, но и общая способность музыкально-коммуникативной организации профессиональной деятельности в различных социокультурных

условиях с представителями разных профессиональных сообществ и культур.

Обновление российского музыкально-педагогического образования не может происходить без учета этих тенденций. Поскольку социокультурный контекст в профессиональной деятельности педагогов-музыкантов становится все более зримым, значимым аспектом в их подготовке становятся коммуникативные процессы, и в частности, основы музыкальной коммуникации.

Наиболее масштабной фазой музыкально-коммуникативного процесса является восприятие музыкального произведения / текста, которое в свою очередь выступает информационно-знаковым семиотическим объектом, носителем специфической художественной информации как коммуникативной константы. Исходя из этого, культура субъектов музыкальной коммуникации может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать музыкально-художественную информацию в различных видах, формах, жанрах музыкального искусства, усваивать новые знания в области музыкальной культуры, осуществлять музыкально-коммуникативную деятельность.

Музыкальная коммуникация в профессиональной деятельности педагога – процесс обмена информацией между представителями разных музыкальных культур средствами определенной символической системы (вербальной и невербальной). Она является инструментом организационного и личностного развития. Важным является формирование не просто специальных знаний, умений и наличие музыкально-коммуникативной компетенции, а формирование музыкально-коммуникативной культуры педагога-музыканта, его способности музыкально-коммуникативной организации профессиональной деятельности как проявления степени профессионализма специалиста, обеспечивающей эффективный выбор действий для достижения целей музыкального образования через умение общаться средствами

музыкального искусства. Сегодня такая работа необходима, прежде всего, потому, что информационно-коммуникативное общество, каким его знает XXI век, требует адекватного, то есть коммуникативного содержания всех своих структур.

С нашей точки зрения эффективность музыкально-педагогической деятельности в настоящее время во многом зависит именно от уровня сформированности у будущих педагогов музыкально-коммуникативной культуры, которую мы рассматриваем как интегральное качество личности (совокупность мотивов, знаний, умений, способностей, компетенций), проявляющееся в общей способности и готовности к организации музыкально-культурного общения и взаимодействия, в процессе которого происходит систематическое распространение и передача информации о ценностях музыкальной культуры (в различных формах и жанрах) с целью упорядочивания и регулирования музыкальной деятельности субъектов культуры. То есть, коммуникативный аспект музыкальной культуры личности сводится к её рассмотрению как системы отношений к ценностям, субъекты которых получают культурную информацию путем интерпретации музыкальных текстов.

Ю.М. Лотман писал: «Создавая и воспринимая произведения искусства, человек передает, получает и хранит особую художественную информацию, которая неотделима от структурных особенностей художественных текстов в такой же мере, в какой мысль неотделима от материальной структуры мозга» [1].

Термин «художественная информация» раскрывает специфику художественного сообщения, в основе которого – система индивидуализированных художественных образов, и которое нельзя передать стандартными нормализованными языками. Любое художественное сообщение транслируется при помощи системы художественных знаков (произведения искусства). Процесс коммуникации, таким образом, заключается в передаче специфической информации, в виде художественного текста, от адресанта («творящей», креативной личности) – реципиенту с целью ее восприятия и получения определенного реагирования, проявляющегося в коммуникативных эффектах [2, с. 24 – 32].

Поскольку произведение любого вида искусства изначально несёт в себе диалогическое начало, музыкально-коммуникативная культура личности выступает как диалоговый способ взаимодействия с художественной (музыкальной информацией), материальным воплощением которой является музыкальное произведение. Диалог с музыкой имеет различные векторы направленности и систему координат: это диалог – с образом или героем музыкального произведения, автором музыки; с духовным миром другого человека, собеседника; представителем другого народа, обладающими иным складом менталитета; разными поколениями человечества; музыкальной культурой другой страны, и, наконец, внутренний и непрекращающийся диалог с самим собой.

Диалогичность произведений культуры, в том числе музыкальной, открывает личности возможность освоения мира не только в его действительно данной реальности, но и в вертикальном срезе ценностно-временной плоскости художественного наследия человечества. В этом случае индивид способен осознать многообразие пространственно-временной художественной целостности мира, который предстает для него в виде своеобразной «диалогической модели мира» [3, с. 7].

Большинство учёных сходятся во мнении, что коммуникативная культура является одним из компонентов общей культуры личности и представляет собой совокупность таких знаний, умений, навыков, которые позволяют ей результативно использовать свои психологические и личностные качества для эффективного решения коммуникативных задач. Она выступает как составная часть общей культуры, которая характеризуется единством личностных и социальных ценностей, обуславливающих направленность человека на другой объект взаимодействия [4; 5; 6].

Таким образом, разработка теории формирования музыкально-коммуникативной культуры педагога-музыканта в контексте повышения качества профессионального образования является актуальной научной проблемой, решение которой позволит повысить эффективность профессиональной деятельности педагога-музыканта.

Быстрые изменения современных профессиональных и музыкально-культурных миров обуславливают потребность в таком роде профессионалах, которые бы имели как готовность, так и способность к столь же быстрым трансформациям. К факторам, определяющим необходимость решения данной проблемы относится то, что музыкально-педагогическое образование

как средство формирования музыкальной культуры личности направлено на постижение глубинных, сущностных характеристик музыкальных явлений, объектов, процессов, способствует освоению наиболее общих методологических, системных представлений и закономерностей, формированию у обучающихся целостной картины музыкального мира, качественно нового уровня культуры личности и ее адаптации в быстро меняющихся социокультурных условиях современности. Обозначенные элементы содержания по сути представляют собой компоненты цели музыкально-педагогического образования, связанные с положением о целостности специальных (музыкальных) знаний и способов деятельности как основе формирования музыкально-коммуникативной культуры педагога-музыканта. Целостность специальных (музыкальных) знаний и способов музыкальной деятельности может быть обеспечена на уровнях дисциплинарном, междисциплинарном, на уровне всего комплекса гуманитарных и общепрофессиональных знаний.

Поскольку в принятой постановке образование понимается однозначно как процесс обучения и развития (воспитания) личности, то в рамках данного подхода под музыкально-коммуникативной культурой педагога-музыканта понимается степень достижения определенного уровня подготовленности и развития личности в области специальных (музыкальных) дисциплин. Это определение напрямую связано с целью музыкально-педагогического образования – развитие музыкальной культуры личности педагога в виде определенных знаний, умений, навыков, способов деятельности и других необходимых личностных качеств. В этом случае непосредственным параметром, характеризующим музыкально-коммуникативную культуру педагога-музыканта, является уровень сформированности соответствующих знаний и способов деятельности.

Музыкально-коммуникативная культура педагога-музыканта – это особый тип культуры информационного общества, включающей культуру восприятия и передачи художественно-эстетической информации. Соответственно мы выделили следующие структурные компоненты музыкально-коммуникативной культуры педагога-музыканта: мотивационно-педагогический, когнитивно-информационный, профессионально-деятельностный.

Мотивационно-ценностную составляющую можно определить как широкую направленность активности личности в области музыки, создающую предпосылку к восприятию музыкальных ценностей.

Когнитивно-информационный параметр включает в себя множество характеристик, формирующихся в процессе познавательного опыта личности. Наиболее существенными являются: способность адекватного восприятия музыкально-художественной информации, оценка и самооценка когнитивного диапазона и знание культурно-обусловленных исторических норм музыкальной коммуникации.

Для характеристики профессионально-деятельностного компонента музыкально-коммуникативной культуры одним из главных вопросов становится структуризация и классификация музыкально-коммуникативных умений (компетенций). Построение такой классификации представляется нам возможным в русле деятельностного подхода, поскольку любые компетенции – суть умения и знания в действии, проявления готовности к той или иной деятельности. Соответственно, мы выделили ведущие виды деятельности в музыкально-образовательной коммуникации: слушательская, аналитическая, интерпретаторская, оценочная и коммуникативно-риторическая.

Важным нам представляется то, что музыкально-коммуникативная культура формируется в ходе целенаправленного обучения, предполагающего высокий уровень дисциплины и самоконтроля, ответственности и стремления к самосовершенствованию. В связи с этим внимание концентрируется на процессе формирования, в основе которого – побуждающий к активной и напряженной творческой деятельности императив, осуществляемый в профессионально-образовательной среде и активизирующий компетентностные качества будущего специалиста. Это позволяет рассматривать музыкально-коммуникативную компетентность как составную часть коммуникативной культуры педагога-музыканта, обеспечивающую достижение значимого результата в сфере его профессиональной деятельности. Коммуникативная компетентность, творческая деятельность и толерантность выходят сегодня на первый план в музыкально-педагогическом образовании человека, характеризую его и как специалиста, умеющего схватывать движение профессиональных знаний, и как члена непрерывно меняющейся меж-

культурной социальности. Именно в этом смысле содержание профессионального образования приобретает коммуникативный характер.

В настоящее время для работы педагогов-практиков характерно узко предметное видение подготовки студентов, в то время как при правильном положении вещей рассмотрение круга проблем связанных с формированием музыкально-коммуникативной культуры педагога-музыканта, требует системного многоуровневого и многоаспектного подхода.

Разработка проблемы позволила выделить два основных способа развития музыкально-коммуникативной культуры педагога-музыканта в условиях высшего профессионального образования: курсы по выбору и интегрированное обучение.

В Мордовском педагогическом институте уже несколько лет идет работа по решению задачи музыкально-коммуникативной подготовки будущих учителей с ее целевой направленностью на развитие музыкально-коммуникативной культуры педагога-музыканта. В рамках дисциплины по выбору бакалавриата «Основы музыкальной коммуникации» студенты изучают сущностные характеристики и социокультурные основания музыкальной коммуникации; ее функции, средства и способы реализации; особенности функционирования музыкальной коммуникации в условиях современной культуры. При этом представляет интерес рассмотрение особенностей виртуальной музыкальной коммуникации в информационной электронной среде, где педагогическое управление процессом духовно-творческой работы личности практически отсутствует и нередко имеет место возникновение музыкально-языкового барьера между слушателем и воспринимаемым произведением. Курс направлен на формирование представлений о музыкальной коммуникации как способе ценностного взаимодействия личности с музыкой.

В рамках второго уровня высшего педагогического образования явилось формирование дисциплины магистратуры «Теория и практика формирования музыкально-коммуникативной культуры педагога-музыканта» в общем контексте профессиональной подготовки студентов в вузе.

По своей профессиональной направленности «Теория и практика формирования музыкально-коммуникативной культуры педагога-музыканта» – это междисциплинарный курс, в котором объединены музыкально-исторические, музыкально-теоретические, музыкально-психологические, музыкально-педагогические и другие знания, центром приложения которых является преодоление студентом личностных и социальных музыкально-культурных проблем самостоятельно при коррекционной помощи преподавателя. Принципиально важным является тот факт, что междисциплинарность в данном случае нами рассматривается не как процедура синтеза, а как метод проблематизации познавательной ситуации, погружение ее в разнообразные контексты, определяющим фактором которых является не лидерование одного из многих, а общность их субъекта – студента.

При разработке курса в качестве исходного принималось положение об интегративном взаимодействии различных дисциплин, которое, по мнению Н.И. Чиняковой, «модифицирует и реорганизует частные связи выходящих из них элементов, системно-синтезированная реализация которых обеспечивает развертывание и определенный результат новообразования» [7, с. 274].

Курс «Теория и практика формирования музыкально-коммуникативной культуры педагога-музыканта» может трактоваться с разных методологических позиций: теории деятельности, личностно-ориентированного обучения, гуманистической педагогики, гуманитаризации образования, или других теорий. Существенно то, чтобы студент в контексте его содержания рассматривается как субъект, входящий в разные системы отношений «Человек – Музыкальная культура», «Человек – Общество», «Человек – Его внутренний мир», «Человек – Музыкальный образ». Основная цель дисциплины состоит в формировании у студента музыкально-коммуникативной культуры, формировании целостного представления об общечеловеческих и национальных ценностях музыкальной культуры, его практической ориентации в этой системе, понимания смысла, генезиса и способов решений личностных и общественных музыкально-культурных проблем.

Огромное значение на формирование музыкально-коммуникативной культуры студентов должен оказывать педагог, преподаватель, учитель и воспитатель. Он создает на занятиях атмосферу творческого общения. Каждый человек в общении является субъектом музыкальной коммуникации, может выступать в различных относительно самостоятельных и одновременно во взаимосвязанных музыкально-культурных смыслах. В данном случае коммуникативные музыкально-культурные смыслы профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов обогащаются языком музыкально-культурного общения. Сам факт синтезирования «общения» и «культуры» обуславливает перспективы формирования музыкально-коммуникативной культуры личности, изучения соотношения музыкальной культуры и коммуникации, постижения межкультурных музыкально-коммуникативных способов деятельности и др.

Реализация коммуникативного подхода к обучению объединяющего «музыкальный язык – индивидуально-личностное сознание – ценности музыкальной культуры общества» как интегративные нюансы межкультурного общения, определяет формирование музыкально-коммуникативной культуры будущего педагога-музыканта «как интегрированного образования (совокупность мотивов, знаний, умений, способностей, компетенций), способствующего выбору, использованию, анализу, оценке, восприятию и передаче музыкально-художественной информации в различных видах, формах, жанрах музыкального искусства» [8, с. 49].

Очевидно, что использование описанного выше методического приема совершенно оправдано при обучении студентов-музыкантов педагогического вуза, поскольку позволяет интенсифицировать учебный процесс и, тем самым, обеспечить развитие у будущих педагогов-музыкантов коммуникативной культуры, а также овладение способностями самостоятельно организовывать свою учебную деятельность, активно и творчески участвовать в обсуждении и анализе изучаемого материала и активно применять полученные знания и умения на практике.

Деятельность по введению в учебные программы педагогических вузов специализированных учебных курсов и дисциплин для развития коммуникативной культуры студентов-музыкантов требует переосмысления и продолжения, но очевидно, что она должна осуществляться с учётом российской ментальности и конкретной профессиональной практики.

Библиографический список

1. Лотман Ю.М. *Структура художественного текста*. Available at: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotman/_14.php
2. Миронова М.П. *Музыкальная коммуникация в контексте современного гуманитарного знания*. Саранск, 2012.
3. Глазырина Е.Ю. *Ребёнок и музыка: опыт диалога*. Екатеринбург, 2008.
4. Мудрик А.В. *Социализация человека*. Москва: Академия, 2006.
5. Сморгачева В.П. *Формирование коммуникативной культуры социального педагога в системе профессиональной подготовки в вузе*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2007.
6. Соколова В.В. *Общепедагогические основы формирования коммуникативной культуры в системе непрерывного образования*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Чебоксары, 1999.
7. Чинякова Н.И. Учебный концерт: сущность интеграции. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2012; 5: 272 – 276.
8. Кобозева И.С., Миронова М.П. Коммуникация как технология нового формата подготовки педагога-музыканта. *Гуманитарные науки и образование*. 2016; 1 (25): 47 – 52.

References

1. Lotman Yu.M. *Struktura hudozhestvennogo teksta*. Available at: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotman/_14.php
2. Mironova M.P. *Muzikal'naya kommunikaciya v kontekste sovremennogo gumanitarnogo znaniya*. Saransk, 2012.
3. Glazyrina E.Yu. *Rebenok i muzyka: opyt dialoga*. Ekaterinburg, 2008.
4. Mudrik A.V. *Sotsializaciya cheloveka*. Moskva: Akademiya, 2006.

5. Smorchkova V.P. *Formirovanie kommunikativnoj kul'tury social'nogo pedagoga v sisteme professional'noj podgotovki v vuze*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2007.
6. Sokolova V.V. *Obschepedagogicheskie osnovy formirovaniya kommunikativnoj kul'tury v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Cheboksary, 1999.
7. Chinyakova N.I. Uchebnyj koncert: suschnost' integracii. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obschestvennye nauki*. 2012; 5: 272 – 276.
8. Kobozeva I.S., Mironova M.P. Kommunikaciya kak tehnologiya novogo formata podgotovki pedagoga-muzykanta. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2016; 1 (25): 47 – 52.

Статья поступила в редакцию 07.05.16

УДК 378

Polina L.A., Deputy Head of Centre for Licensing and Accreditation, Nevinnomyssk State Humanities and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: polina-nggti@yandex.ru

Filimanuk L.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasian Federal University, Nevinnomyssk State Humanities and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: filimonuk.l@rambler.ru

ASPECTS OF TEACHING METHODS IN TRAINING COMPETITIVE SPECIALISTS IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION. Organizational and managerial competence is among the fundamentals in the process of training of competitive specialists in the system of vocational education. The researchers determine innovative training of students in the three areas as a necessary condition for effective formation of the competence: theoretical-methodological, value-oriented and professional-personal areas. The authors conclude that activating a whole variety of motives in the activities it is possible to form personal competence. Organization of interaction of students during extracurricular activities contributes to the development of communicative, emotional and organizational competencies: the use of verbal and non-verbal means of communication, transfer of rational and emotional information; the ability to perceive the position of a partner in a discussion.

Key words: competitiveness, competence, methodological aspects, specialist, secondary vocational education.

Л.А. Полина, зам. нач. центра по лицензированию и аккредитации ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: polina-nggti@yandex.ru

Л.А. Филимонюк, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: filimonuk.l@rambler.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Организационно-управленческие компетенции одни из основополагающих в процессе подготовки конкурентоспособного специалиста в системе среднего профессионального образования. Для их эффективного с методической точки зрения формирования необходима инновационная подготовка студентов по трём направлениям: теоретико-методическое, ценностно-ориентирующее и профессионально-личностное. Авторы делают выводы, что пробуждая или активизируя различные мотивы в деятельности можно формировать персональную компетенцию. Организация взаимодействия студентов во внеурочное время способствует развитию коммуникативной, эмоциональной и организационной компетенций: использование вербальных и невербальных средств общения, передача рациональной и эмоциональной информации; включаться в общение.

Ключевые слова: конкурентоспособность, компетенции, методические аспекты, специалист, среднее профессиональное образование

Проблемы реформирования российской системы образования, разработки и внедрения рыночных механизмов регулирования её взаимоотношений с реальной экономикой встали в ряд важнейших общегосударственных проблем. В этих условиях конкурентоспособность будущего специалиста приобретает статус одного из важнейших показателей работы учреждений профессионального образования. От системы среднего профессионального образования (СПО) в настоящее время требуется создание новых механизмов, обеспечивающих качество образовательных услуг с позиции требований профессиональной деятельности; подготовка конкурентоспособного специалиста, владеющего комплексом компетенций, которые отвечают требованиям современного рынка труда. В связи с этим исследование конкурентоспособности как свойства личности, динамики его развития в процессе профессионального становления приобретает особую значимость.

Анализ работ В.И. Андреева, М.В. Маракулина, Б.Д. Парыгина, М.И. Соколова, С.Г. Светунькова, Р.А. Фатхутдинова, Д.В. Чернилевского показал, что: *конкуренция* – это соперничество между производителями товаров и услуг за рынок сбыта, завоевание определённого сегмента рынка, это состязание за максимальное увеличение собственных преимуществ в обладании ограниченными благами: конкуренция выступает движущей силой развития субъектов, участвующих в процессе, и сопровождается их взаимным развитием, изменением их поведения, деятельности, отношений, установок; *конкурентоспособность личности* – это интегральная характеристика, представляющая собой совокупность качеств личности, определяющих её способность осуществлять определённую деятельность эффективнее

других, выгодно отличающая его от других участников конкуренции [1; 2].

Конкурентоспособность конкретного специалиста на рынке труда определяется более совершенной, по сравнению с другими, системой знаний, умений, навыков и профессионально значимых личностных качеств, более высокой квалификацией, способностью быстро адаптироваться к реальной действительности и более эффективно выполнять профессиональные функции и социальные роли. Этот потенциал проявляется, как способность достигать поставленных целей в разнообразных ситуациях, что обусловливается умением решать широкий спектр профессионально ориентированных задач.

Для подготовки конкурентоспособного выпускника необходимо сформировать у каждого студента: систему глубоких знаний в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом; высокую нравственность и этику трудовой деятельности; осознанное отношение к своим профессиональным достижениям; высокий уровень интеллектуального профессионального развития личности; индивидуальную и коллективную ответственность за выполнение учебно-производственных заданий; экологическую ответственность; активный интерес к избранной профессии; организаторские и управленческие умения и навыки работы в учебном и трудовом коллективах.

Организаторские и управленческие умения и навыки работы в учебном и трудовом коллективах, говоря иначе, организационно-управленческие компетенции, необходимы будущему специалисту для успешной профессиональной деятельности. В ФГОС СПО организационно-управленческие компетенции (умения и навыки) выделены в рамках общекультурных и профессиональных

компетенций. Для эффективного формирования данных компетенций рекомендуется инновационная подготовка студентов по трём направлениям: теоретико-методическое, ценностно-ориентирующее и профессионально-личностная подготовка [3; 4].

Теоретико-методическое направление подготовки студентов. Дисциплины базовой части общего гуманитарного и социально-экономического цикла не обеспечивают в должной степени освоения организационно-управленческих компетенций. Обучение нацелено на профессиональные навыки, а организационно-управленческим компетенциям не уделяют должного внимания. По данному направлению рекомендуется внедрить в вариативную часть общего гуманитарного и социально-экономического цикла курс «Профессиональная этика и этикет», «Решение производственных ситуаций», в рамках которых будут охвачены общекультурные и профессиональные компетенции.

Данный курс содержит разделы: психология деловых отношений, методы исследований, навыки эффективного общения, выживаемость на рынке труда, планирование, личная уверенность, лидерство и мотивация. Лекции должны носить проблемный характер и, отражать актуальные вопросы теории и практики, современные достижения общественного и научно-технического развития, способствовать углубленной самостоятельной работе. Особое внимание следует уделять формированию у обучающихся таких компетенций, как способность демонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связей между дисциплинами, способность понимать и использовать методы критического анализа и развития теорий, оценивать качество исследований в данной предметной области, интерпретировать результаты экспериментальных способов проверки научных гипотез. Ценностно-ориентирующее направление – это система теоретических знаний о сути, специфике и способах ведения организационно-управленческой деятельности, а также система практических умений, овладение которыми способствует формированию чувства профессиональной ответственности, оно включает: производственную практику, научно-исследовательскую работу студента (НИРС), государственную итоговую аттестацию.

Производственная практика позволяет студенту обобщить свои знания, умения и навыки, приобретённые за время прохождения базовых и профильных учебных, производственных, научно-производственных практик. Отчёты по базовым и профильным учебным практикам могут составляться коллективно с обозначением участия каждого студента в написании отчёта. Цель каждого отчёта по практике – осознать и зафиксировать профессиональные и социально-личностные компетенции, приобретённые студентом в результате освоения теоретических курсов и полученных им при прохождении практики. В процессе прохождения производственной практики у студентов формируются следующие организационно-управленческие компетенции: способность работать самостоятельно и в составе команды; готовность к сотрудничеству, толерантность; способность организовать работу исполнителей; способность к принятию управленческих решений; способность к профессиональной и социальной адаптации; способность понимать и анализировать социальные, экономические и экологические последствия своей профессиональной деятельности; умение работать с объектами изучения, умение собирать и систематизировать практический материал; умение самостоятельно осмысливать проблему на основе существующих методик; умение грамотно излагать собственные умозаключения; умение соблюдать форму научного исследования; умение обосновывать и строить априорную модель изучаемого объекта или процесса; способность создать содержательную презентацию выполненной работы.

Библиографический список

1. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.В. *Методика разработки ФГОС СПО на основе модульно-компетентностного подхода*. Москва: РИО ФИРО, 2007.
2. Бессолицина Р.В. Инновационные подходы к организации научно-методической работы. *Методист*. 2010; 1: 25 – 27.
3. Слезкова Т.И. Особенности организационной структуры управления методической работой в современном образовательном учреждении. *Молодой учёный*. 2012; 4: 482 – 483.
4. Соловова Н.В. Реформирование методической работы в высшей школе. *Сибирский педагогический журнал*. 2008; 6: 100 – 109.

References

1. Blinov V.I., Esenina E.Yu., Sergeev I.V. *Metodika razrabotki FGOS SPO na osnove modul'no-kompetentnostnogo podhoda*. Moskva: RIO FIRO, 2007.
2. Bessolicina R.V. Innovacionnye podhody k organizacii nauchno-metodicheskoj raboty. *Metodist*. 2010; 1: 25 – 27.
3. Slezkova T.I. Osobennosti organizacionnoj struktury upravleniya metodicheskoj rabotoj v sovremennom obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Molodaj uchenyj*. 2012; 4: 482 – 483.
4. Solovova N.V. Reformirovanie metodicheskoj raboty v vysshej shkole. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2008; 6: 100 – 109.

Статья поступила в редакцию 14.05.16

УДК 376.2

Berezhnaya O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Interdisciplinary Methods of Teaching, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: olga_beregnaya@bk.ru

Pryadko N.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Deputy Director of Rehabilitation, Stavropol Rehabilitation Center for Children and Adolescents with Disabilities (Stavropol, Russia), E-mail: n1705@yandex.ru

A MODEL OF WORK TO FORM SOCIAL AND LIFE SKILLS OF CHILDREN WITH DISABILITIES. The article deals with social rehabilitation with the main emphasis on the social rehabilitation of children with special needs. The authors offer a model of how to form social and life skills in children with disabilities. The authors consider joint work of experts on formation of skills to arrange one's life at home, which is carried out in accordance with the established units. The article describes an algorithm of working with children with a certain level of development (skills are formed; skills are partially formed; skills are at a stage to be fixed) and the system of measures of social and pedagogical orientation. The authors come to the conclusion that the presented model contributes to the independence and autonomy of children with disabilities, through the application step-by-step system of training of social skills, definition of methodological bases of selection and system events with a variety of educational material (games, exercises, stories, riddles, etc.).

Key words: children with disabilities, social and household skills, level of development, specialists' work with parents.

О.В. Бережная, канд. пед. наук, доц. каф. специальной педагогики и предметных методик, ФГБОУ ВО

«Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: olga_beregnaya@bk.ru

Н.А. Прядко, канд. пед. наук, зам. дир. по реабилитации, ГБУСО «Ставропольский РЦ», ГБУСО «Ставропольский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья», г. Ставрополь, E-mail: n1705@yandex.ru

МОДЕЛЬ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье рассматриваются вопросы социальной реабилитации, в частности, социально-бытовая реабилитация детей с особыми возможностями здоровья. Представлена модель по формированию социально-бытовых навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья. Авторы рассматривают объединенную работу специалистов по формированию бытовых умений и навыков, которая осуществляется в соответствии с разработанными блоками. В статье изложен алгоритм работы с детьми с определенным уровнем сформированности (навыки не сформированы, навыки частично сформированы, навыки на стадии формирования (закрепление навыка)) и предложена система мероприятий социально-педагогической направленности. Авторы приходят к выводу, что представленная модель работы способствует приобретению независимости и самостоятельности детей с особыми возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, социально-бытовые навыки и умения, уровень сформированности, работа с родителями.

Реабилитация детей с особыми возможностями здоровья является стратегической основой социальной политики в отношении инвалидов в Российской Федерации. Она рассматривается как система и процесс восстановления нарушенных связей индивидуума и общества, способов взаимодействия инвалида и социума. Объединение медицинской, психологической, социальной и педагогической моделей в системной концепции реабилитации дает возможность получения максимально положительного эффекта, то есть, комплексная реабилитация детей с особыми возможностями направлена на восстановление личности и её полноценной жизни в условиях современного общества. Одним из важных направлений комплексной реабилитации детей с ОВЗ является социальный аспект. В настоящей статье рассмотрим социально-бытовую адаптацию детей с особыми возможностями здоровья, которая определяется как система и процесс установления оптимальных режимов общественной и семейно-бытовой деятельности в конкретных социально-средовых условиях и приспособления к ним детей с особыми возможностями здоровья. Накопление социально-бытовых знаний и умений должно реализовываться постоянно, последовательно и систематично [1 – 3].

Формирование навыков самообслуживания у детей с особенностями развития является жизненной необходимостью. Овладение навыками самообслуживания (умение одеваться и раздеваться, ухаживать за собой, пользоваться туалетом, самостоятельно принимать и готовить пищу, купаться, умываться и т. п.) напрямую влияет на самооценку ребёнка, является важным шагом на пути к его независимости [4 – 5].

Рассмотрим модель работы по формированию социально-бытовых навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья (рис. 1).

На представленной модели видно, что объединённая работа специалистов по формированию социально-бытовых умений и навыков (а, именно: при приготовлении и приеме пищи) осуществляется в соответствии с разработанными блоками.

Важными этапами работы в этом направлении является:

- выявление уровня сформированности базовых социально-бытовых умений и навыков,

- разработка системы мероприятий социально-педагогической деятельности

- подбор методического материала для работы с детьми.

По результатам диагностики сформированность умений и навыков детей с ОВЗ распределяется по трем уровням:

1 уровень – умения **не сформированы**;

2 уровень – умения **частично сформированы**;

3 уровень – навыки на стадии **формирования** (закрепление навыка).

Занятия с детьми трех уровней могут быть индивидуальными, подгрупповыми и групповыми. У детей с особенностями развития формирование навыков самообслуживания не происходит самопроизвольно. Обучение таким навыкам составляет целое направление работы специалистов и родителей, в основе которой, лежит специальная поэтапная система обучения, учитывающая возможности ребёнка на данный момент и ориентирующая на ближайшие задачи.

Работа с детьми с ОВЗ у которых умения **не сформированы** (блок 1) предполагает использование системы поэтапного обучения, которая разработана американскими психологами (Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман. «Путь к независимости»). Преимущество поэтапной системы состоит в том, что она позволяет быстро и эффективно обучить ребёнка с особенностями развития определённому умению и навыку «именно в том возрасте и в том объеме, в котором это умение (навык) формируется в случае обычного развития». Для этого определяется уровень, на котором ребёнок может самостоятельно совершить какое-либо действие внутри данного навыка, и следующий маленький шаг, которому надо ребёнка обучать.

При формировании каждого навыка, педагог опирается на имеющиеся умения в данный момент. Каждый навык (умение) представлен последовательными шагами, соответствующими той или иной степени владения этим навыком (умением). Это позволяет нам обучать ребёнка с учётом текущего уровня его развития. Педагог отмечает номер того последнего в списке шага, который ребёнок способен выполнить. Это означает, что он умеет делать этот шаг и все предшествующие.

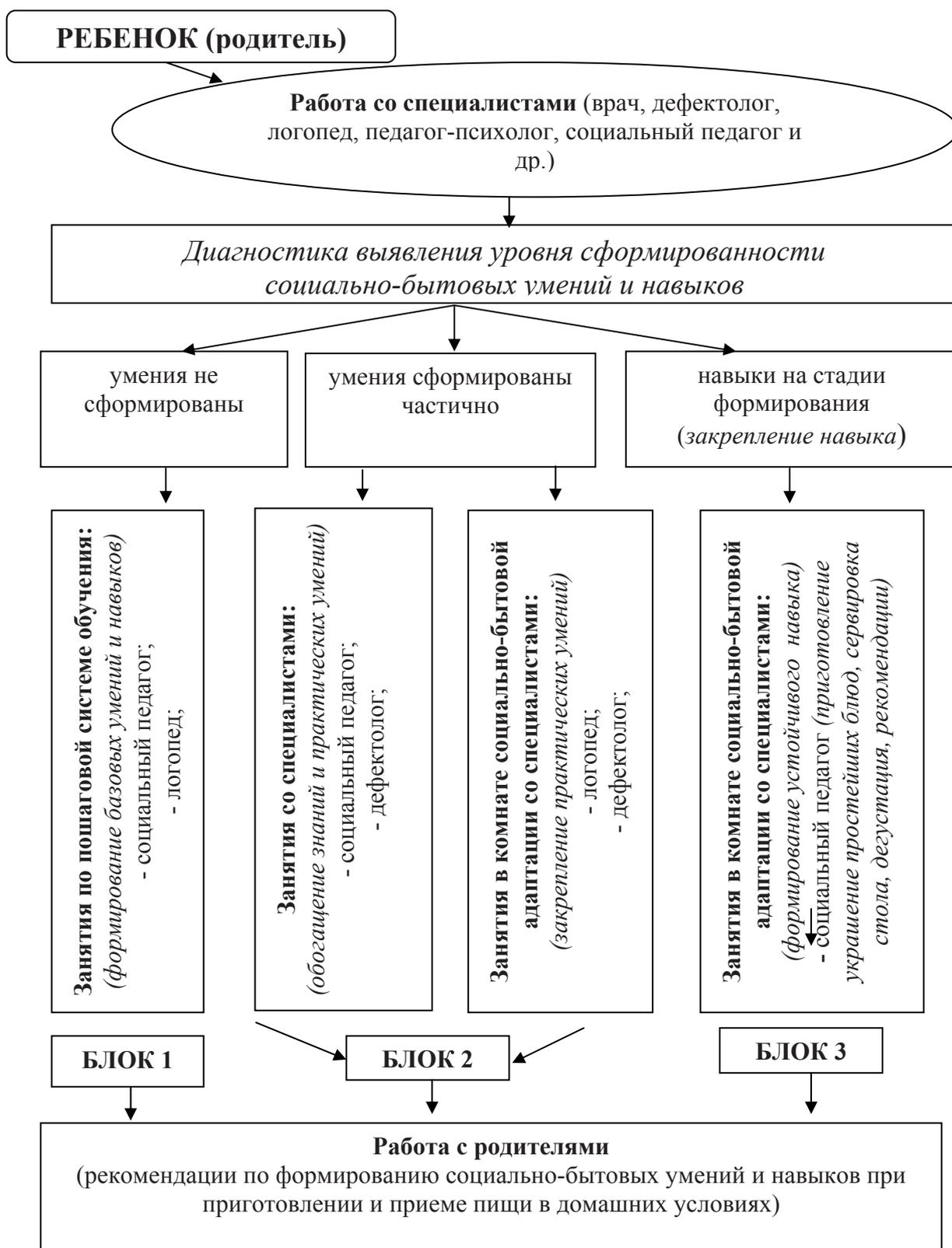


Рис.1. Модель работы по формированию социально-бытовых навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья.

В зависимости от того, что уже умеет ребёнок, подбираются упражнения для закрепления имеющегося навыка и формирования следующего.

Работа с детьми с ОВЗ, у которых **умения и навыки частично сформированы** (блок 2) выстраивается на основе определения методологических оснований и формирования системы мероприятий социально-педагогической работы.

Мероприятия для детей с ОВЗ 2 блока предусматривают следующее:

1. Использование отдельных игр и упражнений пошаговой системы обучения.
2. Проведение занятий со специалистами (например, социальным педагогом, дефектологом) с использованием различных видов деятельности:

- игры по воспитанию культурно-гигиенических навыков (например, дидактические игры: «Как правильно вести себя за столом», «Как правильно и красиво накрыть стол» и др.);

- беседы с использованием дидактического материала («Как избежать опасности в доме?», «Моя профессия»);

- сюжетно-ролевые или компьютерные игры («Учимся готовить», «Я на кухне»; «Для гостей готовим вкусное угощение», «Встречаем гостей» и др.);

- игры на развитие мелкой и крупной моторики (перекладывание фасоли, гороха, открывание и закрывание шкафов и др.);

- проведение занятий со специалистами в комнате социально-бытовой адаптации.

Работа с детьми, у которых **навыки на стадии формирования (закрепление устойчивого навыка)** (блок 3) также выстраивается с учетом определенных методологических основ и разработки плана социально-педагогической деятельности.

Занятия в комнате социально-бытовой адаптации:

1. Бытовые электрические приборы. Правила безопасной работы на кухне при приготовлении пищи.

2. Кухонные принадлежности.

3. Чайная и столовая посуда. Правила пользования посудой и уход за ней. Столовый этикет.

4. «Красиво накрытый стол – гордость хозяйки». Правила сервировки стола.

5. «Попьем чайку?» Чайные традиции. Правила приготовления чая.

Значимым этапом работы по формированию социально-бытовых умений и навыков при приготовлении и приеме пищи специалисты проводят с родителями (проведение индивидуальных бесед, консультаций, обсуждение с родителями последующих шагов в формировании навыков детей, посещение и участие в практических занятиях детей, разработка рекомендаций по формированию умений и навыков при приготовлении и приеме пищи в домашних условиях и др.).

Итак, представленная модель работы способствует приобретению независимости и самостоятельности детей с особыми возможностями здоровья, посредством применения пошаговой системы обучения социально-бытовым умениям и навыкам, определения методологических основ (цели, задачи, принципы др.) и подбора системы мероприятий с разнообразным методическим материалом (игры, упражнения, сказки и т. д.). Также важно отметить, работа с разными специалистами (дефектолог, логопед, социальный педагог, врачами др.) позволяет разносторонне подойти к одной проблеме. Тем самым формирование социально-бытовых умений и навыков у детей с особыми возможностями здоровья, является необходимым условием для их полноценной адаптации в социуме. Самостоятельность повышает самооценку ребенка и является важным шагом на пути к его бытовой и психологической независимости.

Библиографический список

1. Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман. *Путь к независимости. Обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам*. Москва, 1997.
2. Дедюхина Г.В., Худенко Е.Д., Кириллова Е.В., Шаховская С.И., Марунова Л.А. *Основы организации воспитания и реабилитации детей-инвалидов 0-4 лет со сложной структурой дефекта*. Москва, 2008; Выпуск 1.
3. Нэнси Р. Финни. *Ребенок с церебральным параличом. Помощь. Уход. Развитие*. Москва, 2005.
4. Лильин Е.Т., Доскин В.А. *Детская реабилитология: учебное пособие*. Москва, 2008.
5. *Особый ребенок: учимся самостоятельности вместе: методическое пособие*. Ставрополь, 2013.

References

1. Bryus L. Bejker, Alan Dzh. Brajtmán. *Put' k nezavisimosti. Obuchenie detej s osobennostyami razvitiya bytovym navykam*. Moskva, 1997.
2. Dedyuhina G.V., Hudenko E.D., Kirillova E.V., Shahovskaya S.I., Marunova L.A. *Osnovy organizacii vospitaniya i rehabilitacii detej-invalidov 0-4 let so slozhnoj strukturoj defekta*. Moskva, 2008; Vypusk 1.
3. N'ensi R. Finni. *Rebenok s cerebral'ny'm paralichom. Pomoshch'. Uhod. Razvitiye*. Moskva, 2005.
4. Lil'in E.T., Doskin V.A. *Detskaya rehabilitologiya: uchebnoe posobie*. Moskva, 2008.
5. *Osobyj rebenok: uchimsya samostoyatel'nosti vmeste: metodicheskoe posobie*. Stavropol', 2013.

Статья поступила в редакцию 15.05.16

УДК 378

Hubiev A.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachay-Cherkess State University n.a. U. D. Aliev (Karachaevevsk, Russia), E-mail: kcsu@mail.ru

IMPROVEMENT OF TEACHING OF TECHNICAL DRAWING AND DESCRIPTIVE GEOMETRY IN CONDITIONS OF REALIZATION OF COMPETENCE APPROACH. The article considers approaches to the improvement of teaching a discipline of "Fundamentals of Descriptive Geometry". This discipline is especially important in the formation of knowledge and skills in the field of geometry that will be used in the process of studying art and other graphic disciplines. One of the most important means of teaching graphic disciplines, which today is generally recognized among faculty and students, is a workbook. As a result of applying special notebooks increases the efficiency of independent work of students in training at practical classes and in preparation for exams. This leads to better grades in studies, in spite of not enough high initial training. The development of modern means of teaching support, the use of interactive tools in teaching principles of descriptive geometry allow introducing active learning methods to increase effectiveness, the development of cognitive and creative activity of students, preparing them for independent professional activity.

Key words: art-graphic disciplines, Fundamentals of descriptive geometry, support from teaching methods, workbook.

A.И. Хубиев, канд. пед. наук, доц. каф. живописи и методики преподавания изобразительного искусства, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: kcsu@mail.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВ ЧЕРЧЕНИЯ И НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ

В статье рассмотрены подходы совершенствования преподавания дисциплины «Основы начертательной геометрии». Данная учебная дисциплина особенно важна при формировании знаний и умений в области геометрии, которые будут использоваться в процессе изучения художественно-графических дисциплин. Одним из важнейших средств обучения графическим дисциплинам, получивших в последнее время общее признание у преподавателей и обучающихся, является рабочая тетрадь. В результате применения специальных тетрадей повышается эффективность самостоятельной работы студентов, как при подготовке к практическим занятиям, так и при подготовке к экзаменам. Это приводит к повышению успеваемости

студентов в целом, несмотря на их недостаточно высокую первоначальную подготовку. Разработка современного методического сопровождения, использование интерактивных средств в преподавании основ начертательной геометрии позволяет внедрять активные методы обучения с целью развития познавательной и творческой деятельности студентов, подготовки их к самостоятельной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: художественно-графические дисциплины, Основы начертательной геометрии, методическое сопровождение, рабочая тетрадь.

Компетентностный подход является ведущим при реализации ФГОС нового поколения и требует переориентации всего образовательного процесса. Многие исследователи компетентностного подхода в образовании, в качестве главного условия формирования компетентности в любой предметной области называют познавательную активность, имеющую определённую направленность и, прежде всего, профессиональную направленность. Познавательная активность позволяет накапливать информацию, овладевать методами познания, что проецируется в интеллектуальное развитие и способствует приобретению профессиональной компетентности. При этом профессиональная компетентность высококлассного специалиста базируется на фундаментальном профессиональном образовании, эмоционально-ценностном отношении к любым видам деятельности, владении технологией профессиональной деятельности в сфере выбранной специальности.

Как отмечают Махина Л.Н., Врублевская С.С., Дрей Л.С. [1] в рамках дисциплины «Основы начертательной геометрии» проходит изучение геометрических образов в ортогональных проекциях, т. е. свойства пространственных форм изучаются непосредственно по самому чертежу. В результате студенты не имеют перед собой изучаемые оригиналы, в их распоряжении находятся только их плоские изображения. В этом заключается наибольшая сложность дисциплины «Основы начертательной геометрии», которая является теоретической основой для последующего изучения курса черчения и других художественно-графических дисциплин. Данный курс введён для студентов инженерных специальностей, а так же студентов – будущих дизайнеров.

Учебная дисциплина «Основы начертательной геометрии» опирается на знание основ элементарной геометрии – планиметрии и стереометрии, поэтому большое внимание следует уделять тем определениям и теоремам элементарной геометрии, которые в дальнейшем используются в процессе изучения художественно-графических дисциплин. При этом представляется особенно важным сначала научить студентов решать задачи в пространстве, т. е. умению моделировать поставленную задачу силой пространственного воображения. И только после того, как все элементы задачи будут расставлены по своим местам, следует переходить к изображению данной задачи на плоскости методами начертательной геометрии. Особое внимание уделяется умению правильно анализировать исходные данные задачи, так как в зависимости от правильности проведённого анализа вытекают все последующие операции.

Тем самым большое значение приобретает методика преподавания дисциплин, особенно отличающихся повышенной сложностью для студентов. В современных условиях методическая деятельность преподавателя направлена на то, чтобы объединить в единый комплекс содержание, методы, формы обучения, основой которого является учебник для повышения эффективности обучения студентов, в первую очередь за счёт увеличения интенсивности самостоятельной работы [2].

«Основы черчения и начертательной геометрии», наряду с другими художественно-графическими дисциплинами играют большую роль в подготовке дизайнеров и учителей изобразительного искусства, формируют компетенции, необходимые для изучения специальных дисциплин в Институте культуры и искусств Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева на кафедрах живописи и методики преподавания изобразительного искусства, методики преподавания художественно-графических дисциплин постоянно осуществляется по-

иск новых форм обучения студентов. С этой целью внимательно изучается опыт других вузов в процессе преподавания дисциплин «Черчение и проектная графика», «Строительное черчение», «Основы черчения и начертательной геометрии», в частности, опыт Сибирского федерального университета и конкретно кафедры начертательной геометрии и других [2]. На основе изученного опыта можно сказать, что одним из важнейших средств обучения графическим дисциплинам, получивших в последнее время общее признание у преподавателей и обучающихся, является рабочая тетрадь.

Тетрадь, содержащая графические условия предлагаемых задач, разработана на основании учебного пособия, в котором подробно объясняется методика решения задач с указанием страниц основных понятий как в рабочей тетради [3], так и в учебном пособии (курс лекций). При этом студенты учатся пользоваться учебной литературой и приобретают навык необходимости использования литературы, как способа расширения круга знаний.

Как показали исследования, около 85% поступающих в вузы, не изучали в школе черчение, недостаточно хорошо знают геометрию, не обладают пространственным представлением, не умеют организовать самостоятельную работу [4]. Тем самым использование рабочей тетради на практических занятиях достаточно эффективно, так как способствует решению максимального количества задач на доске и в тетради. При этом исключается неточность воспроизведения студентами исходных данных, экономится время студента при самостоятельном решении задач вне учебной аудитории. Тетрадь составлена так, что наряду с «традиционными» предлагаются задачи, имеющие несколько вариантов решений. Такой подход исключает возможность дублирования решений задач, в связи с тем, что одно и то же графическое решение у нескольких студентов становится практически невозможным. Причём, перед студентами ставится задача не только найти, но и выбрать более рациональный путь её решения. Это ведёт к развитию активности в решении, самостоятельности и творческого начала у студентов. В результате применения специальных тетрадей повышается эффективность самостоятельной работы студентов, как при подготовке к практическим занятиям, так и при подготовке к экзаменам. Это приводит к повышению успеваемости студентов в целом, не смотря на их недостаточно высокую первоначальную подготовку.

Как показал опыт ведущих вузов страны [1- 5], применение в процессе обучения рабочей тетради способствует следующему:

- более продуктивному усвоению студентами специальных терминов и понятий,
- приобретению студентами практических умений и навыков,
- формированию у студентов умений и навыков самоконтроля,
- развитию пространственного мышления и др.

Разработка современного методического сопровождения, использование интерактивных средств в преподавании основ начертательной геометрии и других дисциплин кафедры Методики преподавания художественно-графических дисциплин, позволяет внедрять активные методы обучения с целью повышения его эффективности, развития познавательной и творческой деятельности студентов, подготовки их к самостоятельной профессиональной деятельности. Все это, в совокупности, способствует развитию компетентности будущего дизайнера отвечающего требованиям интенсивно развивающейся экономики и общества в целом.

Библиографический список

1. Махина Л.Н., Врублевская С.С., Дрей Л.С. Инновационные методы преподавания начертательной геометрии в вузах. *Наука, техника и образование*. 2015; 2 (8).
2. Борисенко И.Г. Методическое обеспечение в преподавании начертательной геометрии и инженерной графики при формировании профессиональных компетенций. *Педагогика: традиции и инновации: материалы международной заочной научной конференции*. Челябинск, 2011; Т. 2: 64 – 66.
3. Дергач В.В. *Начертательная геометрия: рабочая тетрадь*. Красноярск, 2009.
4. Рукавишников Е.Л. О проблемах преподавания «инженерной графики» студентам, не имеющим базовых знаний по черчению. *Педагогика: традиции и инновации: материалы международной заочной научной конференции*. Челябинск, 2011; Т. 2: 86 – 87.

5. Грачева С.В., Виткалов В.Г. Инновационный подход к проведению практических занятий по начертательной геометрии. *Совершенствование подготовки учащихся и студентов в области графики, конструирования и стандартизации*. Саратов, 2001.

References

1. Mahinya L.N., Vrublevskaya S.S., Drej L.S. Innovacionnye metody prepodavaniya nachertatel'noj geometrii v vuzah. *Nauka, tehnika i obrazovanie*. 2015; 2 (8).
2. Borisenko I.G. Metodicheskoe obespechenie v prepodavanii nachertatel'noj geometrii i inzhenernoj grafiki pri formirovanii professional'nykh kompetencij. *Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy mezhdunarodnoj zaochnoj nauchnoj konferencii*. Chelyabinsk, 2011; T. 2: 64 – 66.
3. Dergach V.V. *Nachertatel'naya geometriya: rabochaya tetrad'*. Krasnoyarsk, 2009.
4. Rukavishnikova E.L. O problemah prepodavaniya «inzhenernoj grafiki» studentam, ne imeyushchim bazovykh znanij po chercheniyu. *Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy mezhdunarodnoj zaochnoj nauchnoj konferencii*. Chelyabinsk, 2011; T. 2: 86 – 87.
5. Gracheva S.V., Vitkalov V.G. Innovacionnyj podhod k provedeniyu prakticheskikh zanyatij po nachertatel'noj geometrii. *Sovershenstvovanie podgotovki uchashchisya i studentov v oblasti grafiki, konstruirovaniya i standartizacii*. Saratov, 2001.

Статья поступила в редакцию 03.05.16

УДК 378

Hubiev A.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachay-Cherkess State University n.a. U. D. Aliev (Karachaevevsk, Russia), E-mail: kcsu@mail.ru*

INNOVATIVE APPROACHES IN TEACHING GRAPHIC DISCIPLINES TO STUDENTS. The article deals with innovative approaches of teaching graphic disciplines to students. An integrative approach is very important in teaching process of such disciplines. The authors tell about the integration due to the need of a higher level of systematization of knowledge of their density and efficiency, involving the elimination of duplication in the presentation of material in various academic subjects, as well as the need of strengthening professional orientation of the graphic disciplines. The art and graphic disciplines are theoretically based on the use of educational multimedia software in presenting new learning material. Among the ways of improvement of teaching graphic disciplines, the author notes the improving of scientific and pedagogical qualification of teachers, the development of material-technical basis of departments – equipment, modern appliances, specialized classrooms, computer classrooms, etc., continuous updating of pedagogical support of the educational process (electronic textbooks, visual AIDS, instructions on teaching methods).

Key words: students, graphic disciplines, integration of computer aided design.

А.И. Хубиев, канд. пед. наук, доц. каф. живописи и методики преподавания изобразительного искусства, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: kcsu@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

В статье рассматриваются инновационные подходы обучения студентов художественно-графическим дисциплинам. При реализации данных дисциплин широко используется интегративный подход. Интеграция обусловлена потребностью более высокого уровня систематизации знаний, их уплотнённости и экономичности, предполагающей устранение дублирования в изложении материала различных учебных предметов, а также необходимостью усиления профессиональной направленности графических дисциплин. Хорошо зарекомендовала себя в процессе преподавания художественно-графических дисциплин методика, основанная на применении обучающих мультимедийных программ при изложении нового учебного материала. Среди путей совершенствования преподавания графических дисциплин автор выделяет: повышение научно-педагогической квалификации преподавателей; Развитие материально-технической базы кафедр – оснащение современной техникой специализированных аудиторий, компьютерных классов и т. д.; постоянное обновление методического обеспечения учебного процесса (электронные учебники, наглядные пособия, и др.)

Ключевые слова: студенты, художественно-графические дисциплины, интеграция, системы автоматизированного проектирования.

Современное профессиональное образование направлено на постоянное повышение качества и оптимизацию содержания подготовки будущих бакалавров, специалистов, магистров. Большое внимание совершенствованию образовательного процесса уделяется в Институте культуры и искусств Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева и, в частности, на кафедрах живописи и методики преподавания изобразительного искусства, методики преподавания художественно-графических дисциплин, на которых постоянно осуществляется поисковых форм обучения студентов направления «Дизайн среды», «Педагогическое образование (изобразительное искусство)», «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы».

Графика играет важную роль во многих областях профессиональной деятельности. Она крайне необходима при проектировании графических объектов в искусстве, в производстве, в дизайне, оформлении, рекламе и т. д. Исследования показали, что более 90% профессиональной деятельности в той или иной мере используются графические образы.

У студентов Института культуры и искусств, в связи со спецификой их специализации, крайне важно максимально развить пространственно-образное и креативное мышление, сформировать прочный уровень профессиональных знаний в своей области. В этой связи, с начального периода обучения в Институте культуры и искусств осуществляется ориентация студентов на поисковое конструирование. И здесь важную роль играют такие

дисциплины, как перспектива, основы черчения и начертательной геометрии, технический рисунок, теория и методика обучения изобразительного искусства, т. е. учебные дисциплины, в которых формируются навыки черчения, проектирования и моделирования.

Учёные [1] выделяют следующие сложности, которые возникают при работе со студентами при преподавании графических дисциплин:

- недостаточная базовая подготовка по геометрии и черчению;
- плохо развитое образное воображение, пространственное и логическое мышление у многих студентов,
- отсутствие элементарных знаний по черчению у большинства студентов.

Осознание студентами низкого уровня подготовки резко снижает мотивацию к обучению. При этом существенное сокращение количества аудиторных часов на изучение черчения и начертательной геометрии и других художественно-графических дисциплин приводит к тому, что ряд тем излагается и усваивается лишь на уровне понятий.

Сокращение часов на аудиторную и самостоятельную работу при одновременном сохранении общего объема знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть студент при изучении дисциплины, требует от преподавателей кафедры особого мастерства.

Художественно-графические дисциплины переживают сейчас период коренных изменений, связанных с системами автоматизированного проектирования САПР. Автоматизация проектирования выделяет графическую деятельность в самостоятельную структурную единицу – подсистему графических средств отображения технической информации. Однако традиционные формы и методы обучения графическим дисциплинам перестали соответствовать современным требованиям и утратили свою эффективность. Кроме этого, идёт тенденция к сокращению часов на изучение графических дисциплин. Поэтому возникает необходимость пересмотра содержания учебных курсов, разработки и внедрения инновационных методов обучения студентов.

Нами изучен опыт ведущих вузов страны в этом направлении. Так, на кафедре «Инженерная графика» Самарского государственного технического университета разработаны, апробированы и внедрены интеграционные курсы «Начертательная геометрия и компьютерная графика», «Инженерная и компьютерная графика». Интеграция обусловлена потребностью более высокого уровня организации знаний, их уплотнённости и экономичности, предполагающей устранение дублирования в изложении материала различных учебных предметов, а также необходимостью усиления профессиональной направленности графических дисциплин.

Интеграция возможна только при следующих условиях.

1. Дисциплины, подверженные интеграции, должны быть близкими по содержанию.

2. В интегрируемых учебных предметах должны использоваться одинаковые или близкие методы исследования.

3. Интегрируемые учебные дисциплины строятся на общих теоретических концепциях, положениях, закономерностях.

4. В интегрируемых учебных предметах используются сходные методы организации учебной деятельности студентов.

Различают частичную и полную интеграцию учебных дисциплин. При частичной интеграции наблюдается слияние большей части учебного материала с выделением специфических глав и разделов или разрабатываются автономные блоки учебных дисциплин объединённых общей программой. При полной интеграции осуществляется слияние учебного материала в едином курсе [2].

Нами был разработан и успешно преподаётся на базе Института культуры и искусств Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева интегрированный курс «Основы черчения и начертательной геометрии».

Основной целью интегрированных курсов является обеспечение усвоения студентами взаимосвязанных научных понятий в области черчения и начертательной геометрии, на уровне, достаточном для использования полученных умений и навыков в дальнейшей профессиональной деятельности.

Как показывает практика, при изложении нового учебного материала также хорошо зарекомендовала себя в процессе преподавания художественно-графических дисциплин методика, основанная на применении обучающих мультимедийных программ. При этом существенно повышается качество обучения. В результате на многих кафедрах, реализующих преподавание по интеграционным курсам «Начертательная геометрия и компьютерная графика» и др. обучающие мультимедийные программы успешно применяются.

В процессе разработки мультимедийных презентаций учебный материал дозируется на укрупнённые дидактические единицы, представленные в графическом изображении на слайде, которые воспринимаются как образ в едином пространстве и времени. В результате использование анимированных фрагментов позволяет наглядно представить весь изучаемый материал, многократно повторить его быстро, сконцентрировать внимание на отдельных наиболее трудных местах без больших временных и энергетических затрат.

На основе анализа эффективности применения обучающих мультимедийных программ был сделан вывод, что использова-

ние компьютерных технологий позволяет решить следующие дидактические задачи:

- позволяет применить методы проблемного обучения,
- сокращает время на изложение учебного материала,
- позволяет рассмотреть наглядно различные примеры и др.

Учебный материал проецируется с помощью видеопроектора на большой экран. Для формирования компонентов системного объёмно-пространственного мышления у студентов на экран проецируются объёмные модели, созданные в «Компас-3D».

Обучающие мультимедийные программы хорошо себя зарекомендовали и в качестве «компьютерного консультанта», при подготовке студентов к практическим занятиям и к экзаменам. Для этого можно использовать гиперссылки между кадрами и так называемые «горячие» кнопки. В совокупности это способствует тому, что студент становится активным участником учебного процесса и перестаёт пассивно воспринимать учебную информацию.

Для лучшего усвоения содержания в обучающие программы рекомендуется водить звуковые файлы. В результате изобразительность видеоряда, сочетание аудиальной и визуальной репрезентативных систем модальностей создаёт оптимальные условия формирования у студентов прочных знаний. Такие программы дают возможность организации многократных повторений и высокую доступность изучаемого материала [2].

Во многих вузах страны – Брянском государственном техническом университете, Самарском государственном техническом университете и других практические занятия по курсам «Начертательная геометрия и компьютерная графика» и др. проводятся в средах «Компас-3D» и «Компас-график».

Для формирования у студентов умений и навыков работы с графической программой активно используется алгоритмический метод обучения. Он включает в себя следующие компоненты:

- алгоритм-распознавания,
- алгоритм-описания,
- алгоритм-предписания.

В процессе разработки дидактического материала по Основам черчения и начертательной геометрии необходимо выделить группу задач, которые необходимо решать в едином пространстве и времени. При этом выделенные задачи рассматриваются в виде целостных заданий, которые выводятся на экран монитора.

После графического изображения задач на экране монитора студенты получают возможность сравнить их, определить схожесть и различие каждой задачи, обобщить и установить зависимость между параметрами графических элементов. В результате в процессе работы над системой задач, расположенных в матрице, у студентов формируются целостные графические образы.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что совершенствование методики обучения – процесс непрерывный. Развитие графо-геометрического образования в высшей школе зависит от многих составляющих [3; 4]. Выделим основные из них: повышение научно-педагогической квалификации преподавателей. При этом необходимо активно осваивать и совершенствовать учебную деятельность на основе графических систем AutoCAD, КОМПАС, а так же другие программы, предоставляющие возможность визуализации графических объектов; развитие материально-технической базы кафедр – оснащение современной техникой специализированных аудиторий, компьютерных классов и т. д.; постоянное обновление методического обеспечения учебного процесса (электронные учебники, наглядные пособия, методические указания и т. д.).

В целом, внедрение инновационных методов и технологий преподавания, а также совершенствование средств обучения направлено, прежде всего, на достижение успехов в работе преподавателей вуза, заинтересованных в росте престижа и качества обучения в университете, и студентов, которым предстоит найти своё место в жизни.

Библиографический список

1. Афонина Е.В. Методика алгоритмического подхода при обучении графическим дисциплинам. *Вестник Брянского государственного технического университета*. 2014; 2 (42): 161 – 165.
2. Москалева Т.С., Севостьянова О.М. *Интегративный подход к обучению студентов вуза графическим дисциплинам*. Available at: www.rsatu.ru/arch/section2
3. Афонина Е.В., Басс Н.В. *Проектная деятельность в процессе графической подготовки*. Брянск, 2013.
4. Грачева, С.В., Виткалов, В.Г. *Инновационный подход к проведению практических занятий по начертательной геометрии. Совершенствование подготовки учащихся и студентов в области графики, конструирования и стандартизации*. Саратов, 2001.

References

1. Afonina E.V. Metodika algoritmicheskogo podhoda pri obuchenii graficheskimi disciplinami. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. 2014; 2 (42): 161 – 165.
2. Moskaleva T.S., Sevost'yanova O.M. *Integrativnyj podhod k obucheniyu studentov vuza graficheskimi disciplinami*. Available at: www.rsatu.ru/arch/section2
3. Afonina E.V., Bass N.V. *Proektnaya deyatel'nost' v processe graficheskoy podgotovki*. Bryansk, 2013.
4. Gracheva, S.V., Vitkalov, V.G. *Innovacionnyj podhod k provedeniyu prakticheskikh zanyatij po nachertatel'noj geometrii. Sovershenstvovanie podgotovki uchashchihся i studentov v oblasti grafiki, konstruirovaniya i standartizacii*. Saratov, 2001.

Статья поступила в редакцию 03.05.16

УДК 378

Shibaev V.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics, Stavropol State Agrarian University (Stavropol, Russia), E-mail: shibaevy_stv@mail.ru

Shibaeva L.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: shibaevy_stv@mail.ru

WAYS OF REALIZATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL TECHNOLOGY IN A MODERN UNIVERSITY (WITH REGARD TO TEACHING SCIENCE AND MATH DISCIPLINES). In the article a possibility to use personal and professional technologies in a higher education school in the process of training. The work presents approaches to the use of these technologies, the principles of the usage, functions that they must perform in the teaching process of students. The process of implementing these technologies is considered with reference to teaching mathematics and natural sciences. The obtaining of knowledge by students should be carried out in the context of making resolutions for professional situations, possible in future. This provides conditions for the formation of both educational and professional motivation, personal meaning of the learning process. The authors come to the conclusion that in the process of implementation of professionally-oriented technologies, the teacher must combine roles of a coordinator and an organizer of independent work of students to create the most favorable conditions.

Key words: professional education, professionally-oriented technologies, training of specialists, mathematics and natural sciences.

В.П. Шибеев, канд. пед. наук, доц. каф. математики, Ставропольский государственный аграрный университет, г. Ставрополь, E-mail: shibaevy_stv@mail.ru

Л.М. Шибеева, канд. пед. наук, доц. каф. математики, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: shibaevy_stv@mail.ru

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ И МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН)

В статье рассмотрена возможность использования профессионально-личностных технологий в высшей школе в процессе подготовки специалистов. Раскрываются подходы реализации данных технологий, принципы их реализации, функции, которые они должны выполнять в процессе обучения студентов. Процесс реализации данных технологий рассматривается на примере преподавания математики и естественно-научных дисциплин. Усвоение знаний студентами должно осуществляться в контексте разрешения ими будущих профессиональных ситуаций, что обеспечивает условия для формирования не только познавательной, но и профессиональной мотивации, личностный смысл процесса обучения. Авторы приходят к выводу, что в процессе реализации профессионально-ориентированных технологий преподаватель должен принять на себя роль координатора, организатора самостоятельной работы студентов для создания максимально благоприятных условий.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессионально-ориентированные технологии, математика и естественно-научные дисциплины.

Современные требования работодателей к специалистам диктуют необходимость поиска качественно новых подходов к процессу организации обучения, так как основы профессионального развития личности специалиста закладываются в вузе, начиная с первых лет обучения.

Профессионально-ориентированные технологии обучения – это система общепедагогических, психологических и дидактических аспектов взаимодействия педагогов и студентов, с учётом их способностей и склонностей, направленная на реализацию содержания, методов, форм и средств обучения, адекватных целям образования, будущей профессиональной деятельности и возможности формирования профессионально-значимых качеств (ПЗК) будущих специалистов [1].

Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе предполагает следующее: тесную взаимосвязь теории и практики, учёт межпредметных связей; ориентацию на индивидуальные возможности студентов; контроль и коррекцию аудиторной и самостоятельной работы; опору на последние достижения дидактики, отражающие взаимосвязанную деятельность преподавателей и студентов в условиях современного вуза. Данная технология реализует следующие функции:

Профессионально-ориентированная технология обучения предполагает широкое использование следующих принципов и научных подходов: равноправное учебно-партнёрское сотруд-

ничество, направленное на решение коммуникативно-познавательных задач, учёт психологических особенностей учебной деятельности студента, формирование его личности; максимальное развитие каждого студента как личности с предоставлением ему права определять уровень сложности обучения и его темп; использование активных форм ведения занятий, разнообразие средств и приемов работы на занятиях.

Высшая математика в вузах интенсивно изучается в течение первых лет обучения. Она определяет разностороннее развитие логического мышления, обеспечивает базовыми навыками для дальнейшей деятельности (планирование и обработка результатов экспериментов, повышение предельной точности расчетов, создание и исследование математических моделей, определение оптимальных условий существования систем и т. д.) и определяет профессиональные качества будущих специалистов. Решающая роль математики и естественно-научных дисциплин в профессиональной подготовке современного специалиста многогранна и состоит в создании у студентов целостной системы взглядов на природу науки и её взаимосвязь с другими дисциплинами. Современная система преподавания прикладных и фундаментальных математических знаний должна обязательно обеспечивать возможность их конкурентоспособного конечного применения в профессии и покрывать потребности работодателей в решении задач модернизации.

Функции профессионально-ориентированных технологий в образовательном процессе

№	Функция	Её реализация
1	методологическая	заключается в научной конкретизации цели подготовки и содержания образования специалиста, обосновании логики процесса обучения на основе современных форм, методов, средств и процедур преподавания и обучения
2	психолого-педагогическая	осуществляется преподавательским составом непосредственно на учебных занятиях. При этом заранее спроектированный процесс обучения, превращается в процесс глубоких межличностных отношений преподавателя и студента, основанный на тесном взаимодействии и сотрудничестве субъектов педагогической системы.
3	программно-технологическая	предоставляющая возможность управлять образовательным процессом, оптимизировать междисциплинарные связи учебных дисциплин, занятий в рамках учебной дисциплины, связи технологии профессионально-ориентированного обучения с другими технологиями (информационными, производственными), что в итоге позволяет комплексно использовать в обучении достижения смежных наук

Проблемы преподавания высшей математики и естественно-научных дисциплин актуальны и для технических, и для гуманитарных направлений образования и ярко выражаются в том, что студенты явно не видят будущей прикладной пользы дисциплины. Как следствие этого процесса, у первокурсников не формируется правильное представление о взаимосвязи содержания математических дисциплин и дисциплин специализации и месте математики в интеграции интеллектуальных умений для профессиональной конкурентной деятельности. Это свидетельствует о противоречии принятой практики математического образования в вузах и высокими возможностями потенциальной подготовки профессиональных качеств современных специалистов [2].

Между тем, применение профессионально-ориентированных технологий в преподавании математики и естественно-научных дисциплин студентам нематематических специальностей поможет во многом преодолеть трудности, которые при этом возникают. В ходе проектирования и реализации профессионально-ориентированных технологий обучения в процессе преподавания математики и естественно-научных дисциплин используются следующие подходы: 1) студент с самого начала ставится в деятельностную позицию; 2) включается весь потенциал его активности – от уровня восприятия до уровня социальной активности; 3) приобретает опыт использования учебной информации в функции средства регуляции деятельности студента, всё более приобретающей черты профессиональной; 4) усвоение знаний студентами осуществляется в контексте разрешения ими будущих профессиональных ситуаций, что обеспечивает условия для формирования не только познавательной, но и профессиональной мотивации, личностный смысл обучения; 5) логическим центром педагогического процесса становится сама развивающаяся личность будущего специалиста, становление его творческой индивидуальности.

Целесообразно дифференцировать уровни подготовки при изучении материала в зависимости от полученных первокурсниками знаний и дальнейших требований специальности. Необходимо показать, что сила математики в абстрактности и универсальности математических методов, показать области, в которых изучаемый теоретический материал имеет фактическое применение, обучить студентов математическим методам познания, в частности построению математических моделей; использованию межпредметных связей.

Для этого необходимо, на наш взгляд, чтобы преподаватели математики специализировались по конкретному направлению подготовки инженерных, экономических и гуманитарных кадров. Необходимо подбирать задания и примеры применительно к конкретной специальности, к выполнению прикладных проектов, требующих точной математической подготовки. Необходимо создавать соответствующие материалы интегрированных междисциплинарных элективных курсов, чтобы студенты с самого начала обучения в вузе понимали важность математической подготовки для дальнейшего решения профессиональных задач. Так же важна согласованность рабочей программы с требованиями выпускающей кафедры. На различных специальностях на изучение математики стандартами образования отводится различное количество часов аудиторной и самостоятельной работы. Увеличение количества часов на изучение именно тех разделов, которые в дальнейшем должны использоваться в специальных дисциплинах, позволяет значительно повысить эффективность обучения и мотивацию студентов к изучению математики [3].

Таким образом, в процессе реализации профессионально-ориентированных технологий преподаватель должен принять на себя роль координатора, организатора самостоятельной работы студентов, который гибко распределяет обучающихся по группам с учётом личностных особенностей для создания максимально благоприятных условий их проявления.

Библиографический список

1. Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. *Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе*: учебное пособие. Москва, 2004.
2. Двulichанская Н.Н. Компетентностно-ориентированное естественно-научное образование как основа нового качества подготовки профессиональных кадров. *Наука и образование*: электронное научно-техническое издание. 2010; 11.
3. Шибает В.П. Использование профессионально – личностных технологий в вузе. *Вестник Университета* (Государственный университет управления). 2011; 6.

References

1. Vilenskij V.Ya., Obrazcov P.I., Uman A.I. *Tehnologii professional'no-orientirovannogo obucheniya v vysshej shkole*: uchebnoe posobie. Moskva, 2004.
2. Dvulichanskaya N.N. Kompetentnostno-orientirovannoe estestvenno-nauchnoe obrazovanie kak osnova novogo kachestva podgotovki professional'nyh kadrov. *Nauka i obrazovanie*: `elektronnoe nauchno-tehnicheskoe izdanie. 2010; 11.
3. Shibaev V.P. Ispol'zovanie professional'no – lichnostnyh tehnologij v vuze. *Vestnik Universiteta* (Gosudarstvennyj universitet upravleniya). 2011; 6.

Статья поступила в редакцию 05.05.16

УДК 378

Esekkuev K.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachay-Cherkess State University n.a. U. D. Aliev (Karachaevska, Russia), E-mail: kcsu@mail.ru*

THE INTRODUCTION OF THE METHOD OF DESIGN SITUATIONS INTO TRAINING OF DESIGNERS IN UNIVERSITY EDUCATION. Design education at a higher design school is primarily focused on the formation of knowledge and skills of using means and ways of transformation of materials, energy and information in a final consumer's product, the development of diverse qualities of students and their professional ability to adapt to ever-changing socioeconomic conditions. This imposes certain requirements to professional training of designers. The author concludes that taking into account the specifics of the profession of designer is to identify the main directions of improving the training of designers on the basis of finding the best correlation of artistic, aesthetic, engineering, social and other components of the profession. The method of design situations allows integrating most of these components, making it extremely effective. The regular use of the method of design situations in the educational process expands the experience of students in the perception of samples of standards, design solutions of spatial environment, stimulates the expression of empathy, developing emotional responsiveness and tolerance. All these qualities are extremely necessary for future designers.

Key words: students, design education, design situation.

К.В. Эсеккуев, *канд. пед. наук, доц. каф. декоративно-прикладного искусства и дизайна, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: kcsu@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ДИЗАЙН-СИТУАЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ ДИЗАЙНЕРОВ В ВУЗОВСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Высшее дизайнерское образование направлено, прежде всего, на формирование знаний и умений использования средств и путей преобразования материалов, энергии и информации в конечный потребительский продукт; развитие разносторонних качеств студентов и способности их профессиональной адаптации к постоянно изменяющимся социально-экономическим условиям. Это предъявляет определённые требования к профессиональной подготовке дизайнеров. Автор делает вывод о том, что с учётом специфики профессии дизайнера главным является выявление направлений совершенствования подготовки дизайнеров на основе нахождения оптимального соотношения художественных, эстетических, инженерных, социальных и других составляющих профессии. Метод дизайн-ситуаций позволяет интегрировать в себе большинство из этих составляющих, что делает его крайне эффективным.

Ключевые слова: студенты, дизайн-образование, дизайн-ситуации.

Подготовка дизайнеров в условиях вуза – это сложная и многоуровневая система, находящаяся в постоянном изменении и корреляционном поиске. Эти изменения обусловлены исторической подвижностью самого предмета дизайна, границ его практической и теоретической интерпретации. На структуру и содержание подготовки дизайнеров в условиях вуза влияют также состояние системы образования в целом, а также степень направленности государственной образовательной политики в подготовке дизайнеров конкретно.

В настоящее время проблему развития высшего дизайнерского образования можно представить как движение к двум основным качествам: к образованию открытому, гражданскому и к образованию креативному, творческому. Цели открытого образования: воспитание и образование дизайнера не только как проектировщика, но и как мыслителя (философа, методолога), как учёного-первооткрывателя (социолога, психолога, эколога), как инженера-исследователя (конструктора, технолога, экономиста), как менеджера, как художника-новатора и т. д. [1].

Образование креативное означает, что студенты должны не только стремиться к творчеству, а постоянно пребывать в творческом бытии изначально и всегда.

Высшее дизайнерское образование направлено на:

- формирование у студентов качеств творческой, активной и легко адаптирующейся личности;
- подготовку студентов к осознанному профессиональному самоопределению в конкретной области дизайна;
- развитие разносторонних качеств личности и способности профессиональной адаптации к изменяющимся социально-экономическим условиям [2; 3].

Как показал анализ литературы, дизайнерское мышление должно включать в себя следующие параметры (Таблица 1) [4]: Тем самым специфика дизайнерского мышления состоит в следующем:

- в понимании целесообразности и рациональности вещей;
- в наличии в продуктах деятельности новизны, оригинальности, стилового чутья, способности к проектированию;
- в системном владении логическими операциями;
- в знании способов создания эстетически грамотной вещи и гармонической среды.

В современном дизайнерском образовании наиболее разработана теория и методика проектно-художественной деятельности. Основа мировоззрения любого специалиста, в том числе и в

Таблица 1

Структурообразующие параметры дизайнерского мышления

№	Параметры дизайнерского мышления	Их характеристики
1)	целесообразность	способность соотносить поставленную дизайнерскую задачу с собственным замыслом, достижение поставленной цели
2)	рациональность	выбор наиболее выгодных, экономных, разумных средств для реализации цели, удобство изобретения.
3)	новизна и оригинальность	нешаблонность, использование нестандартных форм, методов, способов решения задачи, продуктивные способы деятельности.
4)	гибкость	способность высказывать многообразие идей.
5)	стилевое чутье	понимание художественных особенностей общей группы предметов, связанных ансамблем
6)	цветовая гармония	умение создать цветовые сочетания, производящие впечатление колористической уравновешенности, цельности, единства

Основные группы дизайн-ситуаций

№	Группа дизайн- ситуаций	Её содержание и значение в профессиональной подготовке	Примеры
1.	Первая их группа	позволяет через восприятие и исследование современных материальных образцов отделочных материалов, колористического и светового формирования конкретного интерьера, прослушивание и просмотр аудио- и видеозаписей, анализ классических и современных образцов-эталонов интерьера расширять чувственный опыт, что в дальнейшем поможет в принятии правильных дизайнерских решений в конкретных и реальных ситуациях	«Акустическая среда офиса», «Свето-колористическое решение современного торгового комплекса», «Ткани для детской комнаты» и т.д.
2.	Вторая группа дизайн-ситуаций	помогает приобрести опыт проявления эмпатии к себе-людям в решении любой проектной задачи в области дизайна интерьера. Развёртывание диалога, «разговора» с предполагаемым заказчиком позволяет развивать у студентов эмоциональную отзывчивость, а значит, делает возможным более успешное выполнение проекта в будущем	«Оформление детской комнаты в квартире» «Комната для молодой семьи», «Рабочий кабинет руководителя», «Фойе детской школы искусств»
3.	Третья группа дизайн-ситуаций	развивает у будущих дизайнеров навыки использования нетрадиционных, новаторских проектно-художественных решений, что является важным показателем их творчества и креативности. Степень яркости, активности, остроты формы, пластичность, цветность, динамичность – всё это является инструментарием для генерирования индивидуального интерьерного образа	«Информационные системы в интерьере» «Природные компоненты в интерьере общественных зданий», «Использование нестандартного оборудования в интерьере» и др.

области дизайна – это свежий, непредвзятый взгляд на предмет, процесс или ситуацию. Как считают учёные-практики, мировоззрение будущего дизайнера можно и необходимо формировать, а также подвергать коррекции через систему упражнений, тренировок в процессе решения необычных, запутанных, остроумных дизайн-ситуаций.

Дизайн-ситуация – это метод упражнения студентов в решении различных дизайнерских задач, содержащих проблему и отличающихся друг от друга используемым учебным материалом, а также степенью сложности задач.

Метод дизайн-ситуаций не сводится к прямой передаче знаний и умений, а направлен на самостоятельное их приобретение при прямом соприкосновении с изучаемыми реальными ситуациями, предполагает обучение на собственном опыте.

В связи с этими задачами, по мнению ряда педагогов-практиков [5 и др.] возможно использование трёх групп дизайн-ситуаций (таблица 2)

Как показал опыт, при постоянном и регулярном применении в учебном процессе метода дизайн-ситуаций решаются следующие основные задачи:

- развиваются навыки поиска новых, неожиданных и, главное, нетрадиционных, новаторских решений;

- расширяется опыт студентов при восприятии образцов-эталонов, образцов-аналогов дизайнерского решения предметно-пространственной среды;

- стимулируется проявление эмпатии, развивается эмоциональная отзывчивость и толерантность, крайне необходимая будущему дизайнеру.

Известно, что обучение происходит эффективней тогда, когда учебный материал вводится не как описательный, а как содержащий реальную проблему, ситуацию. Метод дизайн-ситуаций, используемый в начале каждого занятия по проектированию предметно-пространственной среды, является важным при формировании и коррекции мировоззрения студентов, при овладении ими навыками будущей профессии.

Таким образом, с учётом специфики профессии дизайнера главным является выявление направлений совершенствования подготовки дизайнеров на основе нахождения оптимального соотношения художественных, эстетических, инженерных, социальных и других составляющих профессии. Метод дизайн-ситуаций позволяет интегрировать в себе большинство из этих составляющих, что делает его крайне эффективным.

Библиографический список

1. Штейнберг В.Э. Дидактический дизайн как творческая деятельность педагога. *Вестник УМО по профессионально-педагогическому образованию*. 2007; Вып. 2 (41): 217.
2. Смирнова Т.В., Афанасьева Е.А. Развитие креативности в непрерывном архитектурном образовании. *Вектор архитектурного образования – рациональный прагматизм или концептуальные фантазии*. Казань, 2006.
3. Грецов А.Г. *Тренинг креативности для старшеклассников и студентов*. Санкт-Петербург, 2007.
4. Тхагапсов Х.Г. *Дизайн как феномен культуры и образования*. Нальчик, 1997.
5. Абоимова И.С. Дизайн-образование: инновации в методике обучения в вузе. *Paradigmata poznání*. 2014; 1.

References

1. Shtejnberg V. E. Didakticheskiy dizajn kak tvorcheskaya deyatel'nost' pedagoga. *Vestnik UMO po professional'no-pedagogicheskomu obrazovaniyu*. 2007; Vyp. 2 (41): 217.
2. Smirnova T.V., Afanas'eva E.A. Razvitiye kreativnosti v nepreryvnom arhitekturnom obrazovanii. *Vektor arhitekturnogo obrazovaniya – racional'nyj pragmatizm ili konceptual'nye fantazii*. Kazan', 2006.
3. Grecov A.G. *Trening kreativnosti dlya starsheklassnikov i studentov*. Sankt-Peterburg, 2007.
4. Thagapsoev H.G. *Dizajn kak fenomen kul'tury i obrazovaniya*. Nal'chik, 1997.
5. Aboimova I.S. Dizajn-obrazovanie: innovacii v metodike obucheniya v vuze. *Paradigmata poznání*. 2014; 1.

Статья поступила в редакцию 03.05.16

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

FEATURES OF FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE IN THE PROCESS OF TEACHING "COMPUTER SCIENCE AND INFORMATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY". The article discusses general principles of a competence approach in educational activities. It is noted that in conditions of rapid development of information technologies a necessary condition for professional activities is the development of information competence among future specialists. The article describes the process of developing information competencies in students in the course of teaching of a discipline "Computer science and information technologies in professional activity". The work describes educational methods to form information competencies that can be used in the classroom work: a method of projects based on multimedia technologies, a method of organization of independent work of students with electronic educational materials, a method of situational tasks. The research shows positive results of introduction of these methods in the educational process.

Key words: educational process, competence approach, information competence, information culture, skills, methods, forms, techniques.

В.С. Бедрин, канд. юрид. наук, доц. каф. информатики и математики, Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Волгоград, E-mail: bedrinv@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ХОДЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАТИКА И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

В данной статье рассматриваются общие принципы компетентного подхода в образовательной деятельности. Отмечено, что в условиях стремительного развития информационных технологий необходимым условием высокопрофессиональной деятельности выступает сформированность у специалиста именно информационных компетентностей. В статье описывается процесс формирования у обучающихся информационных компетенций в ходе преподавания дисциплины «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности». Описаны образовательные методы формирования информационных компетенций, применяемые на занятиях по данной дисциплине: метод проектов на базе технологии мультимедиа, метод организации самостоятельной работы обучающихся с электронными учебно-методическими материалами, метод ситуационных задач. Приводятся положительные результаты применения данных методов в образовательном процессе.

Ключевые слова: образовательный процесс, компетентный подход, информационная компетентность, информационная культура, навыки, методы,

Ведущей тенденцией современной педагогической теории и практики является компетентный подход. В качестве основного образовательного результата В.В. Краевский и А.В. Хуторской выделяют компетенцию как «совокупность смысловых операций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности обучающегося и компетенцию как качество личности, проявляющееся в деятельности, основанном на знаниях и опыте» [1].

К числу принципов определения таких целей образовательной деятельности относятся следующие положения:

- постановка педагогической цели – развитие у обучающихся способности самостоятельно решать задачи в различных сферах и видах деятельности на основе их собственного опыта;
- включение в содержание образования дидактически адаптированного набора познавательных, мировоззренческих, нравственных проблем;
- организация образовательного процесса как создание среды (условий) естественного формирования у обучающихся опыта самостоятельного решения проблем, составляющих содержание образования [2].

Развитие компетентного подхода в образовании привело к появлению ключевых компетенций, одной из которых является информационная компетентность (культура) (ИК). В современном информационном обществе, где поток информации растёт большими темпами, в условиях стремительного развития информационных технологий необходимым условием высокопрофессиональной деятельности выступает сформированность у специалиста именно ИК.

Формирование ИК представляет собой процесс перехода обучающегося к более высокому уровню владения навыками: учебной деятельности по освоению предметного содержания преподаваемых дисциплин; использования современных средств информационной коммуникации и информационных технологий; эффективного поиска информации; синтеза, сравнения и отбора необходимой информации; анализа и оценки содержания информации; преобразования, сохранения и передачи информации.

Рассмотрим процесс обучения дисциплине «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» (И и ИТ в ПД) на кафедре информатики и математики

Волгоградской академии МВД России. Его целью является подготовка специалистов, обладающих информационной культурой, владеющих средствами вычислительной техники, новейшими профессиональными информационными технологиями и специализированными автоматизированными информационными системами, умеющими их применять в своей профессиональной деятельности.

Дисциплина формирует у обучающихся способность работать с различными источниками информации, информационными ресурсами и технологиями, применять основные методы, способы и средства поиска, хранения, систематизации, обработки и передачи информации [3]. Содержание данной дисциплины позволяет сформировать и развить у обучающихся следующие информационные компетенции: владение навыками компьютерной обработки служебной документации, статистической информации и деловой графики; владение навыками работы с различными источниками информации (информационно-поисковые, информационно-справочные системы и базы данных, используемые в профессиональной деятельности и т. д.) [4].

Для формирования у обучающихся информационных компетенций на занятиях по И и ИТ в ПД нами используются следующие методы, формы и приемы:

- метод проектов на базе технологии мультимедиа. Данный метод позволяет организовать деятельность обучающихся, направленную на решение социально значимых задач профессиональной направленности (защиты прав и свобод граждан, обеспечения общественной безопасности, охраны правопорядка и др.), с помощью средств визуализации связать их с реальной жизненной практикой (диаграммы, фото- и видеоиллюстрации, звуковое сопровождение и др.); использовать компьютер как инструмент для творчества (представление своего собственного видения профессиональной проблемы), а также развить у них познавательный интерес, рефлексивные и исследовательские качества, востребованные не только в период учебы, но и в дальнейшей профессиональной деятельности. Таким образом, проектная образовательная среда применения в учебно-предметной деятельности технологии мультимедиа создает условия для достижения цели формирования информационной компетентности, в частности, её интеллектуально-познавательной

составляющей [5]. В процессе выполнения проекта обучающиеся получают также возможность приобретения дополнительных практических навыков работы с видео- и аудиоприложениями, графическими редакторами; использования сканера, оперирования с различными носителями информации;

- метод организации самостоятельной работы обучающихся с электронными учебно-методическими материалами (учебные пособия, мультимедийные презентации, методические рекомендации и т. д.). Электронные учебно-методические материалы являются не только источником информации, но и средством, позволяющим системно организовать учебную деятельность обучающихся. Изучение такого рода материалов способствует формированию у них опыта рационального чтения, умения выделять главное, делать выводы, анализировать, сравнивать, формулировать и задавать вопросы педагогическому работнику (т. е. рефлексивного компонента информационной компетентности).

- метод ситуационных задач. Использование данного метода способствует формированию у обучающихся практико-ориентированных знаний, обеспечивающих адекватные действия в профессиональной ситуации. По своему содержанию данные задачи могут быть с избытком информации, недостатком ин-

формации или с противоречивыми данными в условии. Решение таких задач на занятиях не только развивает у обучающихся интеллектуально-познавательный компонент информационной компетентности, но и стимулирует их ориентацию на профессию, повышает познавательный интерес обучающихся к предмету (т. е. развивает мотивационный компонент ИК), за счёт проблемных аспектов формулировок ситуационных задач обеспечивает развитие у обучающихся опыта творческой деятельности (креативный компонент ИК).

Опыт применения профессорско-преподавательским составом этих трех методов доказал свою эффективность. Это выразилось и в улучшении качества знаний обучающихся по дисциплине И и ИТ в ПД (средний балл успеваемости по этой дисциплине на протяжении уже трех лет не снижается ниже отметки 4,0), и в большом количестве обучающихся этой дисциплине среди докладчиков научных конференций, проводимых на кафедре (более 30 человек ежегодно), и в многочисленных представляемых обучающимися на конкурс мультимедиа-проектах, часть из которых затем используется в качестве наглядных учебных пособий в процессе самостоятельной работы обучающихся новых наборов.

Библиографический список

1. Краевский В.В., Хуторской А.В. *Основы обучения. Дидактика и методика*. Москва, 2007.
2. Ходякова Н.В. Педагогическое освоение информационной среды учебного заведения. *Педагогическая информатика*. 2006; 5: 155–162.
3. Бакулин В.М., Бедрин В.С. Программно-техническое обеспечение формирования информационных компетенций. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 4. Available at: www.science-education.ru/120-16862
4. Бедрин В.С. Компетентностный подход к преподаванию дисциплины «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности». *Обучение курсантов и слушателей ВА МВД России в условиях образовательных стандартов третьего поколения. Компетентностный подход в профессиональной подготовке сотрудников полиции: сборник научных статей*. Волгоград, 2011.
5. Тимофеева А.А. Создание мультимедиа-продукта как реализация метода проекта при обучении информатике студентов. *Вестник Волгоградской академии МВД России*. 2009; 1 (8).

References

1. Kraevskij V.V., Hutorskoj A.V. *Osnovy obucheniya. Didaktika i metodika*. Moskva, 2007.
2. Hodyakova N.V. Pedagogicheskoe osvoenie informacionnoj sredy uchebnogo zavedeniya. *Pedagogicheskaya informatika*. 2006; 5: 155–162.
3. Bakulin V.M., Bedrin V.S. Programmo-tehnicheskoe obespechenie formirovaniya informacionnyh kompetencij. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 4. Available at: www.science-education.ru/120-16862
4. Bedrin V.S. Kompetentnostnyj podhod k prepodavaniju discipliny «Informatika i informacionnye tehnologii v professional'noj deyatel'nosti». *Obuchenie kursantov i slushatelej VA MVD Rossii v usloviyah obrazovatel'nyh standartov tret'ego pokoleniya. Kompetentnostnyj podhod v professional'noj podgotovke sotrudnikov policii: sbornik nauchnyh statej*. Volgograd, 2011.
5. Timofeeva A.A. Sozdanie mul'timedia-produkta kak realizaciya metoda proekta pri obuchenii informatike studentov. *Vestnik Volgogradskoj akademii MVD Rossii*. 2009; 1 (8).

Статья поступила в редакцию 17.05.16

УДК 378;651.926:82.035

Vintskevich V.S., postgraduate, Kursk State University (Kursk, Russia), E-mail: vints.conservative@yandex.ru
Tarasuk N.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Foreign Language Teaching Department, Kursk State University (Kursk, Russia), E-mail: natarasuk@mail.ru

A MODEL OF FORMING PROFESSIONAL MATURITY OF INTERPRETERS TO RENDER MUSICAL TEXTS. The article is dedicated to a model of forming an developing professional skills of interpreters to work with texts about music. The authors describe an educational potential of the epistemic approach and gives the main directions how to apply this approach to the process of professional training of interpreters. The article contains the description of all components of the model, the integration of which makes the model even more efficient. As a priority, the authors emphasize the following parts of the model: purposeful, theoretical, technological and estimation-resultative. The paper shows that the model functions on the basis of an epistemic approach, which is based on the usage of epistemes during the professional training of interpreters.

Key words: model of forming professional skills, rendering of musical texts, interpreters' professional training.

В.С. Винцкевич, аспирант Курского государственного университета, г. Курск, E-mail: vints.conservative@yandex.ru
Н.А. Тарасук, д-р пед. наук, проф. каф. методики преподавания иностранных языков, Курский государственный университет, г. Курск, E-mail: natarasuk@mail.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ К АННОТИРОВАНИЮ ТЕКСТОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Статья посвящена рассмотрению модели формирования профессиональной готовности будущих переводчиков к аннотированию текстов музыкальной направленности. Статья содержит подробное описание всех компонентов модели, интеграция которых обеспечивает эффективность её функционирования. В качестве приоритетных автор выделяет следующие блоки-модели: целевой, теоретический, технологический и оценочно-результативный. Данная модель функционирует на основе

эпистемического подхода, который базируется на применении образовательных эпистем в процессе формирования профессиональной готовности переводчиков к аннотированию текстов музыкальной направленности.

Ключевые слова: модель формирования профессиональной готовности, аннотирование текстов музыкальной направленности, профессиональная подготовка переводчиков.

Одной из областей современного профессионального образования является подготовка кадров по направлению «Перевод и переводоведение». Важнейшей составляющей профессиональной подготовки кадров данной сферы является формирование их профессиональной готовности к аннотированию текстов различной направленности. Аннотирование как вид профессиональной деятельности переводчика рассматривается в данном исследовании как информационный процесс, предполагающий составление кратких сведений о первоисточнике на иностранном языке. Продуктом аннотирования является аннотация, которая представляет собой предельно краткое изложение содержания первоисточника с учётом сферы деятельности и целевой аудитории, для которой он предназначен. Аннотации, как вторичный текст, отражает главные вопросы, проблемы, изложенные в первичном тексте, а также передает его основное содержание и структуру [1].

Цель данной статьи – рассмотреть модель формирования профессиональной готовности будущих переводчиков к аннотированию текстов музыкальной направленности на основе эпистемического подхода.

Содержание процесса формирования готовности к аннотированию различных текстов предполагает овладение особенностями работы с различными видами документов: справочными, называемыми также описательными или информационными, дающими наиболее обобщенную характеристику материала; рекомендательными, содержащими оценку первичного документа и рекомендации по его использованию; общие, рассчитанные на широкий круг пользователей и характеризующие первичный документ в целом; специализированные, рассчитанные на узкий круг специалистов и освещающие определенные аспекты документа; аналитическими, описывающими только те части первичного документа, которые посвящены определенной проблеме [2].

Особую актуальность для решения проблемы формирования готовности будущих переводчиков к аннотированию текстов музыкальной направленности имеет адекватность выбора ведущих подходов определяющих эффективность данного процесса.

Представляется целесообразным избирать в качестве одного из ведущих подходов эпистемический подход, который основан на применении сравнительно-сопоставительного сопоставления и анализа образовательных эпистем в процессе иноязычного образования студентов-переводчиков, что позволяет закреплять в сознании будущих переводчиков понятия о новых предметах и явлениях в культуре страны изучаемого языка в целом и в музыкальной культуре в частности и проникнуть в парадигмы социокультурных понятий и явлений в различных национальных культурах, необходимых для эффективного аннотирования текстов музыкальной направленности.

Единицей эпистемического подхода является образовательная эпистема, представляющая собой воплощение знаний, мыслей, традиций, обычаев, представлений, передающих особенности национального характера и менталитета, а также элемент системы знаков и символов, используемых обществом. Эпистемический способствует развитию глобального эпистемического мышления будущих переводчиков [3].

Педагогическая модель формирования профессиональной готовности будущих переводчиков к аннотированию текстов музыкальной направленности на основе эпистемического подхода представляет совокупность структурных компонентов, состоящую из четырех блоков: целевого (цель), теоретического (принципы и подходы), технологического (алгоритм, приемы и средства обучения, условия), оценочно-результативного (критерии и показатели оценки, результат). Данная модель отражает, в обобщенном виде, структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между её элементами, взаимодействие которых направлено на формирование профессиональной готовности будущих переводчиков к аннотированию текстов музыкальной направленности.

Целью разработанной модели является овладение профессиональными переводческими знаниями, формирование переводческих навыков, развитие переводческих умений, овладение опытом переводческой деятельности по аннотированию текстов музыкальной направленности, приоритетными профессиональными ценностями в области перевода и переводоведения

в процессе работы переводчика с образовательными эпистемами в ходе аннотирования текстов музыкальной направленности, развитие гибкого переводческого эпистемического мышления, обеспечивающего преодоление межкультурных стереотипов общения и достижения взаимопонимания в процессе профессиональной деятельности, развитие мотивации к деятельности в сфере перевода и переводоведения в процессе работы с текстами музыкальной направленности.

Модель формирования профессиональной готовности будущих переводчиков к аннотированию текстов музыкальной направленности базируется на принципе профессиональной направленности, в соответствии с которым студенты овладевают наиболее значимыми составляющими их профессиональной переводческой деятельности.[4] Указанная модель также требует реализации принципа диалога культур и принципа коммуникативности.[5]

В качестве приоритетных подходов выступают социокультурный, проблемно-деятельностный и компетентностный, которые неразрывно связаны с эпистемическим подходом.

Содержание модели формирования профессиональной готовности будущих переводчиков к аннотированию текстов музыкальной направленности включает в себя четыре аспекта: 1) развивающий аспект (развитие гибкого переводческого эпистемического мышления, позволяющего преодолевать стереотипы и проникать в культуру страны изучаемого языка, включая ее музыкальное наследие; развитие переводческой мотивации в процессе межкультурной коммуникации в целом и к реализации деятельности, связанной с аннотированием текстов музыкальной направленности в частности; развитие механизмов дифференциации, догадки антиципации в межкультурном общении); 2) учебный аспект (профессиональные переводческие знания, необходимые для аннотирования текстов музыкальной направленности с учетом функционирования образовательных эпистем; умения и опыт использования образовательных эпистем в процессе аннотирования текстов музыкальной направленности); 3) познавательный аспект (расширение эпистемического социокультурного кругозора, на основе сравнительно-сопоставительного освоения эпистем); 4) воспитательный аспект (ценностные ориентации будущего переводчика; социо-культурная образованность в музыкальной сфере, широта социо-культурных взглядов, переводческая ответственность, терпимость).

Результатом указанной модели является формирование способности будущих переводчиков использовать образовательные эпистемы с целью решения переводческих задач в процессе аннотирования текстов музыкальной направленности.

Модель формирования профессиональной готовности будущих переводчиков к аннотированию текстов музыкальной направленности базируется на использовании алгоритма ориентированного на изучение, сопоставления и присвоение эпистем в музыкальной сфере. Алгоритм формирования профессиональной готовности будущих переводчиков к аннотированию текстов музыкальной направленности на основе эпистемического подхода предусматривает актуализацию знаний, развитие языковых способностей студентов, овладение переводческим опытом в процессе изучения эпистем в постоянно меняющихся условиях социокультурного общения в музыкальной сфере и включает в себя следующие шаги: мотивационно-ознакомительный, репрезентативный, категоризации, интерпретации, продуктивно-творческий, рефлексивно-коррекционный.

В предлагаемой модели представлены уровни сформированности профессиональной готовности будущих переводчиков к аннотированию текстов музыкальной направленности, к которым были отнесены следующие: адаптационный, репродуктивный, репродуктивно-продуктивный, продуктивный, творческий. Указанные уровни определяются посредством следующих критериев: мотивационный (показатели: мотивация к переводческой деятельности; ценностные ориентации будущего переводчика), теоретический (профессиональные переводческие знания, навыки и умения в области аннотирования текстов музыкальной направленности; лингвистическая и социокультурная корректность); регулятивно-практический (способность анализировать профессионально-направленные ситуации на основе

использования образовательных эпистем в музыкальной сфере; способность адекватно использовать образовательные эпистемы в переводческом продукте в процессе аннотирования текстов музыкальной направленности, базируясь на опыте овладения эпистемами), рефлексивный (способность анализировать переводческий продукт, включающий в себя образовательные эпистемы, полученный в процессе аннотирования текстов музыкальной направленности; способность вносить коррективы в переводческий продукт).

Формирование готовности будущих переводчиков к аннотированию текстов музыкальной направленности будет эффективным, если будут соблюдаться следующие педагогические условия:

а) погружение студентов в профессионально-направленную среду, обеспечивающую эффективное аннотирование текстов музыкальной направленности;

б) использование поэтапной системы заданий, отражающей специфику аннотирования текстов музыкальной направленности

с учетом особенностей образовательных эпистем в музыкальной сфере (использование комплекса упражнений, направленных на идентификацию, дифференциацию, соотнесение, сравнительно-сопоставительный анализ, присвоение образовательных эпистем в условиях погружения в музыкальную среду, а также применение системы профессионально-направленных переводческих опор;

в) соблюдение стратегии предъявления учебного материала в рамках образовательной эпистемы в соответствии с разработанным алгоритмом;

г) развитие глобального эпистемического мышления на основе применения когнитивно-рефлексивных технологий;

д) применение информационных и телекоммуникационных технологий в процессе формирования готовности студентов к аннотированию текстов музыкальной направленности;

е) интеграция аудиторной, самостоятельной, научно-исследовательской и практико-ориентированной деятельности студентов-переводчиков.

Библиографический список

1. Шиманов А.Е. *Аннотирование и реферирование в издательском деле: конспект лекций*. Москва: МГУП, 2004.
2. Никитенкова Н.А. Аннотация. Правила подготовки. Российская книжная палата. Москва, 2002. *bookresearch.ru: Портал поиска книг*. Available at: <http://www.bookresearch.ru/creatingAnnotation.htm>
3. Шумаков Д.Г. Модель формирования социокультурной компетенции будущего переводчика на основе эпистемического подхода. *Вестник Тамбовского университета*. 2013; Серия: Гуманитарные науки; Выпуск № 7 (123).
4. Сластенин В.А. *Педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений*. Москва: Академия, 2008.
5. Пасов Е.И. *Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея*. Москва: ГЛОССА ПРЕСС, 2006.

References

1. Shimanov A.E. *Annotirovanie i referirovanie v izdatel'skom dele: konspekt lekcij*. Moskva: MGUP, 2004.
2. Nikitenkova N.A. *Annotaciya. Pravila podgotovki*. Rossijskaya knizhnaya palata. Moskva, 2002. *bookresearch.ru: Portal poiska knig*. Available at: <http://www.bookresearch.ru/creatingAnnotation.htm>
3. Shumakov D.G. Model' formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii buduschego perevodchika na osnove `epistemicheskogo podhoda. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. 2013; Seriya: Gumanitarnye nauki; Vypusk № 7 (123).
4. Slastenin V.A. *Pedagogika: uchebnik dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Moskva: Akademiya, 2008.
5. Pasov E.I. *Sorok let spustya ili sto i odna metodicheskaya ideya*. Moskva: GLOSSA PRESS, 2006.

Статья поступила в редакцию 24.05.16

УДК 378

Gadzhieva P.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: krik020304@mail.ru*

ABOUT POSSIBILITIES OF INTERACTIVE TEACHING TECHNOLOGIES AND DEVELOPMENT OF LEGAL COMPETENCE OF STUDENTS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article is based on an analysis of psychological and pedagogical literature, theoretical justification of relevance of a problem of development of legal competence of students in conditions of a pedagogical higher education institution. The author describes possibilities of modern interactive learning technologies in formation of legal culture and development of legal competence of future teachers. The research identifies psychological and pedagogical conditions of formation of legal competence of students. The author comes to the conclusion that the formation of legal culture of a future specialist in conditions of a pedagogical university is a holistic educational process, which includes the following components: organization and implementation of joint activity of subjects of educational process: teachers, leaders, practice specialists; independent activity of students.

Key words: competence, competence approach, legal competence, interactive teaching technologies.

П.Д. Гаджиева, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: krik020304@mail.ru

О ВОЗМОЖНОСТЯХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В данной статье, на основании анализа психолого-педагогической литературы, дано теоретическое обоснование актуальности проблемы развития правовой компетентности студентов в условиях педагогического вуза; охарактеризованы возможности современных интерактивных технологий обучения в формировании правовой культуры и развитии правовой компетентности будущих педагогов; определены психолого-педагогические условия формирования правовой компетентности студентов. Автор приходит к выводу, что формирование правовой культуры будущего специалиста в условиях педагогического вуза представляет собой целостный образовательно-воспитательный процесс, который включает в себя следующие компоненты: организация и реализация совместной деятельности субъектов воспитательно-образовательного процесса: преподавателей, руководителей практики специалистов; самостоятельная деятельность студентов.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, правовая компетентность, интерактивные технологии обучения.

Современные общественные преобразования, сопряжённые с формированием правового государства в целом и поддержкой каждого гражданина в отдельности, обозначи-

ли одну из серьёзнейших проблем современного общества, которая выражается в низком уровне правовой культуры граждан РФ. Процесс развития нашего общества напрямую

связан с необходимостью повышения правовой культуры в целом.

В профессиональной подготовке студентов становится всё более очевидным тот факт, что расширение сферы деятельности будущих специалистов требует адекватного изменения образовательного процесса с тем, чтобы каждый выпускник имел необходимые правовые знания и элементы правовой культуры.

Таким образом, современная ситуация общественного развития актуализировала необходимость изучения такого феномена, как «правовая компетентность».

Современное общество всё больше осознает свою зависимость от качества правового образования, так как уровень и система юридических знаний существенно влияют на эффективность деятельности человека в социуме [1, с. 5].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет определить правовую компетентность как совокупность способностей и личностно-волевых установок, определяющих для человека возможность и стремление соразмерять свое социальное поведение с правом и другими, действующими в обществе, нормами.

Опираясь на практический опыт, можем полагать, что правовая компетентность человека включает в себя несколько компонентов: знание о значении, основных сферах и механизмах правового регулирования общественной жизни; умение выделять правовые аспекты возникающих жизненных ситуаций и определять целесообразность их разрешения правовыми средствами; способность анализировать сложившуюся правовую ситуацию; определение достаточного для решения проблемы минимума правовой информации; умение видеть правовые последствия принимаемых решений и совершаемых действий; готовность и умение использовать механизмы и средства правового разрешения проблем.

Таким образом, в структуре правовой компетентности четко выделяются три компонента – когнитивный, деятельностный и мотивационный. Они и определяют конкретные условия формирования правовой компетентности. Правовая компетентность в старшей школе формируется поэтапно: I этап – информационно-познавательный; II этап – ценностно-ориентированный; III этап – регулятивно-поведенческий; IV этап – коммуникативный. На каждом этапе перед учителем стоят различные цели: на I этапе – дать знание о праве, на II этапе – сформировать правомерное поведение, на III этапе – привить готовность следовать правовым нормам в повседневной жизни, на IV этапе – осуществление конструктивного взаимодействия учащихся с другими членами общества на основе правовых норм при выполнении различных общественных ролей.

Для формирования правовой компетентности учащихся используются различные педагогические технологии, которые в современной педагогике подразделяются на два типа: традиционные и инновационные, которые создают для учащихся возможность занимать активную позицию, т. е. инициативную позицию в учебном процессе, стимулирует поиск учащимися решения проблем, обогащают их личностный опыт. Именно инновационные технологии дают возможность формировать правовую компетентность.

На современном этапе наиболее эффективными и широко применяемыми считаются технологии интерактивного обучения, а именно: игровые технологии (ролевые, деловые, сюжетно-ролевые, имитационные, соревновательные, дидактические игры) через которых идёт процесс переживания, осмысление полученного опыта, затем рефлексия и применение опыта на практике. Ролевая игра предусматривает наделение каждого учащегося

какой-то своей ролью, которую ему надо проиграть и найти правильное решение. Игра может быть с уже задуманными ролями и ситуацией, и надо прийти к правильному решению. А может быть задание самим придумать ситуацию с ролями и решением. А может быть, что к решению будут идти другие учащиеся, просмотрев данную ситуацию. Обычно такие задания выполняют группы. Деловые игры моделируют реально существующий сложный механизм взаимодействия нескольких объектов. Дискуссионные технологии обучения (дебаты, дискуссия, мозговой штурм, работа в малых группах, анализ ситуаций, решение юридических задач и т. п.), тренинговые технологии обучения, способствующие раскрытию творческого потенциала обучающегося, формированию креативного мышления в условиях активного участия в различного вида тренингах; проектная технология обучения. Проектная технология является сегодня актуальным направлением развития образования, так как предполагает соединение теоретических знаний, практических знаний и умений с формированием активной жизненной позиции. Социальный проект учащихся объединяет обучение и воспитание, так как подразумевает развитие навыков критического мышления, анализа проблемы, участия в дискуссии, выбора альтернативного решения. Социальное проектирование в правовом образовании формирует уважение к праву, воспитывает правовую культуру. Во внеурочной деятельности учащихся по правовому образованию социальное проектирование занимает очень важное место. При подготовке социальных проектов изучается общественное мнение с помощью социологического исследования, формируются актуальные социальные проблемы, изучаются имеющиеся ресурсы, определяется круг обязанностей, идёт сбор информации, разрабатываются собственные варианты решения проблемы [2 – 4].

Таким образом, под интерактивными технологиями обучения следует понимать систему способов организации взаимодействия педагога и обучающихся в форме учебных игр, гарантирующую педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для переживания обучающимися ситуации успеха в учебной деятельности и взаимообогащения их мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и других сфер. Важно квалифицированно направить педагога на достижение поставленных учебных целей [5, с. 123].

На основании вышеизложенного, под правовой компетентностью следует понимать интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций в правовой области знаний; способности оказывать активное влияние на процесс развития и саморазвития социально-ценностных характеристик личности, позволяющее выполнять социально-ценностные функции в обществе, предупреждать и устранять противоправные проявления поведения.

Для эффективности работы по формированию правовой компетентности будущего педагога необходимо определить модель право-культурной личности студента. Модель право-культурной личности характеризует студента как индивида способного осознавать социальную значимость права и правопорядка, признавать уважительное отношение к правам другого человека, имеющего привычки правомерного поведения и занимающего позицию гражданско-правовой активности. Формирование правовой культуры будущего специалиста в условиях педагогического вуза, представляет собой целостный образовательно-воспитательный процесс, который включает в себя следующие компоненты: организация и реализация совместной деятельности субъектов воспитательно-образовательного процесса: преподавателей, руководителей практики специалистов; самостоятельная деятельность студентов.

Библиографический список

1. Гаджиева П.Д. Интерактивное обучение как современное направление активизации познавательной деятельности обучающихся. *Инновации в образовании*. 2012; 10: 5–13.
2. Гурин С.В. Правовая компетентность как составляющая высшего профессионального образования. *Наука и образование 2003: материалы Всероссийской научно-технической конференции* (Мурманск, 2-16 апреля 2003 г.) Мурманск, 2003: 122–124.
3. Доронина Ю.К. *Формирование правовой культуры студентов вузов педагогического профиля*. Диссертация кандидата ... педагогических наук.
4. Жигулин А.А. *Развитие правовой компетентности студента профессионального учреждения*. Автореферат диссертация кандидата ... педагогических наук. Воронеж, 2010.
5. Панина С.В. *Современные способы активизации обучения: учебное пособие для студентов высшего учебного заведения*. 4-е издание. Москва, 2008.

References

1. Gadzhieva P.D. Interaktivnoe obuchenie kak sovremennoe napravlenie aktivizacii poznatel'noj deyatel'nosti obuchayuschihся. *Innovacii v obrazovanii*. 2012; 10: 5-13.

2. Gurin SV. Pravovaya kompetentnost' kak sostavlyayuschaya vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Nauka i obrazovanie 2003: materialy Vserossijskoj nauchno-tehnicheskoy konferencii* (Murmansk, 2-16 aprelya 2003 g.) Murmansk, 2003: 122-124.
3. Doronina Yu.K. *Formirovanie pravovoj kul'tury studentov vuzov pedagogicheskogo profilya*. Dissertaciya kandidata ... pedagogicheskikh nauk.
4. Zhigulin A.A. *Razvitie pravovoj kompetentnosti studenta professional'nogo uchrezhdeniya*. Avtoreferat dissertaciya kandidata ... pedagogicheskikh nauk. Voronezh, 2010.
5. Panina S.V. *Sovremennye sposoby aktivizacii obucheniya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshego uchebnogo zavedeniya*. 4-e izdanie. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 26.05.16

УДК 377.112.4

Derehovskaya A.G., *postgraduate, Department of the People's Scenic, Historical and Everyday Contemporary Dance, Moscow State Academy of Choreography (Moscow, Russia), E-mail: Danse_18@mail.ru*

PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS OF SPECIAL DISCIPLINES AT CHOREOGRAPHIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS. The article deals with problems of pedagogical competence of teachers of special subjects in dance education. The competencies of teachers of special subjects are considered by the author in the context of modern pedagogical problems of teaching, taking into account the specificity of some of the most important disciplines of training future ballet dancers. The research is based on features of the teaching process in the choreographic educational institutions and the character of work of graduates, competencies should be built and meet the specifics of the training. The author identifies the main requirements for admission and training in dance education. Such subjects as "Classical dance", "Skill historical and domestic dance" and the like, require special knowledge and skills of teachers. They comprise a complex professional task that every teacher, who works with future dancers or choreographers, should realize.

Key words: dance education, competence, special disciplines.

А.Г. Дереховская, аспирант каф. народно-сценического, историко-бытового и современного танца, Московская государственная академия хореографии, г. Москва, E-mail: Danse_18@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В статье рассматриваются проблемы педагогических компетенций преподавателей специальных дисциплин в хореографических учебных заведениях. Компетенции преподавателей специальных дисциплин рассматриваются в контексте современных педагогических задач преподавания с учетом специфики отдельных наиболее значимых дисциплин профессиональной подготовки будущих артистов балета. Основываясь на особенностях процесса обучения в хореографических образовательных организациях и характере деятельности выпускников, компетенции должны строиться и соответствовать данной специфике обучения. Выявляются основные требования для поступления и обучения в хореографические учебные заведения. Такие дисциплины, как «Классический танец», «Мастерство историко-бытового танца» и им подобные, требуют специальных знаний, умений и навыков педагогов, и овладение ими – сложная профессиональная задача, реализовать которую должен каждый педагог, работающий с будущими танцовщиками или балетмейстерами.

Ключевые слова: хореографическое образование, компетенции, специальные дисциплины.

В каждой области педагогической деятельности реализуются как общепедагогические, так и специальные, характерные только для данной сферы, компетенции работников образования. Чем более своеобразна деятельность выпускников образовательных организаций, тем выраженнее специализация педагогов, и тем более незаменим опытный преподаватель, обладающий соответствующими компетенциями. В области хореографии это положение тем более актуально, что максимально эффективно проводить занятия по специальным хореографическим дисциплинам может только педагог, обладающий сценическим опытом, что характерно отнюдь не для всех педагогов в системе хореографического образования.

В настоящее время хореографические образовательные организации в нашей стране испытывают организационно-педагогические проблемы, связанные с неоднородностью своего педагогического состава, сильным дисбалансом в профессиональном образовании и опыте деятельности педагогов. Поэтому формирование научного представления о профессиональных компетенциях педагогов хореографических учебных заведений и системы требований к их знаниям, умениям и навыкам, представляют собой насущную задачу, на данный момент еще не обеспеченную соответствующими методическими решениями.

Педагогические компетенции преподавателей в системе хореографического образования значительно отличаются от аналогичных компетенций в других секторах единого поля педагогической деятельности. Педагогические компетенции педагогов-хореографов должны основываться на особенностях процесса обучения в хореографических образовательных организациях и характере деятельности их выпускников.

Обучение в хореографических училищах проходит в течение 8 лет. Отбор в учебные заведения данного типа достаточно строг. Преподносятся четкие требования к здоровью, физической готовности, уровню психоэмоционального и интеллектуального развития ребенка [1]. Н.И. Тарасов, балетный педагог, детально обосновал, что начало профессионального обучения танцу должно происходить не позднее десятилетнего возраста: «Упущенные детские годы, как начальный период обучения будущего танцовщика, непременно в чем-то и где-то скажутся в его исполнительском искусстве как некая теневая и не до конца раскрытая сторона» [2, с. 117]. Важно обращать внимание на физическую подготовку, развитие пластичности и чувства ритма ребёнка. Не стоит начинать учить детей танцам, прежде чем они усвоят основные элементы хореографической грамоты, иначе преподавание потеряет свой смысл. Н.М. Дудинская, балерина и педагог, говорила: «На уроке надо вырабатывать характер, волю, дисциплину» [3, с. 27]. Всё это показывает, насколько специфичен педагогический процесс в хореографии.

В хореографическом образовании также необходимо учитывать и следующие важные особенности педагогического процесса:

- Обучение в хореографическом училище начинается с 10-11-летнего возраста и является главным образом профессиональной подготовкой;
- Между специальными и общеобразовательными дисциплинами сложно провести разграничение, так как они совмещаются в едином учебном процессе;
- Элементы общего образования включаются в программу среднего профессионального образования, таким образом, происходит раннее освоение гуманитарных и искусствоведческих дисциплин;

- Происходит непосредственная передача знаний, умений, опыта от более старшего поколения – более младшему «из рук в руки – из ног в ноги»;

- Функционирование хореографического училища осуществляется одновременно как учебного заведения и как театрального коллектива, единство учебного процесса и практики,

- Имеет место взаимодействие хореографического училища с балетной труппой и театром, в котором основная часть труппы состоит из выпускников хореографического училища, создается возможность для учащихся участвовать в спектаклях с первого года обучения.

Если компетенция – это способность специалиста разрешать профессиональные задачи, то педагогическая компетентность основывается на синтезе педагогических знаний, личностных качеств и опыта педагога, позволяющих осуществлять эффективную педагогическую деятельность, а также включает в себя совершенствование профессионализма и мотивационное развитие педагога. Современный отечественный педагог-теоретик Н.И. Алмазова утверждает, что компетенции – это умения и знания в конкретной сфере человеческой деятельности, а компетентность – это качественное применение педагогических компетенций [4]. Поэтому эффективное применение педагогических компетенций в хореографическом образовании должно основываться на содержании специальных хореографических дисциплин, а также на своеобразии методики их преподавания. Этими компетенциями должны обладать все педагоги, ведущие такие дисциплины, как «Классический танец», «Историко-бытовой танец» и т. п.

Профессионально значимые компетенции, в отличие от универсальных и ключевых, развиваются только специализированными дисциплинами и определенными типами занятий, в связи с чем их также можно назвать узкофункциональными. К числу подобных компетенций относятся, например, те, которые формируются специальными дисциплинами в системе хореографического образования.

Изучение всех специальных дисциплин взаимосвязано и позволяет готовить высококвалифицированных артистов балета, сочетающих профессиональное мастерство с умением создавать психологически сложные сценические образы. Но каждая дисциплина требует от педагога особых компетенций. Так, дисциплина «Классический танец» является ведущей среди специальных, играя основную роль в подготовке артиста балета. Она обеспечивает воспитание тела в движении, которое в дальнейшем будет служить подспорьем в любом танцевальном решении. Классическому танцу принадлежит основная роль в деле подготовки и воспитания артистов балета. Педагог, ведущий занятия по данной дисциплине, должен быть способен заложить важнейшие методические и движущие основы профессиональной пластики обучающихся.

«Народно-сценический танец» является одной из граней становления и формирования будущего артиста балета. Данная дисциплина предусматривает изучение академических и народных характерных танцев. Народные танцы представляют собой сценическую интерпретацию национального танцевального фольклора, что требует от педагога особой тонкой способности развивать нехарактерные для классического танца пластические приемы, не нарушая подготовку по дисциплинам, предусматривающим совершенно иные принципы пластической выразительности. То же самое можно сказать и о дисциплине «Современная хореография».

«Дуэтно-классический танец» является продолжением, развитием и воплощением классического танца в дуэте – в парном исполнении. Приступать к изучению данной дисциплины можно лишь овладев в достаточной степени техникой классического танца. Педагог, ведущий занятия по этой дисциплине, должен быть способен научить будущих артистов работать в паре, по-

нимая не только хореографический материал, но и возможности партнера.

Изучение учащимися дисциплины «Историко-бытовой танец», является одной из основных граней подготовки современных артистов балета, сочетающих в себе профессиональное мастерство с высокой идейно-художественной направленностью. Данная дисциплина ставит перед педагогом особенно непростые задачи, так как причудливо соединяет теорию и практику, необходимость овладения новыми танцевальными движениями с погружением в образ иной эпохи, использованием непривычной атрибутики и костюмов.

Дисциплина «Сценический репертуар» выявляет и развивает творческую индивидуальность учащегося, помогает подготовить ученика к самостоятельной работе в театре. Во многом связанная с ней дисциплина «Актерское мастерство», объединяет в себе все, чему научился студент ранее: классический, народный, дуэтный, историко-бытовой танец, завершая процесс обучения. Основной задачей дисциплины «Актерское мастерство», является одухотворить, и придать вдохновенный смысл техническим навыкам. От педагога требуется помочь ученику раскрыть в себе артиста, а это – уже сверхзадача педагогического труда в системе хореографического образования.

Каждая дисциплина, наполняет будущего специалиста знаниями в разных областях, учит определенным навыкам, которые в конечном результате помогают стать достойным танцовщиком. Необходимо разглядеть и развить в каждом ученике свой талант, в дальнейшем выпускник хореографического училища может стать критиком, балетмейстером, педагогом. Известно много случаев, когда средний танцовщик становится выдающимся преподавателем.

Выработка высоких профессиональных педагогических компетенций педагогами системы хореографических образовательных организаций неизбежно должна основываться на базовой характеристике подобного педагогического работника – наличии профессионального хореографического образования, желательного – педагогической направленности, но допустимо и творческо-исполнительской или балетмейстерской. Наличие сценического опыта является крайне желательным, но не исключительным условием развития вышеописанных компетенций, но именно отсутствие подобного опыта определяет необходимость дополнительных профессионально-развивающих действий, направленных на развитие компетентности педагога.

Фактически, сформировать однородно компетентную среду преподавателей специальных хореографических дисциплин возможно только путем последовательного и систематического повышения их квалификации в аспекте заполнения лагун педагогического опыта. Этапную модель подобной системы можно представить следующим образом: 1) профессиональная диагностика → 2) формирование индивидуализированной траектории повышения квалификации → 3) прохождение индивидуализированной программы повышения квалификации.

На основе проведенных нами экспериментальных исследовательских работ в системе хореографических образовательных организаций особенно важным мы считаем совершенствование двух аспектов профессиональных компетенций педагогов хореографических дисциплин: восполнение недостаточности сценического опыта в соответствии с преподаваемой дисциплиной и развитие коммуникативно-психологических навыков взаимодействия с обучающимися. И если для развития компетенций по второму направлению существуют готовые решения в форме программ повышения квалификации, то по первому направлению единственно эффективным способом могут служить индивидуализированные мастер-классы, проводимые ведущими наставниками – опытными педагогами-хореографами.

По нашему мнению, именно такие пути помогут повысить качество хореографического образования на современном этапе.

Библиографический список

1. Шумакова Н.Б. *Обучение и развитие одаренных детей*. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004.
2. Тарасов Н.И. *Классический танец. Школа мужского исполнительства*. Москва: Искусство, 1971.
3. Дудинская Н.М. На педагогическом поприще. *Вестник академии русского балета имени А.Я. Вагановой*. 1995; 3.
4. Алмазова Н.И. *Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2003.
5. Азаров Д.П. *Мастерство воспитателя*. Москва: Молодая гвардия, 1970.

References

1. Shumakova N.B. *Obuchenie i razvitiye odarenykh detey*. Moskva: MPSI; Voronezh: MOD'EK, 2004.

2. Tarasov N.I. *Klassicheskiy tanec. Shkola muzhskogo ispolnitel'stva*. Moskva: Iskusstvo, 1971.
3. Dudinskaya N.M. Na pedagogicheskom poprishe. *Vestnik akademii russkogo baleta imeni A. Ya. Vaganovoj*. 1995; 3.
4. Almazova N.I. *Kognitivnye aspekty formirovaniya mezhkul'turnoj kompetentnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2003.
5. Azarov D.P. *Masterstvo vospitatelya*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1970.

Статья поступила в редакцию 07.04.16

УДК 378

Zhukova G.S., Doctor of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Professor Department of mathematics, University of Finance of the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: academy@fa.ru

IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL TECHNOLOGIES IN A MODERN UNIVERSITY (WITH REGARD TO TEACHING MATHEMATICAL DISCIPLINES). In the article a possibility to use personal and professional technologies in a higher education school in the process of training is under study. The author highlights approaches to the way these technologies can be used, what principles of their usage should be taken into account, what functions they must perform in the teaching process of students. The process of implementing these technologies is considered with regard to teaching mathematics and natural sciences. The assimilation of knowledge by students should be carried out in the context of the resolution of their future professional situations, which provides conditions for the formation of both educational and professional motivation, personal meaning of the teaching process. The authors come to the conclusion that in the process of implementation of professionally-oriented technologies, the teacher must try on a role of a coordinator and an organizer of independent work of students, which flexibly distributes students in groups according to their personal characteristics to create the most favorable conditions of their manifestation.

Key words: professional education, professional technologies of training of specialists, mathematics and natural science disciplines.

Г.С. Жукова, д-р физ.-мат. наук, проф., проф. каф. математики, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: academy@fa.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН)

В статье рассмотрена возможность использования профессионально-личностных технологий в высшей школе в процессе подготовки специалистов. Раскрываются подходы реализации данных технологий, принципы их реализации, функции, которые они должны выполнять в процессе обучения студентов. Процесс реализации данных технологий рассматривается на примере преподавания математики и естественно-научных дисциплин. Усвоение знаний студентами должно осуществляться в контексте разрешения ими будущих профессиональных ситуаций, что обеспечивает условия для формирования не только познавательной, но и профессиональной мотивации, личностный смысл процесса обучения. Автор приходит к выводу, что в процессе реализации профессионально-ориентированных технологий преподаватель должен принять на себя роль координатора, организатора самостоятельной работы студентов для создания максимально благоприятных условий.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессионально-ориентированные технологии, математика и естественно-научные дисциплины.

Профессионально-ориентированные технологии обучения – это система общепедагогических, психологических и дидактических аспектов взаимодействия педагогов и студентов, с учётом их способностей и склонностей, направленная на реализацию содержания, методов, форм и средств обучения, адекватных целям образования, будущей профессиональной деятельности и возможности формирования ПЗК (профессионально значимых качеств) будущих специалистов [1].

Данная технология рассматривается как практическое воплощение в практику высшей школы идей личностно-ориентированного обучения. Эти идеи получили широкое распространение в России, начиная с конца XX века, а на Западе в настоящий момент воспринимаются как особая миссия высшего образования, органично вписывающаяся в либеральную модель образовательных систем Европы и США [2].

При этом в европейской модели образования личностный подход воплощается в студентоцентрированной ориентации образовательного процесса. При этом «обеспечивается синергия деятельности двух субъектов процесса воспитания и обучения, устанавливается «конструктивная согласованность» между тем, что делает учащийся, и тем, что делает преподаватель» [3, с. 366].

Как показывает анализ литературы [4; 5 и др.], технология профессионально-ориентированного обучения имеет следующие черты:

– направлена на всестороннее развитие личности студентов, при этом в образовательном процессе высшей школы усиливается личностная составляющая и происходит смещение акцентов на самообучение;

– преподаватель в процессе реализации данных технологий обеспечивает диалогичность и двунаправленность процесса об-

учения; является гарантом качественной подготовки и профессиональной адаптации студентов к требованиям современного социума является личность, который, используя инновационные подходы, личностно-ориентированные технологии, в свою очередь сам становится субъектом образовательного процесса;

– тем самым, образовательный процесс создаётся в фокусе взаимодействия преподавателей и обучающихся, в результате чего возникают условия для взаимного развития всех субъектов обучения.

В процессе преподавания математических дисциплин студентам нематематических специальностей в процессе реализации технологий профессионально-ориентированного обучения студентов рекомендуется вовлекать в деятельность по созданию отдельных элементов электронных обучающих ресурсов; привлекать их к решению задач по тематике профиля подготовки с использованием универсальных математических пакетов

Хорошие результаты даёт использование интерактивных методов и форм обучения (анализ кейсов, использование элементов проблемного обучения и др.).

При выполнении компьютерных лабораторных работ необходимо создавать условия для самостоятельного получения знаний и развития профессионально значимых качеств личности студентов, приводящих к творческой самореализации во время прохождения производственных практик и в дальнейшей самореализации в будущей профессиональной деятельности.

Исходя из вышесказанного, мы считаем, что особенно важно при математической подготовке студентов нематематических специальностей осуществлять взаимосвязь приобретаемых студентами фундаментальных и профессиональных знаний. Такую взаимосвязь можно осуществлять как на глобальном (охватывающей всю математическую подготовку будущих специалистов,

начиная с первых дней их обучения в вузе, включая аудиторские и внеаудиторские занятия), так и на локальном уровне (при изучении отдельной взятой темы, раздела и т. п.).

Сейчас становится очевидно, что существенное значение для эффективной профессиональной деятельности специалистов различных областей имеет личностная составляющая в профессиональной компетентности.

Математика как учебная дисциплина вносит существенный вклад в развитие каждого студента и, прежде всего, в области интеллектуального развития. Математика и все предметы математического цикла оказывают влияние на продуктивность мышления и восприятия, на формирование у студентов способности к обобщению, навыков логической аргументации и др.

Сочетание в процессе обучения математических дисциплин различных коллективных приёмов (совместное решение практических задач, работа в группах, и т. д.) позволит студентам приобрести навыки работы в группе, овладеть способами взаимодействия с окружающими людьми, сформирует у них умение задавать вопросы, высказывать мнение собеседника.

Как отмечает И.В. Кузнецова [6], в процессе математической деятельности студентов в арсенал приёмов и методов их мышления естественным образом включаются абстрагирование и аналогия, дедукция и индукция, обобщение и конкретизация, систематизация и классификация, анализ и синтез.

Личностная составляющая обучения математике выражается и в воздействии на эмоционально – волевую сферу студентов. Проверка решения любой математической задачи требует настойчивости и определённых волевых усилий. В результате у студентов воспитываются ценнейшие качества – самостоятельность и решительность в действиях, чувство ответственности за них.

В процессе реализации технологии профессионально-ориентированного обучения каждый преподаватель должен иметь разработанный пакет разноуровневых математических заданий, созданных специально для обучения студентов различных специальностей, с учётом их будущей профессиональной специфики, а так же в зависимости от уровня их базовой подготовки. Организуя работу с разноуровневым учебным материалом, преподаватель помогает будущему специалисту сформировать

умение учиться и совершенствоваться, применять математические знания для решения профессиональных задач.

Без преувеличения можно сказать, что содержание математических дисциплин в вузовской практике позволяет формировать и общекультурные, и профессиональные компетенции, которые являются основой существования личности в современном обществе.

Однако, как показывает анализ практики, не смотря на явные преимущества технологии профессионально-ориентированного обучения, её массовая реализация по – прежнему затруднена в силу возрастающей нагрузки на преподавателей, недостаточной методической оснащённости необходимыми профессионально – ориентированными заданиями, отсутствием необходимых кейсов у ряда преподавателей и затруднениями по их разработке. Тем не менее, все эти недостатки устранимы при наличии сформированной мотивации у преподавателей работать в этом ключе.

Таким образом, как отмечает ряд исследователей [4 и др.], с мнением которых мы согласимся, при подготовке качественных и конкурентоспособных кадров необходимо активнее реализовывать технологии профессионально-ориентированного обучения на основе интеграции фундаментальных математических и прикладных знаний. При этом значительная роль в этом процессе отводится «Математике», как системообразующей и фундаментальной дисциплине. Это обусловлено тем, что математические знания и умения лежат в основе построения каждого технологического процесса, тем самым без них невозможна качественная работа ни одного предприятия.

Математические просчёты при проектировании различных процессов могут иметь самые тяжёлые и непредсказуемые последствия. Например, как стало недавно известно, причина переноса первого запуска ракетоносителя «Союз-2.1а» с космодрома Восточный была связана с неисправностью кабеля комплекта наземной кабельной сети аппаратуры системы управления стартового комплекса. А основная причина этой неисправности – ошибка, допущенная при разработке конструкторской документации. Тем самым фундаментальная подготовка по математике необходима практически каждому специалисту и снижение её уровня может привести к серьёзным последствиям для страны.

Библиографический список

1. Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. *Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе*: учебное пособие. Москва, 2004.
2. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. *Педагогика*. 2002; 3: 16 – 21.
3. *Инновации в образовании*: монография. Л.В. Кожитов, С.Г. Емельянов, В.А. Демин. Курск, 2010.
4. Шibaев В.П. Использование профессионально-личностных технологий в вузе. *Вестник Университета* (Государственный университет управления). 2011; 6: 116.
5. Анашкина И.В. *Роль математического образования в формировании профессиональных компетенций*. Available at: <http://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2015/10/30>
6. Кузнецова И.В. Формирование профессиональной компетентности студентов педагогического вуза при изучении математических дисциплин. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011; 3.

References

1. Vilenskij V.Ya., Obrazcov P.I., Uman A.I. *Tehnologii professional'no-orientirovannogo obuchenija v vysshej shkole*: uchebnoe posobie. Moskva, 2004.
2. Zeer E. F. Lichnostno-orientirovannoe professional'noe obrazovanie. *Pedagogika*. 2002; 3: 16 – 21.
3. *Innovacii v obrazovanii*: monografiya. L.V. Kozhitov, S.G. Emel'yanov, V.A. Demin. Kursk, 2010.
4. Shibaev V.P. Ispolzovanie professional'no-lichnostnyh tehnologij v vuze. *Vestnik Universiteta* (Gosudarstvennyj universitet upravleniya). 2011; 6: 116.
5. Anashkina I.V. *Rol' matematicheskogo obrazovaniya v formirovanii professional'nyh kompetencij*. Available at: <http://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2015/10/30>
6. Kuznecova I.V. Formirovanie professional'noj kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza pri izuchenii matematicheskikh disciplin. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2011; 3.

Статья поступила в редакцию 19.05.16

УДК 37.01:371

Kuznetsov A.R., postgraduate, Academy of Public Administration (Moscow, Russia), E-mail: alesha_kuznetsov_87@mail.ru

CIVIC EDUCATION IN RUSSIA: PAST AND PRESENT. Today there is a problem of proper civil education of young generation, a problem of development of a personality that has qualities of a patriot of his country. The development of citizenship can block negative trends in the minds and behavior of young people, in particular, such as extremism, crime, xenophobia and drug addiction. The concept of "citizenship" is used in the scientific literature over the centuries. The idea of it is associated not only with individual moral principles or human qualities, but also with a set of features of a social and moral person, and that allows considering citizenship and its integral parts. The article describes history of development of issues of citizenship, reveals the basics of citizenship. The problem of civic education is seen through a prism of history from the period of Catherine II to the present time. The author searches ways

to examine the evolution of the concept of citizenship in Russia. The work emphasizes the importance and the need to increase the level of teaching civic education for younger generation.

Key words: secular education, educational process, civil society, system of average vocational training.

А.Р. Кузнецов, аспирант ФГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва,
E-mail: alesha_kuznetsov_87@mail.ru

ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В настоящее время остро стоит проблема гражданского воспитания молодого поколения, становления личности, обладающей качествами гражданина-патриота. Развитие гражданственности может блокировать негативные тенденции в сознании и поведении молодёжи, в особенности такие, как экстремизм, преступность, ксенофобия, наркомания. Понятие «гражданственность» используется в научной литературе на протяжении веков. Сущность его связывается не только с отдельными нравственными принципами или качествами человека, но и с совокупностью черт социально-нравственной личности, что и позволяет считать гражданственность неотъемлемой её частью. В данной статье описывается история развития вопросов гражданского воспитания, раскрывается сущность гражданственности. Проблема гражданского воспитания рассматривается через призму истории от времен Екатерины II до современности. В статье ставится задача рассмотреть развитие понятия гражданственности в нашей стране, его истоки. Также подчёркивается значение и необходимость увеличения уровня преподавания основ гражданственности для подрастающего поколения.

Ключевые слова: гражданское образование, духовно-нравственные ценности; воспитательный процесс, гражданское общество, система среднего профессионального образования.

Вопросы гражданского образования всегда занимали центральное место в педагогической и общественной жизни России. Они отражали состояние развития общества на определенных исторических этапах. Исторически на Руси понятие «гражданин» понималось как человек, служащий всеобщему делу, думающий о благосостоянии своего государства, а понятие «патриотизм» и «гражданственность» были неразрывно связаны.

Первое упоминание о граждановедении в России появилось во времена правления Екатерины II. Это многократно изданная книга «О должностях человека и гражданина». По мнению российского педагога и психолога П.Ф. Каптерева, это издание явилось примером педагогическо-этического апофеоза правительственной власти того периода. В те времена, как писал Каптерев, педагогика ещё не доросла до понимания и воспитания гражданина и человека, поэтому появились только слова «человек», «гражданин», «должности человека», но соответствующих этим словам понятий ещё не было. Вместо них существовало лишь понятие «подданный», беспрекословно подчиняющийся власти [1]. В XVIII в. формируется идеал гражданина, стержнем которого является патриотизм.

В своих научных трудах писатель и историк Н.М. Карамзин также акцентировал внимание на патриотической составляющей гражданского образования, выделив такие разновидности любви к Отечеству как: физическую любовь, то есть привязанности к месту своего рождения, малой Родине; нравственную, то есть любовь к согражданам, с которым человек растёт, воспитывается и живет; политическую, то есть «любовь к славе Отечества и желание способствовать им во всех отношениях». Это сложное чувство не возникает само по себе, а специально воспитывается, формируется [1].

Существуют определённые особенности в понимании идеи развития гражданского воспитания, которые отражаются в концепциях педагогов-гуманистов. Основополагающим принципом для них служит мысль Н.И. Новикова: вначале необходимо воспитать человека, а лишь потом гражданина. Он утверждал, что нравственные особенности человеческой личности закладываются в семье, а учебные заведения должны сделать из них граждан своего государства. «На родителях лежит священная обязанность сделать своих детей людьми; обязанность же учебных заведений сделать их учеными, гражданами, членами государства... но кто не сделался, прежде всего, человеком, то плохой гражданин» [2].

По мнению Н.И. Новикова, гражданственность неразделима с человечностью, нравственностью и культурой. Если у ребенка нет чувства любви к своему родному краю, природе, то у него и не может быть любви к Родине. Новиков одним из первых среди современников мыслителей, выразил мысль о новых ценностных ориентациях общественного сознания таких, как гражданские права человека, самоценность человеческой жизни, способность к самоопределению. Всё это выразилось в его формулировке «Счастливые люди и полезные граждане» [1].

В Советское время гражданское воспитание рассматривалось в контексте социальной направленности личности, получения опыта, навыков через коллективную работу. Впервые к

проблеме гражданственности в советский период обратился Василий Сухомлинский в своей книге «Рождение гражданина». Благодаря этому, проблема впервые прозвучала на общегосударственном и научном уровнях. В труде «Воспитание гражданина» В.А. Сухомлинский обобщил практический и общетеоретический опыт деятельности советской школы по гражданскому воспитанию. Центральное место в данной книге автор уделит формированию гражданской позиции ребёнка, влиянию семьи, школы, общественных организаций на воспитание гражданственности.

В современном обществе считается, что патриот – это человек, разбирающийся в проблемах экономики, знающий, что такое демократия и умеющий отстаивать свои права, знает законы своего государства и придерживается их. Сухомлинский подчеркивал, что гражданственность – это любовь к Отчизне, труд на её пользу, это идеалы, к которым мы стремимся и стараемся посвятить свою жизнь.

В своё время Сухомлинского сильно критиковали за данную точку зрения о воспитании и развитии каждой отдельной личности. Он акцентировал своё внимание на том, что значение коллектива в формировании личности преувеличивается, что воспитывать подрастающее поколение нужно убеждениями, а не наказаниями и ограничениями.

Педагогические ориентиры современности во многом совпадают с мыслями и взглядами В.А. Сухомлинского.

В настоящее время кажется невероятным, что Сухомлинского обвиняли в том, что он отстаивал «буржуазные» концепции любви к каждому ребенку. Несомненно, нужно оценивать его идеи с учетом времени, в котором жил Василий Александрович. Нельзя заимствовать его идеи бездумно. На сегодняшний день взгляды Василия Сухомлинского относительно ценности личности, духовности, значения семьи и семейного воспитания, гражданственности остаются актуальными и привлекают огромное внимание к его творчеству тех, кто хочет, чтобы молодое поколение жило и развивалось в демократическом, гражданском обществе.

Одним из деятелей современности, который сделал весомый вклад в развитие педагогики и образования, являлся А.Н. Тубельский. В аспекте гражданского образования интересным является создание им «школы самоопределения». В школе, предлагается, что все участники образовательного процесса будут строить свои отношения на основе демократических законов, разработанных и утвержденных внутри данного учебного заведения с учетом его специфики. Школа представляет собой модель демократического государства, где существует самоуправление, действуют собственные законодательные, исполнительные и судебные органы. Каждый человек, переступив порог школы, обязан жить по её законам. Основной отличительной особенностью демократически организованной жизни школы является право выбора, которое обеспечивается для каждого ученика и педагога. Обучающийся может определять сам педагога, учебный предмет, способ его освоения и т. п. По мнению исследователей, в этом заключается самый эффективный путь освоения школьниками норм демократии, формирования ценностей и навыков поведения в демократическом обществе.

В период с 1991 по 2005 годы главной целью становится образование личности, а именно её собственного развития. Частные и платные школы активно развиваются. Вновь организуются колледжи, лицеи и гимназии.

В настоящее время гражданское воспитание осуществляется через учебные заведения посредством общеобразовательных предметов, которые неразрывно связаны с познанием гражданственности: «История», «Политика и право», «Экономика», через семью, а также СМИ, музеи, выставки.

В официальном документе Правительства РФ «Стратегия образования 2020» определены приоритетные направления образования, среди которых важнейшим является увеличение воспитательного потенциала образовательного процесса. Ставится задача формирования у студентов гражданской ответственности и правового самосознания, инициативности, самостоятельности, духовности и культуры, толерантности, способности к успешной социализации в обществе [3].

Гражданское образование необходимо для развития государства и постоянно требуется гражданскому обществу. Эффективность инновационной деятельности во многом зависит от активности участия в ней педагогов [4].

Исходя из этого, перед педагогами стоит сложная задача – поиск и исследование новых возможностей повышения уровня

гражданского образования, в соответствии с современными требованиями. Гражданское образование требует нововведений, а значит есть необходимость находить социально-педагогические факторы становления личности в современном обществе, разрабатывать и внедрять новые современные методы для формирования гражданина, которые должны основываться на знаниях, навыках и ценностях.

Основной целью гражданского образования является достижение такого уровня личностного сознания, которому можно было дать характеристику в одном предложении: «От того, что и как я делаю, как веду себя и за что голосую, зависит судьба моего народа, моя собственная, моего государства; за все я отвечаю, все я должен делать по закону и совести». Воспитать исторически грамотного гражданина является одной из главных задач современного образования. При всех этих обстоятельствах, не вызывает сомнения, что мы не хотим больше быть «Иванами, не помнящими родства».

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что исключительное значение приобретает исследование теоретических и практических аспектов гражданского образования, определение его целей, задач, принципов, осуществление анализа методов и форм воспитания гражданина.

Библиографический список

1. Карамзин Н.М. О любви к отечеству и народной гордости. *Антология педагогической мысли России* (первая половина 19 в. до реформы 60-х гг.) сост. П.А. Лебедев. Москва, 1987.
2. Новиков Н.И. Умом и сердцем. *Мысли о воспитании*: хрестоматия. Москва, 1989.
3. *Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года*. Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 08.12.2011 № 2227-р
4. Ковалева Е.В., Яковенко И.М. *История педагогики и образования*: учебно-методическое пособие. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2013.

References

1. Karamzin N.M. O lyubvi k otechestvu i narodnoj gordosti. *Antologiya pedagogicheskoy mysli Rossii* (pervaya polovina 19 v. do reformy 60-h gg.) sost. P.A. Lebedev. Moskva, 1987.
2. Novikov N.I. Umom i serdцем. *Mysli o vospitanii*: hrestomatiya. Moskva, 1989.
3. *Strategiya innovatsionnogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda*. Utverzhdena Rasporjazheniem Pravitel'stva RF ot 08.12.2011 № 2227-r
4. Kovaleva E.V., Yakovenko I.M. *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Petropavlovsk-Kamchatskij: KamGU im. Vitusa Beringa, 2013.

Статья поступила в редакцию 17.05.16

УДК 37.018.8

Kurakin S.I., postgraduate, Department of Music Education, Musicology and Instrumental Performance, Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: tampampam@mail.ru

ESTHETICS AS A SCIENCE AND AS A PHENOMENON IN THE CONTEXT OF WORK OF ARTS TEACHERS. Esthetics is a complex concept. Many experts and specialists cannot come to a consensus, what esthetics is? This scope of knowledge captures the area of human life, where the object of observation and study are human affects, emotions and feelings. That's why in the judgments on the subject an irrational component should be considered, which drives esthetic knowledge beyond the exact science. Esthetics as a study exists only as a philosophical and historical discipline. It studies the experiences accumulated by mankind in the process of development of culture and arts. But when it comes to immediate esthetic effect, making attempts to uncover its nature, one always needs to consider a number of subjective factors. Arts teacher is obliged to consider all the subtleties and nuances of esthetics such as historical knowledge, and even his own personal experience. In the article esthetics is considered from different positions, also connection of esthetics and arts is discussed. The author makes an attempt to discover the core of esthetic emotions and experience. As a result, esthetic emotions and experience are understood as the main part of this specific scope of knowledge. The issue of development of esthetic consciousness of arts teachers, in connection with the search for ways to improve the quality of upbringing and educational work is raised.

Key words: esthetics, art, pedagogy, esthetic consciousness, reflection, emotional experience, esthetic experience, education, pedagogical competence.

С.И. Куракин, аспирант каф. музыкального образования, музыковедения и инструментального исполнительства института культуры и искусств, ГАОУ ВО МГПУ «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: tampampam@mail.ru

ЭСТЕТИКА КАК НАУКА И КАК ЯВЛЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ИСКУССТВ

Эстетика – это сложное понятие. Многие эксперты и специалисты до сих пор не могут прийти к единому мнению о том, что есть эстетическое. Данная сфера захватывает ту область человеческой жизни, где объектом наблюдения и изучения становятся человеческие аффекты, эмоции и чувства. Поэтому в суждениях на данную тему необходимо учитывать иррациональный компонент, который выводит эстетическое знание за рамки строгой научности. Эстетика как наука существует только как философско-историческая дисциплина, изучающая опыт накопленный человечеством в процессе развития культуры и

искусств. Но если речь заходит о непосредственном эстетическом эффекте, то совершая попытки раскрыть его природу, нам всегда нужно учитывать ряд субъективных факторов. Педагог творческой специальности обязан учитывать все тонкости и нюансы эстетики, как в качестве исторического знания, так и в качестве личного опыта. В данной статье эстетика рассматривается с разных позиций, также разбирается особая связь эстетики с искусством. Предприняты попытки раскрыть сущность эстетических переживаний и опыта, обосновывая их как основное содержание рассматриваемой сферы знания. Затронут вопрос о необходимости развития эстетического сознания педагогов искусств, в связи с поиском путей повышения качества воспитания и образовательной работы.

Ключевые слова: эстетика, искусство, педагогика, эстетическое сознание, рефлексия, эмоциональный опыт, эстетический опыт, воспитание, педагогическая компетентность.

Представители творческих специальностей, задействованные в образовании, неизбежно сталкиваются с необходимостью разрешить трудности, связанные не только с обучающим процессом. Как правило, практическое освоение тех или иных искусств не сопровождается целенаправленным осмыслением особых свойств объекта искусства, которые не только сделали его таковым, но и дают возможность нам его таковым воспринимать. Чтобы это исправить, необходимо затронуть проблемные аспекты, которые являются относительно отвлеченными от основной педагогической деятельности. В нашем случае подразумевается феномен эстетического, который определяет позицию педагога в контексте искусства, а не в контексте образовательной среды.

Речь идёт о развитии эстетического сознания. В образовательном ракурсе эстетический компонент должен быть определён максимально объективно, в плане содержательной стороны (если говорить о развитии, что направляется и коррелируется педагогом). Но это не так просто сделать: поле эстетического знания обширно и многообразно; человечество накопило эстетический опыт, который и по сей день переосмысливается и обогащается. Поэтому теоретическое осмысление подобного носит, скорее, второстепенную функцию: оно вносит определенные изменения и уточнения в эстетику как научную дисциплину, но отнюдь не создаёт её.

Чтобы прояснить сказанное, нам необходимо выявить и сопоставить основные определения понятия «эстетика». Таким образом, будет обоснована мысль, касающаяся её влияния в роли научной дисциплины, а также появится возможность более свободного обсуждения сущности эстетического знания и его значимости для человека в педагогическом контексте.

В первую очередь, обратимся к наиболее общей формулировке, данной в философском словаре: «Эстетика – наука о законах создания и освоения эстетических и художественных ценностей. Эта наука философская, поскольку она выясняет ценность явлений окружающего нас мира, влияет на характер отношения к ним человека, формирует его мировоззрение» [1, с. 472]. В общем и целом, данную дефиницию можно рассматривать в качестве трафарета, который служит основой для вводных глав большинства учебных пособий на соответствующую тематику. Позволим себе занять критическую позицию и не согласиться с данной формулировкой, с той оговоркой, что в качестве отправной точки подобный взгляд на эстетику допустим. Тем не менее, мы не считаем эстетику наукой в традиционном смысле слова, то есть такой сферой знания, в которой допустимо ставить перед собой цель по нахождению определённого, неопровержимого знания, которое в последующем систематизируется и канонизируется. В таком виде эстетика может существовать только как историческая дисциплина, выражающаяся в перечислении и описании философско-эстетических концепций. Мы не отрицаем право на существование такой эстетики, но хотим обратить внимание на суть того феномена, который является причиной возможности её существования, в том числе и в качестве научной или учебной дисциплины.

Следующее определение, соответствуя общепринятой парадигме, всё же некоторым образом намекает на неуловимость предметного поля рассматриваемой нами области: «Термин “эстетика” обозначает автономную философскую дисциплину, изучающую способы и закономерности чувственного восприятия прекрасного и связанных с ним категорий в их различных проявлениях, формах и модуляциях» [2, с. 13]. Ключевым является словосочетание «чувственное восприятие». К.Г. Юнг высказывал мнение о невозможности через одну психологическую функцию адекватно выразить другую, то есть интеллектуализировать чувство невозможно: возможно лишь приблизительно описать его [3, с. 716]. Соглашаясь с этой точкой зрения, для нас знак равенства между эстетикой и наукой выглядит неубедительно. Это ощущение усиливается, если вспомнить высказывание Ф. Ницше, который, критикуя общепринятые позиции по отношению к

науке, писал: «Не будем утверждать, что в природе существуют законы. Есть только необходимости» [4, с. 143]. И далее: «Мы называем это “объяснением”, но это – “описание”, то, что отличает нас от более ранних ступеней познания и науки. Описываем мы лучше – объяснить же мы можем так же мало, как и все наши предшественники» [4, с. 147 – 148]. С какой бы долей позитивистской иронии не относиться к этим словам, трудно лишить их той суггестивной силы, на которую они способны. Но для нас важна не дискредитация таких понятий как закон или закономерность, путём их нивелирования до состояния необходимостей, (которые уже не отражают некую фундаментальность, а являются просто зависимыми явлениями, работающими *hic et nunc*, здесь и сейчас), а важно указание на описательную природу причинно-следственного изучения чего угодно. В таком свете наука уже не «динамическая система объективно-достоверных знаний о существенных связях действительности» или, иными словами, «совокупность способов, методов, приёмов получения объективных знаний о закономерностях мира» [1, с. 244 – 245], а динамическая система описательных данных о действительности. В виду того, что чувства плохо описываются, так как не вписываются в категории интеллекта, которыми он оперирует, то эстетика уже никак не попадает в поле строгой научности (кроме как в качестве историко-философской дисциплины, о чём мы говорили ранее).

«Эстетика» может выступать в качестве термина и в качестве общеязыкового слова» [2, с. 13]. Мы считаем нужным обратиться на это внимание, так как слово «эстетика» или «эстетичный» часто мыслится именно в этом бытовом, общеязыковом ключе и приравнивается к таким словам как: красивый, элегантный, приятный, необычный и т.п., что порой мешает адекватному определению. Трудность в самом слове и в его производных: каждая из этих производных обладает расплывчатым, трудно формализуемым (переводимым на точный условный язык) значением [2, с. 13]. Первый верный шаг к развитию эстетического сознания заключается в отходе от привычных общепринятых коннотаций.

Выведенная нами особенность эстетического чувства не является препятствием для формулирования дефиниции: напротив, оно станет тем ориентиром, что поможет максимально приблизиться к наиболее верному пониманию феномена эстетической реальности. Мы не станем сочинять собственный вариант: в этом нет необходимости. Вместо этого мы приведём ряд высказываний, с которыми в полной мере солидаризируемся. Первый, к кому мы обратимся, будет Жак Рансьер: «Эстетика не есть доктрина или наука, которую можно было бы призвать к некоему суду. Она есть конфигурация чувственного, которую можно осмыслить лишь ломая рамки дисциплин, ставящих каждого на своё место» [5, с. 125]. Или более развёрнутый вариант: «Для меня эстетика – отнюдь не занимающаяся искусством наука или дисциплина. Эстетика – это способ мыслить, который проявляется по поводу предметов искусства и силится высказать, в чём они являются предметами мысли. Более общим образом, это специфический исторический режим художественной мысли, представление о мышлении, согласно которому предметы искусства суть предметы мысли. <...> Иными словами “эстетика” – не новое имя для обозначения области “искусства”, а специфическая конфигурация этой области» [5, с. 12 – 14].

Обращение к искусству для нас значимый момент: хотя это и кажется очевидным, то есть сама связь или взаимообусловленность эстетики и искусства, но в основе своей эстетическое не обязано искусству своим возникновением. Жак Рансьер, в первой приведенной его цитате, говорит о конфигурации чувственного: другими словами, он представляет эстетическое в виде чувственной синергии, где существует неразрывная связь части и целого. Эта чувственная конфигурация не пассивно переживаемая реальность, а данность суть энтелехии – потенциальность, которая реализовывается в осмыслении и осознании компонентов, порождающих какой-либо отдельный эффект: каждый

из этих эффектов может реализовываться и через искусство. (В качестве доказательств эстетического переживания вне искусства служит категория возвышенного в классическом кантовском понимании).

Но «искусство как орган жизнепонимания» [6, с. 103] по ряду причин, в которые мы не станем сейчас углубляться, взяло на себя обязательства порождать эстетические переживания: оно заменило потребность в эстетическом, по сути, став ей. Поэтому искусство и эстетика многими мыслятся в неразрывном единстве, но причина этого в той самой «необходимости», что обуславливается потребностями человека и общества, провоцируя мыслить и первое, и второе как тождество.

Искусство пробуждает в нас особые, уникальные по своей природе эмоции и чувства. Они в свою очередь побуждают нас на рефлексию, руководствующуюся принципом «Felix, qui potuit gerum cognoscere causas» (Счастлив тот, кто мог познать причину вещей). Характер этой рефлексии обусловлен не столько индивидуальными особенностями, сколько социальными или историческими. В итоге рефлексивный опыт обобщается и систематизируется, становясь объектом философско-исторического изучения. Но до того – это, все же, процесс мышления, направленный на предмет искусства, стремящийся выявить его отношение к объекту искусства, который трудно выразить как-то иначе, кроме как простым, но всеобъемлющим словом «жизнь».

Как мы видим, эмоциональный опыт порождает опыт рефлексивный, что порождает эстетический опыт. Последнее и составляет основу содержательной стороны эстетики как сферы знания.

Приведём высказывания В.В. Бычкова, которые свидетельствуют о неоднозначном и комплементарном характере эстетики, резюмируя всё сказанное ранее: «Как самостоятельная научная дисциплина в составе философии эстетика оформилась в XVIII в., однако до сих пор внутри этой науки идут дебаты о её предмете, категориях, содержании, объёме и других характеристиках. И дело заключается не в недостатках умных голов, размышлявших на протяжении последних столетий об этом, а в трудноописуемости, вербальной неуловимости её предмета, тонкости духовной материи, с которыми она имеет дело. <...> Собственно эстетика – это фактически в строгом смысле слова даже и не наука, не совсем и не только наука, ибо её предмет в принципе не поддаётся полному рациональному осмыслению и словесно-материальному описанию» [7, с. 13].

Таким образом, может возникнуть вопрос, о чём тогда мы ведём речь, если причиной непрекращающихся дискуссий об основополагающих моментах, является проблема адекватной вербализации этих самых моментов? Но при первом подробном ознакомлении с эстетикой как учебной дисциплиной, вопрос разрешается сам собой. Содержательную сторону формирует эстетический опыт. Этот опыт вбирает в себя дух эпохи, который он знаменует, и как только начинается новый исторический

этап, принимает вид исторического опыта, служащий ориентиром или вызовом для новой «эстетической жизни» общества. На наш взгляд, в этом и заключается причина непрекращающихся споров и дискуссий. (Для педагога творческого крыла, участие в подобном несомлаемом диалоге является гарантией как профессионального, так и личностного роста).

То, что создает проблемное поле эстетики, более походит на антиномию, нежели на реально разрешимые вопросы. Причину этого можно усмотреть не только в неспособности в полной мере интеллектуализировать чувство или эмоцию, но и в сложном историческом пути эстетики как сферы знания; в её неоднозначном состоянии на сегодняшний день: «Важно помнить о той оригинальной траектории эстетической теории, которую она проделала за последние два столетия. Начавшись как философия чувственности (эстетика субъекта) и трансформировавшись в философию искусства (эстетика объекта), эстетическая теория к началу XX в. отказывается как от одного (вследствие недоверия позиции субъекта), так и от другого (вследствие размывания границ как объекта, так и искусства). Этот отказ сказался двусмысленным образом на эстетической теории: с одной стороны, высвобождение от пут субъекта и объекта позволило говорить о «тотальной эстетизации», с другой стороны, эта свобода позволила многим современным критикам заявлять об исчерпанности эстетической проблематики, о «конце эстетики» и о том, что эстетика может сегодня существовать лишь как история эстетических учений. Всё это происходит на фоне беспрецедентного растаскивания проблемного поля эстетики со стороны культурологи, теории искусства, психологии и даже собственно философии – растаскивание, происходящего не редко под лозунгом «междисциплинарных исследований», под которыми зачастую, увы, имеется в виду навязывание одному проблемному полю порядка тем и проблем поля другого» [8, с. 13 – 14].

Соглашаясь с приведенным мнением, в заключение добавим: эстетическое как явление жизни, сопровождало человечество всё его сознательное существование, и если даже оно не воздействовало на своего носителя прямым образом, то всегда потенциально на это было способно. С этой точки зрения неважно, каковы наши суждения на этот счёт, ведь как абсолютное знание о физиологии и анатомии нашего сердца никак не изменит принципы его функционирования, так и неоспоримое знание эстетического воздействия как такового не изменит фундаментальной природы нашего восприятия. Но поиск подобного не прекращаются не потому, что существует самодовлеющее желание прийти к конечной истине, а, скорее всего, потому, что существует потребность в самом поиске подобного.

Вовлечение в этот поиск людей обучающихся искусствам всех образовательных ступеней является первостепенной задачей, определяющей содержательную сторону эстетического воспитания, а также определяющей характер деятельности, направленной на формирование и развитие эстетического сознания.

Библиографический список

1. *Краткий философский словарь*. Под редакцией А.П. Алексеева. Москва: РГ-Пресс, 2015.
2. Лебедев В.Ю., Прилуцкий А.М. *Эстетика: учебник для бакалавров*. Москва: Юрайт, 2014.
3. Юнг К.Г. *Психологические типы*. Москва: «Прогресс-Универс», 1995.
4. Ницше Ф. *Веселая наука*. Перевод с немец. М. Кореновой, С. Степанова, В. Топорова. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011.
5. Рансьер Ж. *Эстетическое бессознательное*. Перевод с французского В.Е. Лапицкого. Петербург: Machina, 2012.
6. Вейнингер О. *Пол и характер*. Перевод с немецкого В.О. Лихтенштадт. Москва: Астрель, 2012.
7. Бычков В.В. *Эстетика: учебник для вузов*. Москва: Академический проект, Фонд «Мир», 2011.
8. Радеев А.Е. *Ницше и эстетика*. Харьков: Гуманитарный Центр, 2013.

References

1. *Kratkij filosofskij slovar'*. Pod redakciej A.P. Alekseeva. Moskva: RG-Press, 2015.
2. Lebedev V.Yu., Priluckij A.M. *Estetika: uchebnik dlya bakalavrov*. Moskva: Yurajt, 2014.
3. Jung K.G. *Psichologicheskie tipy*. Moskva: «Progress-Univers», 1995.
4. Nicshe F. *Veselaya nauka*. Perevod s nemec. M. Korenovoj, S. Stepanova, V. Toporova. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2011.
5. Rans'er Zh. *Esteticheskoe bessoznatel'noe*. Perevod s francuzskogo V.E. Lapickogo. Peterburg: Machina, 2012.
6. Vejninger O. *Pol i harakter*. Perevod s nemeckogo V.O. Lihtenshtadt. Moskva: Astrel', 2012.
7. Bychkov V.V. *Estetika: uchebnik dlya vuzov*. Moskva: Akademicheskij proekt, Fond «Mir», 2011.
8. Radeev A.E. *Nicshe i estetika*. Har'kov: Gumanitarnyj Centr, 2013.

Статья поступила в редакцию 17.05.16

УДК 371.4

Kuscheterova F.T., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachay-Cherkessia State University n. a. U. D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: Flowr83@mail.ru

DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING AT MATH LESSONS. The article deals with a problem of development of logical thinking at mathematics lessons in a primary school. It substantiates the idea that it is necessary to conduct work to form logical thinking in primary school children from the first grade. Considerable attention is paid to the disclosure of the contents of these concepts: thinking, analysis, synthesis, comparison, systematization, classification, generalization. The author observes the formation of these concepts in children. The direction is also complemented by the consideration of information technologies. The focus is on the use of interactive whiteboards in mathematics lessons at the primary school. The features of the use of interactive whiteboard – forward and backward projection and differ in the type of projector installation – are in the focus of the research.

Key words: development, thinking, math class, interactive whiteboard, analysis, synthesis, systematization, generalization, classification.

Ф.Т. Кушечерова, канд. пед. наук, доц. Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: Flowr83@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В статье раскрывается проблема развития логического мышления на уроках математики в начальных классах. В ней обосновывается идея о том, что необходимо вести работу по формированию логического мышления у младших школьников с 1 класса. Значительное внимание уделяется раскрытию содержания понятий: мышление, анализ, синтез, сравнение, систематизация, классификация, обобщение. Автор стремится проследить за процессом формирования этих понятий. Данное направление дополняется также рассмотрением информационных технологий. Основное внимание уделено использованию интерактивной доски на уроках математики в начальных классах. Выделены особенности использования интерактивной доски: прямой и обратной проекции и различаются по типу установки проектора.

Ключевые слова: развитие, мышление, урок математики, интерактивная доска, анализ, синтез, систематизация, обобщение, классификация.

Математика всегда была неотъемлемой и существенной частью человеческой культуры, она является ключом к познанию окружающего мира, базой научно-технического прогресса и важным компонентом развития личности.

Важную роль развития логического мышления на уроках математики отмечают видные методисты современности: А.В. Белошистая, Н.Б. Истомина, М.И. Моро, П.М. Эрдниев и др.

Анализ посещённых нами занятий в начальных классах г. Карачаевска, КЧР показывает, что необходимо вести работу по формированию логического мышления у младших школьников. С 1 класса необходимо учить анализировать, рассуждать, делать выводы. Не менее важным на начальном этапе является создание условий, органично сочетающих игровой и учебный типы жизнедеятельности. Деятельность первоклассников на уроке является игровой по форме, но учебной по направленности. Она предполагает достижения целей, связанных с занятием учеником позиции субъекта по присвоению учебно-игрового материала.

Основные задачи логического развития детей состоят в следующем:

- воспитать умение самостоятельно применять доступные способы познания (сравнение, измерение, классификацию и др.) с целью освоения зависимостей между предметами, числами;
- строить простые высказывания о сущности выполненного действия;
- находить нужный способ выполнения задания, ведущий к результату наиболее экономным путем;
- активно включаться в коллективную игру, предлагать нестандартные способы решения игровых задач;
- свободно разговаривать со взрослыми по поводу игр, творческих задач и способов их решения.

В начале статьи попытаемся раскрыть смысл некоторых ключевых понятий.

Мышление – познавательная деятельность человека по выявлению внешне скрытых особенностей объекта, характеризующаяся обобщенностью и опосредованностью; применение, преобразование и обновление запаса полученных в учении знаний [1, с. 376].

Под **логическим мышлением** понимается способность и умение ребёнка младшего школьного возраста самостоятельно производить простые логические действия (анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация), а также составные логические операции (построение отрицания, утверждение и опровержение как построение рассуждения с использованием различных логических схем – индуктивной или дедуктивной [2].

Часто приходится наблюдать, что самостоятельные интеллектуальные задания, не связанные с игрой или практической деятельностью, не вызывают у большинства первоклассников умственной активности. Они еще не умеют и, главное, не любят думать. В школе их привлекают лишь внешние атрибуты, новизна ситуации, которая выступает не как возможность удовлетворить свою любознательность, а как форма занимательной игры, к которой они давно привыкли. Здесь большую помощь учителю может оказать использование интерактивной доски.

Интерактивная доска (англ. *interactive whiteboard*), представляет собой большой сенсорный экран, работающий как часть системы, в которую также входят компьютер и проектор. С помощью проектора изображение рабочего стола компьютера проецируется на поверхность интерактивной доски. В этом случае доска выступает как экран. С проецируемым на доску изображением можно работать, вносить изменения и пометки. Все изменения записываются в соответствующие файлы на компьютере, могут быть сохранены и в дальнейшем отредактированы или переписаны на съемные носители. В этом случае, электронная доска работает в качестве устройства ввода информации.

Доской можно управлять как с помощью специального стилуса, так и с помощью прикосновений пальцем. Это зависит от того, какие технологии были использованы при изготовлении доски.

Связь доски и компьютера двусторонняя, а палец или перо (стилус, ручка) интерактивной доски работает как мышь.

Интерактивные доски активно используются в учебных классах школ в качестве средства компьютерной поддержки урока.

При работе с интерактивной доской проектор может быть заменен документ-камерой, которая дает возможность еще больше разнообразить учебный процесс.

Виды электронных интерактивных досок

Интерактивные доски бывают **прямой и обратной проекции** и различаются по типу установки проектора. При прямой проекции проектор находится перед доской, при обратной проекции – за доской.

Большинство интерактивных досок – доски прямой проекции. Для того чтобы луч проектора не мешал работе преподавателя и учеников, рекомендуется для работы с доской использовать ультракороткофокусный проектор, который можно закрепить на креплении непосредственно над доской.

Интерактивные электронные доски бывают активные и пассивные. **Активную** электронную доску необходимо подключить к источнику питания и к компьютеру с помощью проводов. **Пассивная** электронная доска не содержит в своей поверхности никаких датчиков и не нуждается в подключении. Её не нужно

подключать к компьютеру или проектору, нет необходимости прокладывать кабели через весь класс. Её можно беспрепятственно перемещать из одного кабинета в другой.

От того, на основе какой технологии создана интерактивная доска, зависит метод работы с ней. Используются следующие технологии:

- Электромагнитная технология (активная);
- Аналого-резистивная технология (активная);
- Ультразвуковая технология (пассивная);
- Инфракрасная технология (пассивная);
- Микроточечная технология (пассивная);
- Лазерная технология (пассивная);
- Оптическая технология (пассивная);

Доски, созданные с применением электромагнитной и резистивной технологий, должны подключаться к компьютеру и источнику питания проводами.

На досках, созданных с использованием электромагнитной и лазерной технологий, можно работать только специальным электронным маркером. Доски на основе резистивной, ультразвуковой и инфракрасной технологий поддерживают работу как специальным маркером, так и любым другим предметом, например пальцем. Инфракрасную и ультразвуковую технологии часто комбинируют.

Доска, произведенная на основе микроточечной технологии, в подключении к сети или компьютеру не нуждается. Основным рабочим инструментом в конструкции такой доски является стилус, который передает все данные на компьютер с помощью вмонтированного в него Bluetooth-передатчика.

Электронная интерактивная доска – ценное подспорье в работе с первоклассниками. Это эффективное устройство для игры, во время которой ученики активно развиваются. Сначала их интересует только форма игры, а затем и тот материал, который положен в ее основу. Играя в новой среде, школьники учатся моделировать различные ситуации, разбирать варианты решений. Если педагог через игру сначала направляет развитие первоклассников, то постепенно, по мере роста моделирующих способностей, они учатся успешно проявлять самостоятельность и сотрудничать. Это очень важное коммуникативное качество. Получив возможность выполнять логические задания, оценивая и исправляя материал, который создается в интерактивном пространстве, школьники учатся логически рассуждать, тренируют зрительное восприятие.

Ведущей целью использования интерактивного учебного комплекса является достижение более глубокого запоминания учебного материала через образное восприятие, усиление его эмоционального воздействия.

Работа с интерактивной доской на уроке способствует визуализации обучения, усилению его эмоционального воздействия, что ведет к активизации познавательного интереса.

При подготовке уроков с использованием интерактивного учебного комплекса нами были разработаны задания, способствующие развитию логического мышления. В процессе их выполнения у первоклассников формируется умение работать самостоятельно, осуществлять контроль и самоконтроль, согласовывать свои действия, соподчинять их. Задания являются одним из средств, направленных на развитие логического мышления, умения последовательно мыслить, обобщать предметы по признакам или находить отличия. Они не требуют вычислений, а лишь заставляют учеников строить умозаключения, приводить доказательства, делать выводы, обосновывая свои суждения, и в конечном итоге самостоятельно приобретать знания.

Для удобства применения задания систематизированы в соответствии с приёмами умственной деятельности, на развитие которых они направлены: анализ и синтез, систематизация, обобщение и классификация, сравнение, умозаключение, смысловое соотнесение.

Приведём примеры некоторых заданий. *Убери три палочки так, чтобы получилось новое верное равенство* (рис. 1).

1. Анализ и синтез. Анализ – логический приём, метод исследования, состоящий в том, что изучаемый объект мысленно (или практически) расчленяется на составные элементы (признаки, свойства, отношения), каждый из которых исследуется в отдельности как часть расчлененного целого.

Синтез – логический приём, с помощью которого отдельные элементы соединяются в целое. Сравнение подготавливает почву для применения аналогии. С помощью аналогии сходство предметов, выявленное в результате их сравнения, распространяется на новое свойство (или новые свойства).

Выполняя это задание, первоклассник переключается палочки, перебирает различные варианты, выбирает подходящий. Скопировав рисунок, можно рассмотреть различные варианты выполнения задания [2, с. 166 – 169].

1. Систематизация.

Размести в пустых клетках фигуры так, чтобы в каждой строке и в каждом столбике не было одинаковых фигур (рис. 2).

Фигуры в столбике закреплены с помощью утилиты множественного клонирования, что позволяет ученику рассмотреть различное количество вариантов решения, выбрав правильный.

2. Обобщение и классификация. Обобщение – мысленное объединение предметов и явлений в группы по тем общим и существенным признакам, которые выделяются в процессе абстрагирования. Процессам абстрагирования и обобщения противоположен процесс конкретизации.

Классификация – разделение множества на группы по какому-либо признаку, который называют «основание классификации» [1, с. 381].

Расположи в круге черные фигуры, а в треугольнике – овалы (рис. 3).

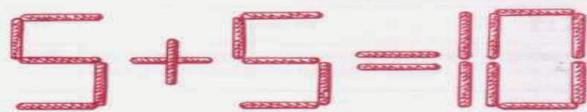


Рис. 1



Рис. 2

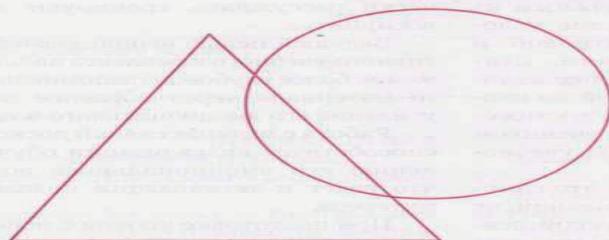


Рис. 3

Рис. 1, 2, 3. Примеры заданий на интерактивной доске.

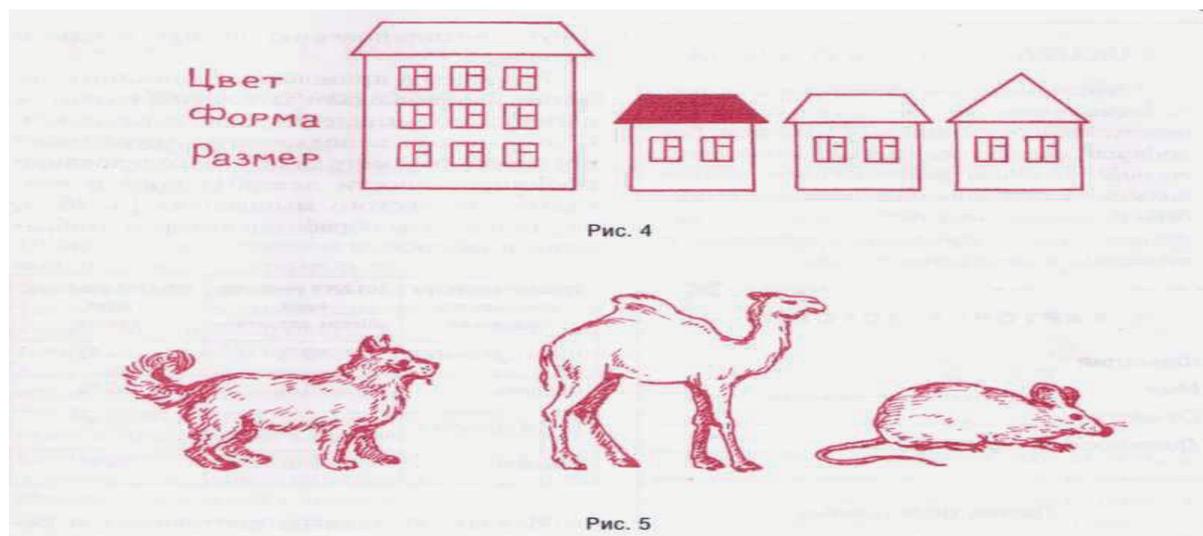


Рис. 4, 5. Примеры заданий на сравнение и умозаключение.

С помощью перетаскивания учащиеся распределяют предложенные предметы на группы.

3. **Сравнение** – логический прием умственных действий требующий выявления сходства и различия между признаками объекта (предмета, явления, группы предметов) [1, с. 379].

Найди лишний домик. Под домик, отличающийся от других, помести нужную карточку (рис. 4).

При выполнении задания ученики сравнивают предметы по нескольким признакам.

4. **Построение умозаключений.**

Собака ниже верблюда, верблюд выше мышки (рис. 5). Кто выше всех?

При выполнении задания первоклассники манипулируют изображениями животных, увеличивают и уменьшают их, располагают в порядке увеличения их высоты.

5. Установление смыслового соотнесения.

Найди слово и предмет, образующие пару (рис. 6).



Рис. 6. Пример задания на установление смыслового соотнесения.

Задание способствует формированию смыслового соотнесения и смысловой группировки как умственных действий.

Использование различных средств, предлагаемых программным обеспечением *SMART Notebook*, делает процесс обучения интереснее и занимательнее, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала.

Важно и то, что работа в интерактивном пространстве позволяет ученику поверить в свои силы. При работе с тетрадью даже аккуратное исправление может повлиять на его эмоциональный настрой. Выполняя задание на интерактивной доске, ошибку можно исправить без следа.

Для выяснения отношения первоклассников к занятиям с использованием интерактивной доски мы использовали модифицированный вариант анкеты Н.И. Дереклеевой [3, с. 320].

Результаты анкетирования показали, что 92 % учащихся приходят на занятия с использованием интерактивной доски с радостным настроением, и только у 8 % учащихся настроение нейтральное. Положительный эмоциональный настрой способствует возникновению познавательного интереса.

В процессе применения описанных заданий мы наблюдали за уровнем развития логического мышления первоклассников. С этой целью использовалась психодиагностическая методика «Исследование сформированного невербального и вербально-логического мышления» [4], результаты обработки которой отображены в таблице.

Исходя из данных, полученных в результате проводимой диагностики, можно с уверенностью сказать, что в классе стало больше учащихся, имеющих высокий, выше среднего и средний уровни развития логического мышления.

Использование интерактивной электронной доски и мобильного класса способствует развитию интереса, активности, изменяет эмоциональный настрой, развивает быстроту, гибкость, оригинальность и точность мышления учащихся.

Библиографический список

1. Белошистая А.В. *Методика обучения математике в начальной школе*. Москва: Владос 2005.
2. Истомина Н.Б. *Методика обучения математике в начальных классах*. Москва: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997.
3. Дереклеева Н.И. *Новые родительские собрания: 1 – 4 классы*. Москва: 2006.
4. Семаго Н.Я., Семаго М.М. *Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст*. Москва, 2005.

References

1. Beloshistaya A.V. *Metodika obucheniya matematike v nachal'noj shkole*. Moskva: Vldos 2005.
2. Istomina N.B. *Metodika obucheniya matematike v nachal'nyh klassah*. Moskva: LINKA-PRESS, 1997.
3. Derekleeva N.I. *Novye roditel'skie sobraniya: 1 – 4 klassy*. Moskva: 2006.
4. Semago N.Ya., Semago M.M. *Diagnosticheskiy al'bom dlya ocenki razvitiya poznavatel'noj deyatel'nosti rebenka. Doshkol'nyj i mladshij shkol'nyj vozrast*. Moskva, 2005.

Статья поступила в редакцию 23.05.16

УДК 371.4

Kuscheterova F.T., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachay-Cherkessia State University n. a. U. D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: Flowr83@mail.ru

ARTS AS A NATIONAL AND UNIVERSAL VALUE AT PEDAGOGY OF THE KARACHAY PEOPLE. The article deals with a problem of arts as a unity of national and universal value in pedagogy of the Karachay people. The objective of the article is to analyze the study of the experience and ideas of aesthetic education in folk pedagogy of Karachay, reflected in the archeology, history, folklore, art culture, as well as in the materials of ethnographic expeditions, in which the author participated. The art reflects social being as a form of social consciousness, promotes mutual understanding between peoples, enriches their spiritual and moral world. The work substantiates an idea of saving the Karachay culture that gained a huge amount of works of literary art, constituting an aesthetic foundation.

Key words: art, unity, national values, universal values, folk pedagogy, Karachai, aesthetic education.

Ф.Т. Кушечерова, канд. пед. наук, доц. Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: Flowr83@mail.ru

ИСКУССТВО КАК НАЦИОНАЛЬНАЯ И ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ В ПЕДАГОГИКЕ КАРАЧАЕВЦЕВ

В данной статье рассматривается проблема искусства как единство национальных и общечеловеческих ценностей в педагогике карачаевцев. Целью статьи является анализ изучения опыта и идеи эстетического воспитания в народной педагогике карачаевцев, отраженный в археологии, истории, фольклоре, художественной культуре, а также в материалах этнографических экспедиций с участием автора. Искусство отражало общественное бытие, являясь одной из форм общественного сознания, способствовало взаимопониманию между народами, обогащало их духовно и нравственно. Обосновывается мысль о том, что необходимо сохранить накопленный карачаевцами огромное количество самых разнообразных произведений словесного искусства, составивших прекрасный эстетический фонд.

Ключевые слова: искусство, единство, национальные ценности, общечеловеческие ценности, народная педагогика, карачаевцы, эстетическое воспитание.

В условиях модернизации образования изменяется понимание содержания и качества образования и воспитания, по-новому рассматриваются пути создания условий формирования профессиональных компетенций. Поэтому современный социальный заказ связывает требования к формированию профессионально-значимых качеств специалиста с такими операционально-функциональными характеристиками субъекта трудовой деятельности, как стремление к постоянному пополнению эстетических знаний, способность самостоятельно ставить и решать разнообразные задачи профессионального характера, выдвигать альтернативные решения и вырабатывать критерии для отбора наиболее эффективных из них. В решении этих проблем большую помощь может оказать изучение и применение опыта и идеи эстетического воспитания в народной педагогике карачаевцев, отраженной в археологии, истории, фольклоре, художественной культуре.

Для выявления ценностных ориентиров дальнейшего развития образования и воспитания нами были изучены и проанализированы работы следующих исследователей: М.Ю. Айбазова, Х.Х.-М. Батчаева, А.С. Койчуева, К.Б. Семенов, В.А. Слостенина, Е.Н. Шиянов и др.

В современную концепцию национального образования и воспитания заложена, как указывалось выше, идея регионализации его, понимания образования и воспитания как обеспечения национально-регионального подхода в пределах всего образовательного пространства. Одной из ведущих тенденций развития образовательной ситуации сегодня становится переход к ценностной парадигме. Этот переход подготовлен восхождением педагогической мысли от односторонне-функционального к целостному представлению об эстетическом воспитании как универсальной ценности.

Вначале попытаемся раскрыть смысл основных понятий данной статьи:

Понятие «искусство» в русском, и во многих других языках употребляется в двух смыслах:

- в узком смысле – это специфическая форма практически-духовного освоения мира;
- в широком – высший уровень мастерства, умения, независимо от того, в какой сфере жизни общества они проявляются (искусство печника, врача, пекаря и др.).

Искусство – особая подсистема духовной сферы жизни общества, представляющая собой творческое воспроизведение действительности в художественных образах.

Ценность – это понятие этимологический словарь русского языка А.Г. Преображенского трактует в значении «высоко ста-

вить, придавать достоинство». Мы считаем, что это вещественно-предметные свойства явлений, психологические характеристики человека, явления общественной жизни, обозначающие положительные и отрицательные значения для человека или общества.

Национальная ценность – совокупность духовных идеалов представителей тех или иных этнических общностей, в которых находит отражение их историческое своеобразие.

Национальные ценности выступают в роли социально и нормативно-культурных аксиом поведения людей одной этнической принадлежности.

По нашим наблюдениям национальные ценности очень активно влияют на характер межнациональных отношений, часто находят выражение в национализме. В этой связи важно их понять, выяснить, насколько они, проявляясь в поступках, действиях и поведении отдельных представителей той или иной этнической общности, являются соответствующими интересам всей нации.

Общечеловеческие ценности – теоретически существующие моральные ценности, система аксиологических максим, содержание которых не связано непосредственно с конкретным историческим периодом развития общества или конкретной этнической традицией, но, наполняясь в каждой социокультурной традиции собственным конкретным смыслом воспроизводится, тем не менее, в любом типе культуры в качестве ценности.

Искусство как фактор единства воспитания национальных и общечеловеческих ценностей свидетельствует об общей устремленности народа к прекрасному. Роль народного искусства в воспитании более значительна, чем можно это себе представить. К сожалению, в школьном воспитании искусство никогда не занимало и вряд ли займет то место, какое ему отводится в народной педагогике [1, с. 143].

За всю долгую историю карачаевцы накопили огромное количество самых разнообразных произведений словесного искусства, составивших прекрасный, эстетический фонд. Жизнь народа, различные общественные и политические события нашли отражение в песнях, преданиях, легендах, героических поэмах. Вековой эстетический опыт был облечен в пословицы, поговорки, загадки. Вместе с другими народами Северного Кавказа карачаевцы приняли участие в создании эпоса о нарских богатырях.

По словам одного из видных деятелей культуры Ислама Крымшамхалова, «... Фольклор – это образ народа, его душа. В нем хранится все лучшее и вечное. Народный символ прекрасного никогда не стареет» [2, с. 292].

Это он призвал молодёжь к эстетическому совершенствованию и считал, что совершенствование нации надо начинать с истоков искусства: «...Стремление к совершенствованию – основа существования народа. Я вместе с друзьями нес факел просвещения. Мы высоко-высоко поднимаем этот огонь, чтобы он был виден издали. Спешите за нами, юные, догоняйте нас обгоните! Мы хотим видеть вас впереди себя! Мой солнцем коронованный край, мой Карачай! ...» [2, с. 292].

Эстетическое воспитание в народной педагогике карачаевцев создает личность средствами искусства, которое представляет собой важный фактор нравственно-эмоционального, целостного воздействия на личность. Именно в народном декоративно-прикладном искусстве сохранялись сквозь время историческая память поколений, народное мировоззрение.

Народное искусство карачаевцев всегда было неразрывно связано с жизнью в самых разных ее проявлениях. Оно удовлетворяло эстетические потребности карачаевцев. Искусство отражало общественное бытие, являясь одной из форм общественного сознания, способствовало взаимопониманию между народами, обогащало их духовно и нравственно.

Этнографические исследования показали, что как материальная культура, так и искусство карачаевцев и балкарцев близки общекавказским традициям. Элементы кобанской и даже докобанской эпох характерны для некоторых мотивов резьбы по дереву, шитья золотом и для орнаментов резьбы по дереву, и для киизов – войлоков с узором [3, с. 101].

Устала (мастера) создавали декоративные изделия, орнаменты, орудия труда, домашнюю утварь, музыкальные инструменты «по законам красоты» не только для удовлетворения материальных потребностей, но и в силу необходимости следовать эстетическим запросам подрастающего поколения. Такой труд в педагогике карачаевского народа являлся источником красоты.

Если мастер обладал хорошим эстетическим вкусом и подлинным наставником ребенка, то воспитанник, бесспорно, приобщался к миру прекрасного.

Красота, образность и эстетическая выразительность карачаевских пословиц и поговорок достигаются разнообразными художественно-изобразительными средствами, такими как параллелизм: *Къымылдагъан тиш тюшер* (Зуб, который шатается, выпадает); *Башланган иш бишер* (Работа, которая начата, сварится, т. е. закончится); сравнение: *Чабакъ сууда джюзюенча* (Как рыба, плавающая в воде); *Аман хане ашагъан малча* (Как скотина, съевшая плохую траву); *Джаралы аюча джан – джанын талай* (Кусает себя, как раненный медведь) и другие; антитеза: *Батыр бир елюр, къоркъакъ мине елюр* (Смелый умирает один раз, а трусливый – тысячу раз).

Эстетические чувства вызывают и словесные характеристики загаданных объектов и явлений. Ведь загадка – это образ, сравнение, которое поможет отгадывающему увидеть спрятанный в словах предмет. Это, например, «цветок», который спрятан на цветке и пьет цветочный сладкий сок (бабочка); «кызыл мынчакъла» (красные бусы) – малина; шарики синие, словно бы в инее – у можжевельника.

Особой красотой отличаются загадки о неживой природе: *Бир алтын джюзюгюм бардыда сау дуняны джарытады* (Есть у меня золотое кольцо – все кругом освещает); *Эртен болса кетедиле, ингир болса келедиле* (Утро наступит – уходят, вечер – приходят); *Кыш джукълдайды, джай шуулдайды* (Зимой спит, а летом журчит) и др. Солнце, звезды, вода, земля, снегопад окрашены в загадках редкими эпитетами, раскрывающими их универсальную ценность – эстетическую, познавательную, оздоровительную.

В педагогике карачаевского народа в эстетическом воспитании детей и молодежи важную роль играли народные праздники. Подростки, юноши и девушки всегда с удовольствием принимали в них самое активное участие.

Все праздники в Карачае (*байрам, той*) делятся на пассивные зрелища (*той – оюн*) и активные игры (*ойнау*), которые сопровождаются играми (*оюн*), танцами (*барыу, тепсеу, истемей и абезек*) и театрализованными представлениями (*гобаш* или *гойбаш – аркъа, саркезмеси*); молитвами (*табыныу, тобулу, тобуланыу, тобалдау* или *тобулдау, тилек тилеу*) с ритуальными движениями (*чоккайланыу*), жертвоприношениями (*кесиу, атау, байчарыу*) с распятием (*кериу*), заклинанием (*къан – чыгъарыу*) или *ишу, чюйюлтеу*) и молитвой (*къурман – этиу*); с ритуальным свеживанием (*союу, санлау, тул кесиумеклик, юлешуу, сылыу, туурау*); с трапезой (*сыйланыу*); с молитвами (*чокунаш, токъаш, чокджисси – аш*); с угощением богов (*гуллучуукъ, атау,*

тейрилик) и очеловеченных образов – идолов (*чаллунукълба сыйланыу*) и т. д. Словесная оформленность обрядов (*тобалдау* (молитва), *алгъыш* (благопожелание), *къаргъыш* (проклятие), *тюкюрюумеш* (заговор), *тилениумеш* или *тилбилиумек* (заклинание) и т. д.), сопровождаясь ритуалами, ритуальным смехом (*кюлюумеклик, кюл – кюллек*) и обрядовым плачем (*сарын, сырнау, джылау*), подчинялась табу (*Тейриге – Джюкленуу*), законам социально-престижным (*чаубуккулукъ, джорукъ* и др.), религиозным нормам (*къайталык, табалтай – джорукъ, – оюм*), этикету (*сыйлылык, езденик; къарачайчылык, къарчлылык, къарча – намыс* у князей, *черкес-намыс* – у простого народа), клятвенным обязательствам (*ант, къамталы – сез, билкирли – сез*) и т. д.

Тип танцев *барыу* наиболее архаичен и содержит движения, подражающие предполагаемым движениям божеств. С их помощью люди «доводили» до покровительствующего божества свои просьбы и пожелания. Кроме коллективного *барыу* существовал индивидуальный *барыу* (*джангызгъа барыу* – ход к одинокому или в одиночку, который исполнялся почти во всех типах танцев). Другим видом танцев является *тепсеу* (от *тепси* 'столик, поднос' и *тебиу* 'быть в напряжении'), который более «очеловечен», т. е. в нем не существует движения, конкретно обращенного теосу, как и не указывается теоним. Тепсеу иногда (а раньше, видимо, всегда) входил в игрище *оюн* и игрище с танцем *барыу*.

К третьему типу танцев можно отнести *истемей* – «возвеличивание» (от *истемейленирге* букв. 'быть возвеличенным кем-либо', 'надевать мужские ритуальные штаты'), он исполнялся как мужчинами (чаще), так и женщинами и детьми. *Истемей* известен в различных вариациях: сам *Истемей* (напоминает лезгинку с играми – оюнла); *Бий – Истемейге – Барыу* (Ход к Княжескому Истемей; Чюрче – Истемей (танец с эротическим оттенком – поднятием княжной подола платьев до колен при смотрах или при вызывании дождя); Ашим – Пуру Истемейге Барыу (Ашим Пуру Истемей движения) – исполняется только в среде князей и хамджау – руководителей обрядов моления; Бай – агуналаны Истемей (Княжеских детей истемей) и др. Четвертым типом (видом) танцев был парный хороводный танец *абезек* (от тюрк. *абиджик, абишик* 'рукоположение, посвящение', который происходит от санскр. *абхиджека* с тем же значением). Известны несколько вариаций *абезека*, например: *Хомачарла – Абезек* (феодалов *абезек*, *Тюз абезек* (прямой, ровный *абезек*); *Тегерекде абезек* (в кругу *абезек*) и др. [4, с. 141 – 142].

Карачаевский народный танец обладает достаточно сложным лексико-кинетическим фондом, составляющим множество технологически трудных и виртуозных приемов и движений на коленях, пальцах. Это придает народным танцам остро темпераментный, эмоциональный характер.

В танцах их исполнитель старается телодвижениями выражать стрельбу из лука в объект охоты, повадки диких животных, раненной дичи, сбор диких плодов и трав, пахоту, посев, прополку, уборку урожая, молотьбу, просеивание зерна, стрижку овец, отработку шерсти, шитье и т. д. Всё это передается в хореографии условно в изобразительно-подражательной форме [5; 4].

Народные танцы всегда служили одним из важных средств эстетического воспитания детей и молодежи. Они сопровождались прекрасной музыкой. Лучшие из них были образцами воспитания чувства ритма, чувства красоты, выработки осанки, красивых движений, манер и походки. Карачаевцы любили и умели танцевать. Вот как это отражено в «Нарты» – сказании «Ерюз-мек, сын Схуртука, и Фук»:

«... После того как Ерюз-мек вернулся на землю, жители нар-тской страны собрались, устроили большой той, в честь Ерюз-мека и посвятили ему (эту) величальную песню» [6, с. 319 – 320].

Танцы карачаевцев всегда отличались своим разнообразием. Вот, что читаем в сказании «Рачикау»:

«...После всего этого нарты приняли за танцы. Первый начал Сосурко. Он велел привезти на девяти арбах круглых речных камней, разбросал их по полу и затем танцевал на этих камнях до тех пор, пока не обратил в песок...» [6, с. 516].

Народные танцы карачаевцев передают с помощью различных выразительных движений мысли, настроение, образ жизни человека, народа.

В танцах любой член общества мог показать всё то хорошее, чем он обладает – силу, красоту движения, ловкость и находчивость. Вот как это отражено в сказании «Как Ерюз-мек побывал на тое Нартов»:

«... Однажды Ерюз-мека (нарты) пригласили на бузу. В те времена у Нартов (вот что) было заведено (на пирах): они привозили

тридцать арб колючек и, свалив их в одну кучу, танцевали на ней босыми ногами. Нарты должны были танцевать до тех пор, пока колючки не сотрутся в пыль. Потом они привозили тридцать арб речных камней. Сложив их вместе, они танцевали на этой грудке камней, пока все камни не уходили в землю. Эти (танцы-состязания) они устраивали для того, чтобы испытать, кто из юношей настоящий нарт...» [6, с. 351].

Среди карачаевцев во все времена было мало людей, которые не умели петь, танцевать. Общественное мнение считало, что тот человек, который не умел танцевать, слагать экспромтом песни (колыбельные, лирические, трагические), является ущербным (*башында джетмегени барды*). Поэтому старшие в семье как можно раньше начинали приучать младших пению и народным танцам.

Музыка, музыкальные инструменты всегда были спутниками карачаевцев в важнейших моментах его жизни. В сказании «Агунда и Къарашауай» читаем:

«...Карашауай великолепно играл на свирели. У него была свирель из слоновой кости. В один из дней он оделся как нищий и стал ходить по нартским аулам, играя на свирели. Когда он играл на свирели, люди слушали, не отрывая (от него) глаз, затаив дыхание. Они не догадывались, кто он. Приняв его за нищего, подавали ему милостыню, но он отказывался брать...» [6, с. 475].

Средством эстетического воспитания подрастающего поколения являлся особый пласт эстетической культуры карачаевского народа – музыка (*тартыула*), песни (*джырла*) мифологического, обрядового и трудового содержания.

Мифологическую основу имеют песни и наигрыш исполняемые при поиске тела человека, утонувшего в реке. Люди глубоко верили, что наигрыш или сопровождаемая наигрышем песня помогает найти утопленника, ибо они должны иметь божество воды. Покровителями воды в карачаево-балкарской мифологии были Данметтир и Сюлемен. Их называют Суу Анасы, т. е. Мать воды. Божество Донбыттыру, на наш взгляд, восходит к покровителю воды в мифологии алан Донбыттыру, а Сюлемен – не что иное, как превращение библейского пророка Соломона в мифологического покровителя водной стихии. Согласно народным поверьям, внешне они напоминают женщин с длинными светлыми волосами и живут на дне рек, озер и водоемов [7, с. 34].

Обряды и ритуалы, связанные с появлением и воспитанием детей, носили занимательный характер и сопровождалась магическими песнями, в которых просили у богов счастья и благополучия детям.

В народной педагогике карачаевцев считалось, что воспеванием красоты, силы, выносливости, трудолюбия – стремление воздействовать на природу в надежде на щедрое вознаграждение.

В педагогике карачаевского народа устраивались также состязания в исполнении песен; состязания являлись и частью народных праздников. Вот как это подтверждено в сказании «Ерюз-мек и джынны»:

Библиографический список

1. Волков Г.Н. *Этнопедагогика*. Москва: Издательский центр Академия, 1999.
2. Хабичева-Боташева З.Б. *Озарение души*. Черкесск: Карачаево-Черкесское отделение Ставроп. кн. изд., 1985.
3. Федоров А.Я. *Историческая этнография Северного Кавказа*: учебное пособие. Москва: МГУ, 1983.
4. Каракетов М.Д. *Из традиционной обрядово-культурной жизни карачаевцев*. Москва: Наука, 1995.
5. Кудяев М.Ч. *Древние танцы балкарцев и карачаевцев*. Нальчик: Эльбрус, 1997.
6. Нарты. *Героический эпос балкарцев и карачаевцев*. Москва: Наука, 1994.
7. Малкондудев Х.Х. *Древняя песенная культура балкарцев и карачаевцев*. Нальчик: Эльбрус, 1990.
8. Ортабаева Р.А.-К. *Багыр улу и его песенное творчество*. Черкесск, 1988.

References

1. Volkov G.N. *Etнопедagogika*. Moskva: Izdatel'skij centr Akademiya, 1999.
2. Habicheva-Botashева Z.B. *Ozarenie dushi*. Cherkessk: Karachaevo-Cherkesskoe otdelenie Stavrop. kn. izd., 1985.
3. Fedorov A.Ya. *Istoricheskaya etnografiya Severnogo Kavkaza*: uchebnoe posobie. Moskva: MGU, 1983.
4. Karaketov M.D. *Iz traditsionnoj obryadovo-kul'turovoj zhizni karachaevcev*. Moskva: Nauka, 1995.
5. Kudaev M.Ch. *Drevnie tancy balkarcev i karachaevcev*. Nal'chik. 'El'brus. 1997.
6. Narty. *Geroicheskiy epos balkarcev i karachaevcev*. Moskva: Nauka, 1994.
7. Malkonduev H.H. *Drevnyaya pesennaya kul'tura balkarcev i karachaevcev*. Nal'chik: 'El'brus, 1990.
8. Ortabaeva R.A.-K. *Bag'yr ulu i ego pesennoe tvorchestvo*. Cherkessk, 1988.

«...Все там сели, застолье началось, говорят, (Потом) все песни пели, говорят.

После все в голлу кружились, говорят...» [8, с. 73 – 74].

Огромный пласт эстетической культуры карачаевского народа составляют лирические песни. Это песни о любви (*уйнарла*).

Тююю или *тюрерге* 'битье, избивание, порка, сечение' жестоко осуждалось в народе. Карачаевцы считали, что нельзя бить детей. Ребёнок будет бояться побоев, а это приведёт к скрытности и замкнутости. Народ считал: *Сезню ангыламай эссе, таякь болушмаз* (Слово не действует – палка не поможет). Наказание калечат душу ребёнка, навсегда оставляя в ней горестный след, травмируют психику, уродует сознание, становится причиной многих детских заболеваний.

Дети учатся порядку у окружающих. Народная мудрость гласит: *Тююю кьоркьутхан этеди, джукькьа юретмейди* (Побой заставляют бояться, вздрогнуть, но ничему не учат).

За наказуемого в народной педагогике часто заступают и просят: *Тююме аны. Мен елеим сен аны ургъандан есе* (Не бей его. Пусть я умру, чем ты ударишь его); *Бизни ючюн аны бир урма да кьой* (Ради нас оставь его, пощади). Замахнувшись на ребёнка делают замечание: *Урма гитче сабийни, ол не англайды, ару сез бла кер* (Не бей, малое дитя, что понимает, надо добрым словом попробовать).

Идеалом прекрасного на протяжении всей своей истории карачаевцы считали такое поведение, которое отличалось благородством, порядочностью, добротой, гостеприимством и неразрывной связью личного благополучия с благополучием родных, близких, всего народа.

Анализ содержания устного народного творчества карачаевцев позволил обнаружить следующее: красота поведения всегда призывала делать добро, творить прекрасное и пресекать зло. Красота поведения как составная часть нравственной и общественной деятельности карачаевцев всегда рассматривалась как способ самосовершенствования человека, обогащения его духовного мира, культурных потребностей.

Исследование подтвердило широко известное в науке положение о том, что в народной педагогике карачаевцев нашла отражение мысль о том, что эстетические вкусы, идеалы, представления всегда соответствовали законам красоты, отражали прекрасное в жизни, окружающей действительности и являлись составной частью воспитания эстетической культуры.

В результате проведённого анализа содержания эстетического воспитания в педагогике карачаевского народа было установлено, что под эстетическим воспитанием они понимали формирование эстетического отношения к жизни, труду, окружающим людям, личному поведению, вещам, природе.

Этнографические материалы и произведения устного народного творчества позволяют утверждать, что в названных источниках эстетическое воспитание у карачаевцев рассматривалось как одно из направлений формирования совершенной личности – *Асыл адам*.

УДК 371.4

Kuscheterova F.T., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachay-Cherkessia State University n. a. U. D. Aliev (Karachaeensk, Russia), E-mail: Flowr83@mail.ru

HOSPITALITY AS A NATIONAL AND UNIVERSAL VALUE IN PEDAGOGICS OF KARACHAY. The article studies a problem of hospitality as a national and universal value in traditional pedagogy of Karachay. The work proves an idea that the unity of universal and national components is effectively presented in the educational culture of the Karachay people. Featuring independence and originality, it is like a mirror, reflects the achievement of universal thought. The author gives a comparison of national and universal values in pedagogy of the Karachay people, other peoples of the North Caucasus and Russia. This problem is still a poorly studied sphere of knowledge and requires further research. The article summarizes new ethnographic and folklore materials on the subject in question. The paper introduces new field materials, collected during field work.

Key words: hospitality, national values, universal values, folk pedagogy, Karachay, family, education, tradition.

Ф.Т. Куцетерова, канд. пед. наук, доц. Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: Flowr83@mail.ru

ГОСТЕПРИИМСТВО КАК НАЦИОНАЛЬНАЯ И ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ В ПЕДАГОГИКЕ КАРАЧАЕВЦЕВ

В данной статье рассматривается проблема гостеприимства как национальная и общечеловеческая ценность в народной педагогике карачаевцев. Обосновывается идея о том, что единство общечеловеческого и национального ярко выражена в педагогической культуре карачаевцев. Отличаясь самостоятельностью и неповторимостью, она, как в зеркале, отражает достижения общечеловеческой мысли. Дается сравнение национальных и общечеловеческих ценностей в педагогике карачаевцев, народов Северного Кавказа и России. Данная проблема мало изучена и требует дальнейших исследований. В статье обобщён новый этнографический и фольклорный материал по исследуемой теме. Вводится в научный оборот полевой материал, собранный с участием автора.

Ключевые слова: гостеприимство, национальная ценность, общечеловеческая ценность, народная педагогика, карачаевцы, семья, воспитание, традиции.

События, происходящие в стране и в Карачаево-Черкесской республике, показывают, что воспитание любви к Родине, самоуважение, чувство толерантности, узы родства, соседские связи, гостеприимство являются главной задачей нравственного воспитания подрастающего поколения.

Прошлое, настоящее и будущее связано в личности каждого человека, в деятельности каждого народа. Если эти связи рвутся, теряются ориентиры движения вперёд, снижаются эффективность и темпы естественного развития каждого человека и общества в целом.

Успешное решение данной задачи потребовало сосредоточения внимания на анализе некоторых нравственных понятий. Начнем с понятия «гостеприимство».

Гостеприимство – бытовое понятие, означающее особый вид радушия, хлебосольство хозяев при приёме гостей. Также можно быть гостеприимным, проявляя заботу о других.

Одним из важных условий возрождения национальных культур является правильный взгляд на содержание обычаев и традиции.

Национальные ценности – совокупность духовных идеалов предшественников тех или иных этнических общностей, в которых находит отражение их историческое своеобразие.

Общечеловеческие ценности – ценности, которые считаются общечеловеческими, объединяют нормы, мораль и ориентиры множества людей различных народов и эпох. Их можно именовать законами, принципами, канонами и т. д. Эти ценности не являются материальными, хотя и важны для всего человечества.

Единство общечеловеческого и национального ярко выражено в педагогической культуре карачаевцев. Мы не раз в этом убеждаемся. Отличаясь самостоятельностью и неповторимостью, она, как в зеркале, отражает достижения общечеловеческой мысли.

Широко применяются в формировании национальных ценностей обычаи и традиции, связанные с гостеприимством. Эти черты этнической психологии горских народов Северного Кавказа выражались в целом ряде чувств, воплощенных в определенных традициях, обычаях и нравах. Их анализу посвящены труды видных исследователей: М.Ю. Айбазова, Х.Х.-М., Батчаева, А.С. Койчуева, К.Б. Семенов, З.Х. Герюгова и др.

В рамках данного исследования сделана попытка рассмотреть воспитательные возможности традиции гостеприимства (*кьонакьбайлык*) у карачаевцев.

Чувство гостеприимства воспитывалось в педагогике карачаевцев соответствующей национальной традицией, по которой каждый горец считал себя обязанным торжественно принимать и оказывать высокие почести гостю.

Человек, переступающий порог чужого дома, пусть даже дома соседа в своем селении, сразу же в какой-то степени становится гостем. Хозяева могут встретить его приветливо или сухо, пригласить к столу или постараться поскорее от него избавиться. Значит, даже в таком простейшем случае можно говорить о гостеприимстве, его степени, его особенностях. Но есть и другое гостеприимство, когда гость – человек, прибывший из другого селения, из соседних земель, из дальних стран. В этих случаях отношения между хозяевами и гостем подчиняются гораздо более строгим, выработанным и контролируемым обществом правилам общения с чужаком. И то, и другое – гостеприимство и, стало быть, имеет нечто общее, но в то же время это разные формы гостеприимства. По-видимому, можно говорить о гостеприимстве в широком и узком смысле слова. Внимание как путешественников, так и учёных всегда было привлечено ко второй форме гостеприимства, то есть к традициям, связанным с приёмом чужаков. Эти традиции интереснее, потому что они отражают не только степень радушия и хлебосольства (к тому же она может быть различной в разных семьях), но определенный социальный порядок, позволяющий судить об обществе в целом.

О гостеприимстве горцев применительно к карачаевцам писал В.М. Сысоев: «Гость у карачаевцев, как и у других горцев, считается священной и неприкосновенной особой, даже если он находится в неприязненных отношениях к хозяину. Хозяин во время пребывания гостя в доме прислуживает ему и не имеет права без приглашения сесть в его присутствии. Для угощения хозяин обязан подать лучшую еду в лучшей посуде, постель должен приготовить из лучших перин и подушек, которые у них обыкновенно обтягивают шелковой тканью. Кушанья подаются прежде всего гостю... Хозяин должен приглашать гостя кушать как можно более, употребляя самые изысканные выражения и пуская в ход свое красноречие [1, с. 127]. Считалось: *Кьонакь кирмеген джерге огурулукь кирмез* (Куда не заглянет гость, туда не заглянет и добро).

Такого рода описания горского гостеприимства многочисленны. Общее мнение всех авторов сводится к признанию гостеприимства как одной из выразительных черт горского образа жизни и этнического сознания [2, с. 127]. Об этом более подробно пишет К.И. Чомаев в своём исследовании «Дореволюционные черты этнической психологии горских народов Северного Кавказа».

В правила гостеприимства каждый народ внес свою специфику. Карачаевское гостеприимство представляет интерес не только для истории быта народа. Народ считает: *Кьонакь келсе, берекет келир* (Приходит гость – приходит изобилие); *Кьарачай адам кьонакьсыз болмаз* (Карачаевец не бывает без гостя).

Чомаев Казбек Исхакович, один из известных психологов современности, к их числу относит чувство гостеприимности. Это чувство воспитывалось соответствующей этнической традицией, по которой каждый горец считал себя обязанным торжественно принимать и оказывать высокие почести гостю [2, с. 126].

О лучших эстетических чертах карачаевского народа писал И. Крымшамхалов, один из его лучших сыновей: «...Мой народ! Ты невелик, как многие на этой земле, и велик, как все на ней. Ты горд и гостеприимен, ты добр, и чист, ничьи земли ты не делил, ничьих детей ты не сиротил, ты святой, мой народ! А если и есть в тебе такие, то не для них красота общения, убоги они и невежественны, не умеет их лицо снять радость блаженства. Они заметны сразу. Я пою тем, которые полны любви к миру, справедливости...» [3, с. 291].

Шуровский В. в 1908 году пишет: «...Чем больше знакомишься с Карачаем и Кабардой, тем приветливее становится страна и люди, с удовольствием вспоминаешь про свои странствования, и с радостью думаешь о возможности вновь посетить этот край, столь богатый контрастами и красотами природы» [4, с. 26].

На начале родового принципа и культа был основан священный обычай гостеприимства, который хотя и временно, но ставил гостя в ряды членов рода: обида гостя была обидой рода. Нарушитель гостеприимства подвергался строгому возмездию. Более подробно об этом чуть позднее рассмотрим.

«Куначество» являлось в древнее время глубоким фактом обычного права, имевшим в себе и экономическую основу: гостя мечом защищал хозяин, а если одного меча мало – на помощь являлись родичи.

Куначество, как и гостеприимство, принадлежало к числу лучших народных традиций. Верность куначескому долгу, дружбе высоко ценилась, неверность считалось подлостью. И. Крымшамхалов, подчеркивая глубину этой традиции, писал: «Предки нынешних карачаевцев, желая наказать изменников, коварных предать проклятию потомства, говорили «Бог дружбы да накажет злодея»».

Гостеприимство и куначество не редко становились теми механизмами, посредством которых устанавливались или расширялись феодальные отношения. Человек (особенно часто переселенец), нуждавшийся в помощи и защите, сначала становился гостем, затем кунаком и, наконец, лицом, зависимым от своего покровителя, патрона. Между ними возникали неравноправные, асимметричные отношения, постепенно превращавшиеся в отношения феодальной зависимости. Так же складывались судьбы гостеприимства и куначества у других народов мира в пору развития феодализма, однако было бы неверно считать, что они складывались только так. И у карачаевцев, и у балкарцев оба эти понятия, тесно связанных между собой обычая, сохранились в народной среде также и в качестве механизмов взаимной симметричной помощи и поддержки. Их задействовали, в частности, те, кто собирал средства для брачного выкупа, вел затяжную тяжбу, был разорён грабительским набегом, неурожаем или падежом скота, пострадал от пожара или другого стихийного бедствия.

В гостеприимство есть много положительного в смысле нравственного воспитания людей, в первую очередь воспитания чувства гуманизма у подрастающего поколения. Народ требует: *Къонакъъа ашны маджалын, орунну джумушагъын, кирсизни салыгъыз* (Для гостя необходимо выделить лучшую еду, мягкую и самую чистую постель). Гостю не только представляли приют и стол, но и стремились его всячески развлечь.

Вот что об этом пишет один из самых просвещённых людей Карачая У.Д. Алиев: «...Лучший баран, лучшие блюда, напитки доставались гостю; если их не было в распоряжении хозяина, он обращался к соседям-родичам, и в этом патриархальном быту никогда отказа не было. Позором был бы покрыт нарушитель этого векового обычая со стороны всех родичей...» [5, с. 135].

Карачаевское гостеприимство отличалось необычайной утонченностью, изысканностью. Человек, как указывалось выше, переступивший порог чужого дома, пусть даже дом соседа в своем селении, сразу же в какой-то степени становился гостем.

Хозяин обязан был, как указано выше, обеспечить гостю защиту его жизни, чести и имущества: *Аты, ити бар эсе да, аланы да мийик дараджада баджарыгъыз* (Если у него есть конь, собака – не оставьте без внимания).

Существует мнение, что гостеприимство вообще порождено древними религиозными представлениями – боязнью навлечь на себя гнев злых духов, снискать расположение добрых божеств. В русской науке его придерживался много сделавший для изучения Кавказа М.М. Ковалевский. Он связывал общераспростра-

ненный на Кавказе обычай гостеприимства с культом предков, воплощенный в почитании домашнего очага. Гость под кровом хозяина обязан своими правами тому, что, переступив порог дома и отведав приготовленной на очаге пищи, он приобщается культу домашнего очага и тем самым становится временным членом семьи. Эта точка зрения, как и другие идеи о религиозном происхождении гостеприимства, у нас долго отвергалась. Считалось, что значение религии в прошлом и настоящем лучше недооценить, чем переоценить, и что все связанное с религиозными верованиями, всегда производно, вторично. Между тем во взглядах М.М. Ковалевского, несомненно, есть значительная доля истины. Она состоит в том, что религиозные корни гостеприимства не выросли позднее других его корней. А с самого начала наряду с ними, одновременно с ними давали своему обычая жизнь. Без них гостеприимство у народов Кавказа не могло бы сделаться таким прочным общественным установлением, каким оно стало.

Анализ имеющейся этнографической литературы показал что: «...Гость у карачаевцев, как и у других народов, считается священной и неприкосновенной особой, даже если он находился в неприязненных отношениях к хозяину...» [1, с. 55]. Этот опыт свидетельствует о том, что гостеприимство во все времена включало умение достойно и красиво держать себя в обществе.

Далее по этому поводу В. Сысоев писал: «...Карачаевцы добры и приветливы, готовы делиться с другими всем, что есть...» [1, с. 50].

Из записей В. Тихомирова: «...Из Учкулана за два дня можно дойти до Теберды – высокими и живописными, но исключительно простыми перевалами... Здесь (как, впрочем и на любых других тропках Карачая) путешественники, проходя мимо высокогорных совхозных кошей, познакомятся с незабываемым гостеприимством карачаевцев, неизменно радушных, приветливых, благожелательных людей, всегда готовых предоставить кров и разделить с путником традиционный айран и сыр...» [6, с. 14].

В отношениях между хозяевами и гостями огромное внимание уделялось этикету общения. Гости стремились показывать знание правил поведения, высокий уровень своей воспитанности. В куначкой хозяин усаживал гостя на почетное место, а сам либо садился после его настоятельных приглашений, либо в знак особого уважения не садился совсем, самолично обслуживая гостя. Считалось, что в застолье важны не только угощения, но и интересная беседа, тосты, которые зачастую представляли собою яркое, остроумное художественное произведение.

Высоко ценился тамада, умевший рассказать об участниках застолья, употребить к месту шутку, остроумие. Дети, с малых лет наблюдая происходившее в куначкой, приобщались к традициям гостеприимства.

Именно в куначкой они видели на практике, как выполняются правила поведения, а также имели возможность показать свои знания и умения.

Гостя принимали всегда с большой радостью как самого близкого родственника. Народ осуждал когда: *Къонакъ кючюн ишлей тургъан ишин къоймагъан, аны сан этмеген* (Ради гостя хозяин не отложил выполняемую работу в сторону, и не удостоил его чести). Не пристойным считалось: *Къонакъ барда сабийлерине урушхан, джылатхан* (В присутствии гостя ругать детей, заставляя их плакать).

Случайный гость часто становился другом, даже побратимом на многие годы, а то и на всю жизнь. Народ считает: *Къонагъы джожкуну шоху джожк* (У кого нет гостей, у того нет друзей). О не гостеприимном хозяине говорят: *Кюйген юйгеми келгенсе?* (Сгоревшему дому пришел?). Хлебосольного хозяина карачаевцы называют выражением *къонакъ суйген къонакъбай* 'гостеприимный', советуют: *Къонакъъа барсанг къонакъбай алмашдырма* (Если пришел в гости, то не меняй хозяина), то есть не бегай от одного дома к другому.

В 1913 году И. Щукин писал: «...Приветливость и гостеприимство карачаевцев пользуется известностью не только у народов Северного Кавказа, но и захребетных сванетов и абхазцев, с которыми карачаевцы находятся в постоянных сношениях...» [7, с. 66].

Традиции гостеприимства служили средством укрепления дружеских связей между людьми. Для молодого гостя устраивались танцы, на которые специально для него приглашались красивые девушки. Для почетных гостей, бывало, организовывались скачки, стрельба в цель и другие народные состязания. Всем этим гостю оказывался почет хозяин приобретал себе громкую славу. У карачаевцев говорят: *Къонакъда болмагъан къонакъ*

ала да билмез (Кто не бывал в гостях, тот и сам не сумеет принять гостя).

Во все времена традиции гостеприимства играли положительную роль в воспитании гуманизма у молодого поколения. Часто в старые времена, да и сейчас можно услышать *Ач болсанг – кьарачайгьа бар* (Если голодный – иди в Карачай), т. е. там люди более гостеприимны. Народ советует: *Кьонакьгьа барсанг-ач болуб да барма, бек тоуб да барма* (Если идешь в гости, не ходи голодным, но совсем сытым тоже не иди); *Ашаргьа олтурсанг, джупланыб уллу кьабма* (Если садишься кушать, с жадностью не бери большие куски); *Кьонакьгьа баргьан джеринде бек кечге кьалма, тепсиден урлаб алыб, хурджунунга джукь салма* (Когда идешь в гости – допоздна не оставайся, со стола не кради, ничего не клади в карманы); *Сортада табакьны кесинги аллынга тартта, этин ашагьан сюегинги шорла табакьгьа атма* (Чашу с середины стола к себе не тяни, кости от мяса, которое ел, не бросай в тарелку для супа).

Гостеприимство было характерно в одинаковой степени, как для беднейшего населения, так и для богатых. Принять в любое время любого гостя, устроить и накормить его как лучше, удовлетворить и даже предвосхитить его желания, обеспечить ему защиту, кем бы он ни был, – все это передавалось из поколения в поколение, как нравственный долг человека.

Этикет гостеприимства не требовал, но допускал и даже поощрял одаривание гостя. Если гость по оплошности или намеренно хвалил какую-нибудь вещь, то она преподносилась ему в подарок. Почётного гостя часто одаривали и по собственной инициативе, причем из престижных соображении о себе и своей стране.

Щедрость (*чомарт*) – часть менталитета карачаевцев. Щедрость души означало дарение от всей души: *Чомарт чомартлыгьы кьюн джарлы болмаз* (Щедрый человек никогда не оскудеет).

Всё, что ласкало взор, вызывало восхищение, дарилось. В народе бытовала мысль: *Чомарт бергенин айтмаз* (Щедрый не будет распространяться о своем поступке).

Об этих лучших эстетических свойствах карачаевцев В. Зюзин пишет: «... Отличительной чертой характера карачаевцев является добродушие и приветливость, они гостеприимны, доверчивы ...» [8, с. 44].

Народ не одобрял, когда происходило так, как описывается в выражениях *Кьонакьгьа тарыгьыуларын тарыкьгьан* (Когда гостю все свои жалобы выставлялись) или *Кьонакьны артмагьын алмада, алгьышын ал* (Не торопись взять то, что принес, а торопись взять его благопожелания).

О глубококом уважении карачаевцев к гостям говорят многочисленные пословицы и поговорки: *Кьонакь кеб келиучю юнню кьазаны отдан тьуммез* (В гостеприимном доме всегда котел над огнем); *Кьонакьны кьачан кеттерин сорма, кьачан келлигин сор* (У гостя не спрашивай об отъезде, спрашивай о следующем приезде); *Сюеген кьонакьгьа – юнню эшиги ачыкь* (Любимому гостю – двери дома открыты); *Огьурлу кьонакь келсе, буаз кьоюнэ эгиз табар* (Если добрый гость приходит, то овца двойню рождает).

Народ дает гостю ряд советов: *Кесингден тамада болгьан юйге кьонакьгьа барма* (В дом, где есть старше тебя, в гости не

ходи); *Кимге кьой сойсанг, анга кьонакьгьа бар* (Кому барана резал – тому и в гости иди); *Кьонакь келе билгенча, кете да билсин* (Гость как умеет приходиться, пусть умеет вовремя уходить); *Терде орун болса, босагьада олтурма* (Если есть почетное место, то не сиди у порога).

Карачаевцы жестко относились к непрошеным гостям: *Чакьырылмагьан кьонакь – орунсуз* (Не приглашенны – гость без места); *Чакьырылмагьан кьонакь – джонулмагьан таякь* (Не приглашенный гость – не отесанная палка); *Чакьырылмай келген кьонакь кеттерин сормаз* (Не приглашенный гость без спроса уйдет).

Народ высоко ценит умение давать – *джорекден разылыкь* 'благодарность от сердца', 'выразить одобрение'. Молодежи дают наставление: *Кьонакьны иги ашарыкь бла сыйлагьанынгьы, бир иги зат бергенинги артындан айтърыучу болма. Ол бек ийлыкьды, этгенинги суугьа атханча, бюсюреуусюз болурса, юсюнде сыйынгь да кьалмаз* (То, что гостя хорошей пищей потчевало и то, что кому-то что-то хорошее отдал – не говори много. Это большой стыд, считай, что в воду бросил то, что сделал и честь свою потеряешь).

Нарушать этикет, традиции гостеприимства у карачаевцев считалось большим позором (*бедиш*). В свою очередь и гость обязан вести себя прилично. И сегодня народная педагогика предупреждает: *Кьонакь болсанг ийнакь бол* (Если ты гость, то будь вежлив) или *Кьонакь кьойдан джууаш* (Гость смиреннее овцы), т. е. гость должен вести себя скромно: *Келгинчи кьонакь уялыр, келгенден сора – кьонакьбай уялыр* (Гость стесняется до прихода, после прихода – хозяин (гостя стесняется)).

Провожая гостя, хозяин спрашивал сам себя: все ли правильно я сделал? Так ли как завещал отец? Что скажут соседи?

В настоящее время созданы возможности для объективной оценки и осмысления этнопедагогического наследия карачаевского народа. Приобщение к традициям гостеприимства – это путь не только развития их нравственно-эстетического вкуса, но и путь приближения к корням своей культуры, значение которого отрицать сегодня никто не может.

Исследование показало, что за всю долгую историю карачаевцы накопили огромное количество самых разнообразных произведений словесного искусства, составивших прекрасный, ценностный фонд. Жизнь народа, различные общественные и политические события нашли отражение в песнях, преданиях, легендах, героических поэмах. Вековой национальный опыт воспитания был облечен в пословицы, поговорки, загадки. Вместе с другими народами Северного Кавказа карачаевцы приняли участие в создании эпоса о нартских богатырях.

Подводя итог сказанному в данной статье, следует отметить, что у каждого народа есть свои неповторимые национальные ценности, которые обладают специфическими особенностями, веками сложившиеся традиции и обычаи, но в то же время есть много общего у разных национальностей, что делает их совместное проживание более содержательным в общечеловеческом плане. В процессе совместной жизни эти высокие чувства и убеждения, трансформируясь, становятся более осмысленными, глубокими и создают необходимые предпосылки для более эффективного общения и сотрудничества.

Библиографический список

1. Сысоев В. *Очерки о Карачае*. СМОН ПК, в 43. Тифлис, 1913.
2. Чомаев К.И. Дореволюционные черты этнической психологии горских народов Северного Кавказа. *Вопросы национальной психологии*. Черкесск: Карачаево-Черкесское книжное издательство, 1972.
3. Хабичева-Боташева З.Б. *Озарение души*. Черкесск, 1985.
4. Шуровский В. *Ежегодник Русского географического общества*. 1908; Вып. VIII.
5. Алиев У.Д. *Карачай. Историко-этнологический очерк*. Черкесск, 1991.
6. Тихомиров В. *Горное Закубанье*. Краснодар, 1981.
7. Щукин И.С. Краткий географический очерк Карачая. *Русский антропологический журнал*. Москва, 1913; № 1-3.
8. Зюзин В., Трейлих Е. *Материалы карачаевской экспедиции Северокавказского туберкулезного института*. Микоян-Шахар, 1932.

References

1. Sysoev V. *Ocherki o Karachae*. SMOM PK, v 43. Tiflis, 1913.
2. Chomaev K.I. Dorevolucionnyye cherty 'etnicheskoj psihologii gorskih narodov Severnogo Kavkaza. *Voprosy nacional'noj psihologii*. Cherkessk: Karachaevo-Cherkesskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1972.
3. Habicheva-Botashева Z.B. *Ozarenie dushi*. Cherkessk, 1985.
4. Shurovskij V. *Ezhegodnik Russkogo geograficheskogo obschestva*. 1908; Vyp. VIII.
5. Aliev U.D. *Karachaj. Istoriko-etnologicheskij ocherk*. Cherkessk, 1991.
6. Tihomirov V. *Gornoe Zakuban'e*. Krasnodar, 1981.
7. Schukin I.S. Kratkij geograficheskij ocherk Karachaya. *Russkij antropologicheskij zhurnal*. Moskva, 1913; № 1-3.
8. Zyuzin V., Trejlich E. *Materialy karachaevskoj ekspedicii Severokavkazskogo tuberkuleznogo instituta*. Mikoyan-Shahar, 1932.

Статья поступила в редакцию 23.05.16

УДК 880.161.1-054.6

Martynova A.O., postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg (Russia),
E-mail: bresso2007@gmail.com

DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF AMERICAN STUDENTS (BASED ON MATERIALS OF A LEXICAL-SEMANTIC FIELD "LIBRARY"). The article focuses on an issue of development of intercultural communicative competence of American students based on materials of a lexical-semantic field "library". The nature and structure as well as the contents of intercultural communicative competence of American students have also been investigated. In analyzing academic literature on the problem of Russian as a second language it is shown that it is necessary to include the lexical-semantic field "library" as an important part of linguistic world-image when the Russian language is taught. The article refers to special features such as culturally determined and linguistically determined aspects of intercultural communicative competence. These features are of great importance and should be taken into account in preventing some problems in communication and getting more results in communication between two representatives of different cultures. Special attention is paid to description of some asymmetric phenomena in culture and language, which also should be taken into account.

Key words: language education, Russian as a second language, intercultural communication, intercultural communicative competence, problems in communication, lexical-semantic field, communicative intent.

A.O. Мартынова, аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, E-mail: bresso2007@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ АМЕРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ "БИБЛИОТЕКА")

Рассматривается проблема формирования межкультурной коммуникативной компетенции американских студентов на материале лексико-семантического поля "библиотека", исследуется сущность и структура данной компетенции, а также её содержание применительно к обучению американских студентов русскому языку. На основании анализа научной литературы по проблемам языкового обучения иностранных студентов, показывается необходимость включения в содержание обучения русскому языку как иностранному лексико-семантического поля "библиотека" как важного фрагмента языковой картины мира. Выделяются и описываются характерные особенности межкультурной компетенции, а именно, речь идёт об учёте её культурнодетерминированных и лингводетерминированных аспектов с целью предотвращения коммуникативных барьеров и неудач и построения более продуктивного диалога между представителями разных культур. Особое внимание уделяется описанию некоторых асимметричных явлений, встречающихся в языке и культуре, учёт которых также необходим.

Ключевые слова: языковое образование, РКИ, межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, коммуникативные неудачи, лексико-семантическое поле, коммуникативная интенция.

Положение о взаимоотношении языка и культуры является одним из центральных в исследованиях последних лет. Многие учёные отмечают, что язык не существует вне культуры, но язык также не существует вне человека, породившего его (см. работы Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, Г.М. Васильевой, Ю.Н. Караулова, Ю.С. Степанова, Н.Е. Сулименко, В.Н. Телии, В.Д. Черняк и др.). Язык – это средство коммуникации, а культура, содержащая некие коды, переходящие от одного человека к другому, – это сложнейшее явление, присущее обществу в целом и каждой отдельной личности, находит уникальное отражение в языке. Человек (носитель культуры) рассматривается как национальная языковая личность, которая является посредником между языком и культурой.

Таким образом, проблема связи языка и культуры междисциплинарна, ею занимаются учёные различных гуманитарных направлений, что обеспечивает комплексный подход к проблеме. Язык изучается сквозь призму антропоцентризма и национальной культуры.

Данная культуроориентированная тенденция отразилась и в методике обучения русскому языку как иностранному (РКИ), так как способствовала широкому научному описанию различных способов отражения национальной культуры в языковых единицах, а также созданию новых типов методических материалов для обучения РКИ.

Если в процессе коммуникации задействованы представители разных стран, являющиеся носителями разных лингвокультур, то в таком случае мы имеем дело с межкультурной коммуникацией (МКК), при этом общение таких коммуникантов неизбежно приводит к определённым затруднениям и противоречиям. В научной литературе проблемы взаимопонимания, нарушающие процесс эффективного общения между представителями разных стран (культур), называют коммуникативными неудачами (КН).

Под коммуникативной неудачей обычно понимают «полное или частичное непонимание высказывания партнёром коммуникации, такой «сбой» в общении, при котором определённые речевые произведения не выполняют своего предназначения, а их элементы не реализуются как инструкции по преобразованию окружения» [1, с. 53].

Очевидно, что коммуникативные неудачи – это естественная и неминуемая преграда на пути к взаимопониманию. Люди, принадлежащие к разным культурным, социальным и этническим группам по-разному воспринимают информацию, имеют разные ценности и культурные установки, а значит, и по-разному реагируют на сказанное и увиденное.

Несмотря на то, что понятие коммуникативной неудачи интерпретируется многообразно (барьеры, помехи, сбои, ошибки, дискомфорт, недоразумения), многие учёные указывают на необходимость их систематизации, с целью решения прикладных задач, направленных на минимизацию «сбоев» в процессе межкультурной коммуникации.

Наличие существенных проблем, возникающих в межкультурной коммуникации, делает принципиально важным введение понятия межкультурной компетенции, сформированность которой должна способствовать эффективности межкультурного диалога. Проанализировав ряд определений, предложенных специалистами в области межкультурной коммуникации и методистов, можно заключить, что межкультурную компетенцию принято рассматривать в двух основных направлениях: в собственно коммуникативном, универсальном для различных ситуаций общения (L. Samovar, R. Porter, B. Spitzberg), а также в рамках задач методики обучения иностранным языкам, при котором в межкультурную компетенцию включаются компоненты иноязычной коммуникативной компетенции (О.В. Леонтович, Г.В. Елизарова, М. Вурам).

Релевантным задачам методики обучения иностранным языкам является определение, данное Г.В. Елизаровой, которая считает, что: «межкультурная компетенция – это такая способность, которая позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [2, с. 7].

Специалисты в области межкультурной коммуникации разрабатывают различные модели межкультурной компетенции, отражающие её содержание и структуру. На данный момент существует, по крайней мере, шесть основных моделей межкультурной компетенции, учёт которых соответствует задачам данной работы. В научной литературе высказывается мнение о том,

что межкультурная компетенция включает в себя три составляющих: знания, умения и отношения.

В методике обучения иностранным языкам известна модель межкультурной компетенции М. Байрама. В рамках данной модели выделяются следующие элементы: отношения, знания, умения интерпретации и соотнесения, умения усваивать новые знания о культуре, критическое осознания культуры или политическое образование. Таким образом, согласно модели М. Байрама, человек, обладающий межкультурной компетенцией, способен осознавать разницу между культурами, видеть взаимоотношения между ними, критически анализировать особенности собственной и другой культуры, уметь разъяснять особенности одной культуры в терминах другой, осознавать собственный взгляд на мир как носителя определённой культуры. Преимуществом данной модели межкультурной компетенции является учёт различных умений, необходимых для общения с представителями разных культур вне зависимости от их языка и культурной принадлежности, а также использование знаний об социальных и культурных различиях представителей разных стран, которые вовлечены в межкультурную коммуникацию.

Ещё одна модель межкультурной компетенции принадлежит Г.В. Елизаровой. Исключительность данной модели заключается в том, что автор рассматривает межкультурную компетенцию как составную часть коммуникативной компетенции. Ряд исследователей под коммуникативной компетенцией понимают иноязычную коммуникативную компетенцию, для обладания которой индивиду необходимо освоить целый ряд дополнительных компетенций таких как: дискурсивная, лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, стратегическая и социальная. Учитывая данную особенность иноязычной коммуникативной компетенции Г.В. Елизарова подчёркивает, что успешность и эффективность межкультурной коммуникации, в первую очередь, зависит от сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Исследователи говорят о различных направлениях формирования межкультурной компетенции, ориентированных как на язык, так и на культуру [3].

Таким образом, в составе межкультурной компетенции традиционно выделяют языковую, культурную и коммуникативную составляющие. На наш взгляд, ввиду того, что уже в самом понятии межкультурной компетенции или компетенции межкультурного общения заложен факт общения, то, безусловно, все её содержательные компоненты (языковой и культурный) содержат коммуникативный заряд, ведущую коммуникативную интенцию. Поэтому считаем целесообразным в целях обучения русскому языку как иностранному выделять две основных содержательных составляющих: *лингводетерминированную* и *культурнодетерминированную*, каждая из которых содержит коммуникативную интенцию. К лингводетерминированным аспектам относятся знания *собственно лингвистического (системного) характера* и знания *лингвокогнитивного характера*, а к культурнодетерминированным – *социокультурного* и *этнокультурного характера*, без которых общение представителей различных культур осложняется многочисленными барьерами и помехами.

Все компоненты межкультурной компетенции находятся во взаимосвязи, и в «конкретных коммуникативных ситуациях выявляется уровень языковой и иных видов компетенции», так как «компетенция не существует в отрыве от коммуникации» [4]. Каждый компонент межкультурной компетенции, находясь во взаимосвязи с другими элементами, актуализирует в сознании определённый фрагмент когнитивной базы. В ходе методической работы, направленной на формирование одного из компонентов межкультурной компетенции, в сознании изучающего язык задействуются и другие компоненты. Так, повышение уровня владения одной из составляющих компетенции приводит к более высокой степени сформированности всех компонентов межкультурной компетенции в целом.

Для формирования межкультурной компетенции необходимо опираться на важнейшие фрагменты культуры и языковой картины мира, которые, с одной стороны, являются яркими маркерами культуры, а, с другой стороны, могут стать причинами возникновения коммуникативных неудач. В методике обучения РКИ уже сложилась традиция описания различных культурно маркированных фрагментов языковой картины мира, с целью включения их в содержание обучения РКИ [5; 6].

Одним из таких важных фрагментов языковой картины мира является национальная библиотечная культура, репрезентированная в лексике русского языка. С целью формирования лингводетерминированного аспекта межкультурной компетенции

в содержание обучения РКИ должно быть включено лексико-семантическое поле «библиотека», поскольку именно полевая организация лексики в учебных целях считается одним из наиболее эффективных способов репрезентации учебного материала. Исследователи по-разному трактуют понятие лексико-семантического поля, при этом в каждом определении выделяется основной признак «общности»: содержания, тематики, семантического признака. А.А. Уфимцева определяет лексико-семантическое поле как «крупное объединение семантически связанных лексем, включающих лексико-семантические группы, одна из которых является ядерной» [7, с. 274]. Структура лексико-семантического поля организована сложно и неоднородно, но вместе с тем иерархично.

Согласно устоявшимся представлениям, структуру лексико-семантического поля можно разделить на три зоны: 1) ядерная зона, или ядро поля; 2) околоядерная зона; 3) периферия. Ядерная зона, представленная базовой лексемой, является центральной в структуре поля. Околоядерную зону составляют лексические единицы, «в содержании которых актуальны отдельные семантические компоненты первичного значения доминантной лексемы. В зону периферии входят лексические единицы, в которых на ядерный признак «наслаиваются» дополнительные семантические компоненты, то есть доминантный признак начинает варьироваться, выступать в окружении других сем» [8, с. 203].

Конструирование лексико-семантического поля «библиотека» в учебных целях составляет сложную задачу, поскольку в идеографических словарях не зафиксировано каких-либо лексико-семантических или тематических групп и объединений, которые бы отражали данный фрагмент действительности. Однако анализ справочников энциклопедического характера, толковых и словообразовательных словарей русского языка позволяет условно наметить содержательную структуру данного поля в учебных целях. Его безусловным ядром является лексема «библиотека», имеющая менее употребительный синоним «книгохранилище». В основном содержании поля можно выделить ряд лексико-семантических групп, которые отражают сложное семантическое устройство данного поля.

В эту структуру входят, прежде всего:

1. **Наименования типов библиотек**, к которым относятся:
 - различные именные словосочетания (*национальная, президентская, государственная, муниципальная, публичная и др.*);
 - сложносоставные имена существительные: *вагон-библиотека, библиотека-передвижка, изба-читальня, библиотека-читальня, библиотека-автомобиль;*
 - аббревиатуры: **КИБО (комплекс информационно-библиотечного обслуживания или мобильная библиотека).**
2. **Наименования конкретных библиотек:** *имени Ленина (Ленинская библиотека, ленинка), имени Салтыкова-Щедрина (Салтыковка, публичка) и др.*
3. **Наименования элементов (внутренней) организации библиотеки:** *читальный зал, каталог (библиотечный, систематический, предметный, электронный), абонемент (библиотечный, межбиблиотечный, электронный), формуляр и др.*
4. **Наименования предметов хранения:** *книга (учебник, монография), журнал, газета, рукопись, диск и др.*
5. **Наименования работников библиотеки:** *библиотекарь, библиотекарьша, библиограф, архивариус и др.*
6. **Наименования лиц, пользующихся библиотекой:** *читатель, пользователь, посетитель, абонент, потребитель, клиент.*
7. **Наименования основных действий, совершаемых читателем:** *получать (доступ), возвращать (книги), сдавать (сумки, пакеты), заказывать, получать (информацию, консультационную помощь, издания), продлевать (срок пользования литературой) и др.*
8. **Наименования основных действий, совершаемых библиотекарем:** *выдавать (книгу), регистрировать (читателя), давать (библиографическую справку), консультировать и др.*

Таким образом, данное поле насчитывает более 300 единиц. Предметом обучения является, безусловно, не вся лексика поля. Отбор лексики, включаемой в содержание обучения, требует определенных критериев отбора. Так, при обучении русскому языку студентов продвинутого этапа (II сертификационного уровня) часть лексики, связанной с библиотечным делом (например, профессионализмы и устаревшие слова, такие как библиолог, библиоколлектор, изба-читальня и др., не должна стать предметом обучения).

С целью формирования культурнодетерминированного аспекта межкультурной компетенции в содержание обучения РКИ должна быть включена информация о национальной библиотечной культуре России. Анализ литературы, посвященный библиотечному делу России и США (см. работы С.А. Басова, Д.К. Равинского, А.В. Соколова, Я.П. Шрайберга, М.Ю. Матвеева, А.И. Земскова, З.В. Руссак, Ю.Н. Столярова, О.Ю. Устинова, Дж. Ричардсона, Э.Р. Сукиасян и др.), позволяет выделить как универсальные понятия, связанные с типами библиотек (например, публичная, национальная, специализированная, электронная), наименованием лиц, пользующихся библиотекой (читатель, пользователь, посетитель, потребитель, клиент), так и определенные различия. К таким различиям, например, относится роль *академической библиотеки*, правила пользования библиотеками, уровень квалификации сотрудников библиотеки, правила работы библиотеки.

Так, например, исследователи указывают на различное содержание понятия академической библиотеки в России и США. Под академическими библиотеками, в отличие от российской традиции, в американском библиотковедении понимаются «библиотеки, формируемые как составные части колледжей, университетов или других академических институтов, осуществляющих образование выше школьного, и предназначенные удовлетворять информационные потребности преимущественно студентов, профессорско-преподавательского состава и сотрудников данных институтов» [9, с. 23]. В России «под типом академической понимается в узком значении библиотека института сети Академии наук, а в более широком – солидная научная библиотека. Определение, даваемое академической библиотеке американскими библиотковедами, более соответствует значению нашего термина вузовская библиотека» [10, с. 9]. Таким образом, в США термин академическая библиотека несколько шире, чем принято понимать в России. Академическим библиотекам США выделяется ведущая роль, поскольку они, по сравнению с другими типами библиотек обладают самыми обширными фондами и в них изобилуют различные формы современных информационных технологий и услуг (создаются электронные каталоги, оцифровывается библиотечный фонд, разрабатываются онлайн обучающие программы, каталогизируются интернет ресурсы и т. п.). В связи с серьезными изменениями в области информационных технологий, возрастает также и образовательная миссия академических библиотек.

Ещё одной важной особенностью академических библиотек в США является то, что во время сессии двери библиотек открыты круглосуточно. Делается это для того, чтобы поддержать студентов, дать им необходимую информационную помощь и предоставить комфортное, современное место для занятий.

Соответственно, меняются требования к знаниям библиотекарей современной библиотеки. В американской библиотеке существует строгая иерархия должностей, при этом позиция библиотекаря (*librarian*) является самой высокой в библиотечной иерархии. Человек, занимающий эту должность должен обязательно иметь степень магистра (или выше) в области библиотечных и информационных наук или других приемлемых для библиотеки сферах. Библиотекари относятся к профессионально-административному составу библиотеки, а часто «приравниваются по рангу к должностям профессорско-преподавательского состава, с предоставлением соответствующих академических прав и свобод, но и с наложением равных с профессорско-преподавательским составом обязанностей в плане научных исследований. Этим объясняется такое большое количество профессиональных периодических изданий в области библиотечного дела, выходящих в США» [10, с. 19]. Часто библиотекари работают совместно с преподавателями по созданию дистанционных курсов и курсов по обзору и поиску ресурсов в рамках университетских дисциплин. Немаловажная роль поэтому уделяется образованию библиотекарей и постоянному повышению квалификации (*life-long learning*). Так, в материалах «круглого стола» Американской библиотечной ассоциации по вопросам непрерывного библиотечного образования проводится мысль о том, что знания, навыки и подходы, приобретаемые в стенах библиотечных школ, должны поддерживаться и обновляться постоянно путем серьезных программ непрерывного образования [10, с. 100]. Для того чтобы получить должность библиотекаря, претенденту на должность необходимо ежегодно публиковаться в научных журналах, а также, согласно Руководству для библиотекарей и профессионально-администра-

тивного персонала Гарвардской университетской библиотеки (*Handbook for Librarians and Professional and Administrative Staff in the Harvard University Library*), пройти следующий путь: *Affiliate Librarian – Assistant Librarian – Associate Librarian – Librarian*. Каждая должностная ступень требует от человека большей ответственности, профессиональной грамотности, самостоятельности в принятии решений, инициативности, профессионального развития и общественной деятельности. Как отмечает ряд исследователей, библиотекарями в США становятся лишь немногие. Роль, которая отводится современному работнику библиотеки, рассматривается в качестве «посредника между пользователем и проблемой, которую необходимо решить совместными усилиями» [11, с. 34].

Зарубежные учёные видят будущее библиотечной профессии в превращении её в «киберпрофессию» (*cyberprofession*), а публикации, посвященные библиотечному делу, насыщены новыми наименованиями библиотекарей как: «киберотекари» (*cybrarians*), «интернавты» (*Internauts*) или «кибернавты» (*cybernauts*) [12, с. 34].

В России, по мнению исследователей, в массовом сознании библиотекарь «всегда был второстепенной фигурой, находящейся где-то на «задворках» образования или же на «обочине» научной деятельности. И, если в XX в. библиотекарь был «вторым» после врача, писателя, журналиста или научного сотрудника, то в настоящее время он еще более «отодвинут» профессиями программиста, дизайнера web-сайтов, системного администратора и т. п.» [13]. Библиотекари стереотипизируются как молчаливые «хранители знания», «с их старомодностью, одиночеством, любовью к порядку и “шиканьем” на читателей» [14].

Общей особенностью современного состояния библиотек в США и России является их информатизация. Так, за последние 20 лет общество кардинально изменилось. С появлением «всемирной паутины» и увеличенным доступом к различной информации, а также в процессе всемирной интеграции человеку необходимо уметь адаптироваться и ориентироваться в окружающем информационном потоке. Постепенно общество трансформировалось в информационное, обладающее информационной культурой, т. е. «совокупностью информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных особенностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий» [11, с. 22 – 23].

Знание особенностей библиотечного дела в США и России относится к культурнодетерминированному аспекту межкультурной компетенции и должны быть учтены в обучении русскому языку как иностранному.

При формировании межкультурной компетенции необходимо учитывать асимметричные явления различного характера, которые создают основные барьеры и помехи. К таким асимметричным явлениям относятся и некоторые фрагменты рассматриваемого лексико-семантического поля. Примером может служить лексема *библиотекарь*, которой в американском варианте английского языка соответствует достаточно большое количество соответствий, ввиду чрезвычайно разветвленной стратификации должностей библиотечных работников. Из огромного множества наименований должности библиотекаря в США, можно выделить 3 ключевых: *Librarian* (самое высокое звено), *Clerk* (специалист с общими навыками секретарской работы) and *Technical Librarian* (работники по техническому обслуживанию). Таким образом, в библиотеках США существует два фланга библиотекарей: высококвалифицированные специалисты, готовые выполнять самую ответственную работу и находить творческое решение проблем, а также персонал, поддерживающий функционирование всех подразделений библиотеки.

В названиях лиц, пользующихся библиотекой, прослеживается явное сходство (*пользователь – user, посетитель – patron, абонент – borrower, потребитель – consumer, клиент – client, читатель – reader*), хотя лексема *reader* в американском варианте английского языка практически не используется и считается устаревшей.

В составе лексико-семантического поля «библиотека» можно выделить абсолютные лакуны, такие как: *спецхран, главлит, “чистка”, цензура, ликбез, вагон-библиотека*, которые в силу разного исторического развития не свойственны библиотечному делу в США. Многие лакуны относятся к советскому периоду библиотечного дела, однако имеют большое значение в культуре России.

Таким образом, для формирования межкультурной компетенции американских студентов необходимо учитывать культурно-детерминированные и лингводетерминированные аспекты,

а также асимметричные явления в культуре и языке, которые помогут обучаемым избежать или минимизировать возможные коммуникативные помехи и барьеры.

Библиографический список

1. Гузикова М.О. *Основы теории межкультурной коммуникации*. Москва: Издательство Уральского университета, 2015.
2. Елизарова Г.В. *Культура и обучение иностранным языкам*. Санкт-Петербург: КАРО, 2005.
3. Васильева Г.М., Харченко Л.И. Основные направления формирования межкультурной компетенции студентов гуманитарных специальностей. *Педагогический журнал*. 2012; 2-3: 51 – 63.
4. Леонтович О.А. *Введение в межкультурную коммуникацию*. Москва: Гнозис, 2007.
5. Васильева Г.М., Некора Н.Е. *Особенности национальных культур в зеркале языка*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета водных коммуникаций, 2012.
6. Васильева Г.М. *Умом Россию не понять*. Санкт-Петербург: Сударыня, 2000.
7. Уфимцева А.А. *Семантика слова*. Москва: Наука, 1980.
8. Юрина Е.А. Лексическая структура ассоциативно-образного семантического поля. *Вестник Томского государственного университета*. 2003; Выпуск 277: 198 – 204.
9. *The ALA Glossary of Library and Information Science*. Chicago, 1983: 245 p.
10. Еременко Т.В. *Современные информационные технологии в университетских библиотеках США*. Рязань: Издательство Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина, 2001.
11. Равинский Д.К. *Библиотеки и гражданское общество: изучая зарубежный опыт*. Санкт-Петербург: Российская национальная библиотека, 2013.
12. *Российская национальная библиотека и ее читатели в начале XXI века*. Научный редактор С.А. Басов. Санкт-Петербург: Российская национальная библиотека, 2013.
13. Матвеев М.Ю. Почему существует непривлекательный имидж библиотек и библиотекарей? Ч. 2. Профессиональные и образовательные причины. *Izdatsovet.ru: Издательский совет русской православной церкви*. Available at: <http://www.izdatsovet.ru/proc/detail.php?ID=45410>
14. Radford M. L., Radford G. P. Librarians and Party Girls: cultural studies and the maning of the librarian. *Library Quarterly*. 2003; Vol. 73 (Jan.): 60.

Reference

1. Guzikova M.O. *Osnovy teorii mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2015.
2. Elizarova G.V. *Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam*. Sankt-Peterburg: KARO, 2005.
3. Vasil'eva G.M., Harchenkova L.I. Osnovnye napravleniya formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii studentov gumanitarnyh special'nostej. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2012; 2-3: 51 – 63.
4. Leontovich O.A. *Vvedenie v mezhkul'turnuyu kommunikaciju*. Moskva: Gnozis, 2007.
5. Vasil'eva G.M., Nekora N.E. *Osobennosti nacional'nyh kul'tur v zerkale yazyka*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta vodnyh kommunikacij, 2012.
6. Vasil'eva G.M. *Umom Rossiyu ne ponyat'*. Sankt-Peterburg: Sudarynya, 2000.
7. Ufimceva A.A. *Semantika slova*. Moskva: Nauka, 1980.
8. Yurina E.A. Leksicheskaya struktura associativno-obraznogo semanticheskogo polya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2003; Vypusk 277: 198 – 204.
9. *The ALA Glossary of Library and Information Science*. Chicago, 1983: 245 p.
10. Eremenko T.V. *Sovremennye informacionnye tehnologii v universitetskijh bibliotekah SShA*. Ryazan': Izdatel'stvo Ryazanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. S.A. Esenina, 2001.
11. Ravinskij D.K. *Biblioteki i grazhdanskoe obschestvo: izuchaya zarubezhnyj opyt*. Sankt-Peterburg: Rossijskaya nacional'naya biblioteka, 2013.
12. *Rossijskaya nacional'naya biblioteka i ee chitateli v nachale XXI veka*. Nauchnyj redaktor S.A. Basov. Sankt-Peterburg: Rossijskaya nacional'naya biblioteka, 2013.
13. Matveev M.Yu. Pochemu suschestvuet neprivekatel'nyj imidzh bibliotek i bibliotekarej? Ch. 2. Professional'nye i obrazovatel'nye prichiny. *Izdatsovet.ru: Izdatel'skij sovet ruskoj pravoslavnoj cerkvi*. Available at: <http://www.izdatsovet.ru/proc/detail.php?ID=45410>
14. Radford M. L., Radford G. P. Librarians and Party Girls: cultural studies and the maning of the librarian. *Library Quarterly*. 2003; Vol. 73 (Jan.): 60.

Статья поступила в редакцию 20.05.16

УДК 371.13:371.124.8

Marchenko A.N., postgraduate, Surgut State University student, English language teacher, School №32 (Surgut, Russia), E-mail: cuh@inbox.ru

Rasskazov F.D., Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methods of Professional Education, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: cuh@inbox.ru

THE ANALYSIS OF CONDITION OF A SYSTEM OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS. In the article a problem of improving a modern system of language training for teachers is presented. The new paradigm of educational process is under consideration; and the development of a personality that leads to an ability to arrange mutually beneficial dialogue in professional sphere, as well as in public interest and proficient. The authors of the paper note the role of a teacher of a foreign language changes in a university. The article analyzes the English language teaching of students at pedagogical departments, during which they have to develop knowledge and skills, as well as professionally significant qualities like motives, cognitive basis, patterns of behavior that are necessary for the professional development, for further development and for future professional activity.

Key words: competence, foreign language communicative competence of teachers, language training system for teachers, educational training for future teachers.

А.Н. Марченко, аспирант СурГУ, соискатель учёной степени канд. пед. наук, учитель английского языка в МБОУ СОШ № 32, г. Сургут, E-mail: cuh@inbox.ru

Ф.Д. Рассказов, д-р пед. наук, проф. БУ ВО «Сургутский государственный университет ХМАО-Югры», заслуженный деятель науки ХМАО-Югры, академик МАНПО, член-корреспондент РАЕ, г. Сургут, E-mail: cuh@inbox.ru

АНАЛИЗ ТЕКУЩЕГО СОСТОЯНИЯ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Рассматривается проблема совершенствования современной системы языковой подготовки педагогов. Представляется новая парадигма образовательного процесса в целом и формирование личности в частности, в которой специалист должен быть способным строить взаимовыгодный диалог в мировом профессиональном пространстве, как в интересах общества, так и самого специалиста. Отмечается изменение роли преподавателя неязыкового вуза. В статье анализируется процесс обучения английскому языку студентов педагогического направления, в ходе которого у них должны развиваться знания и умения, а также профессионально значимые качества, сформированы мотивы, когнитивная основа, сформированы образцы поведения необходимые для профессионального становления, дальнейшего развития, и для будущей профессиональной иноязычной деятельности.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, иноязычная коммуникативная компетенция педагога, система языковой подготовки педагога, процесс подготовки педагогических кадров.

Сегодня специалисты в области педагогики всё чаще сталкиваются с необходимостью общения на иностранном языке. От современного педагога требуется не просто владение иностранным языком, но и умение применить его как в сфере бытовой, так и профессиональной. В связи с этим, ВУЗ ставит перед собой задачу совершенствования системы языковой подготовки: разработке новых методов и форм обучения, поиск технологичной организации учебного процесса, отвечающие современным требованиям.

Иностранный язык, как известно, не может существовать изолированно от жизнедеятельности общества: экономической, политической и духовной. Процессы, происходящие в обществе, и порождают функции иностранного языка. Для этого рассмотрим особенности состояния системы подготовки педагогических кадров на данном этапе, обратившись к авторитетным источникам.

Изменение содержательного поля профессиональной деятельности, профессионально-квалификационной структуры кадров выявило необходимость пересмотра концептуальных основ профессионально-педагогического образования [1].

Овладение профессиональной культурой всегда сопровождается внутренними и внешними изменениями личности, ее сознанием и деятельностью. Инвариантом любой сферы жизнедеятельности человека, любой профессиональной деятельности, а соответственно и профессиональной культуры, является коммуникативная культура. Профессиональная культура развивается в условиях возрастания внимания общества к культуре взаимодействия, к коммуникативной культуре.

Теоретический анализ исследований, обращённых к актуальным проблемам современного высшего образования, показал, что в условиях модернизации образования выражена тенденция к качественному обновлению и оптимизации не только системы высшего образования в целом, но и всех ее компонентов и процессов, нацеленных на качество подготовки выпускников вузов. Это позволило нам сделать вывод о наличии объективной потребности университетов в управлении связью системы профессионального образования с её языковым компонентом, в совершенствовании процессов их взаимодействия.

Наше исследование проблемы качества подготовки педагогических кадров показало, что их подготовленность к профессиональной деятельности не всегда отвечает уровню современных требований к профессии, в частности: 11% выпускников педагогических специальностей считают себя неготовыми к работе в системе профессионального образования и думают о смене профессии; 23% не владеют технологиями современного производства.

Участие вузов в реализации принципов Болонской декларации создает, с одной стороны, благоприятные условия для обновления системы высшего образования, так как возрастает мобильность субъектов образования, повышается их мотивация к участию в международных контактах и т. д. С другой стороны, возникают новые управленческие, организационные, методические и другие проблемы, требующие решения.

Основной вызов времени к высшему профессиональному образованию – обеспечить конкурентоспособность выпускников университетов – предъявляет особые требования к языковому образованию по направлениям подготовки: соответствие целям профессионального образования, обучение правилам коммуникации в ситуациях повседневного и профессионального общения, организация самостоятельной работы с языковой информацией и др., что меняет понятие качества университетского языкового образования и требует его уточнения [1].

Проведённый нами анализ научной литературы об обеспечении качества университетского языкового образования в системе профессионального образования выявил противоречия: между социальным заказом на педагогов, свободно владеющих иностранным языком и способных ориентироваться в иноязычной социокультурной среде, готовых к деловому, профессиональному и личностному общению с педагогами других стран, и несовершенством их подготовки иноязычной коммуникативной компетенции; между потребностью в педагогах, способных осуществлять иноязычную профессионально ориентированную деятельность на международном уровне, и фактическим отсутствием целостной педагогической системы формирования иноязычной коммуникативной компетентности у студентов педагогического направления; между накопленной вузами богатой практикой обучения будущих педагогов иностранному языку в рамках формального образования и недостаточной разработанностью научно-методических технологий формирования иноязычной коммуникативной компетенции в рамках неформального образования; между необходимостью подготовки студентов педагогического направления к профессиональному иноязычному общению и существующей практикой обучения иностранному языку, ориентированной на письменные формы коммуникации.

Целью любого профессионального образования является достижение будущим специалистом высокого уровня профессиональной компетентности. Но для этого необходимо наличие адекватной профессиональной подготовки педагогов в вузе.

Поэтому, некоторые зарубежные исследователи (П. Гудмен, Э. Раймер, Р. Коллинз, И. Иллич и другие) придерживаются альтернативной точки зрения: образовательный процесс навсегда отстал от остальных сторон жизни и ускорить его невозможно вследствие ограниченных способностей человека к усвоению информации.

С такой точкой зрения мы не можем согласиться, поскольку все достижения науки и техники принадлежат именно выпускникам этой же системы образования. Следовательно, проблема образования является не столько количественной, сколько качественной. Таким образом, мы можно смело заявить, что нас не удовлетворяет сама сущность, характер современного образования, несмотря на его высокий уровень в отдельных областях и направлениях.

Различные исследователи предлагают разнообразие направлений реформирования образовательной системы высшего профессионального образования. А.Д. Суханов пишет: «Важнейшим компонентом новой образовательной парадигмы является концепция фундаментализации» [2]. М.Г. Гарунов по показателям фундаментальности предметных знаний относит:

- целостность восприятия научной картины мира;
- системность научного познания;
- непрерывность образования;
- гибкость в подготовке специалистов [3].

Одним из наиболее актуальных на сегодняшний день способов построения образовательной парадигмы является компетентностный подход. Страны Болонского соглашения апеллируют к компетенциям и компетентностям как к ведущему критерию подготовленности выпускника высшей школы к нестабильным условиям труда и социальной жизни. Если традиционная квалификация специалиста подразумевала «степень профессиональной подготовленности работника, позволяющая ему выполнять трудовые функции определенного уровня и сложности в конкретном виде деятельности», т.е. функциональное соответствие между требованиями рабочего места и целями образования, а подготовка сводилась к усвоению учащимися более или менее

стандартного набора знаний, умений и навыков, то компетенция («круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом») предполагает развитие в человеке способности ориентироваться в разнообразных сложных и непредсказуемых жизненных ситуациях, иметь представление о последствиях своей деятельности, а также нести за них ответственность [1].

Понятие «компетентность» представляет собой совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов необходимых, чтобы качественно, продуктивно действовать по отношению к ним [4]. Т. е. под компетенцией понимается наперед заданное требование к образовательной подготовке студента, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере. Компетентность предполагает минимальный опыт применения компетенций. [4]

Европейское общество обозначает пять ключевых компетенций (понятие ключевых компетенций введено в 1990 году Международной организацией труда): социальная, коммуникативная, социально-информационная, когнитивная, специальная [5].

Социальная компетенция – способность взять на себя ответственность, совместно разрабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества.

Коммуникативная компетенция определяет технологии устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Интернет.

Социально-информационная компетенция характеризует владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ.

Когнитивная компетенция – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию.

Специальная компетенция – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов своего труда.

В свете новых задач на первое место выходит прогностическая роль образования. Следовательно, в качестве прогностической педагогической цели обучения в нашем исследовании можно определить формирование профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции педагога, которая характеризует его как конкурентоспособную коммуникативную личность, способную понимать общее и различное между родной и инофонной культурой, владеющей совокупностью знаний, норм и образцов поведения, которые реализуются в профессиональном иноязычном общении посредством социальных навыков коммуникации.

Новый тип экономики вызывает новые требования, предъявляемые к выпускникам вузов. В докладе Международной комиссии по образованию, представленном ЮНЕСКО, рассмотрены четыре основополагающих принципа образования XXI в., мы в нашем исследовании акцентируем внимание на принципе научить приобретать знания, т. е. становление и дальнейшее развитие личности предполагает непрерывное познание нового, в том числе самообразование.

В силу рассмотренных нами объективных причин значительно возросли потребности общества и человека в изучении иностранного языка. Наше исследование показало, что 80% всей мировой информации хранится на английском языке, 5 самых крупных радио и телекомпаний вещают на английском языке.

В связи с процессом глобализации возросла потребность подготовки специалистов, владеющих иностранными языками, способных осуществлять профессиональное иноязычное общение в деловых сферах, которая ориентирована на развитие и совершенствование профессиональных коммуникативных навыков, раскрытие интеллектуальных и творческих личностных качеств студентов в процессе обсуждения профессионально необходимой для них информации.

Несмотря на то, что многие стороны применения делового английского в настоящее время детально изучены, реальное функционирование английского языка как средства устной и письменной профессиональной коммуникации для педагогов требует научного осмысления. Наше исследование путей по-

вышения эффективности подготовки педагогов, сопряженное с поиском новых способов формирования личности специалиста с учетом требований владения иностранным языком на принципиально новом уровне как инструментом профессионального иноязычного общения в деловых сферах, является актуальными и своевременными.

Проблема профессионально ориентированного обучения иноязычной коммуникации рассматривалась многими отечественными и зарубежными учеными (Л.Е. Алексеева, О.Ю. Искандарова, Л.В. Макар, А.П. Петрова, В.Л. Скалкин, С.Г. Тер-Минасова, С.К. Фоломкина, Т. Хатчинсон, Дж. Сваэлс, А.Вотерс и др.). В работах ряда ученых (В.Л. Скалкин, Р.П. Мильруд, Г.В. Рогова, Н.Н. Петрушевская) освещались вопросы обучения английскому языку как языку профессионального общения.

Качественная подготовка педагогов предполагает профессионально направленное обучение иностранному языку. В своем исследовании мы рассматриваем процесс обучения английскому языку студентов педагогического направления, в ходе которого у них должны развиваться знания и умения, а также профессионально значимые качества, сформированы мотивы (нацеленность на профессиональное развитие), когнитивная основа (способность осознавать общее и специфическое в культурно – языковых картинах мира), сформированы образцы поведения (имеющие толерантный характер, способность понимать других, гибкость речевых и неречевых средств), необходимые для профессионального становления, дальнейшего развития, и для будущей профессиональной иноязычной деятельности.

Следует также отметить, что специальный язык не существует отдельно от общего языка, а является его составной частью, в полной мере с ним взаимодействует. Хатчинсон Т. назвал возрастающий интерес к языку профессионального общения «революцией в лингвистике». [4]

В результате процесса обучения студенты педагогического профиля должны быть подготовлены к профессиональному иноязычному общению в деловых сферах, наиболее типичными регистрами которого являются телефонные и деловые переговоры, деловая корреспонденция, переписка по e-mail, участие в выставках и конференциях. Следовательно, для осуществления профессионально ориентированного иноязычного общения в деловых сферах у будущих педагогов должна быть сформирована профессионально направленная иноязычная коммуникативная компетенция.

Знание иностранного языка студента-педагога обеспечит ему доступ к информации и документации на иностранном языке по педагогике.

В связи с этим, меняется и роль преподавателя неязыкового вуза: ему необходимо не только дать студентам языковую подготовку, а также сориентировать их на практическое использование иностранного языка за пределами аудитории: в бизнесе, науке и т. д.

На основании вышеизложенного по вопросам оценки уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции выпускников педагогического направления, мы можем сделать следующие практические выводы:

1. Оценка уровня подготовки бакалавра или специалиста по иностранному языку должна основываться на контроле умений использовать лексико-грамматические средства языка не изолированно, а в процессе коммуникации. Очевидно, что лексико-грамматический тест в той форме, в которой он существует в базе тестовых заданий, не отвечает этой задаче, поскольку не отражает акт коммуникации целиком (в форме монологического высказывания, диалога и др.). Отрывки из текстов профессиональной направленности, статьи по пройденной теме могли бы точнее отражать ситуацию профессионального общения.

2. В процессе контроля должны использоваться продуктивные формы коммуникации (устное или письменное высказывание), которые позволяют оценить адекватность использования языковых средств, полноту и объем высказывания, учет общепринятых норм общения.

3. Не следует забывать, что владение иностранным языком является комплексным системным умением, подкрепленным определенными качествами личности, такими как темперамент, готовность к общению и т. п. А психологическую оценку участия студента в акте коммуникации на иностранном языке тесты выполнить не могут. Это может сделать только преподаватель, осуществляя наблюдение за работой студента на занятии.

Библиографический список

1. Основные документы болонского процесса. Коммюнике Конференции Европейских министров образования. Берген, 2005
2. Суханов А.Д. Стратегия развития общего высшего образования: достижение целостности через трансдисциплинированность. *Известия РАО*. 2000; 1: 3 – 10.
3. Гарунов М.Г. Развитие творческой самостоятельности специалиста. *Высшее образование в России*. 1998; 4: 83 – 86.
4. Адольф В.А. *Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 1998.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003; 5: 34 – 42.

References

1. *Osnovnye dokumenty bolonskogo processa*. Kommyunike Konferencii Evropejskih ministrov obrazovaniya. Bergen, 2005
2. Suhanov A.D. Strategiya razvitiya obshchego vysshego obrazovaniya: dostizhenie celostnosti cherez transdisciplinirovannost'. *Izvestiya RAO*. 2000; 1: 3 – 10.
3. Garunov M.G. Razvitie tvorcheskoy samostoyatel'nosti specialista. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 1998; 4: 83 – 86.
4. Adol'f V.A. *Teoreticheskie osnovy formirovaniya professional'noj kompetentnosti uchitelya*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1998.
5. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2003; 5: 34 – 42.

Статья поступила в редакцию 19.05.16

УДК 37.034

Sundui G.D., leading researcher, Laboratory of Ethnocultural Contents of Education, National School Development Institute (Kyzyl, Russia), E-mail: sundui@inbox.ru

THE FORMATION OF CONSCIENTIOUS RELATIONSHIP AS A BASIS OF MORAL EDUCATION OF MODERN STUDENTS.

The article raises a problem of education in the new historical condition, that led to changing of the system of relationship in different spheres and at different levels. The author considers philosophical, psychological, historical and pedagogical approaches to study a concept of "attitude" in relation to conscience. The article states the importance of identity formation with a high level of integrity not only to employment (professional) training and responsibilities, but to themselves and to others, family, nature, objects of the external world, culture, society and homeland as the basis of moral education of modern students. The work explains a concept of "conscientious attitude", which is detailed at the spiritual and moral levels. Conscientious relationship is classified according to the contents, character demands, the nature of communication. The author offers a mechanism form conscientious relationships on an ontological (existential) basis through a specially organized process of education of conscience with the maximum use of capabilities of every academic discipline, as well as additional educational programs.

Key words: attitude, conscience, conscientious relationships, moral education, levels of conscientious relationships, classification of conscientious relationships, events.

Г.Д. Сундуй, ведущий научный сотрудник лаборатории этнокультурного содержания образования, Институт развития национальной школы, г. Кызыл, E-mail: sundui@inbox.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ДОБРОСОВЕСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК ОСНОВА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

В статье рассматривается проблема воспитания в условиях нового исторического состояния, что привело к изменению системы отношений в разных сферах и на разных уровнях. Рассмотрены философские, психологические и историко-педагогические подходы рассмотрения понятия «отношение» во взаимосвязи с совестью. Аргументируется важность формирования личности с высоким уровнем добросовестного отношения не только к трудовым (профессиональным) и учебным обязанностям, но и к себе и другим, семье, природе, предметам внешнего мира, культуре, обществу и Отечеству, как основы нравственного воспитания современного школьника. Обосновывается понятие «добросовестное отношение», которое конкретизируется на духовном и нравственном уровнях. Добросовестные отношения классифицированы по содержанию; по характеру требовательности; по характеру связи. Предложен механизм формирования добросовестных отношений на онтологической (бытийной) основе через специально организованный процесс воспитания совести с максимальным использованием возможностей каждой учебной дисциплины, а также дополнительных образовательных программ.

Ключевые слова: отношение, совесть, добросовестные отношения, нравственное воспитание, уровни добросовестных отношений, классификация добросовестных отношений, мероприятия.

В функционировании воспитательных систем, предлагаемых для общего образования, остаётся много проблем, в решении которых часто обращаются к искусственно созданным моделям, отводящих детей от реальной жизни. Последнее порождает и питает недоверие к педагогам, как со стороны самих учащихся, так и общественности. Поэтому разработка и внедрение механизма формирования добросовестных отношений на онтологической (бытийной) основе является актуальной научной и практической проблемой.

Целью настоящей статьи является раскрытие сущности, актуальности и сложности проблемы формирования добросовестных отношений ребенка в частности к себе и другим, природе, культуре и обществу. В данном контексте под сущностью воспитания мы понимаем «процесс субъект-субъектных отношений воспитателей и воспитанников, организованных на равенстве и понимании ими друг друга» [1, с. 10].

Формирование добросовестных отношений – одна из острейших и масштабных проблем современности, от успешного решения которой во многом зависит социально-экономическая

и общественно-политическая стабильность. Сегодня человечество находится в новом историческом состоянии, что привело к изменению системы отношений в разных сферах и разных уровнях, в том числе по отношению к детству [2].

Изучение проблем формирования добросовестных отношений позволяет выделить особо философское понятие «отношение». В понимании философов всё, что существует, призвано находиться в отношении, и это отношение есть истина всякого существования; все в мире друг к другу имеет отношение из-за причины [3; 4].

Свое обширное толкование понятие отношение получило в «Теории отношений личности» (В.Н. Мясищев), впоследствии получившее свое развитие в других областях знания [5]. По мнению В.Н. Мясищева формирование отношений происходит в результате отражения им на сознательном уровне объективно существующих отношений. Он называл личность «ансамблем отношений», при этом выражение отношения человека к себе, людям и к предметам внешнего мира всегда связывал с совестью. Ценными также представляются рассмотрение взаимо-

отношений самосознания с совестью А. Ананьевым [6], также основных форм совести Рылько: нравственно-оценочные отношения, отдельные эмоции при несформировавшейся еще совести-отношении [7].

В историко-педагогическом контексте воспитание нравственности рассматривается как деятельность, целью которой выступает ориентация на качество и свойство личности, вырабатываемые в процессе взаимоотношений. Например, русская поговорка «плоха рожа, да душа пригожа» обозначает «дефективное» отношение души и плоти. Однако в ней же мы видим призыв быть в ладных отношениях с самим собой, что может быть эффективно использовано в практике современного воспитания. Целью воспитательной традиции «сузүктээр» тувинского народа является формирование ценностных отношений ребенка к себе и другим людям, природе, предметам внешнего мира, культуре, обществу [8]. Как видим, практика воспитания добросовестных отношений своими корнями уходит в глубинные пласты культуры общества, и каждая историческая эпоха вносила в нее свою лепту.

Развитое В.А. Сухомлинским формирование гуманных отношений посредством специальных уроков воспитания совести есть и остается гениальным педагогическим чудом [9]. По мнению некоторых известных педагогов, чувство совести обуславливается характером общественных отношений (Б.Т. Лихачёв), взаимных отношений граждан (Г.Н. Волков).

В связи со сложностью характера современного воспитания важным становится формирование личности с высоким уровнем добросовестного отношения не только к трудовым (профессиональным) и учебным обязанностям, как традиционно принято в российском обществе, но и к себе и другим, семье, природе, предметам внешнего мира, культуре, обществу и Отечеству. Добросовестность мы рассматриваем как ценностно-смысловое ядро качества человека, состоящего из духовного и нравственного уровней отношений. Если духовный уровень отношений воплощает в себя область знания ценностных смыслов, то нравственный проявляет себя в реализации ценностных свойств сознания в конкретной деятельности (поведении, поступках). Ярким выражением добросовестного отношения, например, к себе выступают – забота о здоровье, самооценка помыслов и поступков, ответственность, воля и т. д.; к другим – уважение, толерантность, помощь, забота, поддержка, сопереживание и т. д.; к предметам внешнего мира – жилищу, двору, личным вещам, памятникам истории и т. д.; к Отечеству – патриотическое чувство, преданность, готовность к защите и т. д. Добросовестные отношения задают смысл формирования нравственной личности человека, становясь как личностными, так и общественными ценностями.

Библиографический список

1. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании. *Педагогика*. 2012; 7: 3 – 13.
2. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития. *Педагогика*. 2010; 7: 7 – 12.
3. Гегель Г.В. *Собрание сочинений*: в 14 т. Москва, Ленинград, 1935; Т.8.
4. Лао-цзы. *Дао-дэ-цзин: книга о пути жизни*. Москва, 2010.
5. Мясищев В.Н. *Психология отношений*. Москва, 2005.
6. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. *Известия АПН РСФСР*. 1948; 18: 101 – 124.
7. Рылько О.П. *Становление чувства совести у подростка*. Диссертация ...кандидата психологических наук. Ленинград, 1972.
8. Сундуй Г.Д. *Педагогика совести*. Кызыл, 2013.
9. Сухомлинский В.А. *Как воспитать настоящего человека*. Москва, 1990.
10. Лихачёв Б.Т. *Философия воспитания*. Москва, 1995.
11. Волков Г.Н. *Педагогика любви*. Москва, 2002.
12. Пидкасистый П.И., Иванов В.Д. Духовность в системе смысловых координат. *Педагогика*. 2012; 7: 25 – 35.

References

1. Bondarevskaya E.V. Gumanitarnaya metodologiya nauki o vospitanii. *Pedagogika*. 2012; 7: 3 – 13.
2. Fel'dshteyn D.I. Prioritetnye napravleniya psichologo-pedagogicheskikh issledovaniy v usloviyah znachimykh izmeneniy rebenka i situacii ego razvitiya. *Pedagogika*. 2010; 7: 7 – 12.
3. Gegel' G.V. *Sobranie sochinenij*: v 14 t. Moskva, Leningrad, 1935; T.8.
4. Lao-czy. *Dao-d' e-czin: kniga o puti zhizni*. Moskva, 2010.
5. Myasishev V.N. *Psichologiya otnoshenij*. Moskva, 2005.
6. Anan'ev B.G. K postanovke problemy razvitiya detskogo samosoznaniya. *Izvestiya APN RSFSR*. 1948; 18: 101 – 124.
7. Ryl'ko O.P. *Stanovlenie chuvstva sovesti u podrostka*. Dissertatsiya ...kandidata psichologicheskikh nauk. Leningrad, 1972.
8. Sunduj G.D. *Pedagogika sovesti*. Kyzyl, 2013.
9. Suhomlinskij V.A. *Kak vospitat' nastoyashego cheloveka*. Moskva, 1990.
10. Lihachev B.T. *Filosofiya vospitaniya*. Moskva, 1995.
11. Volkov G.N. *Pedagogika lyubvi*. Moskva, 2002.
12. Pidkasytyj P.I., Ivanov V.D. Duhovnost' v sisteme smyslozhiznennykh koordinat. *Pedagogika*. 2012; 7: 25 – 35.

Статья поступила в редакцию 14.04.16

УДК 378

Umalatova Z.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru
Asadulaeva U. M., -the candidate of psychological Sciences, the senior lecturer in Psychology in «Dagestan State Pedagogical University», E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL BASES OF MANAGEMENT IN IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION. The article defines a problem of improving quality of education. The authors offer a method of assessment of such improvement on the basis of training and learning on the individual level and educational organizations. The management scheme has been developed to improve the quality of education. The work substantiates the relationship improving the quality of education with an innovative activity in the educational organization. The researchers identify challenges to improving the quality of education in a secondary school. The article shows that there is a need to improve the quality of education due to ongoing permanent changes of organizational, economic, educational, informational and technological conditions of educational organizations. The authors conclude that the purposeful work to address selected problems determines the need for introductions of innovations into educational organizations.

Key words: educational organization, education, quality improvement, student-centered approach, teaching and learning, management, innovation activity, monitoring and analysis.

З.М. Умалатова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии начального образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru.

У.М. Асадулаева, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры Психологии ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», старший преподаватель кафедры педагогики и психологии образования ДИРО «Дагестанский институт развития образования», педагог-психолог ГБОУ РД «Республиканский лицей-интернат «Центр одарённых детей», E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЕМ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

В статье определена актуальность проблемы повышения качества образования; предлагается метод оценки такого повышения на основе обученности и обучаемости на уровне отдельной личности и образовательной организации; обоснована взаимосвязь повышения качества образования с инновационной активностью образовательной организации; определены проблемы, препятствующие повышению качества образования в общеобразовательной школе. В статье показано, что необходимость повышения качества образования обусловлена происходящими постоянными изменениями организационных, экономических, педагогических, информационно-технических условий деятельности образовательных организаций. Авторы делают вывод о том, что целенаправленная работа по устранению выделенных проблем определяет необходимость активизации инновационной деятельности образовательных организаций.

Ключевые слова: образовательная организация, повышение качества, личностно-ориентированный подход, обученность и обучаемость, управление, инновационная активность, мониторинг и анализ.

В последние годы в сфере образования всё больше распространяется идея личностно-ориентированного подхода к обеспечению качества образования. Суть его заключается в том, что образование следует рассматривать как способ развития личности, а не как способ передачи знаний, умений, навыков. На наш взгляд, такой подход со временем должен стать основополагающим для оценки качества и результатов обучения для всех образовательных организаций. При этом оценка результатов обучения должна производиться в аспекте обучаемости и обученности [1, с. 57] с учётом особенностей психолого-педагогического обеспечения качества.

Уровень обученности учащихся за определенный промежуток времени предлагаем оценивать не в баллах, а в процентах и вычисляется по формуле (O_{ij}):

$$O_{ij} = \frac{K_{15} \cdot 100\% + K_{14} \cdot 64\% + K_{13} \cdot 36\% + K_{12} \cdot 16\%}{N_{ij}}, \text{ где}$$

- O_{ij} – оценка обученности i -го учащегося по j -ому предмету;
 - оценка «5» соответствует 100% обученности, «4» – 64%, «3» – 36%, «2» – 16% [4; с. 66];

- K_{15} – количество пятерок i -го обучающегося; K_{14} – количество четверок i -го обучающегося; K_{13} – количество троек i -го обучающегося; K_{12} – количество двоек i -го обучающегося;

- N_{ij} – количество оценок i -го обучающегося по j -ому предмету за четверть (полугодие).

Например, у учащегося 4-го класса в списке под номером 3 по математике (номер предмета 2) за первое полугодие имеются 12 оценок. Из них 6-пятерок, 4-четверок, 1-тройка и 1-двойка. Его уровень обученности по математике за первое полугодие составит:

$$O_{132} = \frac{6 \cdot 100\% + 4 \cdot 64\% + 1 \cdot 36\% + 1 \cdot 16\%}{12} = \frac{908}{12} \approx 75,7\%$$

Уровень обучаемости i -го учащегося по j -ому предмету определяется по формуле (O_{2ij}):

$$O_{2ij} = T_{ij} : T_{cj}, \text{ где}$$

- T_{ij} – показатель фактически затраченного времени на выполнение эталонного теста i -ым обучающимся по j -му предмету;

- T_{cj} – показатель среднестатистического времени выполнения эталонного теста по j -му предмету.

Если показатель $O_{2ij} > 1$, то обучаемость данного учащегося положительная, если $O_{2ij} \leq 1$, то отрицательная.

К примеру, положим, что у того же учащегося, который приведен в предыдущем случае, фактически на выполнение эталонного теста затрачено 0,5 часа, а среднестатистическое время выполнения того же теста составляет 0,3 часа, то

$$O_{232} = 0,5 \text{ ч.} : 0,3 \text{ ч.} = 1,66.$$

Уровень обучаемости этого учащегося положительный (больше единицы) и составляет 1,66.

Следует отметить, что показатели обучаемости и обученности можно рассчитывать не только отдельных учащихся, но и по классам и образовательным организациям путем суммирования соответствующих показателей. А это, в свою очередь, выдвигает проблему совершенствования управления повышением качества образования в разрезе образовательных организаций посредством повышения уровня обученности и обучаемости учащихся.

Необходимость повышения качества образования обусловлена происходящими постоянными изменениями организационных, экономических, педагогических, информационно-технических условий деятельности образовательных организаций. И для того, чтобы эти организации были способны на должном уровне осуществлять деятельность по обучению и воспитанию учащихся, повышать качество образования, необходима рассматриваемая специфическая форма управления образовательной организацией. Мониторинг, контроль и анализ результатов повышения качества образования возвращает нас к начальному этапу управления. На основе полученной в ходе образовательного процесса информации имеется возможность переработать план повышения качества образования, сделать его вполне отвечаю-

щим требованиям федерального образовательного стандарта. Все это предполагает необходимость активизации инновационной деятельности образовательных организаций [2].

В организационном плане инновационная деятельность в образовательной организации может быть интегрированной в традиционной структуре школы (вуза) или дополняться специализированными подсистемами, группами, работниками. Следует выделить следующие организационно-педагогические формы инновационной деятельности образовательной организации: комплексная; параллельная; последовательная. Инновационная деятельность в параллельной форме характеризуется тем, что организация и проведение работ по разработке и внедрению новшеств предусматривается одновременно во всех подразделениях образовательной организации. Последовательная форма инновационной деятельности основана на том, что её проведение осуществляется во всех подразделениях образовательной организации поочередно. На практике, независимо от формы инновационной деятельности образовательной организации, необходима целевая направленность подготовки к такой деятель-

ности всего коллектива [3]. При такой подготовке коллектива, на наш взгляд, следует исходить из того, что основными проблемами организационно-педагогического характера, препятствующими повышению качества образования (например, на уровне общеобразовательной школы), являются следующие:

- нет системы коррекции и поддержки учебной и познавательной деятельности обучающихся в области тех дисциплин, которые соответствуют их интересам и способностям;
- образовательные организации предлагают такой учебный материал, который слабо или совсем не увязан с национальной спецификой и особенностями места проживания детей;
- предлагаемые изменения в образовательной практике модернизации системы образования не обеспечены необходимой новой учебно-методической литературой, современными организационными, психолого-педагогическими, информационно-коммуникационными технологиями [4; 5].

Целенаправленная работа по устранению этих проблем, в свою очередь, определяет необходимость активизации инновационной деятельности образовательных организаций.

Библиографический список

1. Ахметова Д.З. Инновационные подходы к оценке качества образования. *Педагогическое образование и наука*. 2015; 4: 55 – 59.
2. Баранников А.В. Новые подходы к организации образовательной деятельности учащихся. *Педагогика*. 2015; 2: 27 – 36.
3. Тюнников Ю.С. Концептуальная модель подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности (цели – содержание – технологии). *Педагогическое образование и наука*. 2014; 5: 52 – 62.
4. Умалатова З.М. Педагогическая диагностика и управление развитием воспитательной деятельности. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Психолого-педагогические науки. 2015; 3 (32): 65 – 69.
5. Умалатова З.М. Управление воспитательной деятельностью на муниципальном уровне. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Психолого-педагогические науки. 2013; 3 (24): 100 – 105.

References

1. Ahmetova D.Z. Innovacionnye podhody k ocenke kachestva obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2015; 4: 55 – 59.
2. Barannikov A.V. Novye podhody k organizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti uchashchisya. *Pedagogika*. 2015; 2: 27 – 36.
3. Tyunnikov Yu.S. Konceptual'naya model' podgotovki buduschih pedagogov k innovacionnoj deyatel'nosti (celi – sodержanie – tehnologii). *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2014; 5: 52 – 62.
4. Umalotova Z.M. Pedagogicheskaya diagnostika i upravlenie razvitiem vospitatel'noj deyatel'nosti. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2015; 3 (32): 65 – 69.
5. Umalotova Z.M. Upravlenie vospitatel'noj deyatel'nost'yu na municipal'nom urovne. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2013; 3 (24): 100 – 105.

Статья поступила в редакцию 24.05.16

УДК 37.02

Fotieva I.V., Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: fotieva@bk.ru

MEDIA TECHNOLOGIES IN MODERN EDUCATION: PRO ET CONTRA. The article studies the development of media education as a direction, based on the use of media technologies. The author notes that this trend may have both positive and negative consequences, depending on what kind of place is taken by the media technologies in the teaching process and if the basic purposes of education are fulfilled. The media technologies may considerably enrich the methods of the modern pedagogy. The article presents an example of a practical use of media technologies by the author in the teaching process.

Key words: media education, media technologies, didactic principles.

И.В. Фотиева, д-р филос. наук, проф. Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: fotieva@bk.ru

МЕДИАТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: PRO ET CONTRA

Статья посвящена развитию медиаобразования, как направления, ориентированного на использование медиатехнологий. Автор отмечает, что оно может иметь как позитивные, так и негативные следствия, в зависимости от того, какое место занимают медиатехнологии в учебном процессе и сохраняются ли при их использовании базовые цели образования. В последнем случае медиатехнологии существенно обогащают методический арсенал современной педагогики. В статье приводится пример их практического использования автором в учебном процессе.

Ключевые слова: медиаобразование, медиатехнологии, дидактические принципы.

Сегодня понятие «медиаобразования» прочно вошло в научно-педагогический оборот. В то же время оно имеет два взаимосвязанных, но разных смысла. С одной стороны, под ним понимается система методов, нацеленных на формирование медиакомпетентности (медиакультуры). Как пишет А.В. Федоров, «обретённая в результате медиаобразования медиакомпетентность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа» [1, с. 102]. Значимость этого направления обуславливается необходимостью ориентироваться в информационной среде. В документах Совета Европы медиаобразование определяется как обучение, направленное на развитие критического отноше-

ния к медиа с целью воспитания граждан, способных формировать собственное мнение на основе полученной информации, анализировать её и, в конечном счёте, влиять на производство медийной продукции [2].

С другой же стороны, под медиаобразованием понимается направление, ориентированное на использование медиатехнологий для образовательных целей. Как отмечает В.В. Мантуленко, медиа содержат информацию, связанную с изучаемыми в вузе предметами; кроме того, использование средств массовой информации и коммуникации позволяет более эффективно изучать материал, анализировать информацию различных источников, в творческой, интересной форме представлять результаты

своей работы [3, с. 3]. Нас будет интересовать именно это понимание медиаобразования.

В целом, со сказанным В.В. Мантуленко трудно не согласиться. Но, тем не менее, здесь есть серьезные проблемы. Они связаны с тем, что в господствующей в данном направлении парадигме предполагается радикальная смена не только методов, но и базовых *дидактических принципов* и самой *цели* образования. Не случайно несколько лет назад массовый протест вызвал проект «Образование-2030». В материале А. Кисличенко переданы его основные тезисы: школа скоро умрет совсем, образование становится услугой, сферой бизнеса, человек становится биологической составляющей системы «нервная система-компьютер-сеть», гены таланта – объект патентования и инвестирования. Эти принципы разворачиваются в ряд близкосрочных прогнозов, например: разрыв между цифровыми учениками и нецифровыми учителями, уход учителей-ретрансляторов из сферы образования; ввод нейроинтерфейсов – систем ввода и вывода информации через системы биологической обратной связи, школа как цифровое игровое пространство с дополненной реальностью; появление Нейронета: связь «нервная система – компьютер – сеть» и т. д. [4]. Надо сказать, что авторы данного проекта понимают содержащиеся в нем угрозы: «Поколение, выросшее таким образом, имеет искаженную или крайне неустойчивую систему ценностей, резкое снижение способностей работать с нестандартными ситуациями, отсутствие трансдисциплинарив, стандартизация образования ограничивает развитие нестандартных навыков» [4]. В целом же, данные прогнозы находятся в русле идеологии так называемого трансгуманизма, где предполагается «...осуществить “трансформацию” традиционного человека... в постчеловека» [5]. Мы не будем приводить аргументы против трансгуманизма, отметим лишь, что он не только незритичен, но и утопичен, т.е. имеет в своей основе устаревшее механистическое представление о человеке и, в целом, о живом организме.

Странники тотальной технологической перестройки образования нередко не предвидят, что, доведённая до своего логического конца, она превращается в программу осуществления известной антиутопии Оруэлла, что можно видеть из тех её принципов, которые реализуются уже сегодня. Это *дефундаментализация* образования и в итоге отсутствие развития у учащегося способностей к рефлексии, анализу и доказательству; *прагматизация* образования «в интересах работодателя»; *деперсонализация* образования (подмена контакта «учитель – ученик» медийными техно-посредниками, то есть игнорирование «личностного знания», о котором писал еще М. Полан). Данная парадигма в центр системы образования ставит не интересы субъекта, а интересы «глобального рынка», управляемого финансово-политическими элитами. Это большая и достаточно освещенная в современных дискуссиях тема, поэтому мы не будем ее далее развивать. Возникает вопрос: не следует ли из этого вывод о принципиальной опасности использования медиатехнологий в образовании? И не будет ли подобный вывод носить консервативно-утопическую окраску?

На наш взгляд, все встанет на свои места, если отказаться от установки, которую можно назвать «социальным фатализмом». Она опирается на два тезиса: а) социокультурные процессы имеют статус «объективных закономерностей», к которым остается лишь адаптироваться, б) общество «первичнее» индивидов. Но оба эти тезиса весьма спорны: исторические факты доказывают определяющее влияние отдельных личностей и социальных групп на ход исторического процесса. Отсюда следует, что новый этап развития информационной среды необходимо не упорно-консервативно игнорировать, но и не слепо принимать. Его необходимо трезво осмыслить и целенаправленно подчинить базовым гуманистическим принципам, во имя самого человека, а не «глобального рынка». При этом медиатехнологии станут по-

лезным инструментом в педагогической практике, что мы сегодня уже и наблюдаем там, где они используются в «вечных» целях образования – создания *личности* из биологического индивида.

В качестве примера использования медиатехнологий сошлёмся на собственный опыт. В Алтайском госуниверситете студентам было предложено реализовать коллективный форум-сайт-проект «Город 21 века». Проект включал следующие этапы: 1) представление темы проекта студентам в рамках дисциплины «Актуальные проблемы современности и журналистика»; 2) выделение основных аспектов проекта и формирование тематических групп; 3) создание участниками страницы в соцсетях для обмена информацией и дискуссий; 4) работа студентов в рамках тематических групп: поиск, систематизация и анализ материалов на всех видах Интернет-ресурсов; 5) постоянный обмен материалами и промежуточными результатами на странице проекта и на семинарских занятиях в рамках курса; 6) представление законченных тематических частей проекта; 7) создание общей презентации проекта и представление его на странице в соцсетях. По завершению проекта можно сделать ряд выводов.

Во-первых, подтвердился ряд мнений авторов, пишущих на данную тему. Так, А.В. Осин подчеркивает: «Современные технические средства в известной степени моделируют деятельность преподавателя. Имея ряд неоспоримых преимуществ, тем не менее, ни одно из них сегодня не может претендовать на роль педагога-воспитателя. Компьютер способен... отвечать на вопросы (круг вопросов и тем определены заранее). Учитель же может ответить на *любой* вопрос, в том числе и неудачно сформулированный. При этом ответ будет дан в формулировке, соответствующей возможностям ученика, с учетом многих внешних обстоятельств и факторов его личности» [6, с. 18]. Действительно, роль педагога в начале проекта была определяющей – начиная с представления студентам самой проблемы города нового типа («эко-города»), расстановки акцентов и организации обсуждений и дискуссий и заканчивая рекомендациями по отбору ресурсов и методам их анализа.

Во-вторых, большую роль в успешной реализации проекта играла «визуальность» и эстетическая компонента выбранной темы. Те группы, которые отвечали за анализ моделей эко-городов, эко-домов и эко-технологий, быстрее представили необходимый материал, чем группа, которой была поручено теоретическое обоснование проекта: «картинки» городов, солнечных панелей и пр. красочны, эффектны и более привлекательны, чем аналитические статьи об экологическом кризисе и путях выхода из него.

Отсюда следует вывод, с одной стороны, о чрезвычайной эффективности медиатехнологий для преподавания дисциплин, в которых требуется визуализация материала, а также для усиления внутренней мотивации к обучению, с другой же стороны – о необходимости сохранения традиционных «рутинных» форм преподавания, нацеленных на развитие аналитического мышления, памяти и высших степеней внимания.

В-третьих, в качестве информации к размышлению следует отметить недостаточную активность студентов на странице в соцсетях, специально созданной для коллективных обсуждений различных аспектов проекта. Студенты предпочитали вести подобные обсуждения на семинарских занятиях, в «живом» общении. Можно предположить, что здесь сыграло роль уже закрепившееся использование соцсетей преимущественно для общения или дискуссий на достаточно простые темы, не требующие того углубления, которое предполагал проект. Этот вопрос нуждается в дополнительном осмыслении.

Завершая статью, ещё раз подчеркнём главный вывод: медиатехнологии могут и должны войти в повседневную педагогическую практику, но именно в качестве весьма полезных и даже необходимых инструментов, полностью подчиненных классической (в лучшем смысле этого слова) парадигме образования.

Библиографический список

1. Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза*. Москва: МОУ ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007.
2. Рекомендации Парламентской Ассамблеи по медиаобразованию. *Парламентская Ассамблея Совета Европы*. Документ № 8753 от 6 июня 2000. Available at: http://www.mediagram.ru/documents/documents_29.html
3. *Использование мультимедийных средств в учебной и профессиональной деятельности*: учебное пособие для студентов специальности «Социальная педагогика». Составитель В.В. Мантуленко. Самара: Издательство «Универс групп», 2006.
4. Кисличенко А. *Форсайт-проект «Образование-2030»: среднее образование в утробе матери и не только*. Available at: <http://annatubten.livejournal.com/291669.html>

5. Каланчина И.Н. *Каким видится человек будущего: о различных основаниях современной футурологии*. Available at: <http://www.fondaltai21.ru/news/actual/9540>
6. Осин А.В. *Мультимедиа в образовании: контекст информатизации*. Момсква: Агентство «Издательский сервис», 2004.

References

1. Fedorov A.V. *Razvitie mediakompetentnosti i kriticheskogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza*. Moskva: MOO VPP YuNESKO «Informaciya dlya vsekh», 2007.
2. Rekomendacii Parlamentskoj Assamblei po mediaobrazovaniju. *Parlamentskaya Assambleya Soveta Evropy*. Dokument № 8753 ot 6 iyunya 2000. Available at: http://www.mediagram.ru/documents/documents_29.html
3. *Ispol'zovanie mul'timedijnyh sredstv v uchebnoj i professional'noj deyatel'nosti: uchebnoe posobie dlya studentov special'nosti «Social'naya pedagogika»*. Sostavitel' V.V. Mantulenko. Samara: Izdatel'stvo «Univers grupp», 2006.
4. Kislichenko A. *Forsajt-proekt «Obrazovanie-2030»: srednee obrazovanie v utrobe materi i ne tol'ko*. Available at: <http://annatubten.livejournal.com/291669.html>
5. Kalanchina I.N. *Kakim viditsya chelovek buduschego: o razlichnyh osnovaniyah sovremennoj futurologii*. Available at: <http://www.fondaltai21.ru/news/actual/9540>
6. Osin A.V. *Mul'timedia v obrazovanii: kontekst informatizacii*. Mommkva: Agentstvo «Izdatel'skij servis», 2004.

Статья поступила в редакцию 19.05.16

УДК 371.01 Т52

Toleubayeva G.T., Director, General Education School № 29 (Semey, Kazakhstan), E-mail: toleubaeva75@mail.ru

PEDAGOGICAL ACTIVITY OF A.V. KHUTORSKOY: THEORY AND PRACTICE. The article reveals scientific and practical activities of a teacher A.V. Khutorskoy. The article's objective is to justify the relevance and significance of his scientific and practical activity. The special attention is paid to achievements at various stages of his work. The research also shows A.V. Khutorskoy's work as a head of his school of free development, as a founder of school of science. The author writes about problematical character of the concept of a competence-based approach. The work reveals the basics of student-centered teaching. The area of attention of the scientist is defined in the sphere of innovative processes. The teacher shows the development of the main categories of pedagogy. The author shows a particular need in combination of innovations and traditions.

Key words: A.V. Khutorskoy, competence, personality-oriented education, innovation, free school, mankind education.

Г.Т. Толубаева, директор КГУ СОШ №29, г. Семей, E-mail: toleubaeva75@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ А.В. ХУТОРСКОГО: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

В статье раскрывается научная и практическая деятельность педагога А.В. Хуторского. Цель статьи – обосновать значимость его научной и практической деятельности. Особое внимание уделено достижениям на различных этапах его работы. Показана работа в качестве руководителя школы свободного развития, основателя научной школы. Говорится о проблемности понятия компетентностного подхода. Раскрывается суть личностно-ориентированного обучения. Определяется область внимания учёного в сфере инновационных процессов. Показывается развитие основных категорий педагогики. Учитывается необходимость сочетания новаторства и традиций.

Ключевые слова: А.В. Хуторской, компетенция, компетентность, личностно-ориентированное обучение, инновация, свободная школа, человекообразное образование.

Объектом исследования представленной статьи является научная и практическая деятельность в педагогической сфере Андрея Викторовича Хуторского.

А.В. Хуторской – известный российский учёный, доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, действительный член Международной педагогической академии, действительный член Международной славянской академии образования Я.А. Каменского.

Актуальность темы статьи «Педагогическая деятельность А.В. Хуторского: теория и практика» обусловлена тем значительным вкладом учёного, который был внесён в сферу развития теории и практической педагогической работы.

Цель статьи – обосновать значимость научных изысканий учёного и его практической деятельности как педагога для прогресса педагогической науки.

Задачи статьи – показать достижения учёного на различных этапах его педагогической деятельности.

В статье рассматривается начальный период его работы, стартовым моментом которого было создание авторской школы свободного развития и впоследствии – создание научной школы А.В. Хуторского.

При написании статьи особую значимость имели работы учёного: Хуторской А.В. «Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?»: пособие для учителя. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с. (Педагогическая мастерская).

Хуторской А.В. «Дидактическая эвристика. Теория и технология обучения». М., 2003.

Хуторской А.В. «Педагогическая инноватика». М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 256 с.

С 1992 года по 1997 год А.В. Хуторской являлся директором школы свободного развития, которая была создана в 1992 году

в посёлке Черноголовка Московской области. Школа работала в качестве индивидуального частного предприятия. Создание школы было реализацией идей свободного развития, которые в начале 90-х годов имели распространение среди педагогов и родителей.

Школа в своей работе опиралась на природосообразность, свободу выбора и приоритет детских образовательных ценностей. На базе школы проводилось экспериментальное обучение, проходили семинары для педагогов из других школ и городов по организации деятельности подобных школ.

А.В. Хуторской принимал активное участие в создании небольших школ семейного типа в различных российских городах. Очень часто учредителями подобных школ были родители учеников.

В процессе практической работы укрепилась образовательная концепция школы. Основу концепции составила дидактическая эвристика, которую разработал основатель школы свободного развития.

Суть концепции школы выражается в следующем: человек в процессе жизни выявляет свой внутренний потенциал, реализует свои индивидуальные возможности в соответствии общечеловеческими ценностями в культурной сфере.

Главное в образовательной деятельности заключается не в передаче ученику готовых знаний и опыта предыдущих поколений. Более важно систематически расширять собственный опыт ученика. Учитель не только передает ученику информацию, а сопровождает его в самостоятельном постижении мира.

В процессе работы школы были разработаны межпредметные образовательные блоки, вводятся особые дисциплины – метапредметы: «Числа», «Буквы», «Культура», «Мироведение». [1, с. 189].

В настоящее время, будущее различных научных отраслей, в том числе и педагогической науки, определяется перспективами научных школ, они объединяют усилия учёных той или иной научной отрасли.

Научная школа в педагогике является инструментом развития науки, средством подготовки научных и педагогических кадров, реализующих и развивающих определённую научную концепцию.

А.В. Хуторской определяет, какие особенности должна иметь педагогическая научная школа. Он развивает понятие о человекообразности образования. Создается научная школа человекообразного образования. Главным в образовании является то, что необходимо выявлять и реализовывать возможности по отношению к окружающему миру и самому себе.

Тезис о неисчерпаемых возможностях человека составляет ядро идейной платформы научной школы. Образование является средством раскрытия возможностей ученика и даёт толчок к их расцвету и развитию.

Научная школа А.В. Хуторского объединяется тематикой, организационными формами. Кроме того не менее важна общность взглядов, традиций идей. Это относится, прежде всего, к пониманию человека и его образовательного процесса.

Научная школа сформулировала цель, заключающуюся в том, чтобы проектировать и создавать человекообразный тип образования, который призван обеспечить личностную культурно-историческую самореализацию человека [2].

На современном этапе развития образования предметом научных обсуждений и дискуссий часто является компетентностный подход. Он становится в центре внимания и теоретиков и практиков. Происходят научные изыскания по поводу этого феномена, обсуждаются результаты его реализации.

Проблема компетентностного подхода обсуждается на форумах и порталах российского образования. По этой тематике проходят регулярные ежегодные международные и практические конференции. В настоящее время среди теоретиков и практиков дискуссионным является даже вопрос о сущности терминов компетенция и компетентность. Ещё в 60-е гг. XX в. И.А. Зимняя определила своё понимание различий между этими понятиями.

Компетентность трактуется как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека [3, с. 36].

А.В. Хуторской принимает активное участие в научной трактовке компетентностного подхода и в практической реализации его принципов в педагогической работе. Он считает, что человек, компетентный в определенной области, обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

Компетенция понимается как готовность человека к применению знаний, умений и ресурсов для эффективной деятельности в конкретных жизненных обстоятельствах. Компетентность – можно назвать сумму личных свойств ученика, ценностных ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей. Компетентность это способность к реализации этих качеств в определенной личностно-значимой сфере [4, с.43]. То есть компетенция – это не осуществлённый до поры потенциал. Компетентность же – это реализованное личное качество субъекта образовательного процесса.

Проблемами компетентностного подхода учёные и практики активно занимаются в 80-е годы 20-го века и особенно в начале 21-го столетия.

А.В. Хуторской в 2003 году издаёт монографию «Дидактическая эвристика. Теория и технология обучения». Автор рассматривает научно-педагогическую концепцию эвристического обучения. Согласно концепции ученики не загружаются багажом знаний, а открывают знания, выстраивая индивидуальную траекторию собственного образования. В процессе этого формируются ключевые компетенции.

Наряду вопросами компетентностного подхода в образовании не менее полемичной является проблема личностной ориентации обучения.

Педагогами ставятся вопросы: о методах проведения урока более всего соответствующих личностной ориентации, каким образом проверяются и как учитываются индивидуальные образовательные результаты образования, с помощью каких средств оценивается личностный рост выпускников общеобразовательной школы?

А.В. Хуторской разработал пособие, посвященное методологии и методике личностно-ориентированного обучения. «Ме-

тодика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя/ А.В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с. (Педагогическая мастерская)».

В пособие включены многочисленные высказывания и диалоги педагогов, которые на практике осваивают технологию личностно-ориентированного обучения. Встречаются противоречивые суждения о сущности ученика и его учения. Это даёт возможность формулировать свою точку зрения на современное образование.

Автор определяет суть личностно-ориентированного образования. Личностно-ориентированное образование призвано обеспечивать развитие и саморазвитие личности ученика. Оно выявляет его индивидуальные особенности как участника процесса познания и субъекта предметной деятельности [1, с. 15].

В сфере личностно-ориентированного образования можно определить особо важные принципы. Необходимо определять индивидуальную образовательную траекторию учащегося. Существуют принципы: метапредметных основ образовательного процесса, продуктивности обучения, первичности образовательной продукции ученика, ситуативности обучения, образовательной рефлексии.

Педагог должен искать опору для построения теоретических конструкций в самом ученике. Осуществлять практики обучения в самом ребенке, который имеет естественные способности и особенности, заданными самой природой. На это ориентирует принцип природосообразности. [1, с. 47].

А.В. Хуторской подчёркивает, что существуют разные трактовки понятия образование. Одна определяет главной задачей образования социализацию ученика, другая исходит из приоритета саморазвития.

Обучение это организованный процесс взаимодействия учеников и учителей, направленный на решение учебных задач, в результате которого учащийся овладевает знаниями, умениями, навыками, развивает личностные качества.

Механическая передача образования отрицается личностно-ориентированным обучением. Не могут таким же путём передаваться знания и опыт. Они могут образоваться как результат активной деятельности ученика, в ходе его собственной работы. Ученика необходимо выращивать. Для педагога ученик является «семенем» загадочного растения.

В настоящее время в основном действует такой тип обучения, который ориентирован, на какой-либо заказ. Заказ может быть социальным, родительским, государственным. Выявление и реализация внутренней сущности ученика – это задача личностно-ориентированного обучения. Ученик не является только семенем неизвестного для педагога растения. Важно, что «семя» это имеет возможность само обеспечивать и корректировать свой рост. Ученик должен вначале самореализоваться, а позднее произойдёт процесс его социализации. Задача учителя заключается в создании организации и развитии образовательной среды [1, с. 60].

Оценивание работы ученика не является прерогативой учителя. Ученик может самостоятельно выявлять и оценивать свои образовательные результаты. Самооценка происходит применительно к тому, что цели ученика формулируются индивидуально. Они также соотносятся с общеобразовательными целями.

Главными для А.В. Хуторского являются идеи природосообразности и личностного содержания образования. Он polemизирует с тем, что традиционно под содержанием образования понимается передача ученикам опыта человечества. «Главная социальная функция образования – передача опыта, накопленного предыдущими поколениями людей» [5, с. 101].

Задача знаниево-ориентированного обучения состоит в передаче содержания предмета ученикам для усвоения, задача личностно-ориентированного обучения – создать их собственное содержание образования.

У ученика должна присутствовать собственная мотивация и личностно-ориентированные образовательные процессы. Без этого никакая внешне предлагаемая ученику информация не может быть перенесена внутрь его. На это ориентирует личностно-ориентированное обучение.

В своей теоретической деятельности и в практической работе А.В. Хуторской обращается к инноватике в педагогике.

В первое десятилетие 21 века растёт внимание учёных к инновациям в образовании. Ежегодно по вопросам, связанным с инновациями в образовании, защищается более 30 диссертаций [6, с. 3].

«На развитие наук, значительно более простых, нежели педагогика, ушли столетия. Педагогическая наука, хотя бы в своих основах, должна быть построена в два-три десятилетия. Но это возможно только в том случае, если мы по новому отнесёмся к самой задаче [6, с. 66]

Бесспорно, что изменения, происходящие в иных сферах жизни и деятельности человека, затрагивают и сферу образования. Изменения в обучении, происходят в результате перемен в окружающем мире. Создаются и внедряются педагогические новшества – новые идеи, принципы, технологии, методики, средства обучения.

В педагогике новаторство и традиции неизбежно сосуществуют на протяжении всей истории. Это две стороны развития культуры, образования и всего общества в целом. Общества дифференцируются в зависимости от соотношения традиций и инноваций на традиционные и современные.

В обществах традиционных новаторство уступает традициям. В современных же обществах – новаторство является базовой ценностью. Одно и то же общество может переживать различные периоды.

Педагогической инноватикой называется наука, которая занимается созданием педагогических новшеств. Оцениванием этих новшеств, использованием и освоением на практике.

Начало становления педагогической инноватики в России происходит в конце 80-х годов, в это время развивается движение учителей-новаторов. На современном этапе развития педагогической науки и практики инноватика находится в стадии становления и эмпирического поиска.

А.В. Хуторской в своих работах использует подход, в котором обучение и исследование соединяются воедино. В своей деятельности он сочетает разумное соотношение новаторских методов с традиционными.

В своих работах учёный и практик обращает внимание на принципиальное различие категорий «новшество и нововведение». Педагогическое новшество это некая идея, метод, средство, технология или система. Нововведение процесс внедрения и освоения этого новшества.

Хуторской выявляет и анализирует факторы, которые могут способствовать или препятствовать нововведениям, рассматривает закономерности и специфику развития нововведений. Он обосновал типологии педагогических нововведений.

Автор рассматривает, анализирует примеры педагогических нововведений в российском образовании. Например, таких нововведений как 12-летнее обучение в школе, новые образовательные стандарты,

Как уже отмечалось, инноватика в педагогической теории и практике находится в процессе становления. Насущно необходимой является её всесторонняя разработка, как в сфере педагогической науки, так и в области образовательной практики.

Таким образом, на основании выше изложенного материала можно сделать определённые выводы. Учёный занимается исследованиями в различных областях педагогической науки. Обращается к проблемам дидактики, методологии педагогики.

В сфере его педагогических интересов находятся проблемы педагогической инноватики и дистанционного образования.

А.В. Хуторским создана модель школы свободного развития. Он сформулировал и реализовывал инновационные концепции и технологии. Например, такие как компетентностный подход и лично-ориентированное обучение, Его профессиональные интересы включают педагогические и методологические основы дистанционного образования, которые имеют лично-ориентированную направленность. В своей педагогической деятельности руководствуется принципом человекообразности образования. Вводит этот принцип в педагогику.

Теорией и практикой дистанционного образованием занимается с 1989 года. Участвует в советско-американском проекте «Школьная электронная почта». Центр дистанционного образования «Эйдос», в котором работает директором учреждает в 1998 году.

По его мнению, значение дистанционного образования трудно переоценить и у него значительные перспективы в будущем.

Им разработаны основы дидактической эвристики, теории креативного обучения, концепции педагогики русского космизма.

Учёный создаёт в 1992 году авторскую школу свободного развития и являлся её директором на протяжении 5 лет. На базе школы был осуществлён педагогический эксперимент по конструированию и практической реализации человекообразного образования.

Он организует работу дистанционной научной школы. Под его руководством проводятся научные исследования в сферах человекообразного, лично-ориентированного, эвристического, дистанционного обучения.

Объектом его организаторской работы на протяжении длительного времени является Интернет-журналов «Эйдос», а также Вестник Института образования человека. Большую работу проводит как основатель и председатель оргкомитета Всероссийских дистанционных эвристических олимпиад.

Его теоретические выкладки имеют практическое значение на современном этапе развития средней школы.

Библиографический список

1. Хуторской А.В. *Методика лично-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?* Пособие для учителя. Москва: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. (Педагогическая мастерская).
2. Научная школа А.В. Хуторского, 1988 – 2012. Available at: <http://khutorskoy.ru/science/>
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003/4 5.
4. Хуторской А.В. *Дидактическая эвристика. Теория и технология обучения*. Москва, 2003.
5. *Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики*. Под редакцией М.Н. Скаткина. Москва, 1982.
6. Хуторской А.В. *Педагогическая инноватика*. Москва: Издательский центр «Академия», 2010.

References

1. Hutorskoy A.V. *Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vseh po- raznomu?* Posobie dlya uchitelya. Moskva: Izdatel'stvo VLADOS-PRESS, 2005. (Pedagogicheskaya masterskaya).
2. Nauchnaya shkola A.V. Hutorskogo, 1988 – 2012. Available at: <http://khutorskoy.ru/science/>
3. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2003/4 5.
4. Hutorskoy A.V. *Didakticheskaya evristika. Teoriya i tehnologiya obucheniya*. Moskva, 2003.
5. *Didaktika srednej shkoly: Nekotorye problemy sovremennoj didaktiki*. Pod redakciej M.N. Skatkina. Moskva, 1982.
6. Hutorskoy A.V. *Pedagogicheskaya innovatika*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2010.

Статья поступила в редакцию 16.05.16

УДК 378.02.372.8

Chasovskikh N.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),
E-mail: mnko@mail.ru

THE NECESSITY OF INTRODUCTION OF A PRINCIPLE OF INDEPENDENCE INTO DIDACTICS. The research gives academic proof of the necessity to form self-dependence at schoolchildren and students. With this purpose the author sets a task to introduce a principle of independence into the concept of didactics, which should determine an overall development of the modern education. However, the traditional breaking contents and activity-party educational process hinders the realization of didactic principles in practice. The success of the training depends on how well such principles are realized in the educational process. In this connection it is necessary to determine the regulatory function of the principle of self-dependence in education. However, this principle must have

some tools that can be represented in the form of content-related, regulatory and procedural didactic functions that allow building the technology of the process of forming and developing of self-reliance in the process of learning in schools and universities among student. The paper presents the regulatory and procedural functions of the proposed didactic principle.

Key words: self-dependence, didactic principle, principle of autonomy, normative and procedural didactic function.

*Н.С. Часовских, канд. пед. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,
E-mail: mnko@mail.ru*

НЕОБХОДИМОСТЬ ВВЕДЕНИЯ В ДИДАКТИКУ ПРИНЦИПА САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

В работе научно обоснована необходимость формирования у школьников и студентов самостоятельности. С этой целью автор статьи ставит своей задачей включить в дидактику концептуальный принцип самостоятельности, который должен определять в целом вектор развития современного образования. Однако традиционный разрыв содержательной и деятельностной сторон учебного процесса препятствует реализации дидактических принципов на практике. Успех же обучения зависит от того, насколько полно они реализуются в учебном процессе. В связи с этим необходимо определить нормативную функцию принципа самостоятельности в образовании. При этом данный принцип должен иметь определенный инструментарий, который может быть представлен в виде содержательных, нормативных и процессуальных дидактических функций, позволяющих технологизировать процесс формирования и развития самостоятельности в процессе обучения учащихся в школе и вузе. В работе представлены нормативные и процессуальные функции предлагаемого дидактического принципа.

Ключевые слова: самостоятельность, дидактический принцип, принцип самостоятельности, нормативные и процессуальные дидактические функции.

Изменяющиеся под влиянием требований жизни цели обучения всегда ведут к изменению и принципов обучения. Дидактика должна чутко улавливать изменения требований общества к образованию подрастающего поколения; своевременно реагировать на них, строить такую систему принципов обучения, которая верно указывала бы общее направление движения к цели. Мы считаем, что современное образование не должно сводиться лишь к усвоению положений отдельных наук, а должно быть направлено на развитие творческой личности, уровень которой должен определяться степенью ее самостоятельности. Но для этих целей должно быть соответствующее дидактическое обеспечение. Мы считаем, что такую роль может выполнять **принцип самостоятельности** [1; 2]. При этом он должен выступать в роли концептуального дидактического принципа, обладать всеобщностью воздействия на всю систему образования, на весь педагогический процесс и определять сущность всей системы образования в целом.

Каковы же реальные основания считать **самостоятельность** в образовании принципом дидактики?

Следует заметить, что процесс осознания и формулирования педагогических принципов исторически и гносеологически сложный и длительный. Он связан всегда с познанием закономерностей педагогических явлений и детерминирован длительной педагогической практикой. Более того, в научном исследовании перейти логическим путем от закономерностей к принципам (от сущего к должному) невозможно. Механизм этого перехода частично раскрыт в книге В.В. Краевского «Проблемы научного обоснования обучения» [3].

Сложность процедуры этого перехода, по В.В. Краевскому, объясняется тремя моментами [3]:

Во-первых, в формализованной системе педагогические принципы как структурный элемент целостного образования обладают особым статусом – они связывают теорию с практикой.

Во-вторых, формализованная система строится не только на основе законов и правил формальной логики, но и интуиции, и поэтому не все логические переходы внутри ее научно самостоятельны и корректны по отношению к практике.

В-третьих, в «формализованных» системах педагогические принципы формулируются в соответствии с теми закономерностями, которые получили достаточное теоретическое и опытно-экспериментальное обоснование в «содержательных» системах.

Как известно, перечней принципов достаточно много. Но каждый новый автор не доволен своими предшественниками и предлагает свой перечень, пока не появится новый. Такая картина, по мнению Ю.К. Бабанского, «возможна потому, что принципы обучения не были предметом последовательного, системного исследования. Никто из авторов не рассмотрел доказательно необходимость и достаточность своей системы принципов, а потому и не дошёл до определения путей извлечения их и обоснования. Не выработаны и критерии отнесения той или иной нормативной идеи к принципам» [4, с. 33].

В своей работе мы определяем принципы теории обучения как **категории дидактики, обусловленные педагогическими законами и закономерностями, фиксирующими инвариантные характеристики, существенные и устойчивые связи педагогической деятельности, отражающие дидактическую концепцию и реализующиеся через сущностные, нормативные и процессуальные функции.**

По каким же критериям то или иное положение можно отнести к дидактическим принципам? И.Я. Лернер в статье «Природа принципов обучения и пути их установления» выделяет пять критериев «отнесения того или иного положения к принципам обучения [5, с. 35 – 40]:

1. Инструментальность, т.е. известность способа применения.

2. Универсальность, т.е. отнесение данного положения ко всему обучению или к такому элементу, без которого обучение неосуществимо.

3. Необходимость, т.е. невозможность без него организовать полноценное обучение.

4. Независимость, т.е. неперекрещиваемость, неподчиняемость и непоглощаемость другими принципами.

5. Достаточность всей совокупности принципов для обеспечения полноценного процесса обучения.

В.И. Загвязинский выделяет следующие критерии [6, с. 67]:

1. Принцип обучения регулирует разрешение конкретных педагогических противоречий;

2. Глубинная сущность любого принципа обучения в том, что это рекомендация о способах достижения меры, гармонии в педагогическом процессе;

3. Принцип есть концентрированное, инструментальное выражение дидактической теории или концепции.

4. В ранг принципов следует возводить лишь такие положения, которые имеют всеобщее значение, должны действовать в любых учебных ситуациях, при любых условиях обучения.

Мы считаем, что идея **концептуального принципа самостоятельности** может быть отнесена к принципам обучения, потому что она представляет собой одно из универсальных руководящих положений современного образования, которые относятся ко всему процессу обучения в целом, распространяется на все учебные предметы, без них невозможно формировать личность, её компетентность, и она не может быть заменена никакими другими принципами.

Принцип **самостоятельности** в образовании снимает главное противоречие между настоящим и будущим поколением. Новое поколение, которое мы воспитываем и образовываем, не должно повторять нас, оно, напротив, должно обновить мир, а, следовательно, отрицать предыдущий мир. Это отрицание содержит в себе положительный момент, который, по выражению С.И. Гессена, и «есть не что иное, как творчество, открывающееся нам как единство отрицания и утверждение, как будущее, сохраняющее в себе прошлое» [7, с. 380]. Это результат приобре-

тенной самостоятельности и наивысшей ее степени – творческой деятельности личности. Все это и приводит нас к необходимости признания концептуальной идеи о том, что современная дидактика должна включать в себя самостоятельность в качестве концептуального принципа.

Однако чтобы данный принцип обладал инструментальностью, необходимо разработать для него сущностные, нормативные и процессуальные функции. Но дидактические принципы могут быть однозначно понимаемыми только в контексте конкретной педагогической системы. В своей работе мы определяем эти функции для личностно ориентированной педагогической системы развивающего обучения, в которой в качестве основополагающего принципа должен входить принцип компетентности, определяющий вектор практико-ориентированного обучения.

Появление в дидактике принципа **самостоятельности** должно привести к организованному целевому совершенствованию методики и технологии формирования у учащихся ключевой компетенции «познавательная компетентность» по всем учебным дисциплинам. При таком образовании главной целью становится не передача учащимся определенной системы знания, а приобщение их к методу научного мышления, порождающего и низвергающего научные системы. При этом возрастает роль гносеологических и методологических знаний, которые должны рассматриваться в обучении не только как средства обучения, но и как элементы содержания образования. *В связи с этим принцип самостоятельности должен определять структуру и содержание технологии и методики личностно ориентированного развивающего обучения, усиливая управляющий эффект этой педагогической системы обучения.*

Таким образом, принцип **самостоятельности** в современной дидактике приобретает статус концептуального принципа, который влияет на отбор и структуру учебного материала всех учебных предметов, усиливая системность знаний учащихся, активизирует научные методы познавательной деятельности, ориентирует учителя и преподавателя на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивая единство учебно-воспитательного процесса и способствует формированию и развитию нового мышления учащихся. Принцип **самостоятельности** должен определять основные направления в деятельности преподавателя и характер самостоятельной познавательной дея-

тельности учащихся. В связи с этим для успешной реализации **самостоятельности** в образовании педагогу необходимо знать основные дидактические функции, общие теоретические основы и статус принципа **самостоятельности** в современной дидактике, пути, способы и средства его реализации.

Структурный анализ методологических подходов к обоснованию принципов позволяет обнаружить, что для социально-культурной деятельности характерно наличие методологической специфики по сущностному, нормативному, процессуальному уровням. При этом выраженность специфики оказывается различной по всему составу компонентов, входящих в указанные уровни.

В таблице 1 соотнесены специфика функциональной структуры концептуального принципа самостоятельности в контексте его методологии и педагогической технологии, что позволяет осознать его общепедагогическую и узкоспециальную природу.

Как видно, на *сущностном* уровне функциональная специфика принципа самостоятельности должна проявляться, прежде всего, в таком компоненте методологии, как образовательные цели, а в рамках педагогической технологии – в выборе конкретной педагогической системы обучения. *Нормативный* уровень в контексте методологии должен включать в свой состав систему представлений и методик, адекватных выбранной педагогической системы для эффективной реализации принципа самостоятельности в обучении, а в рамках педагогической технологии должен включать нормы и условия реализации принципа в обучении. *Процессуальный* уровень в контексте методологии должен включать в свой состав систему научных методов и приемов познавательной деятельности учащихся (гносеологию), а в рамках педагогической технологии должен включать компетентностно-деятельностный подход как базовый подход в процессе реализации принципа самостоятельности в развивающем обучении и показатели, критерии эффективности формирования самостоятельности учащихся.

Таким образом, в структуру принципа **самостоятельности** входят методологические ориентиры, необходимые для разработки соответствующих дидактических функций, а также методические, технологические компоненты, соподчиненные с сущностной, ценностно-смысловой ориентацией в процессе формирования у учащихся самостоятельности.

Таблица 1

Специфика функциональной структуры концептуального принципа самостоятельности в контексте его методологии и педагогической технологии

Функциональная структура	Специфические особенности в контексте методологии и технологии принципа самостоятельности
Сущностный уровень	Образовательные цели (методологический аспект)
	Выбор оптимальной педагогической системы обучения для реализации принципа самостоятельности (технологический аспект)
Нормативный уровень	Комплекс представлений и методик, адекватных выбранной педагогической системы для эффективной реализации принципа самостоятельности в обучении (методологический аспект)
	Нормы и условия реализации принципа в обучении (технологический аспект)
Процессуальный уровень	Система научных методов и приемов познавательной деятельности учащихся (методологический аспект)
	Компетентностно-деятельностный подход как базовый подход в процессе реализации принципа самостоятельности в развивающем обучении (технологический аспект)
	Показатели и критерии эффективности формирования самостоятельности учащихся (технологический аспект)

Анализ концептуального принципа **самостоятельности** приводит нас к выводу о том, что его **сущностный** компонент в системе общего и профессионального образования находит свое выражение:

1. В том, что личность человека есть результат деятельности самого человека, т. е. продукт его *самовоспитания*. Она либо вырождается, либо развивается, усложняется, либо беднеет качеством. Результат зависит от тех целей, которые человек в ходе своей самостоятельной деятельности разрешает.

2. В том, что в основе процесса формирования личности должна лежать не просто любая деятельность самого человека, а деятельность непрерывная, устойчивая, системная, ведущая к новому интегральному качеству человека, определяющему факт качественного роста личности.

3. В том, что для качественного роста, развития личности необходима преемственность между старым и новым, которая определяет вектор направления развития личности. Все это говорит о том, что личность формируется только через самостоятельную и преемственно организованную творческую деятельность человека.

4. В том, что воспитание, развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Любой человек должен достигнуть этого собственной деятельностью. То, чего человек не приобрел путем своей *самостоятельности* – не его.

5. В том, что образование не может ставить себе целью воспроизведение новым поколением поколения предыдущего, т. е. подлинное образование заключается не в передаче новому поколению того *готового* культурного содержания, которое составляет особенность поколения образующего, но лишь в сообщении ему того *движения*, *продолжая которое* оно могло бы выработать свое собственное новое содержание культуры. Приобщить к творческому потоку представляет собой главную задачу подлинного образования.

6. В том, что для становления и развития личности в системе образования необходимо решить одну из главнейших задач обучения – формирование самостоятельности как ключевой компетенции учащегося любой образовательной школы. Самостоятельность – это та ключевая компетенция, без которой личности в её истинном понимании не существует.

7. Следует передавать учащимся не только те или другие познания, но и способствовать самостоятельно, без учителя, приобретать новые знания, что составляет *одну из главнейших задач обучения*. Для этих целей необходимо формировать у учащихся *познавательную самостоятельность*.

8. В том, что, так как идея самостоятельности является центральной и одной из главнейших в системе образования, то она должна получить статус концептуального дидактического принципа с его инструментальными (раскрывающими) способ применения принципа) нормативными и процессуальными функциями, позволяющими технологизировать процесс формирования самостоятельности учащихся в учебном процессе. При этом нельзя допускать гиперболизацию принципа самостоятельности, который должен проявлять себя эффективно в обучении только в системе всех принципов обучения, в рамках которой можно осознать истинную роль принципа самостоятельности в образовании.

9. В том, что конечным продуктом педагогической системы должно быть способность личности к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию, сознательной саморегуляции личностной активности, самоактуализации, рефлексии. Это *необходимое* условие для развития личности, так как под необходимостью понимается условие, без которого «чего-то» не может состояться (без дыхания – жизнь, без самостоятельности – личность и ее компетентность).

10. В том, что процесс развития самостоятельности ведет к непрерывному росту разнообразия форм деятельности, которая, в конечном счете, может достигать творческой деятельности, т. е. «приобщение к творческому потоку». Поэтому самостоятельность следует рассматривать как уровневое понятие: репродуктивная, продуктивная, частично-поисковая, поисковая (исследовательская).

11. В целенаправленном управлении формированием самостоятельности учащихся, которые должны научиться выходить за пределы формальных предметных знаний, чтобы осознать мир и его развитие на философском и методологическом уровне.

12. В том, чтобы акцентировать внимание педагогов на личностных качествах «самости» (способностях к самопознанию, творческому самоопределению, самоуправлению, самосовер-

шенствованию и творческой самореализации), которая, по выражению А. Маслоу, может быть и должна стать моделью и идеалом человека.

13. В том, что в отличие от животных человек, согласно представлениям А. Маслоу, не стремится к равновесию со средой, а напротив, хочет разрушить это равновесие, поскольку оно является смертью для личности. Адаптация, укорененность в среде уменьшают или совсем уничтожают стремление к самоактуализации (потребности развития), которая и делает человека личностью. Следовательно, основой развития человека и общества является постоянное стремление к развитию, к личностному росту.

Традиционный разрыв содержательной и деятельностной сторон учебного процесса препятствует реализации дидактических принципов на практике. Успех же обучения зависит от того, насколько полно они реализуются в учебном процессе. В связи с этим необходимо определить нормативную функцию принципа **самостоятельности** в образовании.

В самом общем виде *нормативная функция принципа самостоятельности* складывается из основных сущностных аспектов самостоятельности в системе образования с соответствующим их преобразованием в нормы-регулятивы процесса обучения.

При этом мы не ставим своей целью полностью раскрыть нормативный аспект принципа **самостоятельности** в образовании, так как это представляет собой самостоятельную область исследования, но мы попытаемся выделить основные системные функции, которые должны отражать нормативную сторону этого дидактического принципа в рамках целостной педагогической системы лично ориентированного развивающего обучения, в котором в основании лежит принцип компетентностного подхода и деятельностный подход переходит в компетентностно-деятельностный.

В самом общем виде *нормативные функции принципа самостоятельности*, по нашему мнению, должны включать в себя следующие основные требования:

1. Раскрывать в процессе использования **принципа самостоятельности** в образовании следующую группу принципов: научности и связи теории с практикой; исторической взаимосвязи природы и общества; социальной обусловленности отношений человека к природе и стремления к гармонизации этих отношений, а также системного, комплексного, междисциплинарного и преемственного подходов в формировании **самостоятельности** школьников и студентов.

2. Реализовывать в процессе школьного и вузовского обучения следующие методологические задачи: формирование научно-философского взгляда на мир и место в нем человека; приобщение к мировой философской культуре как общечеловеческой ценности; формирование способности к самостоятельному и творческому решению философско-методологических проблем.

3. Создавать условия для комплексного видения роли принципа самостоятельности в преемственном развитии человеческого общества через отрицание, содержащее в себе положительный момент, составляющий суть творчества, которое проявляется как единство отрицания и нового утверждения, как будущее, сохраняющее преемственно в себе элементы прошлого.

4. Показывать, что принцип самостоятельности непосредственно связан с диалектикой, которая представляет собой наиболее общую методологию и гносеологию научного познания. Это позволит понять, что образование должно иметь своей целью не передачу учащимся определенную систему знания, а приобщить их к методам научного мышления, которые позволяют порождать новые и опровергать прошлые научные взгляды. Научные методы самостоятельной познавательной деятельности в дидактике и методике необходимо использовать как средства обучения и как элементы содержания образования, которые должны усваиваться в процессе получения новых знаний.

5. Использовать методику и технологию реализации принципа самостоятельности в условиях педагогической системы лично ориентированного развивающего обучения, в которой деятельностный подход уступает место компетентностно-деятельностному подходу.

6. Научно обосновать, что 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.

7. Совершенствовать методику и технологию формирования у учащихся комплекса необходимых компетенций по всем учебным дисциплинам, на основе структуры учебных знаний, соответствующих развитию самостоятельности и творческой деятельности в обучении, способствующей формированию осознания вектора развития культуры и науки в человеческом обществе.

8. Согласовать учебные программы, выбор понятий, законов и теорий с учетом необходимости формирования самостоятельности учащихся в обучении.

9. С учетом принципа самостоятельности определить содержание технологии и методики личностно ориентированного развивающего обучения, в котором в качестве основополагающего принципа включить принцип компетентного подхода для усиления характера взаимопроникновения личностного и профессионального, приводящего к образованию целостного единства, которое представляется как компетентность специалиста.

10. Разработать дидактический материал, направленный на повышение степени самостоятельности студентов в познавательной деятельности и усилении их творческой активности.

11. Разработать такую организацию усвоения информации, при которой учащиеся усваивают структуру знаний, методы их получения и изложения, методологию и гносеологию. Показать эталон научного мышления и познания, образец культуры развертывания познавательных действий. Передать способы организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем.

12. Выполнять следующие важные функции образования: *просветительную* – помогает учащимся осознать, что создано человечеством в прошлом; *развивающую* – умение осознавать самое главное в этом мире: чтобы сохранить себя и все человечество, необходимо овладеть философским принципом отрицания с его положительным аспектом, который проявляется как творчество, позволяющее преодолевать прошлое и преемственно создавать новое; *воспитательную* – проявляется в формировании и развитии современного научного мировоззрения; *организующую* – состоит в стимулировании активной познавательной творческой деятельности с использованием самостоятельности как потенциала развития личности и ее профессиональной компетентности; *прогностическую* – заключается в развитии умения самостоятельно предвидеть возможные явления и процессы в природе и обществе.

Процессуальные функции принципа самостоятельности, по нашему мнению, должны включать следующие требования:

1. Использовать реализацию принципа самостоятельности (степень самостоятельности) в образовании в качестве важнейшего критерия развития личности.

2. Рассматривать принцип самостоятельности в образовании как регулятив личностно ориентированного развивающего обучения, который в сочетании с принципами компетентности, преемственности; историзма; системности, целостности, межпредметных связей, должен регулировать содержание проектируемой деятельности, направленной на развитие личности, ее профессиональной компетентности и развития общества.

3. Формировать новую целостную систему знаний о природе и культуре, интегрированных современными достижениями в науке и организовывать диалог культуры, наук, различных учебных дисциплин с позиции не голого отрицания, а вечного пути их преемственного развития.

4. Координировать учебные дисциплины в учебных планах по использованию их с точки зрения подлинного содержания образования, которое заключается не в передаче новому поколению того готового культурного содержания, которое составляет особенность поколения образовывающего, а в сообщении ему того движения, продолжая которое, оно могло бы выработать свое собственное содержание культуры.

5. Организовать поэтапный процесс повышения степени самостоятельности: репродуктивный, продуктивный, частично-поисковый, поисковый (исследовательский).

6. Осуществлять методически целесообразное взаимодействие продуктивных и репродуктивных видов познавательной деятельности.

7. Обеспечивать последовательное формирование у учащихся умений и навыков самостоятельной познавательной деятельности.

8. Использовать специальный дидактический материал, имеющий содержательные и процессуальные структуры, позво-

ляющие включать учащихся в различные виды самостоятельной деятельности.

9. Рационально использовать принцип сочетания индивидуальных и коллективных форм обучения для качественного формирования самостоятельности. Учитывать, что индивидуализация обучения формирует самостоятельность, но лишает учащихся разнообразия общения, в рамках которого проявляется креативность. Очевидна и несостоятельность только коллективных форм, в которых нередко теряется личность, а значит и ее самостоятельность. Необходимо гармоническое сочетание этих двух полярных форм и подходов, которое должно приводить к творческому развитию личности, т.е. к высшей степени самостоятельности личности. Сочетание коллективных и индивидуальных форм обучения с усилением самостоятельной работы должно стать основным требованием современной общеобразовательной и профессиональной школ.

10. С каждым годом повышать удельный вес самообразования в общем объеме интеллектуальной деятельности студентов и активно использовать на учебных занятиях интересные сведения, приобретенные учащимися путем самообразования и, тем самым усиливать их интерес к учению.

11. Путём использования разнообразных видов самостоятельной работы у учащихся вырабатывать приемы ее рациональной организации: умение рационально планировать эту работу, четко ставить систему задач предстоящей работы, вычленять среди них главные, умело избирать способы быстрого и экономного решения поставленных задач, уметь и оперативный самоконтроль за выполнением задания, умение быстро вносить коррективы в самостоятельную работу, умение анализировать общие итоги работы, сравнивать эти результаты с намеченными в начале её, выявлять причины отклонений и намечать пути их устранения в дальнейшей работе.

12. Формировать познавательный интерес на всех этапах развития степени самостоятельности за счет следующих механизмов: 1) положительной эмоцией по отношению к самостоятельной деятельности; 2) наличием познавательной стороны этой эмоции; 3) наличием непосредственного мотива, идущего от самой самостоятельной познавательной деятельности; 4) созданием в учебном процессе ситуации успеха у студентов, испытывающих определенные затруднения в учёбе; 5) созданием мотива долга и ответственности студентов в учении; 6) разъяснением общественной и личностной значимости учения, которое должно быть активным и сознательным, что усиливает развивающий характер самостоятельности в обучении.

Реализация принципа **самостоятельности** придает общему образованию ту целостность, которая делает его системой. К системности знаний можно прийти только через системность в обучении. Придавая учебным предметам характер системности, самостоятельность должна: 1) выступать ведущим (концептуальным) принципом, определяя характер общего образования и управлять процессами формирования системы знаний, взглядов и убеждений; 2) углублять и расширять функцию общего и профессионального образования, связанную с овладением учащимися научными основами взаимодействия природы и общества; 3) способствовать обобщению знаний и формированию творческого мышления учащихся, развивать у них современное научное мировоззрение; 4) определять направленность развития культуры и современных научных знаний; 5) проецировать научные знания на учебный процесс с учетом реализации принципа самостоятельности.

Предлагаемую в работе педагогическую систему образования, в которой концептуальным принципом является принцип самостоятельности, мы рассматриваем как научно обоснованное подлинное образование, которое представляет собой совокупность средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего и профессионального образования, связанного с овладением учащимися и студентами научными основами взаимодействия природы и общества, в которой конечным продуктом являются: самообразование, самообучение, самовоспитание, саморегуляция собственной активности, самоактуализация, рефлексия. Для каждого человека такое образование выступает процессом формирования и удовлетворения его познавательных запросов и духовных потребностей, развития задатков и способностей в сети государственно-общественных учебных заведений и путём *самообразования*. Для государства оно является ведущей сферой социальной политики по обеспечению развития современной культуры личности каждого человека. Для общества в целом

оно является механизмом расширенного воспроизводства его профессионального и культурного потенциала, условием развития общественного производства, ускорения социально-экономического прогресса любой страны. Для мирового сообщества непрерывное образование, в котором концептуальным принципом является **принцип самостоятельности**, выступает способом сохранения, развития и взаимообогащения национальных культур и общечеловеческих ценностей, важным фактором и условием международного сотрудничества в сфере образования и решения глобальных научных проблем современности.

В рамках своей концепции мы рассматриваем **образование, в котором концептуальным принципом является принцип самостоятельности, 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.**

Таким образом, появление в дидактике принципа **самостоятельности** должно привести к организованному целевому совершенствованию методики и технологии формирования у учащихся комплекса необходимых компетенций по всем учебным дисциплинам, на основе структуры учебных знаний, опирающих-

ся на компетентностный подход в личностно ориентированном развивающем обучении, а это в свою очередь приведет к формированию культуры как динамического преемственно развивающегося феномена и соответствующего нового современного стиля мышления школьников и студентов. **В связи с этим, принцип самостоятельности должен определять содержание технологии и методики личностно ориентированного развивающего обучения, усиливая управляющий эффект этой педагогической системы обучения.** Он в современной дидактике должен приобретать статус концептуального принципа, который влияет на отбор и структуру учебного материала всех учебных предметов, усиливая системность и комплексность знаний учащихся, а способности к самообучению, самообразованию, самовоспитанию, саморегуляции личностной активности, самоактуализации, рефлексии являются базовыми потребностями для творческого саморазвития личности. Поэтому одна из главных дидактических целей в создании условий для творческого саморазвития личности – это запуск мотивационно-потребностного механизма «самости» личности ученика. И приходится удивляться, что идеи А. Маслоу о роли «самости» [8] до настоящего времени не востребованы в разработке современной дидактики. Об этом говорят многочисленные публикации по данной тематике [9 – 16 и др.].

Библиографический список

1. Часовских Н.С. *Организация самостоятельной работы студентов на лабораторных занятиях по общей физике в условиях развивающего обучения*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Горно-Алтайск, 2006.
2. Часовских Н.С. *Развитие познавательной самостоятельности студентов на лабораторных занятиях по общей физике: учебно-познавательное пособие для преподавателей и студентов*. Под редакцией А.В. Петрова. Горно-Алтайск, 2005.
3. Краевский В.В. *Проблемы научного обоснования обучения*. Москва: Просвещение, 1977.
4. Бабанский Ю.К. Взаимосвязь закономерностей, принципов обучения и способов его оптимизации. *Советская педагогика*. 1982; 11.
5. Лернер И.Я. Природа принципов обучения и пути их установления. *Принципы обучения в современной педагогической теории и практике: Межвузовский сборник науч. трудов*. Челябинск: ЧГПИ, 1985.
6. Загвязинский В.И. Атаханов Р. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. Москва: Академия, 2001.
7. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Ответственный редактор и составитель П.В. Алексеев. Москва: «Школа-Пресс», 1995.
8. Маслоу А. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Евразия, 1999.
9. Логинов В.В. Развитие профессиональной компетентности выпускника вуза физической культуры. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 40 – 42.
10. Лебедева К.С. Дневник самонаблюдений – эффективный инструмент формирования образовательной самостоятельности будущего педагога. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1(56): 34 – 37.
11. Малыгина Е.В. Методика оценки профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений в рамках внутрифирменного обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1(56): 43 – 44.
12. Магомедгаджиева А.М., Гаджиагаев Ш.С., Пайзулаева Р.К., Раджабова Ф.А. Интерактивные технологии обучения в работе с одаренными детьми на уроках математики 5 – 6 классов. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1(56): 73 – 75.
13. Ефимов А.А., Кочеров Ю.Н. Самовоспитание как средство повышения эффективности профессиональной подготовки будущих сотрудников ОВД. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 84 – 85.
14. Юдин И.В. Смысловая нагрузка понятия самостоятельности офицеров подразделений внутренних войск МВД России. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 111 – 112.
15. 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.
16. Рабаданова А.А. Формирование познавательной самостоятельности у студентов колледжа в образовательном процессе. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 207 – 208.

References

1. Chasovskih N.S. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov na laboratornyh zanyatiyah po obschej fizike v usloviyah razvivayuschego obucheniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Gorno-Altajsk, 2006.
2. Chasovskih N.S. *Razvitie poznavatel'noj samostoyatel'nosti studentov na laboratornyh zanyatiyah po obschej fizike: uchebno-poznavatel'noe posobie dlya prepodavatelej i studentov*. Pod redakciej A.V. Petrova. Gorno-Altajsk, 2005.
3. Kraevskij V.V. *Problemy nauchnogo obosnovaniya obucheniya*. Moskva: Prosveschenie, 1977.
4. Babanskij Yu.K. Vzaïmosvyaz' zakonomernostej, principov obucheniya i sposobov ego optimizacii. *Sovetskaya pedagogika*. 1982; 11.
5. Lerner I.Ya. Priroda principov obucheniya i puti ih ustanovleniya. *Principy obucheniya v sovremennoj pedagogicheskoj teorii i praktike: Mezhvuzovskij sbornik nauch. trudov*. Chelyabinsk: ChGPI, 1985.
6. Zagvyazinskij V.I. Atahanov R. *Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya*. Moskva: Akademiya, 2001.
7. Gessen S.I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu. Otvetsvennyj redaktor i sostavitel' P.V. Alekseev. Moskva: «Shkola-Press», 1995.
8. Maslou A. *Motivaciya i lichnost'*. Sankt-Peterburg: Evraziya, 1999.
9. Loginov V.V. Razvitie professional'noj kompetentnosti vypusknika vuza fizicheskoj kul'tury. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 40 – 42.
10. Lebedeva K.S. Dnevnik samonablyudenij – `effektivnyj instrument formirovaniya obrazovatel'noj samostoyatel'nosti buduschego pedagoga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1(56): 34 – 37.
11. Malyhina E.V. Metodika ocenki professional'noj kompetentnosti specialistov sociozaschitnyh uchrezhdenij v ramkah vnutfirfennogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1(56): 43 – 44.
12. Magomedgadzhieva A.M., Gadziagaev Sh.S., Pajzulaeva R.K., Radzhabova F.A. Interaktivnye tehnologii obucheniya v rabote s odarennyimi det'mi na urokah matematiki 5 – 6 klassov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1(56): 73 – 75.
13. Efimov A.A., Kocherov Yu.N. Samovospitanie kak sredstvo povysheniya `effektivnosti professional'noj podgotovki buduschih sotrudnikov OVD. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 84 – 85.
14. Yudin I.V. Smyslovaya nagruzka ponyatiya sluzhebnaia samostoyatel'nost' oficerov podrazdelenij vnutfrennih vojsk MVD Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 111 – 112.

15. 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.
16. Rabadanova A.A. Formirovanie poznavatel'noj samostoyatel'nosti u studentov kolledzha v obrazovatel'nom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 207 – 208.

Статья поступила в редакцию 27.05.16

УДК 378

Shibaev V.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics, Stavropol State Agrarian University (Stavropol, Russia), E-mail: shibaevy_stv@mail.ru

WAYS TO IMPROVE TEACHING MATHEMATICS IN A MODERN UNIVERSITY. The article substantiates the necessity of a wide use of computer technologies in the educational process and focuses on forms and methods of their use in teaching mathematics to nonmathematical students. The authors pay special attention to the development of cognitive interest to the study of mathematics. The researchers state that it is necessary to select exercises and examples in relation to a particular specialty, to carry out applied projects that require accurate mathematical training. The authors come to the conclusion that when teaching mathematics, the learning process should include not only the formation of subject knowledge and skills, but also identify the specific subjective experience of students, formed on reception of mental activity, logical thinking, mastery of subject knowledge. It is also necessary to create integrated interdisciplinary elective courses to ensure that students understand the importance of mathematical training for further decision of professional tasks.

Key words: methods of teaching mathematics, computer technology.

В.П. Шубаев, канд. пед. наук, доц. каф. математики, Ставропольский государственный аграрный университет, г. Ставрополь, E-mail: shibaevy_stv@mail.ru

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

В статье обосновывается необходимость широкого применения компьютерных технологий в образовательном процессе, рассматриваются формы и методы их использования в преподавании математических дисциплин студентам нематематических специальностей. Авторы обращают особое внимание, что с целью развития познавательного интереса к изучению математики необходимо подбирать задания и примеры применительно к конкретной специальности, к выполнению прикладных проектов, требующих точной математической подготовки. Авторы приходят к выводу, что при обучении математике учебный процесс должен включать в себя не только формирование предметных знаний, умений и навыков, но и выявление конкретного субъектного опыта студентов, сформированных приёмов мыслительной деятельности, логического мышления, уровня усвоения предметных знаний.

Ключевые слова: методика преподавания математики, компьютерные технологии.

Математические знания и умения лежат в основе построения любого технологического процесса. Поскольку изучение общеобразовательных дисциплин предшествует изучению дисциплин специальности, первые должны не только мотивировать студентов на выбранную ими профессию, но и расширять банк математических понятий, правил, алгоритмов, вопросов и тем, необходимых для успешного овладения дисциплинами специальности.

Обучение в вузе предполагает весьма интенсивный обмен информацией между преподавателем, студентом и «внешней средой». Передача по линии знаний «преподаватель – студент» всё ещё себя не изжила и необходима, но в современной образовательной практике недостаточна. Квалифицированный преподаватель должен постоянно пополнять свои знания. При этом около 50 % учебного времени в рамках современных образовательных стандартов отводится на внеаудиторную работу студентов, которые самостоятельно находят необходимую учебную информацию помимо информации, полученной непосредственно от преподавателя.

Использование компьютера в процессе преподавания математических дисциплин, так же как и других, делает весьма удобными размещение и хранение информации, а также доступ к ней.

Студент, окончивший обучение в вузе, обязан уметь пользоваться современными информационными технологиями. Соответствующие компетенции включены в федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения всех специальностей профессиональной подготовки.

Рассмотрим технологии, которые могут быть с равным успехом применены в преподавании практически любой математической дисциплины и на любом направлении подготовки.

Прежде всего, компьютер используется как средство связи. В дополнение к официальному сайту кафедры при рассылке заданий контрольных работ и разного рода объявлений весьма эффективно использование социальных сетей (например, «ВКонтакте»).

Преимущество данного способа обмена информацией состоит, прежде всего, в оперативности: студенты с гораздо

большей вероятностью будут пользоваться социальной сетью, нежели регулярно посещать сайт кафедры, а программы, устанавливаемые на современные смартфоны, позволяют мгновенно просматривать сообщения в таких сетях.

Классическим является использование компьютера и компьютерных сетей в качестве источника информации. В качестве наглядного примера можно привести Википедию. Правда иногда достоверность информации в ней сомнительна, но всё равно она достаточно часто служит ценным источником дополнительной информации.

Следует отметить, что электронные презентации в учебном процессе играют вспомогательную роль. Как показывает практика, студенты лучше воспринимают информацию, когда она выдается постепенно.

Как отмечают опытные преподаватели, особое значение это приобретает при изучении нового учебного материала по математике, например при выводе формул или доказательстве теорем.

В данных ситуациях презентация не может быть полноценной заменой сочетания «доска + мел». Но в случаях, когда требуется не просто выписать формулы, но и проиллюстрировать их, электронные презентации бывают очень полезны.

Компьютерные технологии так же активно используются при рутинном тестировании студентов.

Как отмечает А.О. Сыромясов [1], существует ряд проблем, которые пока нельзя назвать решёнными:

1. Дополнительные электронные источники информации, используемые в учебном процессе, не объединены в систему. Это мешает оперативно устанавливать необходимые межпредметные связи (например, при вычислении характеристик непрерывной случайной величины приходится находить несобственные интегралы). При этом большая часть времени может тратиться не на непосредственное усвоение учебного материала, а на поиск его источников. Безусловно, навыки поиска информации крайне необходимы и полезны в будущей профессиональной деятельности, но на младших курсах обучения (когда и преподаётся математика) желательно иметь большую часть

материала в уже «собранный» виде. Эту проблему позволило бы решить наличие единой среды-оболочки, интегрирующей все математические курсы.

2. Скорость восприятия учебного материала у всех студентов разная, но преподаватель при чтении лекций и проведении практических занятий вынужден ориентироваться на некоторую общую (среднюю) скорость. В итоге слабые студенты все равно отстают, для сильных студентов выбранный темп оказывается недостаточным, а материал в итоге может оказаться непройденным. Следовательно, необходимо дать возможность каждому студенту возможность вновь пройти материал и прослушать (или просмотреть) объяснения в персональном темпе.

3. Студент может иметь пробелы в школьном математическом образовании. Поскольку университетский учебный план не оставляет времени на занятия по школьной программе, желательно предоставить студенту возможность самому (и в кратчайшие сроки) заполнить эти пробелы.

4. Желательно так же обеспечить доступ отечественным преподавателям и студентам к учебным курсам и методическим разработкам их зарубежных коллег. Одним из возможных способов решения этих проблем является использование виртуаль-

ной образовательной среды Math-Bridge [2]. Дополнительную ценность данной системе придает возможность интегрирования с уже имеющимися виртуальными образовательными средами, например, с системой Moodle [3].

С целью развития познавательного интереса к изучению математики необходимо подбирать задания и примеры применительно к конкретной специальности, к выполнению прикладных проектов, требующих точной математической подготовки.

Особое внимание необходимо уделить задачам, используемым на этапе мотивации, их содержание должно быть профессионально ориентированно. Необходимо так же создавать интегрированные междисциплинарные элективные курсы, направленные на то, чтобы студенты понимали важность математической подготовки для дальнейшего решения профессиональных задач и могли успешно формировать профессиональные компетенции на основе полученных знаний [4 – 6].

Резюмируя вышеизложенное отметим, что при обучении математике учебный процесс должен включать в себя не только формирование предметных знаний, умений и навыков, но и выявление конкретного субъектного опыта студентов, сформированных приемов мыслительной деятельности, логического мышления, уровня усвоения предметных знаний.

Библиографический список

1. Сыромьясов А.О. Компьютерные технологии в преподавании математики студентам направления «Программная инженерия». *Образовательные технологии и общество*. 2014; Т. 17; № 4: 518 – 525.
2. MATH-BRIDGE EDUCATION SOLUTION: Электронные данные и программы. Available at: <http://project.math-bridge.org/index.php>
3. Moodle: Электронные данные и программы. Available at: <https://moodle.org>
4. Шibaев В.П. Мотивирующие факторы, как средство активизации студентов к выполнению самостоятельной работы. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 198 – 199.
5. Шibaев В.П. Организация самостоятельной работы студентов в вузе как педагогическая проблема. *Вестник Университета (Государственный университет управления)*. 2013; 18: 195 – 198.
6. Ярычев Н.У., Дудаев Г.С.Х. Компетентностный подход как фактор повышения качества образования. *Теоретические и прикладные аспекты современной науки*. 2015; 8 – 5: 152 – 154.

References

1. Syromyasov A.O. Komp'yuternye tehnologii v prepodavanii matematiki studentam napravleniya «Programmная inzheneriya». *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo*. 2014; T. 17; № 4: 518 – 525.
2. MATH-BRIDGE EDUCATION SOLUTION: Elektronnyye dannyye i programmy. Available at: <http://project.math-bridge.org/index.php>
3. Moodle: Elektronnyye dannyye i programmy. Available at: <https://moodle.org>
4. Shibaev V.P. Motiviruyushchie faktory, kak sredstvo aktivizatsii studentov k vypolneniyu samostoyatel'noj raboty. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 198 – 199.
5. Shibaev V.P. Organizatsiya samostoyatel'noj raboty studentov v vuze kak pedagogicheskaya problema. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyy universitet upravleniya)*. 2013; 18: 195 – 198.
6. Yarychev N.U., Dudaev G.S.H. Kompetentnostnyj podhod kak faktor povysheniya kachestva obrazovaniya. *Teoreticheskie i prikladnyye aspekty sovremennoj nauki*. 2015; 8 – 5: 152 – 154.

Статья поступила в редакцию 19.05.16

УДК 378

Shutikova M.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academy of Social Management (Moscow, Russia),
E-mail: raisins_7@mail.ru

Labutin V.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Academy of Social Management (Moscow, Russia),
E-mail: labutinvb@gmail.com

Dzamyhov A.H., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Mathematics and Methods of Teaching,
Karachay-Cherkess State University n.a. U. D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: dzamyhov63@mail.ru

FACTORS INFLUENCING THE CONTENTS AND STRUCTURE OF A CONCEPT “ENGINEERING AND TECHNOLOGICAL CULTURE”. The article shows what signs of a crisis in the engineering science are. The article raises issues of forming of a structure of a term “engineering and technological culture” in a crisis situation in the field of engineering education. One of the significant factors of the crisis of the modern society is the man-made engineering and technical activities, which has a destructive impact on the biosphere and humanity. The present state of the development of engineering activities requires a systematic approach to solving complex scientific and technical problems with the use of the whole complex of social, human and technical, and other disciplines. The authors outline requirements for specialists in engineering industry. The authors conclude that mastering the basics of professional engineering and technological culture, understanding its constituent elements, basics and socio-cultural meanings of the engineering-technological culture will reduce the negative effects upon engineering activities.

Key words: engineering and technological culture, crisis of engineering science, professional competence of an engineer.

М.И. Шутикова, д-р пед. наук, проф. каф. ИКТ, ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва,
E-mail: raisins_7@mail.ru

В.Б. Лабутин, канд. пед. наук, доц. каф. развития образования, ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
г. Москва, E-mail: labutinvb@gmail.com

А.Х. Дзамыхов, канд. пед. наук, зав. каф. математики и методики её преподавания, ГБОУ ВО «КЧГУ им. У.Д. Алиева»,
г. Карачаевск, E-mail: dzamyhov63@mail.ru

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СОСТАВ И СТРУКТУРУ ПОНЯТИЯ «ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

В статье приведены признаки кризиса инженерной науки. Статья затрагивает вопросы формирования структуры понятия «инженерно-технологическая культура» в условиях кризисной ситуации, сложившейся в сфере инженерного образования. Одним из значимых факторов кризиса современного техногенного общества является инженерно-техническая деятельность, которая оказывает деструктивное воздействие на биосферу и на человека. Инженерная деятельность на современном этапе развития требует системного подхода к решению сложных научно-технических задач с применением всего комплекса социальных, гуманитарных и технических и прочих дисциплин. Обозначены требования к специалисту инженерной отрасли. Авторы делают вывод о том, что овладение основами профессиональной инженерно-технологической культуры, понимание составляющих ее элементов, представления об основаниях и социокультурных смыслах инженерно-технологической культуры, позволит снизить негативные последствия инженерно-технической деятельности.

Ключевые слова: инженерно-технологическая культура, кризис инженерной науки, профессиональная компетентность инженера.

На рубеже XX – XXI веков мировое сообщество столкнулось с проблемами, вызванными ускорением социокультурных процессов, многократным ростом многообразия искусственного мира человека, интенсификацией социокультурных коммуникаций. Все это сопровождается социальной напряженностью и нестабильностью, усугубляется экологическими и гуманитарными проблемами. Как кризисное оценивается состояние таких областей, как техника и технология, а также структура и содержание технического образования.

По всему миру наблюдается рост дефицита инженерно-технических кадров, что подтверждается в докладе ЮНЕСКО по инженерным наукам. При подготовке доклада приняты во внимание материалы исследований, проведенных в разных странах мира, предоставленных более чем 120 международными экспертами. В докладе констатируется: наблюдающаяся во всём мире нехватка инженеров представляет угрозу развитию общества. Спрос на эффективных инженеров повсеместно растёт. Даже, например, в такой высокоразвитой стране как Дания к 2020 году на рынке труда прогнозируется нехватка 14 000 инженеров. А в странах Африки южнее Сахары дефицит инженеров и техников составляет 2,5 миллиона [1, с. 211].

В этом же докладе отмечается, что среди молодёжи, в глобальном масштабе, падает популярность инженерных специальностей, снижается доля студентов технических университетов. Падение популярности объясняют тем, что инженерная деятельность ассоциируется с тяжелой и скучной работой, которая плохо оплачивается. Обращается особое внимание на проблемы, связанные с качеством подготовки инженеров. Сделан ключевой вывод о том, что инженерное образование нуждается в новых подходах.

Проблемы в сфере инженерного образования вызывают большую озабоченность во всём мире. В соответствии с упомянутым выше докладом ЮНЕСКО, многочисленными отечественными и зарубежными выступлениями и публикациями можно сделать вывод, о международном характере обозначенных проблем. Об их нарастающей актуальности по всему миру.

Одновременно со снижением популярности инженерных профессий, растут требования к уровню подготовки конкурентоспособного специалиста в области техники и технологии. Помимо суммы знаний и умений из различных отраслей науки и техники, как одно из важнейших качеств, которым должен обладать современный специалист в этой отрасли, отмечается высокий уровень инженерной культуры.

Различные грани феномена инженерно-технологической культуры или профессиональной культуры инженера были освещены с точки зрения таких отраслей науки как история и философия техники, информатика, эргономика, социология, психология, культурология и др.

Среди исследователей, посвятивших свои работы выявлению взаимосвязи развития общества и техники, а так же анализу динамики формирования инженерной деятельности, можно выделить В.П. Булатова, В.Г. Горохова, Л.Р. Грэхема, В.М. Розина, В.П. Рыжова, Е.А. Шаповалова, П.К. Энгельмейера, Х. Ленка, К. Митчема, А. Хунига.

Вопросы инженерного творчества рассматриваются в работах Г.С. Альтшуллера, А.Б. Попова, А.Л. Половинкина, А.Т. Шумилина, А.Ф. Эсаулова.

Вследствие уже отмеченных выше глобальных тенденций, особого внимания заслуживают работы, исследующие глобальные процессы, наблюдаемые в техносфере и влекущие за собой изменения требований к профессиональной культуре инженера

в числе прочего, с точки зрения отбора технологий, а также с позиций инженерной этики (работы В.И. Вернадского, Н.Н. Моисеева, А. Печчеи).

На своей заре инженерная деятельность включала в себя изобретательство, конструирование и организацию изготовления технических систем, а также инженерные исследования и проектирование [2; 3].

Современное состояние инженерии все чаще оценивается как кризисное. Названы четыре области такого кризиса: поглощение инженерии нетрадиционным проектированием, поглощение инженерии технологией, осознание отрицательных последствий инженерной деятельности, кризис традиционной научно-инженерной картины мира [4, с. 107].

На пути преодоления кризиса на приоритетные позиции в настоящее время выходит социокультурный аспект техники. Причиной этому служит ряд факторов, которые, влияя на фундаментальные характеристики техногенной цивилизации, получают отражение в инженерно-технологической культуре.

В качестве первого фактора можно назвать высокую степень разнообразия и динамизма, имеющую место в сфере техники и технологии. Гораздо большее, чем в других профессиях, разнообразие специальностей стало особенностью инженерной профессии в наше время. Это и традиционные их виды – такие, как строительное дело, судостроение, машиностроение, приборостроение, металлургия, энергетика и мн. др., а также направления, которые появились сравнительно недавно, такие, как радиоэлектроника, лазерная техника, вычислительная техника, самолето- и ракетостроение и т. д.

Вторым фактором является глубокая взаимосвязь социальных преобразований и путей развития науки и техники. Людям требуется техника, полученная техника изменяет людей и, в числе прочего, порождает потребность в новой технике. Когда общество формулирует своеобразный заказ на те, или иные технические решения, для их реализации инженеры изобретают новые типы технических устройств, новые принципы их действия или возникают принципиально новые направления инженерной деятельности. Сами технические средства могут вызывать негативные или позитивные последствия их применения в зависимости от намерения людей, их использующих. Иначе говоря, от задач, решаемых с их помощью, от социального контекста, в котором они используются, а значит в определенной мере от ценностей, доминирующих в обществе.

Быстрое развитие техники привело к трансформации последней из своеобразного инструментария разрозненных средств воздействия человека на окружающую действительность в новую среду обитания – техносферу, характеризующуюся своими ритмами и стереотипами социокультурной жизни, языком, образными представлениями, и т. п. С понятием техносферы тесно связано понятие инфосферы. Инфосфера представляет собой приоритетную область техносферы и связана с теорией информации, занимающейся исследованиями с информационной точки зрения всех физико-химических, биофизических, астрофизических, социальных и других явлений и процессов. В современном мире информационная реальность может быть расценена как глобальный фактор социально-экономического развития. Формирование техносферы и инфосферы есть третий фактор, влияющий на структуру понятия инженерной культуры.

Исходя из специфики современной техногенной цивилизации, можно сформулировать требования к инженерной деятельности:

1. Высокий динамизм производства, быстрое его обновление, появление новых видов инженерно-технической деятельности потребовали профессиональной мобильности, умения быстро переучиваться и приобретать новые знания, психической и физической устойчивости. Подтверждением этому может служить практика, сложившаяся во многих японских промышленных компаниях, которые отдают предпочтение при найме выпускников вузов, тем из кандидатов, которые в дополнение к специализированному образованию, имеют широкую общекультурную подготовку. Очевидно, что для компании важно, что может делать работник уже сегодня, однако, не меньшую ценность имеет его способность к дальнейшему обучению. От начинающих специалистов требуется не только «сиюминутная пригодность», а также и способность, адаптироваться к изменяющимся условиям.

2. Такие новые направления инженерной деятельности, как вычислительная техника, компьютерные технологии требуют от специалиста высокоразвитых умений отбирать и анализировать информацию, принимать на ее основе конструктивные решения.

3. Задача логической формализации и математического описания процессов требует от специалиста умения конкретизировать свое представление об объекте, строго организовывать относящуюся к нему информацию, выделять структуру и междоэлементные взаимосвязи, то есть системности построений. Следует принимать во внимание, что система как аналитический конструкт не является замкнутой, она может быть представлена как часть системы более высокого порядка, в конечном счете социальной. Отсюда следует необходимость социальной компетентности специалистов.

Эти требования во многом созвучны выводам, сделанным в результате исследования, проведенного в 2010 г. Тамбовским государственным техническим университетом (ФГБОУ ВПО ТГТУ) с привлечением представителей предприятий и организаций Тамбовской области, согласно которому, наиболее значимыми качествами личности специалиста инженерной отрасли промышленности являются: системное мышление; устойчивость внимания, восприятия, памяти; быстрое переключение между задачами; сохранение работоспособности в условиях умственного утомления, нервно-эмоционального напряжения, стресса; навыки оптимизации работоспособности, профилактики нервно-эмоционального и психофизического утомления.

Таким образом, идеальная модель инженерной профессиональной деятельности в современных условиях должна сочетать в себе, с одной стороны, факторы оптимизации (экономичности, эффективности, надежности, и т. п.), а с другой стороны – социокультурные факторы использования технологии и техники в обществе.

Высокоразвитые технологии должны использоваться с предварительной оценкой позитивных и деструктивных последствий такого использования. Иными словами, речь идет о совпадении социальной приемлемости и экономической целесообразности внедрения определенных технологий. То есть профессиональная культура формируется в ходе соотношения целей, средств, результатов и последствий деятельности, осуществляемой в рамках отдельных технологических циклов.

Принимая во внимание обозначенные требования к деятельности инженера, рассмотрим взаимосвязь понятий **профессиональная культура** и **профессиональная компетентность** инженера.

Ещё в 1992 г. на всемирном конгрессе по инженерному образованию в Портсмуте были сформулированы требования к выпускнику инженерного вуза. Основной акцент был сделан на профессиональную компетентности, которая трактовалась как владение совокупностью знаний общепрофессионального и

специального характера, отвечающих современному уровню, а также практическая подготовка.

Основными требованиями являются:

- профессиональная квалифицированность (сочетание теоретических знаний и практической подготовленности выпускника, его способность осуществлять все виды профессиональной деятельности, определяемые образовательным стандартом по направлению или специальности);

- коммуникационная готовность (владение литературной и деловой письменной и устной речью на родном языке; владение, как минимум, одним из наиболее распространенных в мире иностранных языков; умение разрабатывать техническую документацию и пользоваться ею, умение пользоваться компьютерной техникой и другими средствами связи и информации, включая телекоммуникационные сети; знание психологии и этики общения, владение навыками управления профессиональной группой или коллективом);

- развитая способность к поиску новых подходов в решении профессиональных задач, умение ориентироваться в нестандартных условиях и ситуациях, анализировать проблемы, ситуации, задачи, а также разрабатывать план действий; готовность к реализации плана и к ответственности за его выполнение;

- устойчивое, осознанное, позитивное отношение к своей профессии, стремление к постоянному личностному и профессиональному совершенствованию;

- владение методами технико-экономического анализа производства с целью его рационализации, оптимизации и реновации, а также методами экологического обеспечения производства и инженерной защиты окружающей среды;

- понимание тенденций и основных направлений развития науки и техники.

В данном документе достаточно точно и полно сформулированы требования к профессиональной компетентности инженера. Между тем по мнению Багдасарян [5, с. 32] «профессиональная компетентность является необходимым, хотя и недостаточным условием профессиональной культуры. Понятие профессиональной культуры включает не только технико-техническую рациональность инженерно-технической деятельности, но и соотношенную с ней социокультурную компетентность, то есть осознание возрастающей взаимосвязанности и взаимозависимости системы «человек – техника – природа – социокультурная среда», понимание пределов и возможностей коэволюции».

Одним из значимых факторов кризиса современного техногенного общества является инженерно-техническая деятельность, которая оказывает деструктивное воздействие на биосферу и на человека. За сравнительно непродолжительную историю интенсивного воздействия человека на природу, сложившиеся подходы к решению инженерных задач закономерно привели к лавинообразному накоплению деструктивных последствий инженерно-технической деятельности. С другой стороны приходится констатировать снижение степени контроля человека над этим процессом. В совокупности это позволяет говорить об актуальности проблемы развития профессиональной инженерно-технологической культуры в т. ч. на этапе школьного образования.

Инженерная деятельность на современном этапе развития требует системного подхода к решению сложных научно-технических задач с применением всего комплекса социальных, гуманитарных и технических и прочих дисциплин. Овладение основами профессиональной инженерно-технологической культуры, понимание составляющих ее элементов, представления об основах и социокультурных смыслах инженерно-технологической культуры, позволит снизить негативные последствия инженерно-технической деятельности.

Библиографический список

1. Первый Всемирный доклад ЮНЕСКО по инженерным наукам: нехватка инженеров – угроза развитию. UNESCO.ORG. Франция, 2010. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001897/189753e.pdf>
2. Воронина Т.П. Перспективы образования в информационном обществе. *Философия образования*. Москва, 1996.
3. Садовничий В.А. Университетское образование: вызов времени и выбор университета. *Философия образования*. Москва, 1996.
4. Молоткова Н.В. *Проектирование системы формирования профессиональной культуры инженера средствами физического воспитания*: монография. Тамбов, 2010.
5. Багдасарян Н.Г. *Профессиональная культура инженера: механизмы освоения*. Москва, 1998.

References

1. Pervyj Vsemirnyj doklad YuNESKO po inzhenernym naukam: nehatka inzhenerov – ugroza razvitiyu. UNESCO.ORG. Franciya, 2010. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001897/189753e.pdf>

2. Voronina T.P. *Perspektivy obrazovaniya v informacionnom obschestve. Filosofiya obrazovaniya*. Moskva, 1996.
3. Sadovnichij V.A. *Universitetskoe obrazovanie: vyzov vremeni i vybor universiteta. Filosofiya obrazovaniya*. Moskva, 1996.
4. Molotkova N.V. *Proektirovanie sistemy formirovaniya professional'noj kul'tury inzhenera sredstvami fizicheskogo vospitaniya: monografiya*. Tambov, 2010.
5. Bagdasar'yan N.G. *Professional'naya kul'tura inzhenera: mehanizmy osvoeniya*. Moskva, 1998.

Статья поступила в редакцию 28.05.16

УДК 378.02.372.8

Yuzhaninova E.E., senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: argut50@mail.ru

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN CONDITIONS OF A COMPETENCE APPROACH. The article deals with methods to form one of the key competences in education: an ability to self-organize and self-educate yourself. In the context of a competence approach students' individual work has a new specific feature. The article discusses relationship of such concepts as self-education, self-organization and self-study. It has been shown that the development of skills of self-organization includes the following components: to set educational tasks by oneself, to see problems independently from a teacher, to systematize the obtained knowledge, to make a plan, to compare, simulate, add, critical process, to choose convenient forms, etc.

Key words: self-organization, self-education, independence, competence.

E.E. Южанинова, доцент Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: argut50@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Данная статья посвящена формированию одной из ключевых общекультурных компетенций: способности к самоорганизации и самообразованию. В условиях компетентностного подхода самостоятельная работа студентов приобретает новую специфику. В статье рассматривается взаимосвязь таких понятий как самообразование, самоорганизация и самостоятельная работа. Показано, что развитие навыков самоорганизации включает в себя следующие компоненты: самостоятельно ставить перед собой задачу, видеть проблемы; систематизировать получаемые знания; составлять план, сравнивать, моделировать, добавлять, критически перерабатывать, представлять в удобной для себя форме и другие.

Ключевые слова: самоорганизация, самообразование, самостоятельность, компетентность.

Образовательные стандарты нового поколения в системе высшего образования меняют подход к формированию профессиональных качеств будущих специалистов. Происходит переход от формирования знаний, умений и навыков к формированию определенных компетенций необходимых специалисту в его будущей деятельности.

Разделение компетенций будущих специалистов на общекультурные и профессиональные отражает ряд специфических особенностей данных компетенций.

Общекультурные компетенции отражают нечто общее, характерное требование к выпускнику высшего учебного заведения, независимо от области профессиональной деятельности.

Общекультурные компетентности имеют двойственную природу:

- они не являются профессионально обусловленными, ими должны обладать все специалисты независимо от сферы их деятельности;
- они образуют базу для учебных и в дальнейшем профессиональных компетентностей и позволяют им более полно реализовываться.

Одной из ключевых компетенций выпускника ВУЗа является способность к самоорганизации и самообразованию. Необходимо рассматривать обучение студентов не как процесс передачи и переработки информации, а как процесс создания условий для саморазвития личности в ходе обучения. Студенческий возраст соответствует максимуму психического развития человека, в этот период происходит активное формирование индивидуального стиля деятельности. Преобладающее значение в познавательной деятельности начинает преобладать абстрактное мышление, формируется обобщенная картина мира, устанавливаются глубинные взаимосвязи между различными областями реальности.

Важную способность должен приобрести студент в ВУЗе – способность учиться, но ещё важнее способность самостоятельно добывать знания, самостоятельно организовывать свою деятельность для достижения поставленных целей.

Самообразование – это «система умственного и мировоззренческого самовоспитания, влекущая за собой волевое и нравственное самоусовершенствование, но не ставящая их своей целью» [1, с. 32]

Суть самообразования заключается в овладении техникой и культурой умственного труда, умении преодолевать проблемы,

самостоятельно работать над собственным самосовершенствованием» [2, с. 117].

Самообразование позволяет решить ряд задач в процессе образования личности:

- приобретение и накопление новых знаний;
- ликвидация пробелов в уже имеющихся знаниях, т. е. преодоление недостатков полученного ранее образования;
- развитие мышления, памяти, речи, способности к рефлексии;
- формирование обобщенной картины мира и понимания своего места в этом мире;
- развитие творческих способностей и др.

Развитие способности к самообразованию невозможно отделить от ещё одной общекультурной компетенции, к сожалению отсутствующей в последних стандартах, как общекультурная – это способность владеть методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации и навыками работы с компьютером как средством управления информацией.

Данная компетенция является базовой для самообразования и уровень её сформированности – важный показатель способности к самообразованию.

Таким образом, показателями способности к самообразованию могут быть:

- высокая степень познавательной активности, стремление к саморазвитию, преобладание широкого кругозора;
- стремление к достижению высоких целей, получения высокой оценки своей самообразовательной деятельности;
- уверенная работа с различными видами информационных источников, их поиск и анализ;
- развитие умения организации, планирования и саморегуляции самостоятельной деятельности;
- адекватная оценка и самооценка самообразовательной деятельности, стремление к профессиональному росту;

Под самоорганизацией учебной деятельности студента понимается сознательная работа обучаемого с целью саморегулирования и организации своей учебной работы.

Компетенции самоорганизации учебной деятельности – способность студента рационально организовывать и поэтапно выполнять свою учебную деятельность, осуществлять ее коррекцию, учитывать промежуточные результаты с целью повышения эффективности учебной работы и совершенствования процесса

ее организации на основе сознательного применения накопленных знаний, умений и опыта.

Практически самоорганизация учения означает умение студента работать на занятиях, дома, в библиотеке, организовывать свою учебную деятельность в целом без систематического контроля, помощи и стимуляции со стороны преподавателя.

Движущей силой развития способности к самоорганизации является потребность в познании, а механизмом – разнообразная деятельность.

Развитие навыков самоорганизации включает в себя следующие компоненты:

- самостоятельно ставить перед собой задачу, видеть проблемы;
 - систематизировать получаемые знания;
 - составлять план, сравнивать, моделировать, добавлять, критически перерабатывать, представлять в удобной для себя форме;
 - уметь преобразовывать учебный материал, находить основания для классификации и классифицировать;
 - стремиться к выработке множества вариантов решения, сравнивать их;
 - самостоятельно переносить ранее усвоенные знания и умения в новую ситуацию;
 - владение методами развития самоанализа и самооценки, способами развития рефлексивных способностей;
- Показателями способности к самоорганизации могут быть:
- четкое определение жизненных целей;
 - убежденность и приверженность поставленным целям;

Библиографический список

1. Коджаспирова Г.М. *Педагогический словарь*: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва, 2003.
2. *Краткий педагогический словарь*: учебное справочное пособие. Г.А. Андреев, Г.С. Вяликова, И.А. Тютюкова. Москва, 2005.

References

1. Kodzhaspirova G.M. *Pedagogicheskij slovar'*: dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. Moskva, 2003.
2. *Kratkij pedagogicheskij slovar'*: uchebnoe spravocnoe posobie. G.A. Andreev, G.S. Vyalikova, I.A. Tyut'kova. Moskva, 2005.

Статья поступила в редакцию 17.05.16

УДК 378

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

Valieva, P.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Faculty of Special (Defectological) Education, Dagestan State Pedagogic University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru*

Ibragimova R.Yu., *senior teacher, Faculty of Special (Defectological) Education, Dagestan State Pedagogic University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL FACTORS OF EFFICIENCY OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS DURING THE PERIOD OF ADAPTATION. The article highlights some features of psychological and pedagogical training of specialists in a pedagogical university. The authors interpret the process of training as a set of requirements to ensure the disclosure of internal connections between different branches of knowledge and the possibilities of their use for solving various practical problems. Special attention is paid to such aspects as self-education and reflection, as well as issues of organization of educational work oriented to solve complex tasks and interdisciplinary integration of knowledge. The authors conclude that the use of a package of research methods to predict the success of the process of didactic adaptation of first-year students will allow for a scientific basis to realize individual approach in training and education of students and to identify ways to overcome difficulties.

Key words: professional training, adaptation process, effectiveness of training activities, didactic adaptation, individual approach.

В.К. Агагаимова, канд. пед. наук, доц. факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

П.В. Валиева, канд. пед. наук, доц. факультета специального (дефектологического) образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

Р.Ю. Ибрагимова, ст. преп. факультета специального (дефектологического) образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ

В статье освещаются некоторые особенности психолого-педагогической подготовки специалистов в педагогическом вузе. Рассматриваемый процесс авторы трактуют как совокупность требований, обеспечивающих раскрытие внутренних связей между различными отраслями знаний и возможностями их использования для решения различных практических задач. Особое внимание уделяется таким аспектам, как самообразование и рефлексия, а также вопросам организации учебной работы, ориентированных на решение комплексных задач и междисциплинарную интеграцию знаний. Авторы делают вывод

о том, что использование пакета методик исследования для прогнозирования успешности процесса дидактической адаптации первокурсников позволит на научной основе реализовать индивидуальный подход в обучении и воспитании студентов и наметить пути преодоления возникающих трудностей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, адаптационный процесс, эффективность учебной деятельности, дидактическая адаптированность, индивидуальный подход.

Постоянное усложнение требований, предъявляемых к профессиональной подготовке специалистов высшей школы, обуславливает необходимость всемерной оптимизации её основных звеньев. Причём речь идет сегодня уже не о частичных улучшениях тех или иных технологических сторон этой деятельности, а о таком качестве, которое обеспечивало бы функционирование учебно-воспитательного процесса как целостной, динамически развивающейся системы. Поэтому внимание научно-педагогических коллективов все больше концентрируется на повышении качества подготовки специалистов. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что при исследовании факторов, влияющих на эффективность учебной деятельности студентов, особое внимание уделяется адаптации студентов младших курсов к условиям вузовского обучения [1; 2].

Важно отметить несколько аспектов адаптации: профессиональный, социальный, психофизиологический, медицинский, адаптацию к новой культурной среде. В соответствии с задачами нашей работы особо следует выделить психолого-педагогический аспект, связанный, прежде всего, с приспособлением к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса в вузе. Опрос студентов Дагестанского государственного педагогического университета показал, что чаще всего непривычным, новым для первокурсников оказывается именно новая организация обучения и большой объем самостоятельной работы. При замедленном течении процесса адаптации некоторые студенты чувствуют свое бессилие перед практически бесконечным потоком знаний, которые предстоит освоить.

Уровень дидактической адаптированности чаще всего оценивается по академическим показателям. Следует отметить, что отдельные студенты, имеющие высокие баллы, продолжают учиться, используя школьный стиль, затрачивая для их получения слишком много усилий, переутомляясь. При этом утомление, постоянно накапливаясь, может привести к ухудшению здоровья. Важным показателем является снижение успеваемости по сравнению со школьной, хотя, по мнению ряда авторов, это не всегда связано с трудностями адаптационного периода [3]. Неоднократно подчёркивалось отсутствие однозначной связи между успеваемостью вузовской и школьной, но вопрос о причинах снижения успеваемости нельзя считать совершенно ясным. Изучение факторов, влияющих на успешность дидактической адаптации явилось задачей нашего исследования, проведенного в Дагестанском государственном педагогическом университете.

На первом этапе исследования, на основании анализа экзаменационных оценок зимней сессии, результатов промежуточных аттестаций и показателей школьного аттестата, была выделена две группы студентов-первокурсников, различающихся по успешности дидактической адаптации. Основным критерием такого деления была разница между средним баллом аттестата и зимней сессии, учитывалась и академическая успеваемость. Кроме того, для уточнения состава выделенных групп преподаватели, работающие на первом курсе, оценили активность и самостоятельность каждого студента. Это было необходимо, чтобы выявить студентов, которые хорошо учатся в основном за счёт больших затрат времени при нерациональных приёмах работы, либо учатся не в полную силу, не стремясь к высокому баллу. Последние могут и не испытывать адаптационных трудностей. Каждая из выделенных таким образом групп включала десять человек. В дальнейшем будем называть группу более успешно обучающейся первой группой, а менее успешно – второй группой. Различия между группами достаточно велики: студенты первой группы при среднем балле зимней сессии 4,85 даже превысили успеваемость по сравнению со школьной на 0,02 балла; студенты второй группы при среднем балле зимней сессии 3,68 снизили этот показатель на 1,05 балла.

Для изучения других факторов, влияющих на процесс дидактической адаптации, студентам было предложено ответить на ряд вопросов, касающихся, в частности, выбора специальности, представлений об обучении в вузе, о будущей работе и важных для ее выполнения качествах, а также осознания испытываемых ими трудностей начального периода обучения. Опросник был дан после двух недель учебы, а часть вопросов повторно дава-

лась в середине второго семестра. Приведем краткую характеристику различий в ответах студентов выделенных выше групп.

Ответы на вопрос «Какие проблемы может решать специалист?» показали, что студенты первой группы назвали почти в два раза больше таких проблем, чем студенты второй группы. Кроме того, следует отметить, что названные ими проблемы более равномерно распределены по ранее выделенным нами группам, таким как «Работа с детьми», «Совершенствование условий обучения» и т. д. Эти различия отмечались и при первом опросе, и при втором, хотя в целом число проблем, названных всеми студентами во втором семестре, увеличилось в 1,8 раза.

Дважды отвечали студенты и на вопрос о том, какие качества необходимы специалисту для успешной профессиональной деятельности. Нами были выделены три блока качеств: деловые, личностные, специальные. Первокурсники обеих групп чаще называли личностные качества и редко деловые, причем она значительно ярче выражена у студентов второй группы. Они также смогли лишь незначительно пополнить свои знания по данному вопросу за более чем полугодовой срок обучения, тогда как студенты первой группы при повторном опросе назвали в 1,5 раз больше качеств, чем в начале учебы.

Успешность адаптации во многом зависит от осознания трудностей, возникающих в этот период. Анализ данных двух опросов показал, что в начале учебы в вузе студенты второй группы хуже осознают свои затруднения в учебной деятельности, чем студенты первой группы (число названных ими трудностей в 1,9 раз меньше. Однако во втором семестре положение меняется на обратное при сохранении примерно той же степени различий. Эти результаты легко объяснимы, поскольку осознание трудностей является необходимой предпосылкой для их преодоления. Ответы всех первокурсников свидетельствуют о том, что чаще всего им недостает умений рационально распределять время и работать с источниками, а также усидчивости.

Г. Ивахненко утверждает, что пассивное отношение студентов к учебному процессу, неумение овладеть учебным материалом и режимом труда могут вызываться также неопределенностью жизненных планов и профессиональной ориентации [4]. Это выявилось и в нашем исследовании при анализе ответов на вопрос «Чем бы Вы хотели заниматься после окончания вуза?». Студенты первой группы были однозначно ориентированы на работу по профилю или научную деятельность, студенты второй группы называли еще несколько альтернатив.

Как уже отмечалось, дидактическая адаптация затрудняется неумением правильно работать с источниками, конспектировать. При недостаточной обеспеченности учебной литературой особую важность приобретает умение хорошо записывать лекции. Для изучения этого вопроса были проанализированы конспекты двух лекций первокурсников: одна читалась в начале учебного года, другая в середине второго семестра. Качество конспектирования оценивалось по трем показателям: стиль записи, потеря информации, выполнение формальных рекомендаций. Также мы выделили три типа записи: запись своими словами, с переработкой материала, но без искажения структуры и содержания лекции; точная, почти дословная, без переработки; отрывочная запись своими словами с нарушением структуры лекции. Для оценки потери информации материал разбивался на смысловые единицы (70 в первой лекции и 45 во второй). Число пропущенных смысловых единиц было показателем потери информации.

По всем трем показателям качество конспектов студентов первой группы выше, чем у второй. Так в первой группе потеря информации составила в среднем 4,22 смысловые единицы, тогда как во второй 6,44. Половина студентов второй группы использует третий вид записи, либо сочетание второй и третьей, а в первой группе такая запись была только у одного студента. Заметим, что при третьем типе записи в среднем в каждой лекции было пропущено более десяти смысловых единиц. У отдельных студентов, не осознавших значения записи лекций, качество конспектов ухудшалось во втором семестре, что можно объяснить ослаблением внимания преподавателей к этому элементу учебной работы. Вместе с тем в целом качество конспектов заметно улучшается в процессе обучения. Это подтверждает не-

обходимость помощи в совершенствовании умения записывать лекции.

Низкой оказалась и эффективность учебной деятельности студентов второй группы при запоминании научного текста. Эксперимент проводился уже и на втором курсе в третьем семестре, и, тем не менее, студенты этой группы по сравнению с первой значительно реже использовали при запоминании текста такие приемы, как выделение смысловых опорных пунктов, деление текста на части и составление плана и т. д. Отметим, что об этих приемах запоминания всем студентам подробно рассказывали в курсе «Введение в профессию», то есть можно говорить о недооценку рядом студентов данных рекомендаций, о неумении их использовать, об особом психологическом барьере, затрудняющим переход к более рациональной мнемической деятельности. Поэтому студентам необходима помощь в его преодолении.

Для многих первокурсников очень трудной, стрессовой оказалась ситуация сдачи экзамена. Некоторые из них испытывали настолько сильное волнение в течение нескольких лет обучения в вузе, что не могут воспроизвести даже хорошо им известный материал. При этом, от экзамена к экзамену синдром тревожности может усугубляться и привести к неадекватной самооценке и потере интереса к учебе, снижению успеваемости и ухудшению здоровья, в том числе и психического. Вместе с тем показано, что процесс адаптации у студентов с низкой успеваемостью протекает на фоне сниженных показателей самочувствия, активности, настроения и более высокой тревожности [5]. Всё это побудило нас провести изучение психического состояния студентов во время экзамена. Использовалась опросная методика, разработанная В.И. Чирковым и содержащая восемь шкал самооценки состояния. Она применялась при получении билета и сразу после сдачи экзамена.

Результаты показали, что в целом свое самочувствие более высоко оценили студенты первой группы. Для них характерно и более гармоничное состояние, о чем свидетельствовал меньший разброс баллов по разным шкалам. У неадаптированных студентов до экзамена очень высокий уровень бодрствования (6 баллов из 7 возможных) сочетается обычно с отрицательным тоном настроения и состоянием неуверенности в успехе, тогда как в первой группе высокий уровень бодрствования (5,5 балла) сочетается со спокойным, слегка приподнятым настроением и уверенностью в успехе и своих силах. Еще более различается состояние студентов разных групп после экзамена, хотя эти различия (в настроении, желании работать, уверенности и др.) связаны скорее с результатом экзамена.

Значительное влияние на все стороны процесса адаптации к условиям обучения в вузе оказывает адаптация к новому коллективу сокурсников. Для изучения этого вопроса была проведена внутригрупповая социометрия. Студентам было предложено пять критериев, часто используемых в различных исследованиях. Количество выборов не ограничивалось, социометрическую процедуру проводили кураторы групп, гарантировалась анонимность данных. Подтвердилось существование ранее установленной корреляционной связи между этим показателем и успеваемостью студентов. Получены статистически достоверные различия между группами: высокий социометрический статус в группе способствует адаптации к учебной деятельности в вузе, он же, в свою очередь, зависит от успехов в учебе.

Таким образом, использование пакета методик исследования для прогнозирования успешности процесса дидактической адаптации первокурсников позволит на научной основе реализовать индивидуальный подход в обучении и воспитании студентов и наметить пути преодоления возникающих трудностей.

Библиографический список

1. Агарагимова В.К. Социально-педагогическая проблема воспитания дагестанской молодежи. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки* 2015; 2 (25): 20 – 25.
2. Агарагимова В.К. Антропологическая компетентность социального работника. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 5 – 6.
3. Агарагимова В.К., Валиева П.О., Ибрагимов Р.Ю. Психолого-педагогические проблемы развивающей подготовки специалистов в педагогическом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 6 – 8.
4. Ивахненко Г. Современное студенчество: социологический портрет. *Высшее образование в России*. 2003; 5: 110 – 114.
5. Ажиев А.В., Гадаборшева З.И. Субъект-средовая парадигма построения психологической практики в вузе. *Вестник Академии права и управления*. 2015; 4 (41): 146 – 152.

References

1. Agaragimova V.K. Social'no-pedagogicheskaya problema vospitaniya dagestanskoj molodezhi. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki* 2015; 2 (25): 20 – 25.
2. Agaragimova V.K. Antropokul'turnaya kompetentnost' social'nogo rabotnika. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 5 – 6.
3. Agaragimova V.K., Valieva P.O., Ibragimova R.Yu. Psihologo-pedagogicheskie problemy razvivayushej podgotovki specialistov v pedagogicheskom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 6 – 8.
4. Ivahnenko G. Sovremennoe studenchestvo: sociologicheskij portret. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2003; 5: 110 – 114.
5. Azhiev A.V., Gadaborshva Z.I. Sub'ekt-sredovaya paradigma postroeniya psihologicheskoi praktiki v vuze. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2015; 4 (41): 146 – 152.

Статья поступила в редакцию 31.05.16

УДК 378

Bogatyr'yova M.H., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachay-Cherkessia State University n.a. U. D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: melianat@mail.ru

DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION OF FUTURE DESIGNERS BY MEANS OF GRAPHIC DESIGN. The article examines approaches of development of creative imagination of future designers by means of graphic design. Developed creative imagination is one of the most important components of the structure of abilities to design activities, as new images are created by imagination through diverse transformations of designed objects, combinations of existing past experiences in new images. The author comes to the conclusion that the training of designers in the university should be implemented in a combination of traditional and innovative approaches. For more effective development of creative imagination of future designers it is advisable to use the design approach developed a methodical system of creative tasks.

Key words: design, design culture, design education, design project, social-creative activity is in operation.

М.Х. Богатырёва, канд. пед. наук, доц. каф. ДПИ и дизайна, ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: melianat@mail.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ СРЕДСТВАМИ ГРАФИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА

В статье рассматриваются подходы развития творческого воображения будущих дизайнеров средствами графического дизайна. Развитое творческое воображение является одним из наиболее важных компонентов структуры способностей к дизайнерской деятельности, так как новые образы создаются воображением путём разноплановых трансформаций проек-

тируемых объектов, сочетания имеющихся в прошлом опыте образов в новых. Автор приходит к выводу, что профессиональную подготовку дизайнеров в вузе следует осуществлять в сочетании традиционных и инновационных подходов. Для более эффективного развития творческого воображения будущих дизайнеров целесообразно применение проектного подхода с разработанной методической системой творческих заданий.

Ключевые слова: дизайн, проектная культура, дизайн-образование, дизайн-проект, социально-творческая активность в деятельности.

На фоне изменения социальных тенденций, отношений, ценностей, стремительно развивающихся технологий возникают новые виды, цели и задачи дизайна, появляются и преобразовываются объекты, функции и продукты дизайнерской деятельности, не существовавшие прежде. Современное профессиональное образование будущего дизайнера в высшей школе детерминировано потребностями экономики, общества, личности и ориентировано на подготовку высококвалифицированного специалиста. Тем самым основная задача дизайнера – чутко реагировать на происходящие изменения и с позиций теории дизайна, а так же социально – экономических, культурологических и других аспектов вырабатывать новые культурные ценности, планы и стратегии дизайнерской деятельности. Это обуславливает непрерывное совершенствование содержания, методов и средств обучения проектированию в графическом дизайне.

Проектно-художественная деятельность дизайнера состоит в организации определённого пространства для разнообразных общественных потребностей как материального, так и духовного свойства. Оригинальная концепция дизайна и индивидуальное видение его профессиональных целей и задач, методов и средств деятельности, выделяет дизайн-деятельность из всего разнообразия видов проявления художественного творчества [1 – 2 и др.].

В современных условиях содержание профессиональной подготовки будущих дизайнеров должно обуславливать развитие творческой личности, способной к самосовершенствованию, к активному, самостоятельному поиску новой информации и формированию новых знаний, развитию способностей к дизайнерской деятельности.

Между тем практика показывает, что в профессиональной подготовке дизайнеров нередко используются традиционные методы преподавания, которые не способствуют эффективному развитию творческих способностей и творческого воображения. В этой связи необходимо шире освещать опыт методы и технологии, способствующие становлению творческой личности будущего дизайнера.

Творческое воображение – это способность к построению новых целостных образов действительности путём переработки содержания сложившегося практического, чувственного, интеллектуального и эмоционально смыслового опыта.

Продукты творческого воображения дизайнера – образы проектируемых объектов, дизайнерские идеи, концепции, как правило, характеризующиеся новизной и оригинальностью.

Развитое творческое воображение является одним из наиболее важных компонентов структуры способностей к дизайнерской деятельности, так как новые образы создаются воображением путём разноплановых трансформаций проектируемых объектов, сочетания имеющихся в прошлом опыте образов в новых.

Специфика творческого воображения графического дизайнера состоит в продуцировании и преобразовании образов, в основном, двухмерных объектов. Создавая проектный образ и мысленно оперируя им, дизайнер должен учитывать стилевое единство графического языка создаваемых изображений, сочетание графических элементов и средовых объектов.

Функционирование творческого воображения в проектной деятельности графического дизайнера заключается в создании общей концепции, идеи проекта, продуцировании новых графических образов, их трансформации и оперировании ими в процессе поиска различных вариантов решения.

Активное мысленное оперирование образами происходит на различных этапах дизайнерской деятельности:

- в процессе зарождения общей идеи проекта,
- на этапе изучения аналогов,
- в процессе конкретизации замысла и уточнения формы,
- детальной проработки объектов графического дизайна.

Для такого процесса важно умение наблюдать, знать предмет изображения, владеть художественным методом и мастерством. В процессе творчества одинаково важны как подготовительная, так и заключительная работа, а также результат.

Подготовительная работа состоит из выбора темы и разработки сюжета, выполнения подготовительных эскизов, этюдов, набросков.

Заключительная работа – непосредственное выполнение замысла в материале.

При выполнении творческих заданий по проектированию студент непосредственно включается в самостоятельную творческую деятельность. Результатом этой работы является творческий продукт.

Процесс развития творческого воображения происходит более плодотворно при работе над курсовыми проектами. При этом студенты максимально используют все возможности творческого воображения. В процессе работы над курсовым проектом студентам необходимо выбрать и обосновать источник идеи, выразить развитие пластики формы с помощью графических средств, преобразовать пластическую идею средствами словесной выразительности, используя систему ранее полученных знаний по общеобразовательным и специальным дисциплинам. При работе над проектом студенту необходимо осознавать и перерабатывать информацию в условиях её неопределенности, формулировать гипотезы решения творческих задач, представлять большее количество вариантов, извлекать из глубин подсознания следы прошлого опыта и комбинировать их в новые неожиданные комбинации [1].

В процессе выполнения дизайн-проекта необходимо не только выявить и проанализировать прошлые преобразования, эволюцию формы проектируемых объектов, но и представить все возможные преобразования объектов дизайн-проектирования для достижения оптимального результата дизайнерской деятельности.

Примерами тем проектов, которые могут быть предложены на занятиях, могут быть следующие:

- графические упражнения на эмоции: «Грусть», «Радость», «Гнев», и т. п.;
- графические упражнения на ассоциации: «Легкость», «Тяжесть» и т. п.

Данные упражнения развивают у будущих дизайнеров специальные (художественно-творческие) способности, связанные с сознательным выделением той или иной стороны чувственно заданной ситуации.

По мере развития изобразительных (графических и живописных) способностей студента педагог может заострять внимание на тех или иных сторонах творческих способностей будущего дизайнера и тем самым поддерживать на должном уровне атмосферу «творческого напряжения» и интенсивности учебного процесса [2].

Таким образом, на основе анализа опыта организации дизайн – образования [3; 4 и др.], содержание обучения студентов – будущих дизайнеров должно включать основы:

- теории и методологии дизайн-проектирования;
- развития теоретических, исторических, культурных, творческих аспектов дизайна;
- теории и методологии развития способностей к дизайнерской деятельности, в том числе развития и функционирования творческого воображения;
- организации самостоятельной и групповой проектной деятельности;
- реализации разработанных дизайн-проектов на практике с учётом инновационных технологий, психологии воздействия на потребителя товаров и услуг на основе различных способов достижения выразительности графического языка;
- разработки перспективных дизайн-концепций в области графического дизайна.

Тем самым профессиональную подготовку будущих дизайнеров в вузе следует осуществлять в сочетании традиционных и инновационных подходов. Для более эффективного развития творческого воображения будущих дизайнеров целесообразно применение проектного подхода с разработанной методической системой творческих заданий. Благодаря проектному подходу эффективно формируется творческая составляющая профессионального мастерства будущего дизайнера.

Библиографический список

1. Санатова С.В. Роль педагога в развитии творческих способностей студентов-дизайнеров. *Вестник АМГУ. Благовещенск*, 2009; 3.
2. Евтых С.Ш. Развитие творческих способностей будущих дизайнеров средствами формальной композиции. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2005; 9.
3. Азгжихин С.Г. Содержание обучения студентов вузов проектированию в графическом дизайне. *Педагогика искусства*. 2010; 2.
4. Щербак М.В. *Педагогическое сопровождение формирования креативности студентов в условиях непрерывного образования в сфере дизайна*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2014.

References

1. Sanatova S.V. Rol' pedagoga v razvitii tvorcheskih sposobnostej studentov-dizajnerov. *Vestnik AmGU. Blagoveschensk*, 2009; 3.
2. Evtih S.Sh. Razvitie tvorcheskih sposobnostej buduschih dizajnerov sredstvami formal'noj kompozicii. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2005; 9.
3. Azhgihin S.G. Soderzhanie obucheniya studentov vuzov proektirovaniyu v graficheskom dizajne. *Pedagogika iskusstva*. 2010; 2.
4. Scherbakova M.V. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie formirovaniya kreativnosti studentov v usloviyah nepreryvnogo obrazovaniya v sfere dizajna*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2014.

Статья поступила в редакцию 30.05.16

УДК 373.1.02:372.8

Dugashev V.V., postgraduate, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: vd-23@inbox.ru
Karnaugh I.Ye., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),
 E-mail: mnko@mail.ru

INTERDISCIPLINARY COMMUNICATION AS MEANS OF FORMATION OF INDEPENDENCE IN COMPLEX SYSTEM OF DEVELOPING EDUCATION AND COMPETENCE APPROACH. In this article the relationship between objects in the classified annex to developing training and competence-based approach for three reasons: knowledge, activities, competence. These connections provide students with a system of integrative knowledge, with a system of common disciplinary skills, with a qualitative leap in the level of creative abilities of man, when due to a complex subject, methodological and professional competencies a competence of a future specialist may be formed. In the case of the stage of qualitative development, a number of necessary qualities of a person get to a new quality – the possession of competences, allowing to exercise his own creativity, to solve particular non-standard problems. At the same time self-dependence is understood by the authors of the research as a key competence of a student.

Key words: competence-based approach, developing training, communication between academic disciplines, modern scientific thinking, independence.

V.V. Дугашев, аспирант Горно-Алтайского университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: vd-23@inbox.ru
И.Е. Карнаух, канд. пед. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,
 E-mail: mnko@mail.ru

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В КОМПЛЕКСНОЙ СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В данной статье межпредметные связи классифицируются в приложении к развивающему обучению и компетентностному подходу по трём основаниям: знания; виды деятельности; компетенции. В первом случае межпредметные связи создают у студентов систему интегративных знаний; во втором – систему общепредметных умений; в третьем – происходит качественный скачок на уровне творческих способностей человека, когда за счет комплекса предметных, методологических и профессиональных компетенций возникает компетентность специалиста. В третьем случае количество необходимых качеств личности переходит в новое качество – владение человеком компетенциями, позволяющее проявлять самостоятельно творческий подход для разрешения той или иной нестандартной проблемы. При этом самостоятельная деятельность учащегося является ключевой компетенцией.

Ключевые слова: компетентностный подход, развивающее обучение, межпредметные связи, современное естественнонаучное мышление, самостоятельность.

В рамках развивающего обучения студентов физике в классическом университете на физико-математическом факультете главной целью должно выступать формирование современно-го естественнонаучного мышления, которое в настоящее время представляется как теоретическое, интегративное, синтетическое [1, с. 90 – 93]. Указанные составляющие естественнонаучного мышления мы рассматриваем следующим образом:

1. **Теоретическое мышление как процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях характеризуется преобладанием рационального; построением целостного образа исследуемого объекта; рассмотрением универсальных внутренних связей, позволяющих постигать сущности явлений и процессов; проявлением внутренней рефлексии посредством освоенных способов, методов и приемов познавательной деятельности, реализующих это мышление в двух основных формах – аналитической и синтетической.**

Становится понятным, почему развивающее обучение ставит своей целью формирование теоретического мышления. Именно оно требует освоения способов, методов и приёмов познавательной деятельности и приводит к развитию рефлексии.

При этом аналитическая форма мышления связана с выявлением «всеобщего», а синтетическая форма – с нахождением всех частных объектов и явлений из «всеобщего» посредством восхождения от абстрактного к конкретному.

2. **Интегративное мышление как процесс отражения объективного мира характеризуется выявлением общности в различных структурах бытия, исходя из методологических установок о материальном единстве мира.**

В учебном процессе такое мышление строится на основе теоретических межпредметных обобщений, и его сформированность характеризуется способностью учащихся осуществлять межпредметные теоретические обобщения, в процессе которых они выявляют взаимосвязи всеобщего с особым и единичным.

3. **Синтетическое мышление как процесс отражения объективного мира характеризуется постоянным и непосредственным включением анализа в процесс синтеза так, что анализ не предшествует синтезу, а сопутствует ему, давая возможность видеть целое постоянно.**

Для преподавателя естественнонаучных дисциплин, владеющего таким мышлением, характерна способность проникать в

связи частей, не выделяя их из целого, не вырывая их из него, не изолируя их как от целого, так и друг от друга.

4. Теоретическое, интегративное, синтетическое мышление – это такой процесс отражения объективного мира в аналитической и синтетической формах познавательной деятельности, когда восстанавливаются те диалектические взаимосвязи, которые осуществляют снятие противоречия между целостным представлением о мире и частным его видением с позиции отдельных наук, когда анализ становится подлинным синтезом.

Таким образом, теоретическое, интегративное, синтетическое мышление – это проявление диалектического мышления, формируемого в рамках естественнонаучных дисциплин. Мы считаем, что такое видение особенностей диалектического мышления при обучении конкретным наукам, даёт возможность преподавателю не только осознать специфику вырабатываемого мышления, но и оценивать степень его сформированности.

Анализ дидактических возможностей для формирования интегративного мышления показывает, что в арсенале современной дидактики для этих целей могут выступать только межпредметные связи (МПС), которые в рамках традиционного обучения выступали в роли дидактического условия и в основном носили иллюстративный, декларативный характер и опирались на ассоциативную психологию, которая игнорирует тот факт, что мышление по своей сути является обобщением. Поэтому такая психологическая ориентация привела к ограниченной трактовке целей, задач и функций МПС и, как следствие, к недооценке их роли в формировании теоретического мышления и, в частности, такой его стадии, как интегративное, синтетическое мышление. Когда же появилась альтернативная традиционному система образования (развивающее обучение), положившая в основание теоретическое мышление, то, естественно, появилась необходимость пересмотреть статус МПС в этой системе. Мы считаем, что в системе развивающего обучения основную роль в развитии современного естественнонаучного мышления должны играть МПС. Поэтому они приобретают роль основополагающего дидактического принципа, позволяющего через свои сущностные, нормативные и процессуальные функции решать указанную проблему образования. В связи с этим проблема роли МПС в системе развивающего обучения приобретает особую теоретическую и практическую ценность. И чтобы массовая школа могла использовать положительные результаты такой концепции межпредметного образования, необходимы исследования этой проблемы на уровне высшей школы, разработка методики реализации МПС в новых условиях и подготовка специалистов, способных внедрять ее в практику школьного обучения.

Особое место в развивающем образовании занимает формирование предметных и межпредметных компетенций. При этом принцип МПС выступает по существу регулятивом формирования интегративного мышления. Поэтому он технологизирует методику формирования современного естественнонаучного мышления. Однако реализация междисциплинарных компетенций, которые являются ключевыми, требует решения ряда дидактических проблем. Необходимо осознание механизма проявления компетентностно-деятельностного подхода в рамках развивающего обучения, в котором ключевой компетенцией является самостоятельная учебно-познавательная деятельность, опирающаяся на сознательное (рефлексивное) использование научных методов познания.

Главной проблемой в развивающем обучении оказывается использование МПС не в качестве иллюстраций, а в качестве теоретических межпредметных обобщений, позволяющих выходить за пределы предметных знаний, предметного мышления (физического, химического, биологического и т. д.) на уровне интегративного мышления, выводящего студентов на понимание единства мира.

Таким образом, принцип МПС в рамках использования развивающего обучения отвечает требованиям компетентностно-деятельностного подхода, потому что он предполагает:

- согласованное изучение теории, законов, понятий, методов познания и методологических принципов общих для родственных дисциплин;
- формирование общих для различных дисциплин видов познавательной деятельности;
- выход за пределы предметных знаний, умений и навыков, перенос их в другие области познания (в быт, реальную жизнь, профессиональную область), а это уже не что иное, как превра-

щение узко предметных знаний, умений и навыков в компетенции, которые всегда шире, чем предметные ЗУН;

- целенаправленное усиление междисциплинарных связей в условиях сохранения теоретической и практической целостности учебных дисциплин;

- формирование предметных и межпредметных компетенций, что позволяет студентам осознавать в развивающем обучении ключевой характер МПС, являющихся средством формирования компетенций в рамках любой учебной дисциплины. Особую ценность при этом играют профилирующие дисциплины в процессе профессиональной подготовки специалистов в вузе;

- осуществление перехода от знаниевого обучения к компетентностному, что является необходимым условием модернизации образования в нашей стране;

- теоретическое межпредметное обобщение, являющееся содержательным компонентом знаний, позволяющим выделять в ходе учебного процесса компетентностную сущность междисциплинарных связей, заключающуюся во взаимообогащении наук, которое представляет собой наиболее распространенную на современном этапе форму взаимодействия наук и соответствующих учебных дисциплин;

- расширение дидактических возможности МПС, так как они превращаются в средства, позволяющие осуществлять диалектический скачок, когда количество необходимых у студентов качеств переходит в новое интегральное качество – владение компетенциями, позволяющими проявлять творческий подход для разрешения той или иной проблемы, выходящей за пределы частной учебной дисциплины, в которой формировались узко предметные умения и навыки;

- выбор целенаправленно таких междисциплинарных связей, которые могут способствовать формированию необходимых компетенций. Это целесообразно осуществлять за счет специально разработанных диалоговых и полилоговых междисциплинарных задач, в рамках которых студенты развивают умения применять знания, необходимые в будущей профессиональной деятельности. При этом можно говорить о МПС, выступающих в учебном процессе как объективные междисциплинарные связи и методически целесообразные, которые выступают как субъективные связи, позволяющие эффективно решать проблему формирования МПС как ключевых компетенций;

- оценку уровня сформированности МПС как ключевых компетенций по сформированности теоретического, интегративного, синтетического мышления студентов в ходе использования междисциплинарных диалоговых и полилоговых задач. При этом следует различать содержательную сторону по отдельности предметного теоретического, интегративного и синтетического мышления и комплексного межпредметного теоретического, интегративного, синтетического мышления. Последнее означает новый уровень компетенции, формируемой в рамках профессиональной подготовки студентов в вузе.

В связи со сказанным, МПС мы классифицируем в рамках развивающего обучения (РО) по трём основаниям: знания (предметные, философско-методологические и профессиональные); виды деятельности (классический деятельностный подход и компетентностно-деятельностный подход); компетенции (предметные, философско-методологические и профессиональные). В первом случае МПС создают у студентов систему интегративных знаний; во втором – систему общепредметных умений не в виде классической учебной деятельности (деятельностный подход), а в виде компетентностно-деятельностного подхода, когда умения превращаются в компетенции; в третьем – происходит качественный скачок на уровне творческих способностей человека, когда за счет комплекса предметных, методологических и профессиональных компетенций возникает компетентность формируемого специалиста. В третьем случае количество необходимых качеств личности переходит в новое качество – владение человеком компетенциями, позволяющее проявлять самостоятельно творческий подход для разрешения той или иной нестандартной проблемы.

Таким образом, **компетентность** – это та целостностная система качеств личности, которая делает ее самодостаточной и саморазвивающейся. Именно введение в образование компетентности позволило осознать, что простая совокупность знаний, умений не решает проблемы формирования специалистов высокого класса. Необходима целостная система личностно осмысленных и освоенных знаний, умений и принятых ценностей, обладающая свойством саморазвития, способная в процессе своего функционирования изменять свою структуру в

зависимости от специфики решаемых проблем и позволяющая осуществлять творческий подход в нестандартных условиях. При этом следует понимать, что «компетентность, всегда шире, чем квалификация; компетентность – это проявления «Я» сверх этой квалификации» [2, с. 22].

Становится очевидным, что повышение уровня межпредметных содержательных связей ведет к качественному преобразованию подготовки специалистов в вузе. Появляются новые способы познавательной деятельности – компетентностно-деятельностный подход, который позволяет налаживать связи между теоретическими знаниями (ПО) и практико-ориентированными (компетентностный подход). Это не только расширяет и углубляет предметные, философско-методологические и профессиональные знания, но и формирует компетентность специалиста.

Межпредметные связи в системе развивающего обучения мы представляем как центральную педагогическую идею (дидактический принцип) для обозначения всеобщей связи явлений природы, характеризующей единство материального мира, и нашедшей свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющую образовательную, развивающую и воспитывающую функции посредством дидактического принципа МПС с его нормативными и процессуальными функциями.

Поэтому при рассмотрении МПС разумно выделять их образовательные, развивающие и воспитывающие функции.

Образовательные функции нацелены на формирование синтетических и интегративных знаний студентов, представляющих системные и комплексные знания об объектах, явлениях, процессах природы.

Воспитательные функции нацелены на воспитание целостного видения мира и на формирование научного мировоззрения личности.

Развивающие функции нацелены на перенос знаний за пределы предметных знаний, а, следовательно, на формирование компетенций и, как следствие, предметной, философско-методологической и профессиональной компетентности студентов. При этом главной ключевой компетенцией является самостоятельность, познавательная активность студентов. Поэтому межпредметные связи в этом плане могут рассматриваться в качестве средств развивающего обучения, конечным продуктом которого являются такие качества личности, как самообразование, самовоспитание, саморазвитие, самоактуализация познавательной активности, рефлексия.

Мы выделяем следующие межпредметные умения, составляющие основу компетенций студентов физико-математического факультета:

1. Умение связывать обобщенные факты из разных учебных предметов с общей системой знаний и находить применение их на практике.

2. Умение находить связи между понятиями из разных учебных предметов и объяснять с позиции межпредметных связей объекты, явления, процессы с помощью межнаучных знаний и осуществлять мировоззренческие выводы.

3. Умение рассматривать научные теории с позиции философии и определять их роль в научной картине мира.

4. Умение сопоставлять эмпирические, теоретические, практические и философско-методологические знания об одном и том же объекте и выявлять особенности этих знаний. Понимать, что выделение и самостоятельное рассмотрение каждого из этих слоев знаний представляет собой абстракцию. В реальной действительности эти слои знаний всегда взаимодействуют и взаимно дополняют друг друга. Выделение же таких уровней знаний позволяет выяснять, как устроено, как развивается научное знание и как формируется научный стиль мышления человека.

5. Умение раскрывать связи между естественнонаучными, гуманитарными и техническими науками.

6. Умение научно обоснованно выбирать педагогическую систему обучения для более эффективной реализации принципа межпредметных связей.

7. Умение использовать принцип МПС с его нормативными и процессуальными функциями для формирования технологии развивающего обучения, в рамках которого включен принцип компетентностного подхода.

Перечисленные умения по использованию МПС в обучении могут осуществляться в следующих основных направлениях:

- формирование учебных понятийных комплексов [3; 4] на базе комплексного системного подхода. *Понятийный комплекс* по содержанию – это целостное, интегративное образование, 150

объединяющее понятия в определённую систему, посредством которой раскрывается структура и содержание исследуемого объекта с учетом **принципа всесторонности** исследования, а значит, с выходом за пределы предметного рассмотрения объекта изучения. Такой подход позволяет формировать целостное представление о мире и научное мировоззрение студентов. Если при системном подходе к исследованию объектов, явлений, процессов они подвергаются системному анализу и синтезу, то при комплексном подходе – комплексному анализу и синтезу, который отличается от системного подхода полнотой исследования объекта, которая обеспечивается посредством использования методологического принципа всесторонности.

- формирование компетенций на базе знаний, умений межпредметного характера, что позволяет в рамках развивающего обучения и компетентностного подхода расширить такие дидактические единицы, как «Знания – Умения – Навыки», до «Знания – Умения – Навыки – Опыт практической деятельности – Компетенции», и позволяет формировать компетентного специалиста в вузе;

- определение уровней компетентности в области предметных, философско-методологических и профессиональных знаний (эмпирический, теоретический, практический и философско-методологический уровни; репродуктивный, продуктивный, частично-поисковый, поисковый или исследовательский уровни);

- формирование целостной системы личностно осмысленных компетенций, обладающей свойством саморазвития и способностью изменять свою структуру в зависимости от специфики решаемых проблем и позволяющей осуществлять творческий подход в нестандартных условиях;

- формирование системы научных методов и приемов самостоятельной познавательной деятельности, позволяющей эффективно использовать **принципа всесторонности** исследования объектов, явлений и процессов реальной природы;

- усвоение студентами знаний и компетенций в форме специфической познавательной деятельности с использованием не только классического деятельностного, но и компетентностно-деятельностного подходов;

- организация самостоятельного переноса знаний и компетенций на межпредметный уровень, позволяющий выходить за пределы изучаемого предмета.

Использование межпредметных связей между курсами общей физики, биологии и астрономии в практике обучения студентов физико-математического факультета в классическом университете вызвало необходимость в использовании новых форм его организации: диалоговые лекции, комплексные семинары, лекции межпредметного характера; межпредметные конференции; практические занятия с использованием комплексной технологии «задача – диалог – игра», средством обучения в которой являются полилоговые задачи межпредметного характера.

Такого рода занятия позволяют готовить компетентных специалистов способных широко использовать дидактические достоинства межпредметных связей. Несмотря на отсутствие, например, в школах астрономии, МПС при обучении физике дают определенные знания по астрономии и потенциально готовы вести астрономию, если её вновь введут в школах в качестве обязательного учебного предмета, а делать это надо, так как в нем уникальное сочетание перспективной естественной науки, с очень бурным современным развитием и очень ценным материалом для формирования и развития мировоззрения. Иначе будет сохраняться парадоксальная ситуация: в стране, открывшей миру дорогу в космос, астрономия фактически выброшена из школы как ненужный предмет. При этом изучение других естественных наук также сведено к минимуму, а научная и мировоззренческая безграмотность значительной части населения, в том числе и молодёжи, просто зашкаливает. Речь идет о достойном месте естественных наук в российской школе, о престижности науки в общественном сознании. От того, как будет решаться этот вопрос, во многом зависит воспитание нового поколения, не говоря уже о научно-техническом потенциале страны и, в конечном счете, о ее будущем.

Следует заметить, что в России утверждены приоритетные направления развития науки, технологий и техники, но система образования при этом не соответствует требованиям для выполнения этих государственных решений. Как можно решать эти проблемы, если естественные науки выхолащиваются, а не усиливаются в школе?

Таким образом, компетентностный подход приводит к необходимости расширения принципа междисциплинарных связей,

включения в него положения о целенаправленном усилении связей конкретной дисциплины с другими и об установлении новых теоретических межпредметных обобщений. Руководствуясь данным подходом, преподаватель может усиливать связи между дисциплинами, целенаправленно используя, например, междисциплинарные учебно-познавательные диалоговые и полилоговые задачи или практико-ориентированные понятийные комплексы [3; 4; 5, с. 170 – 173; 6, с. 175 – 181]. Междисциплинарные связи, представленные в таком виде, расширяют образовательное пространство любой учебной дисциплины [1, с. 90 – 93], а многократно применяемые знания и умения по каждой дисциплине в новых условиях, за рамками самой дисциплины, развивают умение применять знания и в профессиональной деятельности и, тем самым, формировать соответствующие компетенции, определяющие уровень профессиональной компетентности будущего специалиста.

Приоритетное место среди ключевых компетенций должно быть предоставлено компетенциям в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации. Данная компетенция занимает приоритетное место в совокупности компетенций личности, так как обеспечивает присвоение человеком всего целостного и разнообразного мира культуры.

Таким образом, если в процессе обучения общей физике регулярно осуществлять межпредметные связи между различными предметами, отражающими взаимосвязь предметных областей соответствующих наук и общность их методов исследования, то это позволит повысить качество усвоения естественнонаучных понятий и сформировать современное естественнонаучное мышление студентов, позволяющее реализовать межпредметные связи как ключевую компетенцию [7].

Библиографический список

1. Карнаух Е.И., Петров А.В. Необходимые условия формирования современного естественнонаучного мышления в процессе обучения студентов физике. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 3 (40): 90 – 93.
2. *Компетентностно-деятельностный подход в современной системе образования (Рекомендации международной научно-практической конференции)*. Горно-Алтайск, 2010, 18 – 23 августа.
3. Дмитриев К.И. *Формирование сложных физических понятий у учащихся средней школы в условиях развивающего обучения*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2009.
4. Кудашова, Е.И. *Методика использования учебных понятийных комплексов в условиях развивающего обучения физике в вузе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2012.
5. Кудашова Е.И. Учебные понятийные комплексы как средство реализации комплексного системного подхода в процессе изучения физики в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 2 (57): 170 – 173.
6. Торбогошева В.М., Кудашова Е.И., Петров А.В. Использование физических законов как учебных понятийных комплексов. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 175 – 181.
7. Дугашев В.В., Петров А.В. Межпредметные связи как ключевая компетенция в педагогической системе развивающего обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 89 – 93.

References

1. Karnauh E.I., Petrov A.V. Neobhodimye usloviya formirovaniya sovremennogo estestvennonauchnogo myshleniya v processe obucheniya studentov fizike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 3 (40): 90 – 93.
2. *Kompetentnostno-deyatelnostnyj podhod v sovremennoj sisteme obrazovaniya (Rekomendacii mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii)*. Gorno-Altajsk, 2010, 18 – 23 avgusta.
3. Dmitriev K.I. *Formirovanie slozhnyh fizicheskikh ponyatij u uchashchihysya srednej shkoly v usloviyah razvivayuschego obucheniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2009.
4. Kudashova, E.I. *Metodika ispol'zovaniya uchebnyh ponyatijnyh kompleksov v usloviyah razvivayuschego obucheniya fizike v vuze*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2012.
5. Kudashova E.I. Uchebnye ponyatijnye komplekсы kak sredstvo realizacii kompleksnogo sistemnogo podhoda v processe izucheniya fiziki v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 2 (57): 170 – 173.
6. Torbogoshcheva V.M., Kudashova E.I., Petrov A.V. Ispol'zovanie fizicheskikh zakonov kak uchebnyh ponyatijnyh kompleksov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 175 – 181.
7. Dugashev V.V., Petrov A.V. Mezhpredmetnye svyazi kak klyuchevaya kompetenciya v pedagogicheskoy sisteme razvivayuschego obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 89 – 93.

Статья поступила в редакцию 25.05.16

УДК 377

Imanmurzaeva A.U., teaching assistant, Department of Methods of Fine and Decorative Arts, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gadjiev82@mail.ru

POSSIBILITIES OF DECORATIVE CRAFTS IN FORMATION OF A PERSONALITY AMONG ELEMENTARY SCHOOLCHILDREN. The article discusses possibilities of decorative craftwork in formation of aesthetic relation of schoolchildren in an elementary school. Special attention is focused on value and the fruitfulness of using the existing technological expertise of arts and crafts as a condition of the formation of the aesthetic relation of young schoolchildren in the course of training to the fine arts. Lessons of fine and decorative arts have become fundamental to the development of aesthetic education and aesthetic attitudes of pupils on the basis of the best attraction of the training potential of cultural, historical, artistic and pedagogical experience of mankind.

Keywords: formation, aesthetic attitude, arts and crafts, rich features, artistic traditions, decorative motifs.

А.У. Иманмурзаева, ассистент каф. методики изобразительного и декоративно-прикладного искусства, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: gadjiev82@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В данной статье рассматриваются возможности декоративно-прикладного искусства в формировании эстетического отношения младших школьников. Подробно акцентируется внимание на ценность и плодотворность использования сложившегося технологического опыта декоративно-прикладного искусства как условия формирования эстетического отношения младших школьников в процессе обучения изобразительному искусству. Уроки изобразительного и декоративно-прикладного искусства должны стать основополагающими в эстетическом воспитании и развитии эстетического отношения школьников на базе оптимального привлечения обучающего потенциала культурно-исторического и художественно-педагогического опыта человечества.

Ключевые слова: формирование, эстетическое отношение, декоративно-прикладное искусство, богатые возможности, художественные традиции, декоративные мотивы.

Среди всех видов народного творчества декоративно-прикладное искусство занимает особое место, потому что социальная природа этого искусства выражается здесь в наиболее материализованной форме, нежели в других видах, в образе конкретных бытовых предметов, по которым можно судить об эпохе, людях, их материальной и художественной культуре, о вкусах, обычаях, укладе жизни.

Вторая причина кроется в том, что этот вид искусства связан с различными факторами человеческой культуры: социально-экономическими, производственными и художественными, эстетическими. Так, с одной стороны, декоративно-прикладное искусство принадлежит экономике, с другой – искусству, что постоянно сказывалось и сказывается на судьбах и традициях этого вида народного творчества.

Возможности декоративно-прикладного искусства в формировании эстетического отношения младших школьников будут востребованы только «при условии связи с работой по развитию художественного вкуса детей, их наблюдательности, умения видеть в окружающей жизни красивые вещи, нарядные узоры, украшения зданий, сочетание цветов как в предметах искусства, так и в природе» [1]. Для этого необходимо привлекать внимание детей к таким предметам, как расписная посуда, ткани, ковры, керамика, народные вышивки и пр.

Под влиянием социальных, исторических, экономических, географических условий дагестанское прикладное искусство существовало в виде художественного ремесла, которое развивалось в двух формах. Одна из них – домашнее ремесло, которое сопровождало крестьянское хозяйство, дополняло занятия горцев земледелием и скотоводством.

К другой можно отнести организованное ремесло тех мастеров-прикладников, для которых оно было основным занятием.

На протяжении многих веков создавалось прикладное искусство Дагестана, обретая своеобразные национальные черты и традиции, выработавшиеся поколениями мастеров, которые передавали свое искусство непосредственно из рук в руки. Таким образом, мы получили сегодня в наследство от предков из глубокой древности многогранное, самобытное национальное искусство, которое должны бережно хранить, развивать, учитывая и экономическую сторону наших народных промыслов и их громадную художественную и эстетическую значимость.

Декоративно-прикладное искусство Дагестана, имеющее богатые многовековые традиции, наиболее ярко проявилось в художественной обработке металла, в резьбе по дереву и камню, в ковроткачестве, узорном вязании и золотошвейном деле, в обработке кости и в керамическом производстве. В каждой местности есть свои особенности, своя неповторимая красота природы, свои художественные промыслы. «Ознакомление детей с богатством родного края в соединении обучения орнаментальному рисунку поможет воспитать чувство красоты и любви к народным художественным ремеслам и родной природе» [2]. Веками, из поколения в поколение, передавались народными умельцами приемы художественного мастерства и профессиональные навыки. Каждое новое поколение мастеров совершенствовалось и обогащало их, а время и коллективный опыт отбрасывали все случайное, не соответствующее традиции коллективного творческого опыта.

Неизменно связанное в своём историческом развитии с повседневным бытом человека – с интерьером жилища, одеждой, украшениями, предметами труда, хозяйственной утварью – декоративно-прикладное искусство достигло высокого совершенства. «Оно продолжает и развивает лучшие национальные традиции, выработанные многими поколениями мастеров прошлых эпох» [3].

Со временем декоративно-прикладное искусство Дагестана обогатилось новыми орнаментальными мотивами и изобразительными сюжетами, новыми современными формами изделий, отвечающими эстетическим вкусам людей, а также новыми декоративно-техническими приемами. Изумительные по своей красоте изделия кубачинских и гоцатлинских златокузнецов, наполненные яркими южными красками дагестанские ковры, оригинальные инкрустированные изделия унцукульских мастеров, самобытная расписная керамика Балхара завоевали широкую известность не только в нашей стране, но и далеко за ее пределами.

Декоративно-прикладное искусство как средство формирования эстетического отношения является самым доступным

и демократичным видом художественного творчества, а также по своему языку ближе всего детскому мышлению. Декоративно-прикладное искусство – это особый мир художественного творчества, бесконечно разнообразная область художественных предметов, создаваемых на протяжении многовековой истории развития человеческой цивилизации. Это сфера, вне которой невозможно представить себе жизнь человека. Каждая вещь, будь то мебель, посуда или одежда, занимает определенное место не только в организованной человеком среде жизнедеятельности, но, прежде всего, в его духовном мире [4].

Формирование у младших школьников эстетического отношения можно сделать более продуктивным, если ввести учащихся, одновременно с общим образованием в систему дополнительного эстетического воспитания. Декоративно-прикладное искусство в силу своей специфики является интегрированным и предполагает использование различных видов творческой деятельности: изобразительное искусство, конструирование, лепка, изучение технологии работы с различными материалами; занятия литературным, театральным и народным творчеством; изучение культурных традиций своего народа, природы, а также многие другие виды творческой деятельности. Освоение основ декоративно-прикладного искусства осуществляется с помощью интегрированной программы в эстетической организованной среде детской студии, жизнь и работа которой происходят в школе во второй половине дня, и в то же время не ограничена строгой классноурочной системой. Это помогает ненавязчиво, в свободной демократичной атмосфере эстетически формировать у ребёнка целостную картину мира, воспринимать и осознавать богатство и многообразие бытия, восстанавливать нравственную атмосферу и духовное здоровье подрастающего поколения. Если более активно создавать в школе детские студии, позволяющие работать с ребёнком индивидуально, увеличив количество часов по эстетическому воспитанию, формирование у младших школьников эстетического отношения к действительности будет более продуктивным.

Понятие «декоративно-прикладное искусство» достаточно широкое и многогранное. Это и уникальное народное искусство, уходящее корнями в толщу веков; и его современные «последователи» – традиционные художественные промыслы, связанные общим понятием «народное искусство»; и классика – памятники мирового декоративного искусства, пользующиеся высоким признанием и сохраняющие значение высокого образца; и современное декоративно-прикладное искусство в широком диапазоне его проявлений.

Народное декоративное искусство – часть национальной культуры. В нём проявляются лучшие черты народа, общечеловеческие ценности: гуманизм, оптимизм, мудрость, смелость, стремление к красоте, самобытность, национальная психология. Все это богатство представлено в максимально выразительной форме искусства, обращенной в первую очередь к чувствам и мыслям людей. Высокие художественные достоинства содержания и формы народного искусства при его доступности – незаменимое средство воспитания ребёнка. Использование народного декоративного искусства в работе с детьми – это воспитание любви к Родине, своему народу. В отечественной педагогике с давних времен проповедуется главный принцип: воспитывать детей на искусстве родном и близком, искусстве того края, где живет человек. Б.М. Неменский подчёркивает, что ребёнка необходимо «привязать всеми его чувствами, эмоциями к древу культуры его народа» [5].

Декоративное искусство не есть что-то изолированное, особое, оно существует рядом с нами и органично сочетается с бытом, трудом, праздниками традициями и обычаями народа. Декоративное искусство материализуется в предметах и вещах, вызывая чувства и формируя вкус. Каждое дело, совершаемое в обществе, и каждый предмет, функционирующий в культурной жизни людей, оказывают то или иное эстетическое воздействие, формируют или деформируют эстетическое сознание человека, развивают или развращают его в эстетическом отношении точно так же, как и в нравственном.

Формирование эстетического отношения у младших школьников средствами декоративно – прикладного искусства возможно при соблюдении ряда условий:

- включение ребёнка в разные виды художественной деятельности, основанные на материале народного декоративно-прикладного искусства;
- общение детей с подлинными образцами народного декоративно-прикладного искусства;

- направленность процесса обучения на творческое отражение впечатлений от произведений народного декоративно-прикладного искусства;

- создание атмосферы для эмоционального, образного восприятия произведений народного декоративно-прикладного искусства;

- учёт индивидуальных особенностей каждого ребёнка;

- создание предметно-развивающей среды на основе народного декоративно-прикладного искусства, дающей возможность каждому ребёнку проявить свои индивидуальные особенности, творческие возможности.

Одним из важнейших факторов формирования эстетического отношения у младших школьников при знакомстве с народным декоративно-прикладным искусством является использование специальных методов и приемов. В процессе использования данных методов у детей проявляются новые оригинальные способы изображения, активизируется поиск соответствующих выразительно-художественных средств для воплощения замысла.

Немаловажным в этом направлении считаем художественную прикладную деятельность младшего школьника, поскольку она оказывает значительное влияние на формирование эстетического отношения. Художественная прикладная деятельность младшего школьника характеризуется свободой реализации замыслов через использование разнообразных материалов, технологий в создании на начальном этапе изделий по образцу, а на следующем этапе оригинальных изделий, не ограничивая ученика начальных классов в активном воображении.

В преподавании дисциплин эстетического цикла народное творчество и, в частности, декоративно-прикладное искусство необходимо рассматривать как органическую часть общего потенциала духовной и материальной культуры. Глубоко понимание этого даёт учителю возможность чётко определить основную цель педагогического процесса. Она заключается в том, чтобы максимально плодотворно формировать эстетическое отношение школьников к окружающей действительности, используя исторический опыт конкретного региона или более локальной территориальной, национальной особенности. Поэтому в процессе знакомства учащихся с конкретными образцами народного декоративно-прикладного искусства или рассказывая о них, учитель должен добиться верного понимания сущности примеров практической художественной деятельности, принципов традиционного – на основе коллективного опыта – воплощения

художественного образа, конкретного изобразительного сюжета или декоративного мотива, а главное – формировать интерес, развивая эстетическое отношение учащихся к окружающей действительности.

Таким образом, декоративно-прикладное искусство по причине своих специфических особенностей создаёт особые условия для изучения и познания культурного наследия и может способствовать развитию эмоционально-образную творческую активность учащегося, а также быть универсальным средством формирования эстетического отношения.

Одним из важных направлений совершенствования системы эстетического и воспитания в современных условиях является формирование у учащихся способности воспринимать и ценить прекрасное в общественной жизни, природе, искусстве, развитие художественно-творческой активности школьников с использованием разнообразных средств (в том числе декоративно-прикладного искусства), в различных видах учебной и внеурочной деятельности.

Особое место среди них занимают предметы эстетического цикла, в частности, изобразительное и декоративно-прикладное искусство, как один из самых интересных для детей видов художественной деятельности, который имеет важное значение для умственного воспитания, развития их восприятия творческой активности, воображения, памяти, эстетического вкуса.

В настоящее время возникает необходимость изменения содержания и методов педагогического образования в социальных, культурных сферах, определение его зависимости от уровня развития национального самосознания и условий региона. При этом важно соотносить эстетическое воспитание и развитие творческой активности школьников с национально-художественной культурой человека. Именно поэтому существенное значение приобретает обращение к истокам национальной культуры, которое становится особо значимым в тех регионах Российской Федерации, в частности в Республике Дагестан, где декоративно-прикладное искусство имеет многовековые традиции и сохраняет педагогический потенциал в эстетическом воспитании и развитии творческой активности школьников.

Уроки изобразительного и декоративно-прикладного искусства должны стать основополагающими в эстетическом воспитании и развитии творческой активности школьников на базе оптимального привлечения обучающего потенциала культурно-исторического и художественно-педагогического опыта человечества.

Библиографический список

1. Некрасова М.А. *Народное искусство России. Народное творчество как мир целостности*. Москва: Советская Россия, 1989.
2. Шпикалова Т.Я. *Изобразительное искусство. Основы декоративно-прикладного искусства*. Москва: 1996.
3. Маммаев М.М. Об использовании традиций народного искусства в развитии и обогащении современного декоративно-прикладного искусства Дагестана. *Идейно-художественные проблемы современного искусства Дагестана*: сборник статей. Махачкала, 1982.
4. Горяева Н.А. *Методическое пособие к учебнику «Декоративно-прикладное искусство в жизни человека»*: 5 кл. Под редакцией Б.М. Неменского. Москва: Просвещение, 2003.
5. Неменский Б.М. *Пути очеловечивания школы. Новое педагогическое мышление*. Под редакцией А.В. Петровского. Москва, 1989.

References

1. Nekrasova M.A. *Narodnoe iskusstvo Rossii. Narodnoe tvorchestvo kak mir celostnosti*. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1989.
2. Shpikalova T.Ya. *Izobrazitel'noe iskusstvo. Osnovy dekorativno-prikladnogo iskusstva*. Moskva: 1996.
3. Mammaev M.M. Ob ispol'zovanii traditsij narodnogo iskusstva v razviti i obogaschenii sovremennogo dekorativno-prikladnogo iskusstva Dagestana. *Idejno-hudozhestvennye problemy sovremennogo iskusstva Dagestana*: sbornik statej. Mahachkala, 1982.
4. Goryaeva N.A. *Metodicheskoe posobie k uchebniku «Dekorativno-prikladnoe iskusstvo v zhizni cheloveka»*: 5 kl. Pod redakciej B.M. Nemenskogo. Moskva: Prosveschenie, 2003.
5. Nemenskij B.M. *Puti ochelovechivaniya shkoly. Novoe pedagogicheskoe myshlenie*. Pod redakciej A.V. Petrovskogo. Moskva, 1989.

Статья поступила в редакцию 01.06.16

УДК 355.231+398.8

Kashina N.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia),

E-mail: koranata@mail.ru

Moskalenko O.A., senior lecturer, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: moskalenko.co@gmail.com

DEVELOPMENT OF TRADITIONAL CULTURAL AND ART VALUES IN MODERN YOUTH (WITH REFERENCE TO MUSICAL CULTURE OF THE COSSACKS). In this article a problem of development of traditional cultural and art values in modern youth by means of musical culture of the Cossacks assuming its both intonational and acoustical comprehension. The value-related contents of musical culture is considered in the context that it embodies traditional values of the Russian culture, civic consciousness, patriotism, Orthodoxy, a family, conciliarity. The authors have presented a development model of traditional cultural and art values in youth, which is realized in the system of the Cossack education as parts of Russian education in general, establishments of additional education and the youth organizations of the Cossack orientation. This system includes target-related, theoretical, methodological, substantial, organizational, productive and value-based components.

Key words: music education, musical culture, Cossacks, Cossack cadet component.

Н.И. Кашина, д-р пед. наук, доц. каф. музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, E-mail: koranata@mail.ru

О.А. Москаленко, доц. каф. музыкального образования Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, E-mail: moskalenko.co@gmail.com

ОСВОЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖЬЮ ТРАДИЦИОННЫХ КУЛЬТУРНЫХ И ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ (НА ОСНОВЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КАЗАЧЕСТВА)

В данной статье рассматривается проблема освоения современной молодёжью традиционных культурных и художественных ценностей средствами музыкальной культуры казачества, предполагающая как её интонационно-слуховое постижение, так и постижение её ценностного содержания (она воплощает традиционные для русской культуры ценности – гражданственность, патриотизм, Православие, семья, соборность). Авторами представлена модель освоения современной молодёжью традиционных культурных и художественных ценностей, которая реализуется в системе казачьего образования как части российского образования в целом, учреждениях дополнительного образования и молодёжных организациях казачьей направленности. Она включает целевой, теоретико-методологический, содержательный, организационный и результативно-оценочный компоненты.

Ключевые слова: музыкальное образование, музыкальная культура, казачество, казачий кадетский компонент.

На рубеже XX – XXI вв. произошла смена ценностной парадигмы российского общества, характеризующаяся девальвацией традиционных ценностей, свойственных русскому этносу, что обусловлено рядом факторов, среди которых – глобальная культурная интеграция, разрушение преемственности ценностей между поколениями.

Приоритеты государственной политики лежат сегодня в области сохранения и развития уникальной российской цивилизации, консолидации общества на основе отечественных духовных традиций, совершенствования духовно-нравственного и патриотического воспитания детей и молодёжи. Концептуальные подходы к решению данных проблем содержатся в «Национальной доктрине образования в РФ до 2025 г.», «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». Но, несмотря на тенденцию усиления духовно-нравственного аспекта содержания образования, поиск практических подходов в этой области актуален. Одно из направлений данного поиска – в выявлении потенциала культурных традиций народов России [1].

Ценностные аспекты искусства в практике отечественного образования не всегда оказываются востребованными, так как существует недостаток вариативных моделей образования для различных типов образовательных учреждений, учреждений различных регионов России, имеющих разнообразные культурные традиции (Т.И. Бакланова и др.).

Носителем традиционных ценностей (гражданственность, патриотизм, Православие, семья, социальная солидарность), являвшихся на протяжении многих веков важным элементом общественного сознания и фундаментом российской социальной системы, стало казачество – часть русского этноса, имеющая региональные и военно-сословные субкультурные особенности. По мнению современных исследователей, «вопрос о казачьих традициях может рассматриваться как одно из направлений социальной рефлексии о ценностях культуры, механизмах ее трансляции и освоения» [2, с. 30].

Включение музыкальной культуры казачества в процесс воспитания подрастающего поколения может рассматриваться в качестве средства освоения молодёжью традиционных культурных и художественных ценностей [3]. В связи с этим, нами была разработана модель освоения российской молодёжью традиционных культурных и художественных ценностей. 1. Она реализует современные требования ФГОС ООО, в котором указывается, что изучение предметной области «Искусство» должно обеспечить: формирование интереса и уважительного отношения к культурному наследию и ценностям народов России, их сохранению и приумножению, а личностные результаты освоения ООП ООО должны отражать усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества. 2. Модель направлена на достижение цели этнокультурного образования – освоение национально-культурных традиций, в которых воплощены высшие духовно-нравственные ценности этносов, их осознание и освоение, формирование культурной идентичности и целостной этнокультурной компетентности. 3. В модели учитывается специфика учебных учреждений

(разрабатывается содержание казачьего компонента образования) и учреждений дополнительного образования (кадетские казачьи клубы, молодёжные объединения). 4. Содержание воспитания и образования молодёжи согласовано с традиционной культурой казачества конкретной локальной традиции, расположенной на территории Урала и предполагает освоение подрастающим поколением художественной культуры уральского и оренбургского казачества.

Разработанная модель освоения современной молодёжью традиционных культурных и художественных ценностей реализуется в системе казачьего образования как части российского образования в целом, учреждениях дополнительного образования и молодёжных организациях казачьей направленности. Она включает целевой, теоретико-методологический, содержательный, организационный и результативно-оценочный компоненты.

Целевой компонент отражает цель реализации модели – освоение российской молодёжью традиционных культурных и художественных ценностей на основе художественной культуры казачества. **Задачи реализации модели:** способствовать расширению знаний и представлений молодёжи об интонационных, темпо-ритмических, стилистических и жанровых особенностях музыкальной культуры казачества, развитию умения интерпретировать ценностное содержание художественных произведений (когнитивный компонент); вызывать эмоциональный отклик молодёжи на художественные образы, содержащиеся в художественной культуре казачества, воплощающие традиционные ценности, формировать интерес к ним (рефлексивный компонент); способствовать формированию готовности молодёжи к воссозданию и продуктивному воплощению традиционных ценностей, идеалов, норм, характерных для культуры казачества, в художественных продуктах (деятельностный компонент).

Теоретико-методологический компонент модели включает обоснование **методологических подходов** к организации процесса освоения молодёжью традиционных культурных и художественных ценностей и **принципов** этого процесса. **Культурологический подход** позволяет создать образовательно-культурную среду учебных заведений и учреждений дополнительного образования, выстроить учебно-воспитательный процесс с учетом культурного наследия, ценностей народной культуры, реализовать основной психологический механизм перевода внешних воздействий на личность в ее внутреннюю ценность, идеалы и нормы – механизм культурной идентификации. **Гендерный подход** даёт возможность организовать учебно-воспитательный процесс, предоставляющий подрастающему поколению ориентир на реализацию традиционных мужских и женских социальных ролей. **Личностно ориентированный подход** позволяет признать за юношей (девушкой) статус субъекта воспитательного процесса. **Деятельностный подход** позволяет осуществить процесс освоения молодёжью традиционных культурных и художественных ценностей в различных видах музыкальной и художественной деятельности. **Аксиологический подход** позволяет актуализировать в учебно-воспитательном процессе традиционные ценности, заложенные в художественной культуре, сформировать у индивида систему личных художественных ценностей. **Полуху-**

дожественный подход даёт возможность включить подрастающее поколение в различные виды художественной деятельности. *Интонационный* подход позволяет через интонацию открывать путь постижения художественных произведений, воплощающих в своих образах традиционные ценности. *Принцип интеграции* предполагает возможность формирования целостного представления молодёжи о ценностях художественной культуры, комплексного ее освоения; интеграция при этом осуществляется на уровне межпредметных связей, урочной и внеурочной деятельности школьников. *Принцип освоения ценностного содержания художественной культуры в контекстных связях* предполагает изучение фольклорных образцов в соответствующем бытийном контексте, освоение «языка» культурной традиции.

Содержательный компонент модели включает: содержательные аспекты художественной культуры уральского и оренбургского казачества в её музыкальном преломлении, содержащей образцы музыкального искусства казачества Урала – фольклор, любительское творчество, инструментальные произведения, тематически связанные с казачеством; музыкальную символику казачьего войска и самого учебного заведения; *методы* музыкального образования и *методы*, свойственные казачьей музыкальной педагогике (подпевание, подхватывание, пение «за следом», «разыгрывание» песен); *формы уроков музыки* – комбинированные, интегрированные, уроки-путешествия; *формы внеучебной деятельности* – познавательные, практико-ориентированные, развлекательные; *формы работы с семьей* – семейные творческие гостиные, конкурсы; *клубные формы работы* – тематическая встреча, традиционные казачьи праздники, полевые исследования; *выездные формы работы* – детские фольклорно-этнографические экспедиции, военно-полевые сборы казачьих кадетских классов и клубов, смотры-конкурсы; *средства художественной культуры: духовно-художественные и материально-художественные.*

Организационный компонент модели включает: механизмы освоения личностью традиционных культурных и художественных ценностей – идентификацию, обособление, рефлексию и самореализацию (подробнее о них см. в одной из наших предыдущих публикаций [4]); *организационно-педагогические* (создание в учебных заведениях и учреждениях дополнительного образования образовательно-культурной среды, ядром которой является художественная культура казачества; учёт её региональных

особенностей; включение подростков и молодёжи в совместные проекты по воспроизводству, сохранению и распространению художественной культуры казачества) и *психолого-педагогические* (создание в учебно-воспитательном процессе ситуаций «проживания» практически-духовного компонента культурного опыта казачества, реконструкции и создания художественных продуктов на основе культуры казачества; развитие этноинтонационного слуха подростков и молодёжи) *условия реализации.*

Результативно-оценочный компонент модели включает в себя критерии и показатели освоенности молодёжью традиционных культурных и художественных ценностей.

На основе данной модели также была создана методика освоения подростками традиционных культурных и художественных ценностей [5], реализующаяся на уроках музыки и во внеурочной деятельности подростков.

Описанная выше модель освоения молодёжью традиционных культурных и художественных ценностей функционирует во многих учебных учреждениях с казачьим кадетским компонентом Урала, в числе которых – ГБОУ СО КШИ «Екатеринбургский кадетский корпус», Первый Уральский казачий кадетский корпус ГО Богданович, МБОУ СОШ № 22 (г. Челябинск), МКОУ СОШ № 1 (г. Ревда), Центр казачьей культуры при Уральском государственном горном университете, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (в стенах которого в течение последних десятилетий успешно работает ансамбль казачьей песни «Братчина» под руководством доцента Уральского государственного педагогического университета О.А. Москаленко, одного из авторов данной статьи и непосредственного участника реализации описанной модели освоения современной российской молодёжью традиционных культурных и художественных ценностей). Подростки и молодёжь включаются в совместные проекты по воспроизводству, сохранению и распространению художественной культуры казачества: в работу общественного молодёжного движения «Казачий дозор», объединяющего казачьи клубы Свердловской, Курганской, Челябинской и Тюменской областей: в проведение мероприятий, проводимых ежемесячно на базе одного из пикетов (первичных территориальных организаций – клубов, молодёжных групп, казачьих кадетских учреждений/классов) – «Дмитров день», «Ильинские сборы», «Казачье наследие», «Казачий сполох», «Квадрат-103», «Каменские учения», «Дмитриевская застава» и т. д.

Библиографический список

1. Кашина Н.И. Проблема освоения детьми и молодёжью традиционных культурных и художественных ценностей. *Мир науки, культуры и образования*. 2014; 5: 50 – 52.
2. Мурзина И.Я. Традиции казачьего воспитания: этический аспект. *Человек в мире культуры*. 2015; Т. 2: 24 – 30.
3. Кашина Н.И. Педагогический потенциал художественной культуры казачества в освоении детьми и молодёжью традиционных ценностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 4 (47): 213 – 215.
4. Кашина Н.И. Психологические предпосылки освоения личностью традиционных культурных и художественных ценностей. Н. И. Кашина, Н. Г. Тагильцева. *Мир науки, культуры и образования*. 2014; 5: 70–73.
5. Кашина Н.И. Методика освоения подростками традиционных культурных и художественных ценностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 203 – 205.

References

1. Kashina N.I. Problema osvoeniya det' mi i molodezh'yu traditsionnyh kul'turnyh i hudozhestvennyh cennostej. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2014; 5: 50 – 52.
2. Murzina I.Ya. Tradicii kazach'ego vospitaniya: `eticheskij aspekt. *Chelovek v mire kul'tury*. 2015; T. 2: 24 – 30.
3. Kashina N.I. Pedagogicheskij potencial hudozhestvennoj kul'tury kazachestva v osvoenii det' mi i molodezh'yu traditsionnyh cennostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 4 (47): 213 – 215.
4. Kashina N.I. Psihologicheskie predposylki osvoeniya lichnost'yu traditsionnyh kul'turnyh i hudozhestvennyh cennostej. N. I. Kashina, N. G. Tagil'ceva. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2014; 5: 70-73.
5. Kashina N.I. Metodika osvoeniya podrostkami traditsionnyh kul'turnyh i hudozhestvennyh cennostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 203 – 205.

Статья поступила в редакцию 31.05.16

УДК 37.013.42

Giyenko L.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: lyubov.gienko@mail.ru

SOCIAL COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN. In the work a problem of formation of social competence of preschool children in conditions of an educational institution is revealed. The main competences of children of 6-7 years of age are named to be “independence”, “randomness of behavior”, “good will”. Criteria and indicators of social competence of children from 6 to 7 years of age are defined. The characteristics are given to levels of key competences of preschool children taking into account their formation. The authors analyze results of their concrete diagnostic techniques. The results of the forming experiment of their program, which are developed on the basis of a competence-based approach, are presented. The work offers some innovative technology of how to form social competence of children in conditions of a preschool educational institution.

Key words: social competence, competences of preschool children, preschool age, competence-based approach, diagnostics, technology.

*Л.Н. Гуенко, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: lyubov.gienko@mail.ru*

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрывается проблема формирования социальной компетентности дошкольников в условиях образовательного учреждения. Выделены основные компетенции детей 6–7 лет: «самостоятельность», «произвольность поведения, самодисциплина», «доброжелательность». Определены критерии и показатели социальной компетентности детей дошкольного возраста, дана характеристика по уровням сформированности ключевых компетенций дошкольников, описаны результаты конкретных диагностических методик. Особое внимание отводится результатам формирующего эксперимента по авторской программе, разработанной на основе компетентностно-ориентированного подхода. Представлена инновационная технология формирования социальной компетентности детей в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: социальная компетентность, компетенции дошкольников, дошкольный возраст, компетентностный подход, диагностика, технология.

Министром образования Д.В. Ливановым был подписан Приказ об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, который предполагает формирование ключевых компетенций подрастающего поколения.

Вопросы становления и развития социальной компетентности детей дошкольного возраста получили свое отражение в работах ученых: Н.И. Белоцерковец, А.И. Бобылакова, О.Ф. Борисова, Д.И. Фельдштейн и др. [1; 2; 3; 4]. Однако до настоящего времени проблема становления социальной компетентности у детей 6–7 лет остаётся недостаточно изученной.

Опыт работы показывает, что в процессе формирования социальной компетентности дошкольников целесообразно соблюдать определённые психолого-педагогические условия, например: субъектно-ориентированное взаимодействие взрослых с детьми; ориентированность педагогической оценки на относительные показатели детской успешности; создание специальной образовательной среды; сбалансированность репродуктивной и продуктивной деятельности; активизация семьи как института социализации, реализация компетентностного подхода и др.

Экспериментальная работа по формированию социальной компетентности дошкольников проводилась на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения центра развития ребёнка – «Детский сад № 173», г. Барнаул.

В исследовании приняли участие две подготовительные группы (экспериментальная группа № 1 – далее ЭГ 1, экспериментальная группа № 2 – далее ЭГ 2), возрастом 6–7 лет, с одинаковым количеством в них детей – 19 человек в каждой.

Задачи эксперимента: определить критерии, показатели ключевых компетенций дошкольников; дать характеристику уровням их сформированности, осуществить подбор диагностического инструментария; изучить уровень начальных компетенций детей; разработать программу, направленную на формирование социальной компетентности, экспериментальным путем проверить её эффективность.

Практическая реализация опытно-экспериментальной работы осуществлялась в три этапа: констатирующий; формирующий; результативный.

В процессе констатирующего эксперимента анализировалось содержание основных компетенций, которые влияют на уровень социальной компетентности дошкольника. Определены критерии: самостоятельность, произвольность поведения, самодисциплина, познавательная активность, доброжелательность, взаимодействие и сотрудничество с субъектами процесса; показатели: умение выбрать самостоятельно дело, умение сдерживать свои эмоции и непосредственные желания, принятие и выполнение правил группы и требований взрослого, сосредоточенность на умственной деятельности, частота занятий самостоятельной деятельностью, умение адекватно реагировать на чувства других, оказывать поддержку, сопереживать, умение дружно без конфликтов взаимодействовать с другими детьми [3]; уровни сформированности социальной компетентности детей (низкий, средний, высокий).

Уровень сформированности начальных компетенций детей дошкольного возраста измерялся по следующим методикам: «Карта проявлений самостоятельности», «Шкальная оценка социальных форм поведения ребенка», «Программа наблюдения за культурой поведения ребенка» (Щетинина А.М.) [5].

Анализ полученных результатов, в среднем по группам, показал не достаточную сформированность начальных компетенций у дошкольников по изучаемым нами критериям, например, большинство детей, принимавших участие в эксперименте, имели в основном средний уровень – 44,75% по критерию «самостоятельность» (низкий уровень – 36,8%, высокий уровень – 18,45%). По критерию «произвольность поведения и самодисциплина» у большинства детей низкий уровень – 42,1%. Показатели по критерию «доброжелательность»: низкий уровень – 23,8%; средний – 36,8 %; высокий – 23,95%. Полученные результаты выявили недостаточно высокий уровень сформированности социально значимых качеств личности дошкольников. Очевидно, что проблема исследования является актуальной и требуется целенаправленная работа для формирования социальной компетентности дошкольников посредством разработки и реализации специализированной программы формирования социальной компетентности у детей дошкольного возраста (далее «Программа»).

Программа разработана на основе компетентностного подхода. Ведущие цели – создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формирование базовых основ культуры личности, всестороннее развитие психических и физических качеств в соответствии с их возрастными и индивидуальными психофизиологическими особенностями и подготовку ребенка к жизни в современном социуме. Программа имеет открытый характер, задает основополагающие принципы, цели и задачи воспитания, создавая простор для творческого использования определенных педагогических технологий.

Суть формирующего эксперимента заключается в том, что на базе ЭГ 1 была реализована авторская Программа, а ЭГ 2 в течение года занималась по традиционному плану занятий, основанном на действующей в саду программе дошкольного образования «От рождения до школы». В плане работы на год ЭГ 1 были комплексно соединены занятия по формированию социальной компетентности и традиционный план воспитательной работы, тем самым появилась возможность реализации не только на дополнительных занятиях в мини группах или индивидуально, но и во всей организованной деятельности группы.

При организации специальной деятельности воспитатели создавали условия для свободной деятельности детей, самостоятельного выбора деятельности, строили образовательный процесс так, чтобы взаимодействие детей проходило в самых разнообразных видах и формах инновационной деятельности.

Кроме этого, воспитатели экспериментальной группы № 1 до начала реализации программы были ознакомлены с теоретическими основами данного исследования, получили определенные рекомендации и памятки с основными понятиями и действиями, которых необходимо было придерживаться.

Особое внимание уделяется формированию предметно – развивающей среды. Проведено зонирование группы: зона упражнений в практической жизни, зона сенсорного воспитания, зоны интеллектуального развития, игровой уголок.

Основными формами работы по развитию социальных компетенций являются: свободная работа детей в подготовленной развивающей среде; индивидуальные и подгрупповые занятия по освоению социально-коммуникативных навыков; уроки социальной жизни, движение по линии и др.

Анализ результатов сформированности социальной компетентности у дошкольников
(констатирующий и результативный эксперимент)

Группа		Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Количество	%	Количество	%	Количество	%
ЭГ 1 – 19	КЭ	7	36,8	8	42,1	4	21,1
	РЭ	3	15,7	5	26,4	11	57,9
ЭГ 2 – 19	КЭ	7	36,8	8	42,1	4	21,1
	РЭ	5	26,3	8	42,1	6	31,6

Результаты апробации Программы показывают, что в группе ЭГ 1 повысились показатели по всем критериям социальной компетентности. В то время как в группе ЭГ 2 произошли незначительные изменения. Анализ результатов представлен в таблице (см. табл. 1).

Данные таблицы показывают положительную динамику испытуемых в группе ЭГ 1, находящихся на *высоком* уровне сформированности социальной компетентности, наблюдается увеличение показателя в 2,8 раза (было 21,1%, стало 57,9%) по изучаемым критериям, также можно констатировать значительное снижение показателей по шкале *низкий* уровень (было 36,8%, стало 15,7%). За время эксперимента дошкольники стали осознанно делать выбор игр их вида и продолжительности, серьезно относиться к своим результатам, активнее участвовать в

процессе выполнения полезной работы. Наблюдается снижение числа конфликтов, возросла усидчивость, способность концентрироваться на выполнении самостоятельной работы. В группе, работающей по общеразвивающей программе, количество детей достигших высокого уровня формирования социальной компетентности соответственно 31,6%.

Таким образом, анализ полученных данных подтвердил эффективность реализации Программы. Проведенное исследование позволяет утверждать о том, что специально созданные педагогические условия и реализация инновационных форм и методов работы по формированию социальной компетентности у дошкольников имеют положительный результат. Сформированные качества личности ценные для дошкольника оказывают влияние на уровень социальной компетентности.

Библиографический список

1. Белоцерковец Н.И. *Формирование социальной компетентности детей 3-7 лет в условиях открытого дошкольного образовательного учреждения*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2012.
2. Большакова А.И. Формирование компетентного отношения дошкольников к себе. *Управление дошкольным образовательным учреждением*. 2008; 2: 68 – 76.
3. Борисова О.Ф. *Формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2009.
4. Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе. *Вопросы философии*. 1985; 6: 18 – 22.
5. Щетинина А.М. *Диагностика социального развития ребёнка*. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000.

References

1. Belocerkovets N.I. *Formirovanie social'noj kompetentnosti detej 3-7 let v usloviyah otkrytogo doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2012.
2. Bolypakova A.I. Formirovanie kompetentnostnogo otnosheniya doshkol'nikov k sebe. *Upravlenie doshkol'nym obrazovatel'nym uchrezhdeniem*. 2008; 2: 68 – 76.
3. Borisova O.F. *Formirovanie social'noj kompetentnosti detej doshkol'nogo vozrasta*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2009.
4. Fel'dshtejn D.I. Psihologicheskie zakonomernosti social'nogo razvitiya lichnosti v ontogeneze. *Voprosy filosofii*. 1985; 6: 18 – 22.
5. Schetinina A.M. *Diagnostika social'nogo razvitiya rebenka*. Velikij Novgorod: NovGU im. Yaroslava Mudrogo, 2000.

Статья поступила в редакцию 26.04.16

УДК 37.013.83

Zarutskaya Zh.N., senior teacher, Nosov Magnitogorsk Technical University (Magnitogorsk, Russia),

E-mail: zarutskaja-zhanna@yandex.ru

Kisel O.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Nosov Magnitogorsk Technical University (Magnitogorsk, Russia),

E-mail: olesja-kisel@rambler.ru

Savinova Yu.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nosov Magnitogorsk Technical University (Magnitogorsk,

Russia), E-mail: savinova_july@mail.ru

SOME ASPECTS OF TECHNOLOGY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO ADULTS. The article deals with a problem of teaching adults that is of current interest nowadays. In the article the authors have studied the experience of researchers who investigated foreign language teaching to adults and describe the basic principles of andragogy. Adult learning technology is an integral part of andragogy, which is generally considered separately from pedagogy and is distinguished by its focus on adult learners. The article presents a definition, conceptual issues, principles, objectives, and models of education, which reveal the theory and practice relevant to the issues of adult learning. Exploring technology use in formal adult teaching the authors realize that this technology assumes the formulation of basic principles, workable guidelines for drawing up the learning model aimed to facilitate the development of learning for adults, and as a consequence, to set specific goals, and introduce teaching methods and techniques with an emphasis on practical application. The article introduces some methods to motivate adult learners, which found their practical application at Nosov Magnitogorsk State Technical University.

Key words: andragogy, sustainable education, educational methods, andragogic model, adult motivation.

Ж.Н. Заруцкая, ст. преп. Магнитогорского Государственного Технического Университета им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: zarutskaja-zhanna@yandex.ru

О.В. Кисель, канд. филол. наук, доц. Магнитогорского Государственного Технического Университета им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: olesja-kisel@rambler.ru

Ю.А. Савинова, канд. пед. наук, доц. Магнитогорского Государственного Технического Университета им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: savinova_july@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме обучения взрослых. Авторами статьи изучен опыт специалистов, занимающихся исследованиями по обучению взрослой категории слушателей иностранному языку. Технология обучения взрослых является составной частью андрагогики, отрасли педагогической науки, которая раскрывает теоретические и практические аспекты обучения, непрерывного воспитания и образования зрелого человека. Данная технология предполагает постановку основных положений, формирование основных принципов, составление модели обучения через изучение закономерностей деятельности обучающихся и, как следствие, постановку конкретных целей, введение в практику обучения методов и приемов, характерных для возрастной аудитории слушателей. В статье рассмотрены основные принципы андрагогики, которые выделяет современная наука. Статья знакомит с некоторыми приемами мотивации обучаемых, которые нашли практическое применение в МГТУ им. Г.И. Носова

Ключевые слова: андрагогика, непрерывное обучение, методы обучения, андрагогическая модель образования, мотивация взрослых

С расширением международного сотрудничества изменились требования, предъявляемые к профессорско-преподавательскому составу современного ВУЗа, в том числе и неязыковых специальностей. Кроме высокого профессионального уровня в своей области преподаватель должен обладать достаточно высоким уровнем языковой компетенции для дальнейшего профессионального роста. Так как одним из основных критериев эффективности вуза в настоящее время является осуществление активной публикационной деятельности в индексируемых международных базах данных Web of Science и Scopus, обмена опытом с зарубежными коллегами, участия в международных конференциях и чтения лекций на иностранном языке в отечественных и зарубежных ВУЗах необходимость изучения иностранного языка послужила основой создания курсов по обучению преподавателей и сотрудников английскому языку на базе Магнитогорского Государственного Технического Университета им. Г.И. Носова.

В свете новых потребностей авторы статьи обратились к опыту специалистов, занимающимся исследованиями по обучению взрослой категории слушателей иностранному языку. В ходе анализа материала было установлено, что на решение данной проблемы направлена современная педагогическая наука – андрагогика (от гр. *Aner*, *andros* – взрослый мужчина, зрелый муж + *ago* – веду): ветвь педагогики, занимающаяся раскрытием теоретических и практических проблем обучения зрелой, сложившейся личности.

Технология обучения взрослых является составной частью андрагогики, что предполагает: постановку положений, формирование основных принципов, составление модели обучения через изучение закономерностей деятельности обучающихся и, как следствие, конкретизацию целей, введение в практику обучения методов и приемов, характерных для возрастной аудитории слушателей.

Анализ теоретических источников (Н.О. Вербицкая, С.И. Змеев, М.Т. Громкова и др.) позволил сформировать основные положения андрагогики, такие как: осознание возрастающей самоуправляемости, готовность взрослого слушателя к обучению, применение полученных данных, ориентация в обучении на решение проблем, планирование учебного процесса совместно с обучающимся, создание психологического климата обучения, определение и формулирование потребностей и целей обучения совместно со слушателями, построение учебного процесса в зависимости от готовности обучающегося к обучению, совместное определение новых учебных потребностей.

М.Ш. Ноулз обозначил типологические цели, которые в последствие могут трансформироваться в конкретные, в зависимости от специфики группы обучающихся: получение новых знаний, использование новой информации на качественном уровне, приобретение навыков и умений, выработка новых личностных качеств, удовлетворение познавательных интересов [1].

Являясь сформировавшейся личностью, взрослый обучающийся человек ставит перед собой конкретные цели обучения и

стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению, играет ведущую роль в процессе обучения, что соответствует основным принципам андрагогики.

На современном этапе основами андрагогики являются:

1. *Основа важности самостоятельного обучения.* Эта основа даёт возможность поэтапного ознакомления с материалами, постепенного запоминания терминов, понятий, классификаций, осознания процессов и технологий их выполнения.

2. *Основа совместной групповой деятельности.* Эта основа учитывает индивидуальные потребности обучающихся.

3. *Основа учёта позитивного социального и профессионального опыта практических знаний, умений, навыков обучающегося в качестве базы обучения и источника формализации новых знаний.* Эта основа базируется на активных методах обучения, стимулирующих творческую работу обучающихся.

4. *Основа регулирования соотношения устаревшего опыта и личностных установок, препятствующих освоению новых знаний.* Эта основа помогает использовать как профессиональный, так и социальный опыт.

5. *Основа личностного социально-психологического подхода, с учётом характеристик индивидуальной деятельности, наличия свободного времени, финансовых ресурсов и т. д.* Данная основа предполагает оценку профессиональности личности с учетом его социального статуса и характера взаимоотношений в коллективе.

6. *Основа избирательности обучения.* Эта основа предполагает свободу выбора инструментария обучения с последующим оцениванием результатов обучения.

7. *Основа рефлексивности, подразумевает* самомотивацию обучающегося, что, в свою очередь, является главной частью сознательного отношения обучающегося к обучению.

8. *Основа применения результатов обучения на практики.* Заинтересованность предприятия в полученных знаниях и умениях.

9. *Основа системности обучения* заключается во взаимобусловленности целей и содержания обучения с инструментарием обучения.

9. *Основа практического актуализирования знаний.* Данная основа обеспечивается предыдущими основами – системности, практической востребованности результатов обучения, индивидуального подхода, использования наработанного опыта.

10. *Основа развития обучающегося* базируется на принципе совершенствования личности, развитие способностей к самообучению.

Тот или иной подход к организации процесса обучения характеризуется комплексом закономерностей. Модель – это систематизированный комплекс основных закономерностей учебной деятельности. В андрагогической модели ведущую роль играет сам обучающийся, где он является активным элементом и одним из равноправных субъектов процесса обучения. Использование данной модели в образовании взрослых позволяет грамотно организовать учебную деятельность, создавать для учащихся ком-

фортные условия для обучения, удерживать их мотивацию и, как следствие, использовать специальные методы.

М.Т. Громкова трактует методы андрагогики как способы совместной личностно-ориентированной деятельности. Основанием выбора метода будет служить позиция преподавателя на развитие способностей учащихся. От этого будет зависеть как коэффициент полезного действия занятия, так и его эффективность. Закономерно предположить, что организационные формы образования (лекция, семинар) играют решающую роль при выборе того или иного метода. Исследователь придерживается того мнения, что относительная стабильность организационных форм породила методы, называемые традиционными [3, с. 226 – 227].

Необходимо отметить, что на сегодняшний день отсутствуют четко сформированные методы обучения взрослых. Выбор того или иного метода является личностно-ориентированным и зависит от целей, сроков, социального статуса, возрастной группы обучающихся.

Исходя из практики преподавания иностранного языка, авторы выделяют некоторые перспективные методы обучения взрослых слушателей:

1) интерактивное обучение, в рамках которого вырабатывается тактика и стратегия взаимодействия и организация совместной деятельности, значительно повышает мотивацию и обеспечивает высокий уровень усвоения материала [4];

2) групповая работа, в том числе в малых группах считается наиболее распространенной формой обучения взрослых слушателей, которая допускает распределение функций в соответствии с индивидуальными возможностями и развивает полилогическую коммуникацию обучаемых [5];

3) специфические методы обучения взрослых – это организационно-деятельностные методы, основанные на технологии осознания и ориентированные на решение проблем, связанных с их профессиональной деятельностью.

Однако в реальной практике обучения невозможно встретить ситуацию, в которой бы андрагогическая модель обучения и ее принципы были бы применимы целиком и полностью в полном объеме.

Для эффективного обучения иностранному языку взрослых слушателей, многие из которых являются кандидатами и докторами наук, необходимо создать условия, наиболее приближенные к их рабочей деятельности. Поэтому были созданы

специальные группы по обучению преподавателей написанию научных статей по модели IMRaD на английском языке, занятия в которых ведутся по аутентичным учебникам «Science Writing», «Writing Scientific Research» и применяются знания, полученные на постоянно организуемых в МГТУ им. Г.И. Носова вебинарах, посвященных данной тематике. Тщательное изучение модели IMRaD, общепотребительных фраз, применяемых на каждом этапе написания статьи, проработка узкоспециализированной лексики по теме исследования, закрепление грамматических конструкций способствует повышению мотивации преподавателей к написанию статей международного уровня, осознанию уровня ответственности за их качество, экономии времени и средств на переводческие услуги, повышению репутации ВУЗа на международной арене, привлечению к сотрудничеству зарубежных ученых.

Игровой метод, имеющий богатый обучающий и психотерапевтический потенциал, также вполне применим на занятиях со взрослыми обучаемыми. Компетентность в решении игровых задач усиливает мотивацию к изучению языка. Так, игровой прием «Защита кандидатской диссертации» очень актуален среди преподавателей, многие из которых сами являются научными руководителями. Участникам распределяются роли (соискатель, оппоненты, члены диссертационного совета, секретарь, гости из зала). Действие игры имитирует настоящую защиту кандидатской диссертации, только на английском языке. Участники имеют право задать соискателю неограниченное количество вопросов и вступать с ним в дискуссию, поэтому количество времени на данный вид деятельности ограничивать не рекомендуется. Чувство равенства, атмосфера увлеченности, ощущение посильности заданий, полилогическая коммуникация – всё это даёт возможность взрослому обучаемому преодолеть стеснительность, снижает тревожность и скованность, формирует позитивный образ самого себя, ведет к развитию иноязычного коммуникативного потенциала.

Итак, обучение взрослых – это перспективное направление, которое нацелено на овладение глубокими профессиональными знаниями, инициативностью, коммуникабельностью, развитие творческой активности. Наиболее важной задачей в процессе обучения является выработка стратегии, т. е. определение путей, как сделать обучение взрослых слушателей более успешным и продуктивным путём практического применения принципов и моделей андрагогики.

Библиографический список

1. Ноулз С. *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. Cambridge, 1970.
2. Змеев С.И. *Технология обучения взрослых: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.
3. Громкова М.Т. *Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учебное пособие для системы доп. проф. образования; учебное пособие для студентов вузов*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2005.
4. Заруцкая Ж.Н., Ахметзянова Т.Л., Биличенко В.И., Дерина Н.В., Савинова Т.А. Интерактивные технологии как способ повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка. *Научные труды SWorld*. 2013; 4: 55 – 58.
5. Заруцкая Ж.Н., Кисель О.В. Взаимодействие совместной и индивидуальной когнитивной деятельности студентов как один из путей повышения эффективности обучения иностранному языку. *Научные труды SWorld*. 2014; 4: 32 – 35.
6. *Рабочая книга андрагога*. Под редакцией С.Г. Вершловского. Санкт-Петербург, 1998.
7. Колесникова И.А., Марон А.Е., Тонконогая Е.П. *Основы андрагогики: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
8. Ломтева Т.Н. *Андрагогика в контексте гуманистической образовательной парадигмы*. Ставрополь: Издательство СГУ, 2001.
9. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. *Современные способы активизации обучения: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2006.
10. Вершловский С.Г. Образование взрослых в России: вопросы теории. *Новые знания*. 2004; 3.

References

1. Noulz S. *The Modern Prastise of Adult Edusation. Andragogy versus pedagogy*. Englewood Sliffs: Prentise Hall. Sambridge, 1970.
2. Zmeev S.I. *Tehnologiya obucheniya vzroslyh: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002.
3. Gromkova M.T. *Andragogika: teoriya i praktika obrazovaniya vzroslyh: uchebnoe posobie dlya sistemy dop. prof. obrazovaniya; uchebnoe posobie dlya studentov vuzov*. Moskva: YuNITI-DANA, 2005.
4. Zaruckaya Zh.N., Ahmetzyanova T.L., Bilichenko V.I., Derina N.V., Savinova T.A. Interaktivnye tehnologii kak sposob povysheniya motivacii studentov k izucheniyu inostrannogo yazyka. *Nauchnye trudy SWorld*. 2013; 4: 55 – 58.
5. Zaruckaya Zh.N., Kisel' O.V. Vzaimodejstvie sovmestnoj i individual'noj kognitivnoj deyatelnosti studentov kak odin iz putej povysheniya `effektivnosti obucheniya inostrannomu yazyku. *Nauchnye trudy SWorld*. 2014; 4: 32 – 35.
6. *Rabochaya kniga andragoga*. Pod redakciej S.G. Vershlovskogo. Sankt-Peterburg, 1998.
7. Kolesnikova I.A., Maron A.E., Tonkonogaya E.P. *Osnovy andragogiki: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003.
8. Lomteva T.N. *Andragogika v kontekste gumanisticheskoy obrazovatel'noj paradigmy*. Stavropol': Izdatel'stvo SGU, 2001.
9. Panina T.S., Vavilova L.N. *Sovremennnye sposoby aktivizacii obucheniya: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2006.
10. Vershlovskij S.G. Obrazovanie vzroslyh v Rossii: voprosy teorii. *Novye znaniya*. 2004; 3.

Статья поступила в редакцию 18.05.16

УДК 53(091)

Novichihina T.I., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: tnovichixina@mail.ru

THE TRANSFORMATION OF A CONCEPT OF "ELEMENTARY" IN THE SCIENTIFIC INFORMATION FIELD OF PHYSICS.

The article traces history of a concept of "elementary" and restores its contents in the process of expanding the scientific and information field. The work defines stages of systematization of knowledge about the elementary, the development of theoretical concepts of the particles associated with the concept. On the basis of systematization of knowledge on the history of physical science the author studies the filling of the information science field with new contents. The research substantiates the validity of the introduction of a scientific concept of elementary particles. The author gives reasons of transformation of scientific concepts in the different periods of development of fundamental science. For the first time the research indicates possible existence of an infinite sequence of structural components of matter. The work marks the opening value of the particle, which in its parameters resembles the Higgs boson for the development of the concept of "elementary".

Key words: elementary particles, elementary, scientific information field, picture of the world.

Т.И. Новичихина, канд. физ.-мат. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: tnovichixina@mail.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПОНЯТИЯ «ЭЛЕМЕНТАРНОСТЬ» В НАУЧНО-ИНФОРМАЦИОННОМ ПОЛЕ ФИЗИКИ

В статье прослеживается история изменения понятия «элементарность», наполнение его сущности в процессе расширения научно-информационного поля. Выделены этапы систематизации знаний об элементарности, развития теоретических представлений о частицах, связанных с данным понятием. На основе систематизации знаний по истории развития физической науки проведено исследование наполнения новым содержанием научно-информационного поля. Обоснована правомерность введения научного понятия – элементарные частицы. Впервые указано на возможность существования бесконечной последовательности структурных составляющих материи. Отмечено значение открытия частицы, которая по своим параметрам напоминает бозон Хиггса для развития понятия «элементарность».

Ключевые слова: элементарные частицы, элементарность, научно-информационное поле, картина мира.

Ведя речь об элементарных частицах, невозможно пройти мимо вопросов, связанных с самим понятием элементарности. На первых порах элементарными считались частицы, у которых отсутствует внутренняя структура, то есть такие частицы, которые далее неделимы.

Элементарные частицы в точном значении этого термина – первичные, далее неразложимые частицы, из которых, по предположению, состоит вся материя. В понятии «элементарная частица» в современной физике находит выражение идея о первообразных сущностях, определяющих все известные свойства материального мира, идея, зародившаяся на ранних этапах становления естествознания и всегда игравшая важную роль в его развитии. Понятие «элементарная частица» сформировалось в тесной связи с установлением дискретного характера строения вещества на микроскопическом уровне. На протяжении почти двух тысяч лет фундаментальной частицей считался атом (по-гречески – «неделимый») [1, с. 67].

Конец XIX столетия трудами Дж. Томсона опроверг, казалось бы, вечную истину. В 1897 году им была открыта частица, масса которой почти в две тысячи раз меньше массы самого лёгкого в природе атома – атома водорода.

Открытие электрона явилось закономерным результатом общих успехов в изучении строения вещества, достигнутых физикой. Оно было подготовлено всесторонними исследованиями оптических спектров атомов, изучением электрических явлений в жидкостях и газах, открытием фотоэлектричества, рентгеновских лучей, естественной радиоактивности, свидетельствовавших о существовании сложной структуры материи. Электрон – носитель отрицательного элементарного электрического заряда в атомах. Электроны входят в состав всех атомов, из которых состоят различные вещества.

Вторая элементарная частица – фотон, обязана своим появлением создателю квантовой теории (1900 г.) Макс Планку, который, высказав идею о квантовом характере излучения энергии, ввел в физику понятие кванта. Эта идея была успешно развита А. Эйнштейном, предположившим назвать световую частицу, несущую квант энергии, фотоном. Фотон не обладает зарядом, его масса покоя равна нулю, а импульс и энергия определяются частотой излучения.

Следующую частицу физики искали целенаправленно, будучи уверенными в ее существовании. Действительно, если в состав нейтрального атома входит отрицательный электрон, значит, в атоме должна содержаться и какая-то положительно заряженная частица, компенсирующая заряд электрона. От-

крыть эту частицу, названную протоном, удалось в 1919 году Э. Резерфорду. Осуществив первую в мире ядерную реакцию бомбардировкой α -частицами ядер азота, он получил на выходе протон.

Протон, как и ожидалось, заряжен положительно, причем величина заряда его равна заряду электрона, а масса протона в 1836 раз больше массы электрона. Появление протона вдохновило физиков на решение проблемы структуры ядер, где этой частице отводилась ведущая роль. Если с зарядом ядер стало все ясно – он определяется числом протонов, то с массой ядер вопрос остается открытым – требовалась частица (идея Резерфорда) с массой примерно равной массе протона и с нулевым зарядом.

В 1932 году ученик Резерфорда Дж.Чедвик, осуществляя расщепление металлического бериллия с помощью α -частицы, открыл частицу, не имеющую заряда и по массе примерно равную массе протона. Она получила название – нейтрон.

Открытие протонов и нейтронов привело к установлению сложной структуры ядер. Модель строения ядер, предложенная Д.Д. Иваненко и В. Гейзенбергом, предусматривала, что ядра всех атомов состоят всего из двух этих частиц, и поэтому получила название протонно-нейтронной. Использование названия «элементарные частицы» ко всем перечисленным имеет исторические причины и связано с тем периодом исследований (начало 30-х гг. 20 в.), когда единственно известными представителями данной группы были протон, нейтрон, электрон и частица электромагнитного поля – фотон. Эти четыре частицы тогда естественно было считать элементарными, так как они служили основой для построения окружающего нас вещества и взаимодействующего с ним электромагнитного поля, а сложная структура протона и нейтрона не была известна.

Но прежде чем решать задачу по выявлению сложной структуры нуклонов, необходимо было ответить на вопрос: «Как они удерживаются в столь малом объеме ядра?» Сначала свое слово сказали теоретики. Так, российский физик, лауреат Нобелевской премии И.Е. Тамм предположил, что взаимодействие нуклонов в ядре обусловлено наличием ядерных сил, которые носят обменный характер. А переносчиками этих сил являются некие виртуальные (воображаемые) частицы [2, с. 257].

Японский теоретик Юкава рассчитал массу таких частиц, которая должна была составлять 200-300 масс электронов. Такие частицы с промежуточной массой между массами электрона и протона были обнаружены экспериментально в космических лучах. Их называли – мезоны (мезон-средний).

В 1937 г. Неддермейер и Андерсон в камере Вильсона открыли мезоны с массой, равной 207 электронных масс – μ -мезоны.

В 1947 году также в космических лучах группой С. Пауэрла были открыты мезоны с массой в 274 электронные массы, которые получили название π -мезонов. Оказалось, что существуют π^+ , π^- и π^0 – мезоны, они играют главную роль во взаимодействии нуклонов в ядрах, обмениваясь π -мезонами, нуклоны сохраняют стабильность ядра [3, с. 182].

В 1932 году была открыта еще одна частица с массой, равной массе электрона и с положительным зарядом, равным заряду электрона, эта частица – позитрон. Позитроны (положительные электроны) в веществе не могут существовать. Потому что они аннигилируют, соединяясь с отрицательными электронами. В этом процессе, который можно рассматривать как обратный процесс рождения пар, положительный и отрицательный электрон исчезают, при этом образуются фотоны, которым передается их энергия.

Позитрон – первая открытая античастица, его существование вытекало непосредственно из релятивистской теории электрона, развитой Полем Дираком. В дальнейшем были обнаружены античастица для всех частиц, считавшихся в то время элементарными.

Открытие новых микроскопических частиц материи постепенно разрушило простую картину мироздания. Вновь обнаруженные частицы, однако, во многих отношениях были близки к первым четырём известным частицам. Объединяющее их свойство заключается в том, что все они являются специфическими формами существования материи, не ассоциированной в ядра и атомы (иногда по этой причине их называют «субъядерными частицами»). Пока количество таких частиц было не очень велико, сохранялось убеждение, что они играют фундаментальную роль в строении материи. И их относили к категории «элементарные частицы». Нарастание числа субъядерных частиц, выявление у многих из них сложного строения показало, что они, как правило, не обладают свойствами элементарности, но традиционное название «элементарные частицы» за ними сохранилось. Их способность к взаимопревращениям привели ученых к идее существования в природе субэлементарных частиц, не имеющих структуры и из которых состоят более сложные частицы. В 1964 году американец Гелл-Ман и швейцарец Цвейг выдвинули так называемую кварковую гипотезу, согласно которой все известные частицы построены из более мелких частиц, называемых кварками. Значит, кварки – это более элементарные частицы, чем адроны. Кварки несут дробный электрический заряд: они обладают зарядом, величина которого составляет либо $-1/3$ или $+2/3$ фундаментальной единицы-заряда электрона. Комбинация из двух и трех кварков может образовывать структуры с зарядами протона или нейтрона.

Соединение кварков тройками позволяет образовывать не только нуклоны, но и сравнительно тяжелые частицы-барионы. Легкие же пары кварков могут образовывать «средние» частицы – мезоны.

Конец 40-х – начало 50-х гг. ознаменовались открытием большой группы частиц с необычными свойствами, получивших название «странных». Первые частицы этой группы K^+ и K^- – мезоны, Λ -, Σ -, Ξ -, Ψ - гипероны были открыты в космических лучах, последующие открытия странных частиц были сделаны на ускорителях – установках, создающих интенсивные потоки быстрых протонов и электронов. При столкновении с веществом ускоренные протоны и электроны рождают новые элементарные частицы, которые и становятся предметом изучения.

Странность вновь открытых частиц проявляется в том, что они, во-первых, возникают парами при взаимодействии нуклонов с π -мезонами и время их жизни составляет $\sim 10^{-8}$ – 10^{-10} с, хотя процессы взаимодействия длятся всего 10^{-22} с. Во-вторых, странные частицы распадаются на сильно взаимодействующие нуклоны и π -мезоны (без электронов, μ -мезонов и нейтрино), что весьма странно. Например, K -мезон с массой в $1000 m_e$ распадается по схеме: $K^+ \rightarrow \pi^+ + \pi^0$. Затем наступил черед тяжелых частиц – гиперонов, масса которых превышает массу нуклонов. Так, Λ -гиперон имеет массу в $2180 m_e$, Σ -гиперон – $2340 m_e$, Ξ -гиперон – $2580 m_e$, Ω -гиперон – $3270 m_e$.

В 1960-х гг. на ускорителе было открыто большое число крайне неустойчивых (по сравнению с другими нестабильными элементарными частицами) частиц, получивших название «резонансов» [4, с. 254]. Массы большинства резонансов превышают массу протона. Оказалось, что резонансы составляют основную

часть элементарных частиц. Их известно уже несколько сотен.

В 1974 году в США на ускорителе в Станфорде был открыт «джей-пси-мезон» с массой $6000 m_e$, а в 1976 году «ипсилон» – частица с массой в $2000 m_e$, которые в кварковую модель не вписывались. Этим был нанесен удар первому варианту теории кварков, поскольку в ней уже не было места ни для одной новой частицы. Все возможные комбинации из кварков и их антикварков были уже исчерпаны.

Кроме того, неожиданными во многих отношениях оказались свойства обнаруженных элементарных частиц. Для их описания, помимо характеристик, заимствованных из классической физики, таких, как электрический заряд, масса, момент количества движения, потребовалось ввести много новых специальных характеристик, в частности, для описания странных элементарных частиц – странность, очарование, аромат, цвет и т. д., это привело к увеличению числа кварков до 36, и даже целого научного направления – квантовой хромодинамики.

Открытие множества субатомных частиц существенно уменьшило количество дискретных элементов, формирующих свойства вещества. И дало основание предполагать, что цепочка составных частей материи завершается дискретными бесструктурными образованиями – элементарными частицами. Такое предположение, вообще говоря, является экстраполяцией известных фактов и сколько-нибудь строго обосновано быть не может. Нельзя с уверенностью утверждать, что частицы, элементарные в смысле приведенного определения, существуют. Протоны и нейтроны, например, длительное время считавшиеся элементарными частицами, как выяснилось, имеют сложное строение. Не исключена возможность того, что последовательность структурных составляющих материи принципиально бесконечна. Может оказаться также, что утверждение «состоит из...» на какой-то ступени изучения материи окажется лишним содержанием. От данного выше определения «элементарности» в этом случае придется отказаться. Существование элементарных частиц – это своего рода постулат, и проверка его справедливости – одна из важнейших задач физики.

Термин «элементарная частица» часто употребляется в современной физике не в своем точном значении, а менее строго – для наименования большой группы мельчайших частиц материи подчинённым условием, что они не являются атомами или атомными ядрами (исключение составляет простейшее ядро атома водорода – протон) [5, с. 237]. Как показали исследования, эта группа частиц необычайно обширна. Число частиц, включаемых в эту группу, продолжает расти и, скорее всего, неограниченно велико; при этом большинство перечисленных частиц не удовлетворяет строгому определению элементарности, поскольку, по современным представлениям, они являются составными системами.

Изучение внутреннего строения материи и свойств элементарных частиц с первых своих шагов сопровождалось радикальным пересмотром многих устоявшихся понятий и представлений.

Мир субатомных частиц поистине многообразен. Однако физикам было совершенно не понятно, для чего столько частиц. Являются ли эти элементарные частицы хаотическими и случайными осколками материи? Или, возможно, они таят в себе ключ к познанию структуры Вселенной? Развитие физики в последующие десятилетия показало, что в существовании такой структуры нет никаких сомнений. В конце XX в. физика начинает понимать, каково значение каждой из элементарных частиц. Миру субатомных частиц присущ глубокий и рациональный порядок. В основе этого порядка – фундаментальные физические взаимодействия.

Основным инструментом для исследования элементарных частиц являются различного вида ускорители. В 70-х годах XX века энергия частиц, разогнанных в ускорителях, составила порядка гигаэлектрон-вольт. Стремление к увеличению энергий частиц обусловлено тем, что высокие энергии открывают возможность изучения строения материи на тем меньших расстояниях, чем выше энергия сталкивающихся частиц. Ускорители существенно увеличили темп получения новых данных и в короткий срок расширили и обогатили наше знание свойств микромира. Применение ускорителей для изучения странных частиц позволило более детально изучить их свойства, в частности, особенности их распада, и вскоре привело к важному открытию: выяснению возможности изменения характеристик некоторых микропроцессов.

Более того, в начале XXI века ученые запланировали грандиозный проект – с помощью мощнейшего ускорителя – коллай-

дера – отыскать и исследовать частицу, ответственную за обречение массы всеми другими частицами, которые миллиарды лет назад образовывались в результате Большого взрыва, когда возраст Вселенной составлял меньше одной секунды. Такой частицей, по мнению теоретиков, является бозон Хиггса.

Согласно современным теориям, сразу после Большого взрыва элементарные частицы приобрели такую важную физическую величину как масса именно под воздействием особого поля, сформированного бозонами Хиггса. Если бы не было этого поля, частицы не смогли бы объединиться в атомы, а просто разлетелись бы по космическому пространству, и во Вселенной не появились бы ни галактики, ни звезды, ни планеты. Через поле Хиггса, заполняющее пространство Вселенной, проходят абсолютно все частицы, из которых строятся атомы, молекулы, ткани и целые живые организмы. Ученые полагают, что бозоны Хиггса существуют везде. Но на практике получить доказательства существования неуловимой частицы оказалось делом крайне непростым. Проблема в том, что бозон Хиггса – частица, которая живет ничтожно короткое время и очень быстро распадается.

Но привлекательность открытия этой частицы обусловлена тем, что она может оказаться последним недостающим звеном

для построения стандартной модели Вселенной. Если такая частица будет открыта, то подтвердится правильность нашего понимания Вселенной.

Поиски частицы Хиггса ведутся с помощью большого адронного коллайдера, длина основного кольца ускорителя составляет около 27 километров. Он построен в Швейцарии вблизи французской границы, где были задействованы усилия более 10 тысяч учёных и инженеров из более чем 100 стран. Учёные Европейского центра ядерных исследований недавно официально объявили в Женеве на научном семинаре о том, что открыли новую ранее неизвестную частицу, которая по своим параметрам напоминает бозон Хиггса. Но пока с полной уверенностью утверждать, что открытая частица и есть бозон Хиггса учёные не спешат. Трудности, стоящие на пути открытия «хиггса» были столь велики, а его предполагаемая роль столь важна, что частица получила ироническое прозвище «частица бога». В случае, когда существование этой частицы будет доказано, учёные могут почувствовать себя сотрудниками самого господина бога. И тогда, возможно, окажется справедливым высказывание Жана Ростана: «Наука сделала нас богами раньше, чем мы научились быть людьми» [3, с. 126].

Библиографический список

1. Воров Ю.Г., Голубь П.Д. *Краткий курс лекций по истории науки*. Барнаул: БГПУ, 2008.
2. Голубь П.Д., Овчаров А.В., Насонов А.Д. *Из жизни творцов физической науки*. Барнаул: АлтГПА, 2010.
3. Усова А.В. *Краткий курс истории физики*. Челябинск, 2004; 1995.
4. Кудрявцев П.С. *Курс истории физики*. Москва: Просвещение, 1982.
5. Ильин В.А. *История физики*. Москва: Академия, 2003.

References

1. Vorov Yu.G., Golub' P.D. *Kratkij kurs lekcij po istorii nauki*. Barnaul: BGPU, 2008.
2. Golub' P.D., Ovcharov A.V., Nasonov A.D. *Iz zhizni tvorcov fizicheskoj nauki*. Barnaul: AltGPA, 2010.
3. Usova A.V. *Kratkij kurs istorii fiziki*. Chelyabinsk, 2004; 1995.
4. Kudryavcev P.S. *Kurs istorii fiziki*. Moskva: Prosveschenie, 1982.
5. Il'in V.A. *Istoriya fiziki*. Moskva: Akademiya, 2003.

Статья поступила в редакцию 20.05.16

УДК 378.1

Rybina I.S., senior teacher, Department of Preschool and Secondary Education, Institute of Psychology and Pedagogy, Director of Center for Social Planning and Youth Initiatives, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: rybina.soz@mail.ru

MODELING OF PEDAGOGICAL PREPAREDNESS OF FUTURE TEACHERS TO PROFESSIONAL AND MORAL REALIZATION. The paper describes construction of an effective model of pedagogical preparedness of future teachers to professional and moral realization. The model is graphically presented and describes its structural elements – blocks (systematically targeted, structural, procedural and technological, productive and criterion), which include meaningful (goal-setting, approaches, principles, components of readiness, subjects, criteria, indicators, levels) and functional (functions, mechanisms, conditions of formation, stages and methods of formation of system of interaction of subjects, forms and means of organization) parts of pedagogical support. The author reveals the specifics of formation of readiness as a unity of dedicated support for self-development of a personality and external influences in the form of a special content value-oriented design. The article presents results of the survey among teachers and future teachers of the necessity of formation of readiness for vocational and moral realization.

Key words: readiness of future teacher to professional self-realization of moral, pedagogical support, model.

И.С. Рыбина, ст. преп. 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

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

В статье раскрыто построение эффективной модели педагогического обеспечения готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации. Модель представлена графически и описаны её структурные элементы – блоки (методически-целевой, структурно-содержательный, процессуально-технологический, результативно-критериальный), которые включают содержательное (целесолагание, подходы, принципы, компоненты готовности, субъекты, критерии, показатели, уровни и результат готовности) и функциональное (функции, механизмы, условия формирования, этапы и методика формирования, система взаимодействия субъектов, формы и средства организации) назначение педагогического обеспечения. Автор раскрывает специфику процесса формирования готовности как единство целенаправленной поддержки саморазвития личности и внешнего воздействия в виде особого содержания ценностно-ориентированного проектирования.

Ключевые слова: готовность будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации, педагогическое обеспечение, модель.

Внимание к готовности к профессионально-нравственной самореализации в рамках исследования обусловлено тем, что ее достижение объективно выступает в качестве цели и результата эффективного педагогического обеспечения профессионального становления будущего педагога.

Спецификой педагогического обеспечения формирования готовности студента к профессионально-нравственной самореализации является единство целенаправленной поддержки саморазвития личности и внешнего воздействия в виде особого содержания ценностно-ориентированного проектирования. Формирование готовности студента к профессионально-нравственной самореализации сопровождается механизмами и процессами развития личности, которые в соответствии с критериями и этапами влияют на ее компоненты.

Ведущими механизмами выступают: интериоризация – актуализирует накопление нравственного и когнитивного потенциалов личности относительно педагогической деятельности; рефлексия – позволяет осознать значимость педагогической профессии, оценить свой потенциал и полученный опыт; идентификация – способствует принятию особенностей профессионально-педагогической деятельности с учетом их ценностно-смысловой нагрузки; экстериоризация – реализация профессионально-нравственного потенциала в проектно-педагогической, волонтерской, тьюторской и вожатской деятельности. Процесс адаптации способствует успешному погружению студентов в аксиологический смысл их профессионально-педагогической деятельности, самоуправление позволяет учитывать потребности, координировать ценностно-смысловую направленность, формировать профессионально-нравственную Я-концепцию личности, а самоорганизация предполагает сформированность ответственности, четкий контроль и управление своими эмоциями, умение расставлять приоритеты.

К компонентам готовности можно отнести мотивационно-потребностный, когнитивно-рефлексивный, ценностно-смысловой и креативно-деятельностный. Мотивационно-потребностный компонент характеризуется широтой, гибкостью и иерархизированностью нравственно-ориентированных потребностей, целей и мотивов профессионального развития. Когнитивно-рефлексивный компонент включает в себя владение спектром знаний о нравственной и профессиональной самореализации личности, методологических подходах и технологиях ее развития, знание этических принципов педагогической профессии и эстетических правил поведения, обладание способностью к видению проблем другого, к осознанию важности ответственного и честного поведения, к эмоциональной устойчивости и самоанализу. Ценностно-смысловой компонент предполагает развитую систему нравственно-аксиологических ориентаций и смыслов, через призму которых личность выстраивает сферу отношений («к миру» (просоциальная направленность), «к другому» (гуманность отношений), «к себе» (саморазвитие профессионально-нравственных качеств и адекватной самооценки). Креативно-деятельностный компонент готовности включает сформированность опыта самоуправления и самоорганизации, работу в проектной команде, а также выработку умения видеть социальные проблемы и находить новые стратегии решения педагогических задач на практике (в проекте).

Для того чтобы в высших учебных заведениях, при усилении гуманистической и гуманитарной направленности педагогического процесса, была удовлетворена потребность максимального развития нравственно-аксиологических потенциалов личности необходима разработка модели педагогического обеспечения готовности к профессионально-нравственной самореализации. Понятие «педагогическое обеспечение» (Н.Е. Бекетова, И.В. Протасова, С.В. Торохтий и др.) предполагает обеспечение проектирования методологических (когнитивное подпространство), личностных (эмотивно-мотивационное подпространство) и социальных (деятельностное подпространство) ресурсов образовательного пространства вуза, а процесс создания педагогического обеспечения – управление данными ресурсами.

На построение модели значительное влияние оказали результаты анкетирования 60 студентов, 35 преподавателей Алтайского государственного педагогического университета и 35 руководителей образовательных учреждений г. Барнаула (школы, детские сады), которые подтвердили предположение о необходимости сосредоточения внимания в содержании образовательного пространства вуза на профессионально-нравственном развитии будущего педагога.

Из 130 опрошенных 120 человек, что составило 92%, указали на острые нравственные (ценностно-смысловые) проблемы в обществе и не достаточную готовность системы образования, как института социализации, их решать. Большая часть респондентов (98% – 127 человек) указала на упущение формирования системой высшего образования готовности будущего специалиста к профессионально-нравственной самореализации. Педагогические работники (32 преподавателя и 35 руководителей) отмечают, практически единогласно (96%), необходимость формирования готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации, указывают на потребность в нравственно – зрелых молодых специалистах, которые могли бы реализовывать свой профессионально-нравственный потенциал и имели стремление в постоянном самообразовании. Следовательно, в современном обществе актуально моделирование решения проблемы формирования нравственного компонента личности обучающегося, что в дальнейшем позволит подготовить грамотного профессионала с «человеческим лицом».

Прибегая к моделированию, мы получили возможность перейти от аналитического изучения отдельных свойств, компонентов и механизмов формирования готовности к профессионально-нравственной самореализации к синтетическому ее познанию как целостной системы в контролируемых условиях.

В свою очередь, моделирование процесса педагогического обеспечения готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации тесно связано с элементами психологического и социального сопровождения. Поскольку предполагается использование как внутренних структур личности обучаемого, так и внешних условий, которые обеспечивают интериоризацию социально-педагогических ценностей и потребностей в личностные структуры будущего профессионала, а также их экстериоризацию через социальную значимую проектную, волонтерскую, тьюторскую и вожатскую деятельность, активизирующую процесс самореализации.

Разработанная модель позволяет проектировать ресурсы образовательного пространства педагогического вуза и влиять на готовность будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации через методологически-целевой, структурно-содержательный, процессуально-технологический и результативно-критериальный блоки (рис. 1).

Методологически-целевой блок определяет целевую и концептуальную основу, что на абстрактно-теоретическом уровне выражено в виде цели, задач, функций, механизмов, методологических подходов и принципов деятельности. Педагогическое обеспечение нацелено на формирование готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации, способствующей его профессиональной идентичности за счет расширения границ образовательного пространства. В качестве методологической основы модели определен комплекс подходов (антропологический, аксиологический, акмеологический, субъектно-деятельностный), задающих требования к реализации модели в виде принципов: гуманистической направленности, системности, диалогичности, ценности, самоанализа, перевода потенциально-нравственного в актуальное, моделирования и проектирования, активности, ответственности, справедливости.

Структурно-содержательный блок представлен компонентами готовности, условиями педагогического обеспечения, субъектами образовательного пространства и системой их взаимоотношений. Готовность к профессионально-нравственной самореализации включает мотивационно-потребностный, когнитивно-рефлексивный, ценностно-смысловой и креативно-деятельностный компоненты.

Выделенные условия создаются субъектами образовательного пространства – студентами и медиаторами (преподаватели, кураторы, специалисты по работе с молодежью, психологи), и включают следующие группы: педагогические (медиатор в своей работе основывается на интеграции идей аксио-, антропо-, акмеологического подходов, владеет методикой и технологиями профессионально-нравственного развития, выстраивает взаимодействие субъектов через ценностно-смысловое со-творчество и диалог, осуществляет смену функций); психологические (мотивирование на нравственное саморазвитие; развитие профессионально-нравственной «Я-концепции» и нравственных стратегий решения педагогических задач); организационные (единство образовательного, воспитательного и развивающего пространства; создание площадок для нравственной самореализации через призму педагогической деятельности и включенности в социальные проекты).

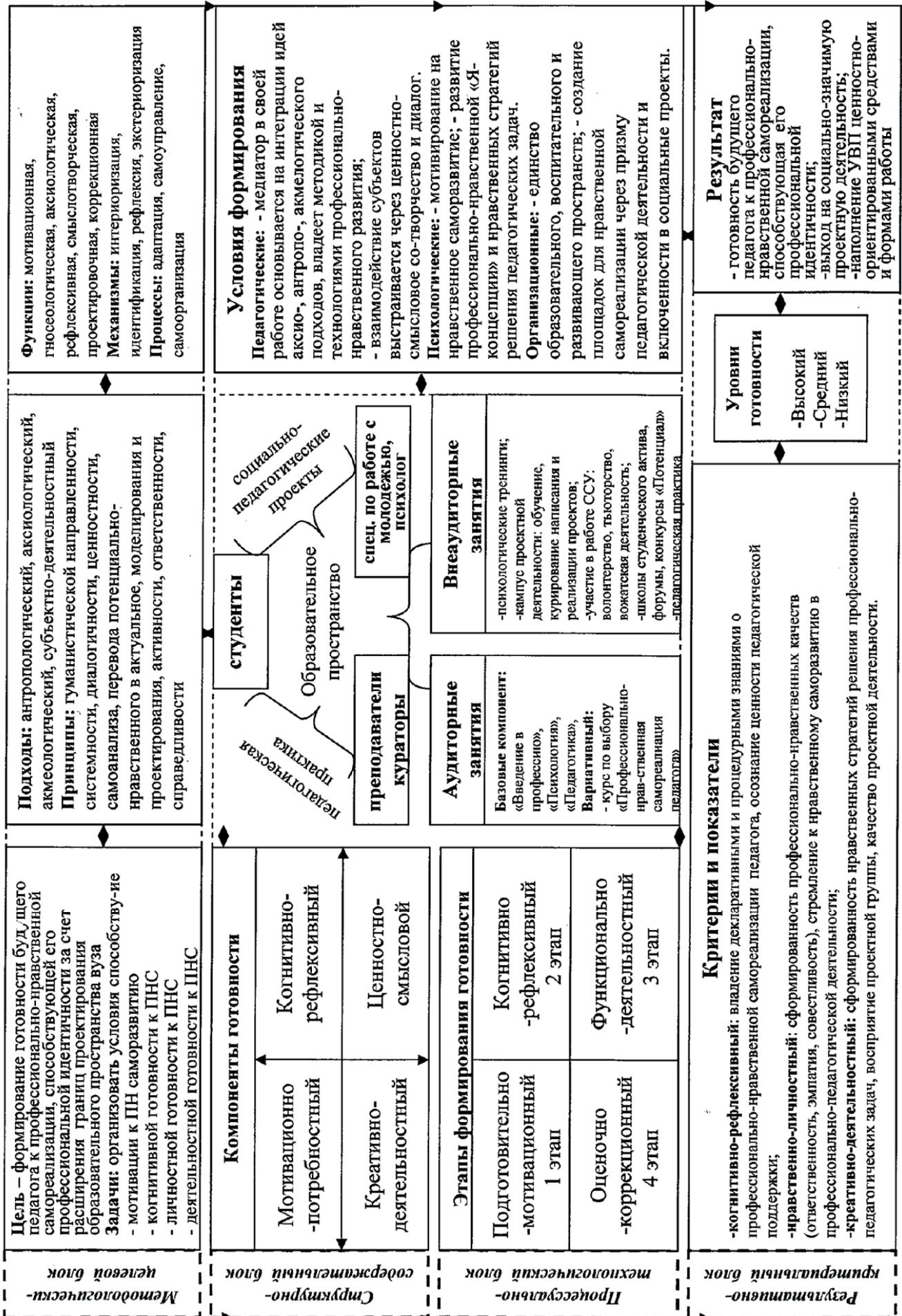


Рисунок 1. Модель педагогического обеспечения готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации

Процессуально-технологический блок содержит этапы (подготовительно-мотивационный, когнитивно-рефлексивный, функционально-деятельностный, оценочно-коррекционный), формы (аудиторные – учебные предметы базового и вариативного компонентов; внеаудиторные – психологический тренинг, кампус проектной деятельности, направления волонтерской, тьюторской и вожатской деятельности студенческого самоуправления) и систему взаимодействия субъектов по достижению цели нравственного саморазвития в профессии.

Результативно-критериальный блок включает критерии и показатели, в совокупности отражающие уровневую готовность будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации (низкий – адаптивный, средний – базовый, высокий – продуктивный). Критериями и показателями являются: когнитивно-рефлексивный (владение декларативными

и процедурными знаниями о профессионально-нравственной самореализации педагога, осознание ценности педагогической поддержки); нравственно-личностный (сформированность профессионально-нравственных качеств – ответственности, эмпатии, совестливости; стремление к нравственному саморазвитию в профессионально-педагогической деятельности); креативно-деятельностный (сформированность нравственных стратегий решения профессионально-педагогических задач, восприятие проектной группы, качество проектной деятельности). Результатом функционирования рассматриваемой модели в соответствии с гипотезой была определена положительная динамика уровня готовности к профессионально-нравственной самореализации будущего педагога, которая была зафиксирована в процессе проведенного педагогического эксперимента.

Библиографический список

1. 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.

References

1. Rybina I.S. Rezultaty 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.

Статья поступила в редакцию 20.05.16

УДК 378.637+37.013.42

Sheptenko P.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: pseptenko@yandex.ru*

PERSONALITY-ORIENTED INTERACTION OF FUTURE SOCIAL TEACHERS WITH TEENAGERS IN CONDITIONS OF A MICROSOCIAL SPACE. The article reveals the basics of personality-oriented interaction of future social teachers with teenagers in conditions of a microsocioal space. The concept of personality-oriented education, the purpose of which is to create favorable conditions and promote pupils for their personal growth and development, formation of their moral orientations, assistance in self-determination. It is noted that a social worker should be based not only on strengths of his client, but also on the potential of his society. The author proposed a socio-pedagogical technology, which includes recognition of dignity of an individual teenager, his problematic fields, the reference persons of the society with a positive and negative impact of realized and future social teachers to work with adolescents in the period of teaching practice. The presented material suggests that a socio-pedagogical technology allows future social workers to acquire competence personality-oriented interaction in the work with teenagers in conditions of a microsocioium.

Key words: personality-oriented interaction, social teacher, teens, microsocioium, pedagogical practice.

П.А. Шептенко, *канд. пед. наук, проф. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: pseptenko@yandex.ru*

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ С ПОДРОСТКАМИ В УСЛОВИЯХ МИКРОСОЦИУМА

В статье раскрывается сущность личностно-ориентированного взаимодействия будущих социальных педагогов с подростками в условиях микросоциума. Представлены концепции личностно-ориентированного образования и воспитания, целью которых является создание благоприятных условий и содействие воспитаннику в его личностном росте и развитии, формировании у него нравственных ориентаций, помощь в его самоопределении. Отмечается, что социальный педагог должен опираться не только на сильные качества своего клиента, но и на потенциальные возможности его социума. Автором предложена социально-педагогическая технология, которая включает выявление достоинств личности подростка, его проблемного поля, референтных лиц, социума с позитивным и негативным влиянием и реализована будущими социальными педагогами в работе с подростками в период педагогической практики. Представленный материал позволяет утверждать, что предложенная социально-педагогическая технология позволяет будущим социальным педагогам овладеть компетенцией личностно-ориентированного взаимодействия в работе с подростками в условиях микросоциума.

Ключевые слова: личностно-ориентированное взаимодействие, социальный педагог, подростки, микросоциум, педагогическая практика.

В настоящее время в кризисных условиях всё больше акцентируется внимание на демократизации и гуманизации педагогического процесса, на развитии личности и заботе о ней, на необходимости возрождения воспитательной работы в школах, вузах и других воспитательных учреждениях страны.

В настоящее время воспитание реализуется в рамках гуманистической парадигмы, на основе личностного, деятельностного и других подходов. Основная задача – воспитание гуманной, свободной и ответственной личности, способной к самореализации. Современная система воспитания предполагает качественно новое межличностное общение, когда педагог и учащийся в равной мере признаются субъектами педагогического процес-

са, обладают определенной свободой в построении своей деятельности; направлена на развитие личности каждого ребенка, учитывая его индивидуальные особенности, интересы и возможности. Поэтому основным принципом педагогической деятельности сегодня становится «личностно-ориентированный подход», предполагающий глубокое изучение и знание педагогом всех сторон личности воспитанника, его возможностей, особенностей, его идеалов, потребностей, мотивов деятельности, а главное – создание гуманистической образовательной среды, условий, обеспечивающих гармоническое развитие личности.

В современных условиях воспитанник нуждается в большем внимании, заботе и более тонком прикосновении к его личности.

Поэтому одним из актуальных направлений развития социальной работы в настоящее время является поиск новых технологий, позволяющих повысить эффективность социально-педагогической деятельности. В связи с этим актуальной становится проблема организации личностно-ориентированного взаимодействия социального педагога с воспитанником, которое предполагает признание личности ребенка не столько объектом, сколько субъектом воспитания, образования, партнером в социально-педагогическом процессе [1].

В этом плане важно включение самих клиентов в процесс решения собственных проблем как собственных субъектов, социальное участие в жизнедеятельности общества; непримиримость к иждивенчеству, ко всем формам проявления потребительской психологии (концепция самопомощи, В.Г. Бочарова).

Социальному педагогу важно уметь распознавать интересы и потребности ребенка и взрослого, индивидуальные особенности его развития и создавать с учётом этого комфортные условия для их реализации в социуме.

Успех деятельности социального педагога находится в прямой зависимости от владения им личностно-ориентированными технологиями и умением их реализовывать в реальной практике, что предполагает способность социального педагога не только «понять» – «принять» воспитанника, но и помочь ему становиться личностью – субъектом своей жизнедеятельности.

Личностно-ориентированный подход предполагает глубокое изучение и знание педагогом всех сторон личности воспитанника, его возможностей, особенностей, идеалов, потребностей, мотивов деятельности, а главное – создание гуманистической воспитательно-образовательной среды, условий, обеспечивающих гармоническое развитие личности.

Цель личностно-ориентированного взаимодействия социального педагога с детьми – создание благоприятных условий, формирование у них нравственных ориентаций, содействие в их личностном развитии, в самоопределении.

Есть все основания вести речь о множественности концепций личностно-ориентированного образования и воспитания. Ученые выделяют наиболее часто встречающиеся трактовки этого феномена.

Личностный подход в образовании на уровне наиболее массового педагогического сознания понимается как эτικο-гуманистический принцип общения педагога и воспитанников. К гуманизму, к принятию ребенка как личности призывали педагогов как классики педагогической мысли, так и современные педагоги-новаторы, придавшие этому принципу форму так называемой «педагогике сотрудничества»;

Данный подход трактуется как принцип свободы личности в образовательно-воспитательном процессе в смысле выбора ею приоритетов, образовательно-воспитательных «маршрутов», формирования собственного, личностного восприятия изучаемого содержания (личностного опыта).

Личностный подход может рассматриваться как построение особого рода педагогического процесса (со специфическими целями, содержанием, технологиями), который ориентирован на развитие и саморазвитие собственно личностных свойств индивида, приоритетов, «маршрутов» формирования собственного, личностного опыта.

За каждой из этих трактовок стоит определенная модель педагогической деятельности, по-своему оправданная и эффективная в той или иной социокультурной ситуации. Поэтому личностный подход, как и сама личность, – сложный, трудноуловимый предмет многих наук, не может быть сведен к одному единственному способу его понимания и трактовки.

Известно, что ученые-исследователи данной проблемы (Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская, В.А. Сластенин, В.В. Сериков и др.) хотя и неоднозначно, но в своих трудах раскрывают сущность и некоторые пути осуществления личностно-ориентированного подхода.

Так, В.В. Сериков отмечает, что есть все основания вести речь о множественности концепций личностно-ориентированного образования и воспитания, делает вывод о том, что этот подход не может быть сведен к одному из способов его понимания [2].

Главная же суть его в деятельности педагога-воспитателя: учёт им специфической природы личностного уровня человеческой психики, смысловой сферы личности, рефлексии переживаний и диалога как механизма образования личностного опыта. И самое главное, что личностно-ориентированный образовательно-воспитательный процесс – это не формирование лично-

сти с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и развития личностных функций воспитанников.

В качестве таковых функций выделены: избирательная (выбор ценностей и образа жизни), критическая (в отношении предполагаемых извне ценностей и норм), рефлексивная, смысловотворческая (система смыслов), функция ответственности за принимаемые решения, самореализации, обеспечение уровня духовности в соответствии с притязаниями. Эти функции и составляют нравственное ядро личности, потенциал ее гражданского развития, социализации.

Сущность личностно-ориентированного педагогического взаимодействия, по мнению Е.В. Бондаревской, В.А. Сластенина, И.С. Якиманской состоит в признании личности ребенка, воспитанника не только объектом, но и субъектом образовательно-воспитательного процесса. Цель личностно-ориентированного педагогического взаимодействия – создание благоприятных условий и содействие воспитаннику в его личностном росте и развитии, формировании у него нравственных ориентаций, помощь в его самоопределении. Базой же для формирования способностей к саморазвитию, самоопределению, самоутверждению, самореализации, самореабилитации, самоорганизации личности является ее физическое и психическое здоровье, нравственность и способности (О.С. Газман). Это и определяет содержание личностно-ориентированного взаимодействия педагога с детьми, признание за каждым воспитанником «права выбора» педагога, видов деятельности, собственного пути личностного роста и развития [3; 4; 5].

Как утверждает В.Г. Бочарова, «человек в социуме» является ведущей концепцией, отражающей суть социальной работы. Людям нужна не подачка, им нужно подать руку помощи; социальный работник, должен помочь человеку преодолеть преграды на его жизненном пути, выявить его природные данные, сделать человека хозяином его собственной судьбы.

Социальный работник должен активно изучать истоки социальных невзгод, он должен активно разрабатывать пути выхода из социального тупика, искать конструктивные решения и организовывать социальную поддержку. С самого начала социальный работник должен опираться на возможности и сильные качества своего клиента, на потенциальные возможности его социума [6].

Зная его личностные особенности, проблемы, социальный педагог намечает более эффективные пути, приемы, способы взаимодействия с воспитанником. Социальный педагог должен опираться на возможности и сильные качества своего клиента, на потенциальные возможности его социума.

Готовность к профессиональной деятельности рассматривается как личностное образование, ядром которого становится личностная, содержательная и операционально-деятельностная готовность (В.А. Сластенин). Одним из компонентов операционально-деятельностной готовности является обучение будущих социальных педагогов личностно-ориентированным технологиям, в процессе которого вырабатывается стратегия деятельности социального педагога, проявляющаяся не в защите, а в помощи и в большей степени самопомощи личности.

При подготовке социальных педагогов нами используются личностно-ориентированные технологии, в основу которых положен диалогический подход, определяющий субъект-субъектные взаимодействия участников педагогического процесса и их равноправные позиции: сюжетно-ролевые игры, психолого-педагогические тренинги, проектирование и анализ педагогических ситуаций и др. Предусматривается система лабораторно-практических занятий по взаимодействию с различными социальными институтами в микросоциуме, выполнение научно-исследовательских заданий по проектированию моделей воспитательных систем в микросоциуме, организация и проведение педагогической практики в условиях социума.

С целью осуществления личностно-ориентированного взаимодействия будущих социальных педагогов с воспитанниками нами разработана социально-педагогическая технология, которую студенты реализуют в период педагогической практики. Она включает:

- характеристику особенностей личности с ориентацией на положительное, акцентируется внимание на выявление и фиксирование положительных качеств, достоинств личности;
- выявление проблемного поля личности – трудности в обучении, общении, межличностных отношениях со сверстниками, педагогами, родителями, отклонения в состоянии здоровья и проблемы во взаимоотношениях в семье;

- выявление референтных лиц и социума с позитивным и негативным влиянием, чтобы позитивные влияния сфокусировать, а негативные – нейтрализовать;

- выявление того, что объединяет педагога с воспитанником – увлечения, интересы, хобби, ценностная направленность.

Самым важным является то, как социальный педагог вместе с воспитанником определит перспективы его развития и личностного роста, разработает рекомендации выхода из затруднений, пути создания ситуации успеха у подростка. Результатом такой работы является проектирование программы развития, личностного роста, что даёт возможность создать комфортные благоприятные условия для реализации как личности ребёнка, так и личности самого социального педагога [7].

Социальному педагогу необходимо изучать, как обучающийся взаимодействует с объектами внешнего мира, как он осуществляет взаимодействие с другими людьми, что позволяет вы-

строить границы отношений в социальных полях, формировать позитивное отношение к окружающим людям, к самому себе.

Данная технология даёт возможность овладеть технологическими механизмами личностно-ориентированного педагогического взаимодействия, при котором воспитанник становится субъектом воспитывающей деятельности, что подтверждает наше исследование. Опрос студентов-практикантов по направлению «Психолого-педагогическое образование» АлтГПУ показал, что 85 % опрошенных «овладели» личностно-ориентированным взаимодействием с подростками, 10 % – «недостаточно овладели», и только 5 % «не овладели», но будут овладевать данными компетенциями в дальнейшем в процессе обучения и педагогической практики.

Будущий социальный педагог, еще будучи в вузе, убеждается в том, что необходимо выработать у себя умение помочь человеку справиться с собственными проблемами.

Библиографический список

1. Шептенко П.А. *Введение в специальность социального педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений.* Москва, 2008.
2. Сериков В.В. *Образование и личность.* Москва, 2000.
3. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания. *Педагогика.* 2001; 1: 13 – 17.
4. Сластенин В.А., Руденко Н.Г. Психолого-педагогические принципы, условия и механизмы становления и развития субъектной позиции учителя. *Материалы III всероссийской научно-практической конференции с международным участием.* Под редакцией П.А. Шептенко. Барнаул: АлтГПА, 2009: 7 – 10.
5. Якиманская И.С. *Технология личностно-ориентированного образования.* Москва: Сентябрь, 2000.
6. Бочарова В.Г. *Социальный педагог: должность, профессия, призвание.* Научно-методическое пособие. Москва: ИСПРАО, 2007.
7. Личностно-ориентированное образование: методология, теория и технология. *Материалы V международной научно-практической конференции,* 26 мая 2011 г. Шадринск, 2011.

References

1. Sheptenko P.A. *Vvedenie v special'nost' social'nogo pedagoga: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij.* Moskva, 2008.
2. Serikov V.V. *Obrazovanie i lichnost'.* Moskva, 2000.
3. Bondarevskaya E.V. Smysly i strategii lichnostno-orientirovannogo vospitaniya. *Pedagogika.* 2001; 1: 13 – 17.
4. Slastenin V.A., Rudenko N.G. Psihologo-pedagogicheskie principy, usloviya i mehanizmy stanovleniya i razvitiya sub'ektnoj pozicii uchitelya. *Materialy III vsероссийской научно-практической конференции s mezhdunarodnym uchastiem.* Pod redakciej P.A. Sheptenko. Barnaul: AltGPA, 2009: 7 – 10.
5. Yakimanskaya I.S. *Tehnologiya lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya.* Moskva: Sentyabr', 2000.
6. Bocharova V.G. *Social'nyj pedagog: dolzhnost', professiya, prizvanie.* Nauchno-metodicheskoe posobie. Moskva: ISPRO, 2007.
7. Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie: metodologiya, teoriya i tehnologiya. *Materialy V mezhdunarodnoj научно-практической конференции,* 26 maya 2011 g. Shadrinsk, 2011.

Статья поступила в редакцию 20.05.16

УДК 378.02.372.8

Petrov A.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),
E-mail: mnko@mail.ru

A PERSONALITY AND SELF-DEPENDENCE. The work shows that for formation and development of a personality the education must address one of the main tasks of education – the formation of self-dependence as a key competence of a student at any school. Because this idea is central and one of most main in the system of education, it must get a status of didactic principle with his instrumental didactic functions that allow building technology of forming of independence among students in an educational process. A final product of a pedagogical system should be an ability of an individual to conduct self-education, to express self-dependence, self-development, conscious self-control of personal activity and reflection.

Key words: identity, self-dependence, cognitive self-reliance, developing training, competence, self-dependence as a didactic principle.

А.В. Петров, д-р пед. наук, проф. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,
E-mail: mnko@mail.ru

ЛИЧНОСТЬ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ

В работе показано, что для становления и развития личности в системе образования необходимо решить одну из главнейших задач обучения – формирование самостоятельности как ключевой компетенции учащегося любой образовательной школы. Так как эта идея является центральной и одной из главнейших в системе образования, то она должна получить статус дидактического принципа с его инструментальными (раскрывающими способ применения принципа) сущностными, нормативными и процессуальными функциями, позволяющими технологизировать процесс формирования самостоятельности учащегося в учебном процессе. При этом конечным продуктом педагогической системы должно быть способность личности к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию, сознательной саморегуляции личностной активности, рефлексии.

Ключевые слова: личность, самостоятельность, познавательная самостоятельность, развивающее обучение, компетентность, самостоятельность как дидактический принцип.

Личность человека есть результат деятельности самого человека, т. е. продукт его *самовоспитания*. Она либо вырождается, либо развивается, усложняется, либо беднеет качеством.

Результат зависит от тех целей, которые человек в ходе своей деятельности разрешает, поэтому личность никогда не дана природой в готовом виде. Она всегда создается, в том числе и

в процессе развития и образования в школах различного ранга. При этом необходимо помнить, что «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий... должен достигнуть этого собственной деятельностью.... То, чего человек не приобрел путем своей *самостоятельности* – не его» (Выделено Петровым А.В.) [1, с. 118 – 119]. Поэтому учащимся следует передавать «не только те или другие познания, но и способствовать самостоятельно, без учителя, приобретать новые знания ... что, конечно, и составляет *одну из главнейших задач ... обучения*» (Выделено Петровым А.В.) [2, с. 500]. Для этих целей необходимо формировать у учащихся *познавательную самостоятельность* (Выделено Петровым А.В.) [3].

Ясно, что в основе процесса формирования личности должна лежать не просто любая деятельность самого человека, а деятельность непрерывная, устойчивая, системная, ведущая к новому интегральному качеству человека, определяющая факт качественного роста личности. Но для качественного роста, развития личности необходима преемственность между старым и новым, что и определяет вектор направления развития личности [4]. Всё это говорит о том, что личность формируется только через самостоятельную и преемственно организованную творческую деятельность человека. Другими словами самостоятельность – это та ключевая компетенция, без которой личности в её истинном понимании не существует. Человек в подобной ситуации теряет свою индивидуальность, начинает мыслить чужими мыслями, действовать по чужому, т. е. как робот. По этому поводу даже есть крылатое выражение Л.Н. Толстого: «Самый лучший человек тот, который живёт преимущественно своими мыслями и чужими чувствами, самый худший сорт человека – который живёт чужими мыслями и своими чувствами. Из различных сочетаний этих четырех основ, мотивов деятельности – всё различие людей, вся сложная музыка характеров. Люди, живущие только своими чувствами, – это звери».

Естественно, что данное выражение Льва Николаевича следует воспринимать образно, а не в качестве научных представлений. С позиции писателя, самый лучший человек – это тот, который самодостаточен, имеет на всё собственное мнение, но вместе с тем не бездушен, а успехи, счастье и беды другого человека принимает, как свои счастье и горе, готов помочь в трудную минуту. Худший человек – тот, который не имеет собственного мнения, собственных мыслей и взглядов и живёт только для себя, никто и ничто его не волнует – ни радость, ни горе окружающих людей.

С позиции же научных взглядов человек, если он сформирован как личность, индивидуальность, то он живёт своими мыслями, своими чувствами и действует сообразно той культуре, которая составляет основание этой личности.

Таким образом, для становления и развития личности в системе образования необходимо решить одну из главнейших задач обучения – формирование самостоятельности как ключевой компетенции учащегося любой образовательной школы. Так как эта идея является центральной и одной из главнейших в системе образования, то она должна получить статус дидактического принципа с его инструментальными (раскрывающими способ применения принципа) сущностными, нормативными и процессуальными функциями, позволяющими технологизировать процесс формирования самостоятельности учащихся в учебном процессе. При этом конечным продуктом педагогической системы должна быть способность личности к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию, сознательной саморегуляции личностной активности, рефлексии. Это *необходимое* условие 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).

В книге С.Е. Гассена (1870 – 1950), которая по праву может быть названа одной из лучших книг XX века в области философии педагогики, достаточно чётко выделяется мысль о «праве воспитания»: «Образование не может ставить себе целью воспроизведение новым поколением поколения предыдущего. Не сделать новое поколение таким же, каковы мы сами, но сделать его самим собой – задача поколения, дающего образование» ..., т. е. «подлинное образование заключается не в передаче новому поколению того *готового* культурного содержания, которое составляет особенность поколения образующего, но лишь в сообщении ему *под движения, предоставляя которое* оно могло бы выработать своё собственное новое содержание культуры... Приобщить к творческому потоку – не больше – и составляет задачу подлинного образования» [5, с. 377 – 379].

Таким образом, глубокий философский анализ развития культуры в человеческом обществе показал, что образование имеет своей целью не навязывать определённые убеждения, а наставлять на *путь*, которым подобные убеждения могут быть *самостоятельно* выработаны. Другими словами образование должно иметь своей целью не только передавать учащимся определённую систему знания, а приобщать их к методу научного мышления, позволяющего как порождать, так и низвергать научные системы. Это по существу является *достаточным основанием* необходимости у любой сформированной личности ключевой компетенции «познавательной самостоятельности». Истинность *основания* доказана опытным путём (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].

Как мы убедились, идея самостоятельности личности имеет в системе образования необходимые и достаточные основания. Следовательно, предлагаемый нами дидактический принцип самостоятельности должен иметь статус основополагающего, по реализации которого можно определять степень совершенства той или иной педагогической системы. Например, педагогическая система лично ориентированного развивающего обучения в настоящее время является предпочтительной, так как её конечным продуктом должны быть способности к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию, сознательной регуляции личностной активности, рефлексии.

Если разговор идет о высшем профессиональном образовании, то следует иметь в виду, что овладеть профессией и соответствующим мастерством можно лишь на индивидуально-личностном уровне, так как весь арсенал знаний осваивается субъектом в личностном контексте. При этом личностное и профессиональное взаимопроникают друг в друга и образуют целое единство, которое мы называем **компетентностью специалиста**.

Процесс развития самостоятельности ведёт к непрерывному росту разнообразия форм деятельности, которая, в конечном счете, может достигать творческой деятельности, т. е. «приобщение к творческому саморазвитию». Поэтому самостоятельность мы рассматриваем как уровневое понятие: репродуктивная, продуктивная, частично-поисковая, поисковая (исследовательская) деятельность.

Таким образом, в результате самостоятельной деятельности возникает новое состояние личности, т. е. процесс её саморазвития.

С развитием общества роль самостоятельности возрастает, потому что возрастает осознание того, что для развития государства нужны создатели, а не потребители. Общество потребителей, живущих только за счёт природных ресурсов, – вымирающее общество, у которого просто нет будущего. Поэтому и руководители на всех уровнях должны быть сами создателями в своей профессиональной области. Сам феномен созидания может выступать критерием эффективности управленца и, естественно, любой деятельности человека.

Вспомним, например, вчерашнего министра образования А. Фурсенко и его заявление: «Недостатком советской системы образования была попытка формировать человека-творца, а сейчас задача заключается в том, чтобы взрастить потребителя, способного квалифицированно пользоваться результатами творчества других» [6].

Страшно то, что уходя с поста министра, он оставил после себя своего последователя (заместителя), а сам с его установкой стал консультантом при президенте по развитию образования в России. Вдумайтесь в Концепцию А. Фурсенко. Простая логика говорит о том, что образование должно быть таким в России, чтобы, не дай Бог, люди после школы становились творцами, создателями! Люди должны быть лишь потребителями творчества других!?! Значит вся система образования, выстраиваемая в России, подчинена этой глобальной задаче! А всё, что приводило к формированию человека-творца – это недостаток советской школы, от которого следует как можно быстрее отказаться. Отсюда следует ЕГЭ и массовое закрытие школ, сокращение часов математики и физики в учебной программе, фактическое изгнание из школьной программы астрономии – всё это не просто сужает и обедняет картину мира учащегося, но непосредственно ведёт к дерационализации сознания. Сегодня широко распространяется вера в иррациональное, магическое, в волшебство; пыльным цветом расцветают астрология, мистика, окултызм и прочие мракобесные формы. Понятно почему. Потому что, по словам

Ломоносова «Математика ум в порядок приводит», а это уже нарушает Концепцию А. Фурсенко. Ведь так можно опять скатиться в образовании до такого вопиющего результата, что школа опять начнет выпускать человека-творца!? Значит надо создавать условия, которые не смогут допустить вновь чудовищной ошибки, которую совершала советская система образования. И это он подтверждает в дальнейших своих высказываниях: *«Учителей нам много не нужно. Математика убивает креативность и не нужна в школе. Я не изучал в школе высшую математику, и при этом не дурнее других».*

Хорошо, что при таком интеллектуальном уровне он не смог скрыть истинный смысл своих намерений при разрушении советской школы, а значит и истинный смысл, содержание современной системы образования. Вероятно, он уже уверовал в то, что в России нет людей, которые смогут раскрыть нехитрую Концепцию реформы современного образования в России и её главную цель.

Следовательно, в настоящее время становится особенно очевидным, что для недопущения реализации этой цели в системе образования, необходимо осознать главный феномен, который в состоянии противодействовать ей.

На наш взгляд, этот феномен – самостоятельность, основой которой является творчество и созидание. Эта центральная идея должна в образовании принять статус дидактического принципа с его сущностными, нормативными и процессуальными функциями, которые в состоянии выступать в качестве инструментальности принципа, то есть способом его применения в учебном процессе. К сожалению, многочисленные работы по самостоятельности [7 – 33] не учитывают основные дидактические возможности самостоятельности в учебном процессе, так как они заложены в дидактическом принципе самостоятельности в его сущностных, нормативных и процессуальных функциях. Кроме того, должен быть тщательный выбор педагогической системы обучения, в которой самостоятельность является центральной идеей. Такой педагогической системой в настоящее время является личностно ориентированное развивающее обучение, конечным продуктом которого являются способности к самообразованию, самовоспитанию, самоактуализации и рефлексии.

Благодаря рефлексии человек может останавливать поток переживаний и самому решать, что из прожитого для него важно, а что нет, строить план своей жизненной активности и нести ответственность за последствия принятых решений. Но важнейшим условием для принятия самостоятельного решения, обнаружения и развития своей точки зрения является собственный опыт использования приёмов и методов познавательной деятельности. Это является необходимыми условиями для поиска собственного призвания, через воплощение которого только и возможна самореализация личности.

Замысел образовательного процесса в педагогической системе личностно ориентированного развивающего обучения предполагает формирование учеников, как творцов своей жизни, взятой в её идеальном, смысловом выражении, то есть проектировщиков собственной развивающейся системы ценности. Формирование системы ценности осуществляется в процессе диалоговой формы обучения. Такого типа технологии должны приводить к развитию способности человека в проблемной ситуации принимать самостоятельное, новое, творческое решение, которое приводит к смене, к развитию собственной позиции под влиянием рациональной критики и самокритики и вновь открывшихся смыслов. Именно таким образом в философско-методологическом контексте означает зарождение у человека своей личностной позиции. В своей работе в вузе мы организуем коллективную мыслительную деятельность и рефлексию в форме организационно-деятельностной игры на базе комплексной технологии «задача – диалог – игра», которая реализуется посредством использования полилоговых задач.

Таким образом, рефлексивный анализ ситуации, профессиональное самоопределение (самостоятельный выбор роли студента в различных группах: теоретики, экспериментаторы, философы, методологи, историки, методисты и др.), решение проблемы, постановка новой цели, принятие ответственного решения и организация необходимых для достижения новой цели кооперации студентов (могут переходить в иные группы при решении других задач) и есть суть диалоговых технологий, которые представляют собой форму организации и метод обучения, основанные на диалоговом мышлении во взаимодействующих дидактических системах субъект-субъектного уровня. Смысл и назначение таких технологий обучения состоит в том, чтобы

сформировать сознательное, самостоятельное использование научных приемов и методов познавательной деятельности для получения новых знаний и открывать для себя вектор развития знаний и стиль современного мышления, что, собственно, и представляет собой предпосылки и условия развития самостоятельности, а, следовательно, и индивидуальности личности студентов в процессе обучения физике.

В обучении с использованием задач диалогового характера (полилоговые задачи) реализуются следующие принципы деятельности и компетентностно-деятельностного подхода (развивающее обучение в сочетании с компетентностным подходом):

- опора на классические знания и методы получения научных знаний (гносеология);
- работа в зоне ближайшего развития (задания превышают возможности студентов);
- максимально возможная самостоятельность студентов;
- уважительное отношение к мнению каждого в рамках диалога;
- коллективная познавательная деятельность;
- перенос знаний из одной области в другую, из одного предмета в другой;
- рефлексивный анализ обсуждения любых элементов самостоятельной познавательной деятельности.

Образовательный процесс организуется в несколько этапов. Первый этап обучения предполагает организацию самоактуализацию участников диалога. Задается задача и определяется тема, к которой она относится; основные понятия, законы, формулы и теории, лежащие в ее основе. На втором этапе – создаются группы студентов по интересам. На третьем этапе происходит диалог, в ходе которого решается проблема, поставленная в задаче. Процесс познания в ходе коллективного диалога предполагает рефлексивную работу, с помощью которой студенты постепенно приобретают навыки наблюдать за ходом собственного обучения, анализировать и объяснять факторы, обуславливающие его успехи, ошибки или провалы. Такое осознание может быть поучительным, поскольку помогает развивать самопознание, даже если нет возможности достичь полного знания. Как метко сказал К. Поппер, «наше знание не может быть завершённым (конечным), в то время как наше незнание с неизбежностью бесконечно» [34]. При этом чрезвычайно важно, чтобы студенты в явном виде использовали научные методы познавательной деятельности и доказывали их возможности и недостатки. На четвертом этапе следует силами студентов обобщить полученные результаты. На пятом этапе необходимо провести самооценку и оценку процесса познавательной деятельности, определяя степень самостоятельности студентов (*репродуктивная, продуктивная, частично поисковая, поисковая*).

Многие исследователи отмечали, что учащиеся, управляющие процессом своего учения, способны к самостоятельному определению стратегий, способствующих выполнению учебных функций все более и более эффективным способом [35]. Но саморегуляция не является врождённой характеристикой. После формирования на когнитивном уровне она встраивается в учебный процесс и постоянно должна подпитываться и обновляться. Как мы выяснили в ходе своей работы, способность к самообучению становится основополагающей для достижения успеха при решении диалоговых задач в полилоговой форме. Учение в диалоге не является легким. Оно требует ряда умений (организация, анализ, понимание, рефлексия, интуиция, внимание, научные приемы и методы познавательной деятельности), которыми не все студенты владеют в равной степени.

Таким образом, способность к самообучению является важным фактором, лежащим в основе личностно ориентированных технологиях развивающего обучения, в которых идея компетентностного подхода заложена через соответствующий дидактический принцип с его нормативными и процессуальными функциями, что позволяет сохранять гуманистический подход в образовании, в котором личность представляет собой не нечто заранее данное, а «открытую возможность» самоактуализации. С точки зрения гуманистической психологии человек постоянно движется в направлении личностного роста, творчества и самодостаточности, если для этого даже нет благоприятной среды. Маслоу считал, что одним из самых больших недостатков психоанализа является тенденция рассматривать психическое развитие с точки зрения адаптации организма к окружающей среде. Главной его идеей была мысль о том, что в отличие от животных человек не стремится к равновесию со средой, а напротив, хочет

разрушить это равновесие, поскольку оно является смертью для личности. Адаптация, укорененность в среде уменьшают или совсем уничтожают стремление к самоактуализации (потребности развития), которая и делает человека личностью. Следовательно, основой развития человека и общества является постоянное

стремление к развитию, к личностному росту. Самоактуализация – это не только конечное состояние, но также процесс актуализации своих возможностей. Задача человека, по Маслоу, стать тем, чем возможно – а значит, быть собой – в обществе, где условия не способствуют этому [36].

Библиографический список

1. Дистервег А. *Избранные педагогические сочинения*. Москва, 1956.
2. Ушинский К.Д. *Избранные педагогические сочинения*. Москва, 1956; Т. 2.
3. Каптерев П.Ф. *Педагогический процесс*. Санкт-Петербург, 1905.
4. Петров А.В., Петрова О.П., Дмитриев К.И., Петров А.А. *Проблемы преемственности в системе образования*: монография. Под редакцией А.В. Петрова. Горно-Алтайск: ПАНИ, 2007.
5. Гессен С.И. *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. Ответственный редактор и составитель П.В. Алексеев. Москва: «Школа-Пресс», 1995.
6. Available at: http://www.education.rekom.ru/2_2008/74.html
7. 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.
8. Рабаданова А.А. Формирование познавательной самостоятельности у студентов колледжа в образовательном процессе. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 207 – 208.
9. Петрунина М.А. Социально-педагогическая обусловленность становления культурного опыта обучающихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 77 – 78.
10. Попова Р.И. Система методической подготовки магистров образования в области безопасности жизнедеятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 98 – 100.
11. Ефимов А.А., Кочеров Ю.Н. Самовоспитание как средство повышения эффективности профессиональной подготовки будущих сотрудников ОВД. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 84 – 85.
12. Хайрулаева А.З., Бускаева Л.М. Интерактивные методы в активизации познавательной деятельности учащихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 123 – 124.
13. Волков А.В. Научные и прикладные основы метода моделирования в педагогике. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 124 – 126.
14. Куряков А.В. Формирование профессиональных компетенций будущего специалиста в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 145 – 148.
15. Багатырова М.Н. Возможности игровых методов в обучении студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 187 – 188.
16. Гаджиева П.Д., Нурмагомедова М.Н. Особенности активизации познавательной деятельности студентов в условиях интерактивного обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 188 – 190.
17. Московкина А.З. Специфика самостоятельной работы студентов творческих специальностей в ходе изучения курса «русский язык и культура речи». *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 274 – 276.
18. Тихонова А.Ю., Новичкова Н.М. Формирование проектной культуры у магистров в условиях практико-ориентированной профессиональной подготовки. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 16 – 20.
19. Байгушева И.А. Подготовка преподавателей математики к формированию обобщенных методов решения типовых профессиональных задач экономиста. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 25 – 28.
20. Бакмаев А.Ш., Магомедов Ш.А. Компетентный подход в подготовке магистров к профессионально-педагогической деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 28 – 30.
21. Гусейнов М.Д. Интегративная основа технологического образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 32 – 34.
22. Казанцева С.П. Модель формирования профессионально-педагогической направленности у будущих учителей в контекстном обучении. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 34 – 36.
23. Колпакова Н.В. О целеполагании на уроке с учётом требований стандарта второго поколения. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 38 – 40.
24. Шпехт М.В. Пути формирования коммуникативной компетентности у курсантов военного вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 61 – 64.
25. Вострокнутов Е.В. Возможности научно-исследовательской деятельности в формировании профессионально-творческих компетенций студентов технического вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 64 – 67.
26. Довыдова М.В., Кузнецов Р.М. Структурно-функциональная модель индивидуальных образовательных маршрутов в системе подготовки педагога профессионального обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1(50): 82 – 85.
27. Харченко В.В., Шабалина Е.П. Самостоятельная работа студентов как условие формирования технологической компетенции. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 137 – 140.
28. Борозинец Н.М. Дефиниция «профессиональное самосознание» в трудах отечественных и зарубежных учёных. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 137 – 140.
29. Луцников В.В. Теоретическая модель становления готовности студентов к педагогическому проектированию воспитательного процесса. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 78 – 81.
30. Калимуллина О.А. Структура, этапы и механизмы формирования творческой направленности личности. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 95 – 98.
31. Ратикова И.Н. использование активных методов обучения в процессе профессиональной подготовки бакалавров педагогики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 154 – 155.
32. Свитова Т.В. Технология эвристического обучения в современной подготовке музыканта: содержание, апробация, внедрение. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 156 – 159.
33. Волкова Н.Г. Самоактуализация личности обучающегося в процессе обучения физике в гуманитарном профильном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 4 (35): 147 – 150.
34. Nielsen J. and Pernice K. *Eye tracking Web usability*. New-York: Barnes & Noble, 2009.
35. Gilbert T. F. *Human competence: engineering worthy performance*. New-York: Mc Graw-Hill, 1978.
36. Маслоу А. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Евразия, 1999.

References

1. Disterveg A. *Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya*. Moskva, 1956.
2. Ushinskij K.D. *Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya*. Moskva, 1956; T. 2.
3. Kapterev P.F. *Pedagogicheskij process*. Sankt-Peterburg, 1905.
4. Petrov A.V., Petrova O.P., Dmitriev K.I., Petrov A.A. *Problemy preemstvennosti v sisteme obrazovaniya*: monografiya. Pod redakciej A.V. Petrova. Gorno-Altajsk: PANI, 2007.
5. Gessen S.I. *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu*. Otvetstvennyj redaktor i sostavitel' P.V. Alekseev. Moskva: «Shkola-Press», 1995.
6. Available at: http://www.education.rekom.ru/2_2008/74.html
7. Rybina I.S. Rezul'taty issledovaniya pedagogicheskogo obespecheniya gotovnosti budushego pedagoga k professional'no-nravstvennoj samorealizacii v obrazovatel'nom prostranstve pedagogicheskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 161 – 164.
8. Rabadanova A.A. Formirovanie poznavatel'noj samostoyatel'noj studentov kolledzha v obrazovatel'nom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 207 – 208.

9. Petrunina M.A. Social'no-pedagogicheskaya obuslovlennost' stanovleniya kul'turnogo opyta obuchayuschihhsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 77 – 78.
10. Popova R.I. Sistema metodicheskoy podgotovki magistrów obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 98 – 100.
11. Efimov A.A., Kocherov Yu.N. Samovospitanie kak sredstvo povysheniya `effektivnosti professional'noj podgotovki buduschih sotrudnikov OVD. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 84 – 85.
12. Hajrulaeva A.Z., Buskaeva L.M. Interaktivnye metody v aktivizacii poznatel'noj deyatel'nosti uchashchihhsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 123 – 124.
13. Volkov A.V. Nauchnye i prikladnye osnovy metoda modelirovaniya v pedagogike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 124 – 126.
14. Kuryakov A.V. Formirovanie professional'nyh kompetencij buduschego specialista v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 145 – 148.
15. Bagatyrova M.N. Vozmozhnosti igrovyyh metodov v obuchenii studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 187 – 188.
16. Gadzhieva P.D., Nurmagedova M.N. Osobennosti aktivizacii poznatel'noj deyatel'nosti studentov v usloviyah interaktivnogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 188 – 190.
17. Moskovkina E.A. Specifika samostoyatel'noj raboty studentov tvorcheskih special'nostej v hode izucheniya kursa «russkij yazyk i kul'tura rechi». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 274 – 276.
18. Tihonova A.Yu., Novichkova N.M. Formirovanie proektnoj kul'tury u magistrów v usloviyah praktiko-orientirovannoj professional'noj podgotovki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 16 – 20.
19. Bajgusheva I.A. Podgotovka prepodavatelej matematiki k formirovaniyu obobshchennyh metodov resheniya tipovyh professional'nyh zadach `ekonomista. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 25 – 28.
20. Bakmaev A.Sh., Magomedov Sh.A. Kompetentnostnyj podhod v podgotovke magistrów k professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 28 – 30.
21. Gusejnov M.D. Integrativnaya osnova tehnologicheskogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 32 – 34.
22. Kazanceva S.P. Model' formirovaniya professional'no-pedagogicheskoy napravlenosti u buduschih uchitelej v kontekstnom obuchenii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 34 -36
23. Kolpakova N.V. O celepolaganii na uroke s uchetom trebovanij standarta vtórogo pokoleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 38 – 40.
24. Shpeht M.V. Puti formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti u kursantov voennogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 61 -64.
25. Vostroknutov E.V. Vozmozhnosti nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti v formirovanii professional'no-tvorcheskih kompetencij studentov tehničeskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 64 – 67.
26. Dovydova M.V., Kuznecov R.M. Strukturno-funkcional'naya model' individual'nyh obrazovatel'nyh marshrutov v sisteme podgotovki pedagoga professional'nogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1(50): 82 – 85.
27. Harchenko V.V., Shabalina E.P. Samostoyatel'naya rabota studentov kak uslovie formirovaniya tehnologicheskoy kompetencii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 137 – 140.
28. Borozinec N.M. Definicija «professional'noe samosoznanie» v trudah otechestvennyh i zarubezhnyh ucheny. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 137 – 140.
29. Luschikov V.V. Teoreticheskaya model' stanovleniya gotovnosti studentov k pedagogicheskomu proektirovaniyu vospitatel'nogo processa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 78 – 81.
30. Kalimullina O.A. Struktura, `etapy i mehanizmy formirovaniya tvorcheskoj napravlenosti lichnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 95 – 98.
31. Ratikova I.N. ispol'zovanie aktivnyh metodov obucheniya v processe professional'noj podgotovki bakalavrov pedagogiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 154 – 155.
32. Svitova T.V. Tehnologiya `evristicheskogo obucheniya v sovremennoj podgotovke muzykanta: sodержanie, aprobaciya, vnedrenie. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 156 – 159.
33. Volkova N.G. Samoaktualizaciya lichnosti obuchayuschegosya v processe obucheniya fizike v gumanitarnom profil'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 4 (35): 147 – 150.
34. Nielsen J. and Pernice K. *Eye tracking Web usability*. New-York: Barnes & Noble, 2009.
35. Gilbert T. F. *Human competence: engineering worthy performance*. New-York: Mc Graw-Hill, 1978.
36. Maslou A. *Motivaciya i lichnost'*. Sankt-Peterburg: Evraziya, 1999.

Статья поступила в редакцию 31.05.16

УДК 371.64

Balashova Ye.V., Cand. of Sciences (pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: balash_elena@list.ru

LIBRARY-INFORMATION SPACE FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF VIRTUALIZATION. The article discusses a virtual space of a library as an integral part of a library space, as a whole, and especially formation of a new information environment for children and adolescents. There have been new approaches and strategies for working with children in children's libraries. The work analyzes reading and discussing literature in clubs or communities with common interests in the Internet as a relatively new phenomenon. The results of the analysis of the central sites of children's libraries in the region indicate that librarians tend to use the Internet for the development of children. Thus, the most urgent task today is the inclusion of all types of libraries, working with children in the virtual information space.

Key words: virtual space, library space, information environment, children and adolescents, children's library, website of library, Internet, Internet community.

Е.В. Балашова, канд. пед. наук, доц. каф. менеджмента информационных ресурсов и социальной работы, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: balash_elena@list.ru

БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ВИРТУАЛИЗАЦИИ

В статье рассматривается виртуальное пространство библиотеки как неотъемлемая часть библиотечного пространства в целом и особенности формирования новой информационной среды для детей и подростков. Отмечаются новые подходы и стратегия работы с детьми в детских библиотеках. Анализируется сравнительно новое явление в Сети – чтение и обсуждение литературы – «клубы по литературным предпочтениям», литературные интернет-сообщества. Результаты анализа сайтов центральных детских библиотек в регионах свидетельствуют о том, что библиотекари стремятся использовать Интернет для развития личности ребёнка. Таким образом, самой актуальной задачей сегодня становится включение всех типов библиотек, работающих с детьми, в виртуальное информационное пространство.

Ключевые слова: виртуальное пространство, библиотечное пространство, информационная среда, дети и подростки; детские библиотеки; сайт библиотеки, интернет, интернет-сообщества.

Одной из ключевых тенденций современного развития человеческой цивилизации является формирование новой информационной среды. Самыми активными социальными группами, успешно осваивающими новые информационные технологии, являются именно дети и подростки. Они восприимчивы к новому, не имеют тех психологических барьеров, которые мешают взрослым; многие из них уже в раннем детстве знакомятся с компьютером. Это новое «мультимедийное поколение», у которого другие ценности, модели поведения и ориентации в мире информации.

О.И. Маховская сформулировала преимущества работы за компьютером и чтения. Компьютер дает ребёнку иллюзию управления, включенности во взаимодействие с миром. В отличие от чтения, которое воспринимается ребёнком как пассивный процесс восприятия событий, в ход которых невозможно вмешаться, работа за компьютером дает ощущение легкости исполнения замысла, от идеи до исполнения. Привлекательным бонусом ребёнок при работе с компьютером, по сравнению с книгой, считает возможность играть. Обучение в игре в большей мере соответствует запросам детского возраста, чем «школьное» обучение [1].

Сегодняшнее подрастающее поколение активно использует развивающиеся информационные технологии, ориентируется в мире информации, знакомо с источниками информации, активно общается и развлекается посредством Интернет. Сравнительно новое явление в Сети – чтение и обсуждение литературы. Многочисленные «клубы по литературным предпочтениям», литературные ресурсы и общение со сверстниками в Сети дают детям и подросткам новые возможности для развития и общения. Явлением сегодняшнего дня становятся интернет-сообщества, своеобразные «клубы по интересам» – участники которых и читают, и обсуждают то, что они прочитали.

Проанализированные материалы позволяют отметить новые подходы и стратегию работы с детьми в детских библиотеках. Сегодня виртуальное пространство библиотеки – это неотъемлемая часть библиотечного пространства в целом. Библиотекари в электронной среде создают свои сообщества, группы по интересам, обсуждают актуальные темы, обмениваются опытом работы. Перемещение самих библиотекарей в интернет-пространство даёт новые возможности – разрабатываются международные проекты, позволяющие обмениваться опытом и поднять на новую качественную ступень информационное обслуживание детей.

В Германии комплектуют детский отдел библиотеки новыми носителями информации и предоставляют читателям бесплатный доступ в Интернет, ограничивая тематику посещаемых сайтов и время работы с компьютером. Активно развиваются и самостоятельные медиатеки, в которых собираются документы на различных носителях (книги, периодика, аудио- и видеокассеты, CD, DVD, ресурсы Интернета). Для школьников старшего возраста организуются специальные программы, призванные с помощью новых информационных технологий заинтересовать детей книгой, например, проект «Интернет-репортер», где школьники самостоятельно подбирают информацию и создают страничку в Интернете [2].

В США библиотекари детского отделения Американской библиотечной ассоциации создали библиотечное руководство в виртуальном пространстве для детей и родителей «Лучшие сайты для детей». Здесь представлена информация и предложена навигация к полутора тысячам лучших сайтов (отобранных группой библиотекарей-экспертов по определенным критериям). Существует такой специальный проект, как международная «Детская цифровая библиотека (Фонд)», где дети разных стран могут познакомиться с книгами на разных языках. С помощью специальных интернет-проектов, детские и школьные библиотекари активно используют ресурсы и возможности Интернета для поддержки детского и семейного чтения [3].

Т.И. Рыжкова отмечает сложившуюся в США практику использования услуг онлайн-волонтеров в различных государственных учреждениях, включая библиотеки. Виртуальные волонтеры осуществляют электронные визиты на домашние или рабочие компьютеры пользователей библиотечных услуг, помогая, например, ученикам выполнять домашние задания, организовывать процесс учебы. В библиотечной системе графства Вартов (Бартау Джорджия, США) подростки – члены молодежных советов используют видеокамеры для создания учебных видео для библиотечных пользователей. В этих видео подростки отвечают на основные вопросы, полученные по мобильным телефо-

172

нам, объясняют, как пользоваться электронным библиотечным каталогом, показывают, как зарегистрировать аккаунт электронной почты. Это новшество является составной частью известной программы Teen Tech Week, проводимой молодежным отделением американской библиотечной ассоциации YALSA [4].

Российские библиотеки для детей и юношества размещают на своих сайтах информацию о выставках, конкурсах и массовых мероприятиях, списки новых поступлений в библиотеку, литературное и художественное творчество детей, рецензии и отклики детей на прочитанные книги, новости культурной жизни города и т. п. По мнению В.П. Чудиновой, черты корпоративной деятельности просматриваются на многих библиотечных сайтах: сотрудничество не только с другими библиотеками, но и с другими организациями своего города [5].

Специалисты отмечают репрезентативные ресурсы, упоминаемые в большинстве публикаций: сайт Российской Государственной детской библиотеки, региональный сайт детских библиотек Ленинградской области, сайт Псковской областной детской библиотеки им. В.А. Каверина, сайт Централизованной системы детских и школьных библиотек г. Озерска, сайт Алтайской краевой детской библиотеки им. Н.К. Крупской.

Сайт РГДБ ведёт ресурс – журнал «Библиогид», который представляет рецензии на новинки, тематические обзоры лучших детских книг, ежемесячную рубрику «Календарь» с рассказом о замечательных датах месяца, рассказы о писателях, знакомство с художниками детской книги. Сайт награжден несколькими премиями в сфере библиотечного дела. По отзывам специалистов, сегодня это лучший интернет-ресурс для родителей в области рекомендательной библиографии. Другой интернет-проект РГДБ – дискуссионный клуб «Диалогос» (руководитель М.А. Бродский).

Региональный сайт детских библиотек Ленинградской области, сопровождаемый Ленинградской областной библиотекой для детей (ЛОДБ). На сайте выставлена информация о лучших детских писателях и детских книгах (особо выделена петербургская детская книга), представлено творчество читателей, адреса детских библиотек, музеев, информация о справочниках и словарях и т. д. Каталог представляет собой рекомендательные списки литературы для детей, сгруппированные по авторам, названиям и отдельным темам. На сайте доступны не только библиографические описания, но и полные тексты: отрывки, цитаты из произведений.

Сайт Псковской областной детской библиотеки им. В.А. Каверина предлагает репортажи с книжной полки, рассказывает о литературно-патриотическом клубе «Два капитана», дает рекомендации центра методической поддержки, адресованные родителям, педагогам, библиотекарям, школьникам – читателям.

Сайт Централизованной системы детских и школьных библиотек г. Озерска содержит информацию о деятельности библиотеки, материалы краеведческого характера, рекомендательные библиографические пособия для детей и методические материалы для руководителей детского чтения. Здесь же представлены сайты библиотек школ № 40, № 25 – «Мы строим дом мудрости» [3; 6].

Интерес представляет и сайт Алтайской краевой детской библиотеки им. Н.К. Крупской. Рубрики сайта: Журнал «Звездочка наша», «Сказки про нашу библиотеку», «Игровая комната нашей библиотеки», «Детские раскраски он-лайн «Раскрасимка»; для родителей – «Умные детки», «Библиотека будущей мамы». Конкурс «Книжный эксперт XXI века» – интернет-проект для детей с 10 до 14 лет, выступающих экспертами прочитанных книг. Результаты конкурса публикуются в интернет-журнале «Папмамбук» в рубрике «Мне больше 10, и я читаю это!».

Результаты анализа сайтов центральных детских библиотек в регионах свидетельствует о том, что библиотекари стремятся использовать Интернет для развития личности ребенка.

Целью Проекта европейской комиссии публичных библиотек, музеев и архивов PULMAN-XT (расширение проекта PULMAN, реализация которого была начата в 2001 году) становится создание информационного пространства для детей и юношества. Проект поддерживается и финансируется Европейской Комиссией ЕС в рамках программы IST (Технологии информационного общества). В нем участвуют представители библиотек и библиотечных ассоциаций из 36 стран, в том числе (с июля 2002 года) и Россия.

Например, библиотеки могут предоставлять:

- помещения для проведения встреч со школами, родителями и др.;

- сетевое образовательное пространство для стимулирования и обеспечения развития навыков непрерывного образования и чтения;

- модели совместного отдыха детей и родителей, включающие книги, компьютеры и информационные технологии, музыку, театр, кино и другие виды культуры;

- важный вклад в развитие всех видов грамотности, а именно: функциональную, компьютерную, визуальную и информационную;

- поддержку социального включения и развитой культурной идентификации.

Очевидно, что часть этих услуг может предоставляться непосредственно в библиотеке, другие – в онлайн-режиме посредством Web-сайтов и других ресурсов Интернет. Такой сервис может быть разработан самой библиотекой или в сотрудничестве с другими публичными библиотеками, учреждениями культуры и образования [6].

Детские и школьные библиотеки, используя возможности Интернета, по мнению специалистов:

- становятся более «видимыми», то есть открытыми и прозрачными для пользователей (дети, родители, подростки могут лучше узнать «свою» библиотеку, дистанционно получить много новой и полезной информации);

- увеличивают интерактивное взаимодействие с пользователями (дети и подростки участвуют в электронном голосовании на сайтах библиотек, общаются в гостевых комнатах, на сайтах и форумах, в блогах, которые ведут библиотекари);

- увеличивают возможности кооперации и объединения усилий специалистов (работа «виртуальных справок», обмен библиографическими записями, другие коллективные проекты);

- обеспечивают навигацию к лучшим ресурсам Сети [3].

Становится всё более очевидным, что современный подросток, прежде всего – потребитель компьютерных продуктов, личность, ориентированная на восприятие виртуальной, а не вербальной информации. Сегодняшнему школьнику надо, чтобы информация подавалась ярко, динамично, и желательна коротко. Главное для библиотекаря – уметь грамотно использовать Интернет (в том числе и для поддержки детского чтения).

Таким образом, включение всех типов библиотек, работающих с детьми, в виртуальное информационное пространство, техническое переоснащение библиотек, повышение квалификации работников библиотек для работы с новыми информационными технологиями, сегодня становятся самыми актуальными задачами.

Библиографический список

1. Крессова Л.Е. Активизация читательских интересов детей в библиотеках Германии. *Библиотековедение*. 2009; 4.
2. Маховская О.И. *Непослушный ребёнок: перезагрузка*. Москва: Эксмо, 2012.
3. Олфир С.В. Инфо. *Фундаментальные исследования*. 2013; 8–2.
4. Рыжкова Т.И. *Библиотека – открытый мир. Новые формы библиотечной работы, привлечение читателей*. Available at: <http://bound.ru/publications/lib-bulletin/1-39-20>
5. Чудинова В.П. Дети в кибер-пространстве: «вызовы» для библиотекарей. *Библиотековедение: научно-практический журнал*. 2009; 5.
6. Чудинова В.П. *Дети и подростки в изменяющемся информационном пространстве: состояние чтения и группы риска*. Available at: <http://www.uzaledu.ru/node/26422>

References

1. Kresova L.E. Aktivizaciya chitateľ'skikh interesov detej v bibliotekah Germanii. *Bibliotekovedenie*. 2009; 4.
2. Mahovskaya O.I. *Neposlušnyj rebenok: Perezagruzka*. Moskva: `Eksmo, 2012.
3. Olfir S.V. Info. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; 8-2.
4. Ryzhkova T.I. *Biblioteka – otkrytyj mir. Novye formy bibliotечноj raboty, privlechenie chitatelej*. Available at: <http://bound.ru/publications/lib-bulletin/1-39-20>
5. Chudinova V.P. Deti v kiber-prostranstve: «vyzovy» dlya bibliotekarej. *Bibliotekovedenie: nauchno-praktičeskij žurnal*. 2009; 5.
6. Chudinova V.P. *Deti i podrostki v izmenyayuschemsya informacionnom prostranstve: sostoyanie chteniya i gruppy riska*. Available at: <http://www.uzaledu.ru/node/26422>

Статья поступила в редакцию 03.06.16

УДК 371

Bokova O.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Altai State Pedagogical (Barnaul, Russia), E-mail: bokova_oa@altspu.ru

Volohov S.P., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Philosophy and Cultural Studies, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: volohov@altspu.ru

Shamarina E.V., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Philosophy and Cultural Studies, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: shamarina_ev@uni-altai.ru

CURRENT TRENDS IN A VILLAGE SCHOOL IN THE MODERN EDUCATIONAL FIELD. This article discusses development of rural schools in the context of actual problems of education modernization. The authors make an analysis of theoretical directions according to the literature over the past five years, highlights the main areas in which the development of this type of prospective schools. According to the results of theoretical analysis, the researchers conclude that the main directions of development of rural ungraded schools are focused around the following areas: uneven-training and his interdisciplinary, integrative in a rural school, its human resources, integrative, distance education, small schools management, access to education and effectiveness of educational services. The perspective of the research is a scientific analysis and generalization of specificity of schools with small number of students in Altai Krai at modern time.

Key words: rural schools, small schools, problem field of operation, directions of development, innovation, financing.

The work was supported by the rector AltSTU grant in 2016

О.А. Бокова, канд. психол. наук, доц. каф. психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: bokova_oa@altspu.ru

С.П. Волохов, канд. ист. наук., доц. каф. философии и культурологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: volohov@altspu.ru

Е.В. Шамарина, канд. филос. наук, доц. каф. философии и культурологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: shamarina_ev@uni-altai.ru

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Работа выполнена при поддержке гранта ректора АлтГПУ в 2016 году

В статье рассматриваются вопросы развития сельской малокомплектной (малочисленной) школы в контексте актуальных проблем модернизации образования: авторами сделан анализ теоретических направлений по данным литературных источников за последние пять лет, выделены основные направления, по которым развитие данного типа школ перспективно. По результатам теоретического анализа можно сделать вывод о том, что основные направления развития сельской малокомплектной школы сконцентрированы вокруг следующих параметров: разновозрастное обучение и его межпредметность, интегративность в сельской школе, её кадровый потенциал, дистанционное образование, управление малокомплектной школой, доступность образования и эффективность образовательных услуг. Перспектива исследования – научный анализ и обобщение специфика развития малокомплектной школы в Алтайском крае в настоящее время.

Ключевые слова: сельская малокомплектная школа, малочисленные школы, проблемное поле функционирования, направления развития, инновации, финансирование.

Модернизация российского образования, является следствием глубинных преобразований в социально-экономической и политической жизни современной России, повлекшей за собой трансформацию и обновление всей системы, одним из проявлений структурных изменений которой является формирование видового разнообразия образовательных организаций, в том числе и сельских.

В комплексе мер по модернизации системы образования и в приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации важное место отводится выработке эффективной политики в отношении сельских малокомплектных школ (МКШ). Мы разделяем мнение Н.Н. Трегубовой о том, что «понятие «малокомплектная школа» – понятие интегративное, охватывающее разнообразные общеобразовательные учреждения, различающиеся по видам деятельности, условиям функционирования, количеству обучающихся в них детей, национальному и социальному составу, социальному окружению, территориальному расположению и другим признакам» [1, с. 228]. В этом контексте в современных научных публикациях отражены различные аспекты деятельности малокомплектных школ, теоретический анализ которых позволяет выделить основные направления их развития.

Основными идеями, которые положены в основу стратегического проекта управления современной сельской школой, по мнению П.П. Пивненко «явились следующие: идея развития, идея социально педагогической защиты детства и гуманизации сельской школы, идея демократизации и совершенствования структуры управления сельской школой, идея личностного подхода, идея создания ментального образовательного пространства сельской школы. Необходимо разработка инновационной стратегии перевода сельской школы в новое качественное состояние, соответствующее концептуальным ориентирам ее развития на основе идей социально-педагогической защиты, реализации государственно-общественного характера управления, опережающего, целостного, вариативного подходов в управлении развитием сельской школы» [2, с. 153].

Несмотря на то, что на современном этапе развития образования наиболее адекватными представляются многоканальные схемы внебюджетного и долевого финансирования малокомплектной школы. С точки зрения финансовых и управленческих рисков В.А. Лобов предполагает, что «нормативно-подушное финансирование осложняет такие проблемы, как неподготовленность административно-управленческого персонала для работы в условиях нормативного бюджетного финансирования; недостаточность квалифицированных бухгалтерских кадров, недостаточная обеспеченность бухгалтерий школ компьютерной техникой; слабое знание нормативных правовых актов по вопросам финансово-хозяйственной деятельности, отсюда боязнь открывать свои бухгалтерии, получать статус самостоятельного хозяйствующего субъекта; отсутствие оптимальных схем доведения нормативного финансирования с уровня муниципальных округов до школ» [3, с. 153].

Ресурсы финансирования также предполагают разработку адекватной модели разновозрастной сельской МКШ, предложенной Н.В. Байгуловой, особенностью которой «обусловлены: в рамках педагогической системы (ориентация на развитие социально-личностных качеств школьников в условиях разновозрастных коллективов воспитанников, формирование содержания образования для разновозрастного обучения на основе принципов межпредметности, комплексности и интегративности, использо-

вание технологического комплекса разновозрастного обучения, формирование содержания воспитания для детей разного возраста в рамках концепции развития жизнеспособной личности в сельском социуме); организационной системы (численность, состав педагогических кадров, бюджет, число классов-комплектов, специфика материально-технического и нормативно-подушного финансирования).

Для модели разновозрастной сельской МКШ в процессе полного объединения классов в разновозрастной класс-комплект формируется вариативный учебный план, специфика которого в возможности объединения предметов с ведущими компонентами «Способы деятельности» и «Творчество». При недостаточном финансировании и высокой степени технологизации образования, малой численности обучающихся возможно объединение предметов с ведущим компонентом «Знание». Вариативная часть учебного плана сформирована в рамках разновозрастного преподавания, что позволяет создать комплекс вариативных элективных курсов, факультативов для расширения содержания дополнительных образовательных программ. В частично разновозрастной модели МКШ в рамках теорий горизонтального и вертикального тематизма, метапредметности, содержание образования может быть представлено в виде интегрированных межпредметных или межвозрастных модулей (блоков, серии уроков), объединяющих отдельные темы» [4, с. 12].

Актуальность управления кадровым потенциалом МКШ Д.В. Бочковым и Н.Н. Ермолаева определяется «проблемой выстраивания адекватной образовательной среды внутри образовательной организации, обеспечивающей и поддерживающей систему повышения квалификации педагогических кадров» [5, с. 173]. Для сельской малочисленной школы можно выделить ряд «специфических задач: социально-образовательную ориентацию деятельности школы; организация «школ природы», школ со специализацией на фермерском труде, введение расширенных курсов естествознания; активизация экологических и краеведческих движений с целью воспитания бережного отношения к природе; организация фермерских школ с глубоким изучением дисциплин естественного, экономического, правового циклов с использованием возможностей практической подготовки учащихся к ведению собственного хозяйства» [6, с. 120].

Специфические условия существования малокомплектной сельской школы обуславливают особые требования к ее педагогическому коллективу, который должен представлять собой единую педагогическую команду, способную обеспечить «бесперебойный учебно-воспитательный процесс на высоком учебно-методическом уровне, организовать планирование и реализацию учебного процесса» [7, с. 57]. По нашему мнению, также необходимо сделать акцент на переподготовке специалистов в режиме дополнительного образования по нескольким образовательным профилям (например, физика, математика и информатика).

Отдельные авторы (А.Н. Габышев, Г.Н. Зеденизова) акцентируют внимание на трудностях при реализации ФГОС, с которыми столкнулись малочисленные школы, а именно неравенство стартовых условий детей, формирование универсальных учебных действий по разным стандартам в одном классе, а также организация внеурочной деятельности и некоторые другие [8].

Отдельное внимание исследователи уделяют актуальности для МКШ нововведениям как совместная проектная деятельность младших школьников со старшими учениками [9], а также «системное формирование исследовательской культуры (компетенции) его субъектов (педагогов и школьников), а содержание

и формы образовательного процесса активизируют их исследовательскую деятельность; структура исследовательского пространства сельской школы определяется единством образовательной и исследовательской деятельности, их спецификой, в ней представлены постоянные и временные исследовательские конструкторы (творческие и исследовательские лаборатории, научные общества школьников и др.), позволяющие формировать исследовательские компетенции педагогов и школьников расширять образовательный и научно-исследовательский диапазон и возможности педагогов и учащихся» [10, с. 3].

Интересным для образовательной практики представляется вариант виртуальной научно-методической поддержки малокомплектных сельских школ с участием педагогического вуза через организацию «совместной внеклассной деятельности учащихся школ, преподавателей и студентов вуза по следующим направлениям: профессиональное самоопределение; межпредметная интеграция знаний; проектная деятельность» [11, с. 68] или работа в статусе научно-методического центра. С.Ю. Прохорова отмечает следующие положительные аспекты ведения инновационной деятельности в МКШ: «повышается общая культура педагогов и качество труда в образовательном учреждении, деятельность которого в целом приобретает более организованный

и целенаправленный характер; многие учителя приобретают дополнительную квалификацию педагога-исследователя. Значительно активизируется процесс повышения квалификации даже тех учителей, которые не принимали участие в научной работе» [13, с. 27].

В качестве вариантов дистанционного образования доступного для МКШ, предлагается модель сетевой организации, позволяющая каждому ученику взаимодействовать с квалифицированным специалистом, а также реализация межпредметной интеграции как объекта дидактического проектирования [14, 15].

По результатам теоретического анализа можно сделать вывод о том, что основные направления развития сельской малокомплектной школы сконцентрированы вокруг следующих параметров: разновозрастное обучение и его межпредметность, интегративность в сельской школе, ее кадровый потенциал, интегративность, дистанционное образование, управление малокомплектной школой, доступность образования и эффективность образовательных услуг. Вместе с тем, следует отметить, что специфика развития малокомплектной школы в Алтайском крае в настоящее время недостаточно представлена в научном обзоре, что является дальнейшей перспективой нашего исследования.

Библиографический список

1. Трегубова Н.Н. О малокомплектных и малочисленных школах России: историко-теоретический аспект. *Социально-экономические явления и процессы*. 2015; Т. 10, № 9: 228 – 231.
2. Пивненко П.П. Управление современной сельской школой в условиях модернизации образования. *Образование. Наука. Инновации: Южное измерение*. 2015. 4: 151–156.
3. Лобов В.А. Сельская школа: какой она будет завтра? *Народное образование*. 2011. 4: 153–157.
4. Байгулова Н.В. *Разработка и реализация модели разновозрастной сельской малокомплектной школы*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Томск, 2011.
5. Бочков Д.В., Ермолаева Н.Н. Управление кадровым потенциалом сельской школы как основное условие ее конкурентоспособности. *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета*. 2014; 2: 197 – 202.
6. Вохминова, Л.В. Проблемы современной сельской начальной школы. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011; 3: 117 – 122.
7. Обухов В.В., Войтеховская М.П., Санникова И.Г. Основные теоретические положения концепции подготовки управленческо-педагогических команд для модернизации малокомплектных школ. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2011; 13: 57 – 61.
8. Габышев А.Н., Зедгенизова Г.Н. Сельская малокомплектная школа: особенности, проблемы, перспективы развития (примеры разных стран). *Вестник науки и образования*. 2016; 2: 89 – 94.
9. Иванова Н.В. Организация разновозрастной проектной деятельности с участием младших школьников. *Начальная школа*. 2012; 7: 63 – 66.
10. Капустина В.Г. *Исследовательское пространство сельской общеобразовательной школы как условие её инновационного развития*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2011.
11. Мавлютова О.Ш. Система виртуальной поддержки малокомплектных сельских школ с участием педагогического вуза республики Башкортостан. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2013; 26: 67 – 72.
12. Сидоров С.В. Интеграция инновационных возможностей образовательной среды в управлении сельской школой. *Наука и бизнес: пути развития*. 2010; 2: 12 – 13.
13. Прохорова С.Ю. Распространение педагогического инновационного опыта в сельских образовательных учреждениях Ульяновской области. *Методист*. 2013; 7: 26 – 29.
14. Титова О.С. Дистанционный курс как средство профильной подготовки учащихся сельских малокомплектных школ. *Педагогическое образование в России*. 2013 1: 180–184.
15. Шилина Л.Я. *Проектирование и реализация межпредметной интеграции в профессиональной деятельности учителя*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Владикавказ, 2014.

References

1. Tregubova N.N. O malokomplektnyh i malochislennyh shkolah Rossii: istoriko-teoreticheskij aspekt. *Social'no-ekonomicheskie yavleniya i processy*. 2015; T. 10, № 9: 228 – 231.
2. Pivnenko P.P. Upravlenie sovremennoj sel'skoj shkoloj v usloviyah modernizacii obrazovaniya. *Obrazovanie. Nauka. Innovacii: Yuzhnoe izmerenie*. 2015. 4: 151-156.
3. Lobov V.A. Sel'skaya shkola: kakoj ona budet zavtra? *Narodnoe obrazovanie*. 2011. 4: 153-157.
4. Bajgulova N.V. *Razrabotka i realizaciya modeli raznovozrastnoj sel'skoj malokomplektnoj shkoly*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskix nauk. Tomsk, 2011.
5. Bochkov D.V., Ermolaeva N.N. Upravlenie kadrovym potencialom sel'skoj shkoly kak osnovnoe uslovie ee konkurentosposobnosti. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; 2: 197 – 202.
6. Vohminova, L.V. Problemy sovremennoj sel'skoj nachal'noj shkoly. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2011; 3: 117 – 122.
7. Obuhov V.V., Vojtehovskaya M.P., Sannikova I.G. Osnovnye teoreticheskie polozheniya koncepcii podgotovki upravlenchesko-pedagogicheskix komand dlya modernizacii malokomplektnyh shkol. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2011; 13: 57 – 61.
8. Gabyshev A.N., Zedgenizova G.N. Sel'skaya malokomplektnaya shkola: osobennosti, problemy, perspektivy razvitiya (primery raznyh stran). *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2016; 2: 89 – 94.
9. Ivanova N.V. Organizaciya raznovozrastnoj projektnoj deyatel'nosti s uchastiem mladshih shkol'nikov. *Nachal'naya shkola*. 2012; 7: 63 – 66.
10. Kapustina V.G. *Issledovatel'skoe prostranstvo sel'skoj obsheobrazovatel'noj shkoly kak uslovie ee innovacionnogo razvitiya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskix nauk. Sankt-Peterburg, 2011.
11. Mavlyutova O.Sh. Sistema virtual'noj podderzhki malokomplektnyh sel'skix shkol s uchastiem pedagogicheskogo vuza respubliki Bashkortostan. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; 26: 67 – 72.
12. Sidorov S.V. Integraciya innovacionnyh vozmozhnostej obrazovatel'noj sredy v upravlenii sel'skoj shkoloj. *Nauka i biznes: puti razvitiya*. 2010; 2: 12 – 13.
13. Prohorova S.Yu. Rasprostranenie pedagogicheskogo innovacionnogo opyta v sel'skix obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah Ul'yanovskoj oblasti. *Metodist*. 2013; 7: 26 – 29.
14. Titova O.S. Distancionnyj kurs kak sredstvo profil'noj podgotovki uchastihsiya sel'skix malokomplektnyh shkol. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2013 1: 180-184.
15. Shilina L.Ya. *Proektirovanie i realizaciya mezhpredmetnoj integracii v professional'noj deyatel'nosti uchitelya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskix nauk. Vladikavkaz, 2014.

Статья поступила в редакцию 30.05.16

УДК 37.018

Boltykov O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), doctoral postgraduate, Kostroma State University n.a. N.A. Nekrasov (Moscow, Russia), E-mail: boltykov@mail.ru*

CADETS' CIVIL IDENTITY DEVELOPMENT AS VALUE ORIENTATION IN PRESENT-DAY MILITARY EDUCATION. The article studies cadets' civil identity and concerns the main ideas, tendencies and approaches to the study of this category in the research of foreign and Russian scholars. The author of the article presents an analysis of the academic literature on the following categories: identity, social identity, professional identity and civil identity. The author also examines a role of education in cadets' civil identity development in a military academy and discusses approaches to successful civil identity development of cadets in the process of education in a military academy.

Key words: sociology of ageing, professional approach, identity, social identity, civil identity.

О.В. Болтыков, канд. пед. наук, докторант Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, г. Москва, E-mail: boltykov@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У КУРСАНТОВ – ЦЕННОСТНЫЙ ОРИЕНТИР СОВРЕМЕННОГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрыта сущность категории «гражданская идентичность», рассмотрены основные идеи, тенденции и подходы к характеристике данного явления в исследованиях изучаемого феномена в научных работах российских и зарубежных ученых. Проведён анализ научной литературы по проблеме исследования категории «идентичность», «социальная идентичность», «профессиональная идентичность», «гражданская идентичность». Рассмотрена роль образования в формировании гражданской идентичности у курсантов военного вуза. Представлены подходы к успешному решению задач формирования гражданской идентичности у курсантов в процессе обучения в военном вузе.

Ключевые слова: социальное взросление, профессиональная позиция, идентичность, социальная идентичность, гражданская идентичность.

В последние годы в исследованиях учёных, выступлениях общественных деятелей как нашей, так и других стран мира указывается на возникновение новой культурно-исторической ситуации, которая характеризуется переходом от отраслевого общественного и промышленного производства к интегративному и нелинейному, к изменениям типа коммуникации на всех уровнях, к иным требованиям к личностным качествам специалистов. Всё это определяет новый социально-педагогический идеал выпускников образовательных учреждений, заставляет переосмысливать понимание содержания социального становления детей и молодёжи, делает необходимым педагогическое обеспечение такого сложного и многогранного процесса.

Модернизация российского образования затрагивает и высшую военную школу, от которой требуется определение теоретических и технологических приоритетов в подготовке будущих офицеров, ориентированных не только на качественное выполнение своих прямых обязанностей, но и готовых выстраивать толерантные отношения с людьми, различными социально-профессиональными и этническими группами, обладающими гибкостью в способах мышления и действия, полипозиционностью суждений, социальной грамотностью, способностью оперативно реагировать на перемены, рефлексировать, самоорганизовываться. Последнее обстоятельство возможно, если в процессе обучения и воспитания в военно-учебных заведениях достойное место занимает обеспечение социального взросления курсантов.

Сложные и противоречивые трансформационные процессы, протекающие в российском обществе, серьёзно влияют на систему ценностных ориентаций, их приоритеты в молодёжной среде. Как отмечают многочисленные исследователи (Л.И. Аманбаева, Н.В. Антонова, А.Г. Асмолов, А.С. Гаязов, М.К. Горшков, И.В. Егоров, Н.Л. Иванова, М.В. Шакурова и др.), у молодёжи отмечается неудовлетворительное отношение к прошлому, традициям и обычаям, пренебрежение к нормам и символам, игнорирование правовых предписаний в повседневной жизни, индифферентное отношение к государственным институтам, гражданским обязанностям. Все это позволяет говорить о кризисе идентичности как о состоянии, когда исчезают или снижаются целостность, тождественность, вера человека в свою социальную роль [1, с. 56].

Поскольку молодёжь является стратегически важным ресурсом любого государства, основой развития гражданского общества, от её роли и активности зависит социально-экономической и политическое будущее страны, формирование гражданской идентичности подрастающего поколения становится первоочередной задачей каждой ступени образования, любого образовательного учреждения, в том числе и военного вуза.

Анализ федеральных государственных образовательных стандартов для всех уровней образования и для высшей воен-

ной школы, отзывов о войсковой стажировке курсантов, о результатах социально-профессиональной адаптации выпускников военных вузов и их военно-служебной деятельности, свидетельствуют, что современные военные специалисты должны обладать общекультурными, включающими знания и умения, способности и готовности к тому, чтобы использовать социальный опыт предшествующих поколений; профессиональными, нацеленными на владение знаниями и умениями обнаруживать проблемы, формулировать задачи, определять пути и средства для их эффективного решения в конкретных типичных и нестандартных ситуациях, прогнозировать последствия собственных действий; социально-личностными, предполагающими знание культурных, этических, идеологических ценностей, умение следовать им, компетенциями. К важной составляющей последней мы относим сформированность гражданской идентичности у выпускника военного учебного заведения.

Мы солидарны с мнением И.В. Антоновой, А.Г. Асмолова, Т.В. Водолажской, Е.А. Гришиной, В.П. Сергеевой, М.В. Шакуровой и других авторов, что проблема формирования гражданской идентичности у подрастающих поколений на рубеже XX – XXI веков в условиях новых глобальных вызовов времени является одной из наиболее значимых и при этом остается не в полной мере изученной в силу своей сложности, многоаспектности, междисциплинарности.

Э. Эриксон – один из первых исследователей идентичности – раскрывает данный термин в различных смыслах: как бес-сознательное стремление к непрерывности жизненного опыта, к солидаризации с идеалами группы; как познание чувства уникальности индивида; как чувство самоотжественности, собственной истинности, полноценности, сопричастности миру и другим людям; как чувство обретения адекватности и стабильности владения личностью собственным Я, способность её к полноценному решению задач [2]. Согласно ему, идентичность – это внутренняя непрерывность и тождественность личности, позволяющая ей, во-первых, ощущать себя, свое бытие независимым от изменения ситуации, роли, самовосприятия; во-вторых, переживать прошлое, настоящее и будущее как единое целое; в-третьих, ощущать связь между собственной непрерывностью и признанием этой непрерывности другими людьми [3].

В современной научной литературе идентичность рассматривается как ощущение самости, развивающееся у индивида по мере взросления и определяющее его как самостоятельную личность [4, с. 100]; чувство тождественности человека самому себе, ощущение целостности, принимаемый им образ себя во всех своих свойствах, качествах и отношениях к окружающему миру [4, с. 30].

В соответствии с таким пониманием идентичности её гражданская составляющая определяется, во-первых, с точки зрения осознания индивидом своей принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, во-вторых, как признак гражданской общности, характеризующий её в качестве коллективного субъекта [5, с. 8].

На основании анализа работ Н.В. Антоновой, А.Г. Асмолова, М.К. Горшкова, И.В. Егорова, О.А. Корякцевой, Д.В. Наумовой, М.В. Шакуровой, Р.Ю. Шиковой можно констатировать, что гражданская идентичность представляет собой интегративное качество личности, демонстрирующее уважение к государственной власти, её социальным институтам, законам, ценностным образам, готовность исполнять свой гражданский долг и конституционные обязанности, разумно пользоваться своими правами и способностью к социальной ответственности.

Следовательно, она результат совокупности внешних воздействий и внутренней позиции личности, её потребности быть частью общества, гражданином конкретного государства, строится на понимании человеком сущности гражданских отношений, демократических прав и свобод, на представлениях о долге и обязанностях, исходя из принадлежности индивида к определенной социально-профессиональной группе.

Такая идентичность воспитывается и развивается в течении длительного времени с участием всех институтов воспитания, однако особая роль в этом процессе принадлежит юношескому возрасту, когда происходит выбор профессии, самоопределение, изменяется значимость учения, расширяется диапазон социальных ролей, прав, обязанностей, повышается мера ответственности и социальное развитие приобретает многомерность (А.С. Белкин, Л.И. Божович, Б.С. Волков, И.А. Зимняя, И.С. Кон, Х. Ремшмидт и др.).

Главенствующая роль в формировании гражданской идентичности принадлежит образованию, в распоряжении которого содержание урочной, внеурочной деятельности, гражданского обучения и воспитания, обеспечивающие консолидацию представлений юношей и девушек об обществе, государстве, политическом устройстве, гражданских правах и свободах. Эта тен-

денция характерна и для военного вуза, от которого требуется формирование у будущих офицеров активной гражданской позиции, позволяющей им эффективно решать государственные задачи в мирное и военное время, уважительно относиться к символике России, Вооруженных Сил, рода войск, традициям вуза [6, с. 219].

В частности в процессе преподавания гуманитарных, социально-экономических и специальных дисциплин с учетом специфики каждого учебного предмета обеспечивается:

- информирование – осведомление о положении дел, объектах, явлениях, людях, процессах;
- разъяснение базового набора ценностей, норм, традиций, обычаев, символов, ритуалов, правил, кодексов;
- демонстрация образцов, образов, ролевого многообразия, одобряемых моделей поведения;
- использование специально создаваемых в учебном процессе, спонтанно возникающих в повседневной жизни ситуаций, являющихся событием для обучающихся, позволяющих им увидеть, пережить, понять, подумать над смыслами, выбрать, попробовать;
- включение в диалог, стимулирующее обмен мнениями, обсуждение разных точек зрения, принятие Другого, понимание себя.

В настоящее время общество, государство, предъявляют к современному выпускнику высшей военной школы набор новых требований, которые являются универсальными, носят надпредметный характер, ориентируют молодых людей на способность и готовность включаться в различные виды деятельности, демонстрируя при этом собственную жизненную и профессиональную позицию, ключевые компетенции, необходимые всем будущим специалистам для успешной профессиональной деятельности (А.И. Жук, Э.Ф. Зеер, А.И. Зимняя, В. Ландшвер, А.М. Новиков, Б. Оскарссон, Дж. Равен, А.В. Хуторской и др.).

Таким образом, содержание современного военного образования, построенное на идеалах гражданской идентичности, долга, служения содействует формированию важных качеств для профессиональной успешности офицера.

Библиографический список

1. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. *Социально-политические и психологические основы работы с молодежью*. Ярославль, 2013.
2. *Самосознание и защитные механизмы личности*: хрестоматия. Самара: Издательский дом «БАХРАК-М», 2000.
3. Эриксон Э. *Идентичность: юность и кризис*. Москва: Издательская группа «Прогресс», 1996.
4. Ремшмидт Х. *Подростковый и юношеский возраст*: Проблемы становления личности. Москва: Мир, 1994.
5. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю. *Технология развития гражданской идентичности студенческой молодежи в образовательном пространстве вуза*. Ярославль: Издательство ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2013.
6. *Воспитательная работа в Вооруженных Силах Российской Федерации*. Под редакцией Н.И. Резника. Москва: ГУВР ВС РФ, 2005.

References

1. Koryakovceva O.A., Bugajchuk T.V. *Social'no-politicheskie i psihologicheskie osnovy raboty s molodezh'yu*. Yaroslavl', 2013.
2. *Samosoznanie i zaschitnye mehanizmy lichnosti*: hrestomatiya. Samara: Izdatel'skij dom «BAHRAK-M», 2000.
3. `Erikson `E. *Identichnost': yunost' i krizis*. Moskva: Izdatel'skaya gruppa «Progress», 1996.
4. Remshmidt H. *Podrostkovyj i yunoshejskij vozrast*: Problemy stanovleniya lichnosti. Moskva: Mir, 1994.
5. Koryakovceva O.A., Tarhanova I.Yu. *Tehnologiya razvitiya grazhdanskoj identichnosti studencheskoj molodezhi v obrazovatel'nom prostranstve vuza*. Yaroslavl': Izdatel'stvo YaGPU im. K.D. Ushinskogo, 2013.
6. *Vospitatel'naya rabota v Vooruzhennyh Silah Rossijskoj Federacii*. Pod redakciej N.I. Reznika. Moskva: GUVR VS RF, 2005.

Статья поступила в редакцию 01.06. 16

УДК 371

Karayeva D.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian Language, Literature and Teaching Methods, Karachay-Cherkessia State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: karaevalotos@mail.ru*

METHODICAL ASPECTS OF FORMATION OF CONTROL WORK IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO PRESCHOOLERS-BILINGUALS OF KARACHAY-CHEKKESS REPUBLIC. The possibilities and means of improving a process of controlled language teaching children at the preschool stage, methodical aspects of formation of assessment and control activities for teaching the Russian language to preschoolers, who are bilinguals. The author offers criteria of formation of assessment and control activities for children in the process of teaching and speech activity. The author makes a conclusion that the gift of a second language, and introduction to the culture of the people or peoples who speak it, and metalinguistically development and cognitive abilities of children in the teaching process should focus not only on today's needs, but also on patterns of bilingual education and development, as well as on objective possibilities of providing training.

Key words: teaching speech activity, formation of assessment and control activities, assessment and control activities, learning Russian language by bilingual preschool children, bilingual education.

Д.Н. Караева, канд. пед. наук, доц. каф. русского языка, литературы и методики их преподавания, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: karaevalotos@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНО-КОНТРОЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДОШКОЛЬНИКОВ – БИЛИНГВОВ КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕССКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Рассмотрены возможности и средства совершенствования процесса осознанного контролируемого обучения детей русскому языку на этапе дошкольного детства; методические аспекты формирования оценочно-контрольных действий при обучении русскому языку дошкольников-билингвов; определены критерии сформированности оценочно-контрольных действий у детей в процессе учебно-речевой деятельности. Автор делает вывод о том, что преподавание второго языка и приобщение к культуре народа или народов, говорящих на нём, и развитие метalingвистических и познавательных способностей детей в процессе обучения должны ориентироваться не только на потребности сегодняшнего дня, но и на закономерности билингвального воспитания и развития, а также на объективные возможности организации обучения.

Ключевые слова: учебно-речевая деятельность, формирование оценочно-контрольных действий, обучение русскому языку дошкольников-билингвов.

Карачаево-Черкесия является тем регионом России, где языковые отношения отличаются своей оригинальностью и яркостью. В республике живут и трудятся представители разных национальностей, межнациональный язык которых – русский. Все школы Карачаево-Черкесской республики – школы с русским языком обучения.

Анализ речи поступающих в школу первоклассников, в том числе пришедших и из детских садов, показал низкий уровень владения единицами языка (словами, словосочетаниями, предложениями), позволил выявить затруднения детей в построении минимального связного текста, зафиксировано большое количество произносительных ошибок. Было установлено, что действующая в детских садах система обучения и воспитания не обеспечивает реального взаимодействия между родным и русским языками, их практического усвоения детьми, недостаточно влияет на формирование гармоничного карачаево-русского двуязычия. Это объясняется тем, что отбор содержания обучения в ранее действовавших программах для детских садов зачастую производится на основе «личных вкусов» авторов программ, воспитателей.

На наш взгляд, методика формирования оценочно-контрольных действий в ходе обучения дошкольников двум языкам может быть наиболее эффективной, если она, стимулируя овладение практическими навыками общения на русском языке, способствует осознанию детьми сходного и отличного в двух языках.

В практической деятельности необходимо исходить из общепсихологической закономерности интериоризации внешней деятельности и превращения её во внутреннюю, считая, что оптимальным «алгоритмом осознания» должна выступить «...та последовательность действий, которая следует из теории умственных действий П.Я. Гальперина» [1, с. 37].

Учитывая, что внутренние теоретические процессы первоначально выделяются внутри внешней материализованной деятельности, мы пытались сначала формировать осознанное, контролируемое речевое поведение во внешней, материализованной форме деятельности при поэтапном формировании речевых оценочно-контрольных действий.

Было сделано предположение, что сформированные оценочно-контрольные действия на материале одного языка должны быть перенесены в речевую деятельность на другом языке, как при наличии соответствующей стимуляции, так и при ее отсутствии.

В соответствии с учением Б.Т. Ананьева [2] о том, что самооценка ребёнка формируется на основе оценки учителя, высказано предположение о том, что и формирование адекватных оценочно-контрольных действий будет определяться характером этих действий со стороны педагога.

Для достижения поставленных целей необходимо решить ряд текущих проблем, связанных с формированием оценочно-контрольных действий: формирование учебно-речевой деятельности дошкольников; говорение и аудирование на родном и русском языках; явление транспозиции и интерференции в учебно-речевой деятельности на русском и родном языках; формирование контролируемого речевого поведения двуязычных детей, проявляющееся в действиях детей по оценке и контролю речевых высказываний; характеристика лексической, фонетической, грамматической правильности речи, особенности монологической речи в условиях национально-русского двуязычия; методы и приёмы обучения дошкольников-билингвов русскому языку как второму; система дидактических игр и корректирующих задач

оценочно-контрольного содержания, направленных на осознанное усвоение детьми двух языков.

В основу обучения двум языкам на начальном этапе положен принцип сознательности, т. е. осознанное контролируемое речевое поведение двуязычных детей, которое стимулируется ведущей для этого возраста игровой деятельностью.

Овладение осознанными элементарными оценочно-контрольными действиями в родном языке способствует их положительному переносу в речевую деятельность на другом языке и тем самым экономит время для усовершенствования русской речи двуязычных детей. Развивая осознанную контролируемую речевую деятельность дошкольников-билингвов, мы ведём к искоренению ошибок в интерференции, повышаем качество речевого развития детей на двух языках, успешно готовим детей к усвоению русского языка в школе. С этой целью в практику обучения вводятся занятия по формированию действий оценки и контроля, овладение которыми лежит в основе осознанного усвоения языка на этапе дошкольного детства. Работая над формированием оценочно-контрольных действий, мы обучали детей умению оценивать и контролировать учебно-речевую деятельность, т. е. самооценку и самоконтроль. Это способствовало формированию осознанного отношения к речи, становлению основных функций речи к концу дошкольного возраста, появление новой формы речи – «сообщения в виде монолога». Осознанное контролируемое речевое поведение позволяет педагогу направлять внимание ребенка на качественную сторону владения речью.

На наш взгляд, основным критерием сформированности оценочно-контрольных действий у детей в процессе учебно-речевой деятельности можно считать качественную характеристику речевого высказывания на данном языке, наличие или отсутствие ошибок, умение замечать и исправлять разного рода речевые ошибки в речи сверстников, своей собственной речи и нейтральном речевом высказывании.

При работе с детьми по обучению составлению текстов, по их пересказу воспитатель направляет внимание дошкольников на восприятие текста, на правильность его воспроизведения, на умение оценивать и контролировать допущенные ошибки. Вот почему на первых занятиях обучения пересказу важно обратить внимание детей на точность и правильность передачи содержания исходного текста. При пересказе мы учили детей на слух оценить пересказ и выделить допущенные товарищем речевые ошибки. Приведём пример фрагмента занятия.

Воспитатель читает детям сказку:

«Лиса и рак».

Лиса говорит раку:

- Давай бежать наперегонки!
- Что ж, лиса, давай.
- Начали они бегать.

Лиса побежала, а рак вцепился лисе в хвост. Лиса до места добежала, обернулась посмотреть, вильнула хвостом, рак отцепился и говорит:

- А я уж давно тебя жду!

Пересказ ребёнка.

Как-то увидел лис (лиса) рака и говорит: «Давай будем впергонки (бегать наперегонки)!». Рак согласилась, (согласился) и начали они перегоняться. Побежал лис (лиса), а рак схватился (уцепился) ей в хвост. Добежала лис до места, обернул посмотреть, где рак, а он тут же отцепился от хвоста и говорит: «А я уже тебя жду!»

Затем детям задаются вопросы.

- Внимательно следили за пересказом Мадины? Правильно она все рассказала?

- Какие ошибки она допустила при пересказе?
- А как вы считаете, можно при пересказе менять что-то в тексте сказки, рассказа?

- Верно, можно, пересказ отличается от выученного наизусть тем, что в нем можно что-то изменять: слова, даже отдельные предложения. Самое главное – верно передать содержание текста сказки или рассказа, но при этом стараться не допускать речевых ошибок.

Сейчас Катя нам перескажет текст заново, а вы внимательно слушайте и скажите: верен ли был пересказ?

Всё верно было в пересказе?

- Какие речевые ошибки были допущены при пересказе?
- Как вы оценили Катин пересказ?
- Кто сумеет правильно, без ошибок пересказать сказку?
- Как правильно произнести эти слова?
- Какие неточности были в пересказе?
- Как сама Катя оценила свой пересказ?

Помимо этого были предложены вариативные задания: Какие заметили ошибки в речи товарища? Дети отмечают ошибки:

а) на фонетическом уровне – увидела (увидела), гоборит – (говорит)

б) на лексико-грамматическом уровне – перегоняться (бегать на перегонки), выделился (отцепился), схватился (уцепился), обернул (обернулась), добежала лис (лиса), рак согласился (согласился)

в) называют ошибки, связанные с пропуском фрагмента текста.

Особенности формирования оценочно-контрольных действий не сводятся лишь к внешним или только количественным изменениям в деятельности. Они составили качественные новообразования в развитии речи двуязычных детей. В процессе обучения было доказано, что произошли существенные качественные изменения в русской речи дошкольников-билингвов. Значительно сократилось количество ошибок интерференции, увеличился объем речевого высказывания, дети овладели монологической речью на русском языке, появилось осознанное отношение к ошибкам в русской речи. Уровень практического

владения русским языком максимально приблизился к уровню владения данным языком учащимися начальных классов. В ходе обучения дети дошкольного возраста не только овладели русским языком, но и научились самостоятельно создавать коммуникативные ситуации для общения на русском языке, упражняясь в правильности русской речи. Сформированные оценочно-контрольные действия стали выступать для детей средством совершенствования устной формы русской речи, умением строить высказывания на русском языке и анализировать правильность речи. Постоянное общение на русском языке стало для детей потребностью. Умение критически относиться к результатам речевой деятельности на обоих языках приобрело привычный характер. Дети научились составлять план предстоящего рассказа, оценивать результат речевой деятельности, соотнося ее с предварительным планом [3].

В понятие «двуязычное воспитание» входит целый круг вопросов, возникающих в педагогическом процессе детского сада. Прежде всего, они касаются наиболее распространенных в республике групп населения, традиционно имеющие особые просветительские организации. Но, кроме того, сюда входит и обучение иностранным языкам, и национальные детские сады, и преподавание русского языка как второго, и случаи интеграции в учебный процесс детей с иным, чем у остальных, родным языком, и воспитание детей из двуязычных семей. Часто обучение иностранному или иному языку становится вопросом престижа для родителей.

Говоря об обучении второму языку дошкольников, мы имеем в виду дошкольные учреждения двух типов: русско-национального и с преподаванием иностранного языка. И само преподавание второго языка, и приобщение к культуре народа или народов, говорящих на нем, и развитие лингвистических и познавательных способностей детей в процессе обучения должны ориентироваться не только на потребности сегодняшнего дня, но и на закономерности билингвального воспитания и развития, а также на объективные возможности организации обучения.

Таким образом, учёт этих факторов позволяет рационализировать и систематизировать лингводидактические методы и приёмы обучения русскому языку детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Гальперин П.Я. *Введение в психологию*: учебное пособие для вузов. Москва, 1999.
2. Ананьев Б.Г. *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика, 1980.
3. Шанский Н.М. *Очерки по русскому словообразованию*. Санкт-Петербург, 2016.

References

1. Gal'perin P.Ya. *Vvedenie v psichologiyu*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva, 1999.
2. Anan'ev B.G. *Izbrannyye psichologicheskiye trudy*. Moskva: Pedagogika, 1980.
3. Shanskij N.M. *Ocherki po russkomu slovoobrazovaniyu*. Sankt-Peterburg, 2016.

Статья поступила в редакцию 02.06.16

УДК 008

Mamarasulov A.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Humanities Pacific State Medical University (Vladivostok, Russia), E-mail: mamix@bk.ru

Sharkova L.D., student, Department of Design and Technology, Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russia), E-mail: miss.dreamfox@list.ru

REASONS FOR UNPOPULARITY OF THEATER AMONG YOUTH AS REFLECTION OF THE CRISIS OF MODERN SPIRITUAL CULTURE. The work is dedicated to an impact of the crisis in modern Russian spiritual culture that is connected with popularity of theater among the youth. On the basis of the survey the author refers to some of the main factors that have distracting effects on development of spiritual culture of younger generation, and as a consequence preventing interest to theater. Focusing on the value of material consumption, technology, passion, moral nihilism and the lack of a full-fledged cultural environment, so do not have a positive influence upon the popularity of theater. As a result, in spite of the subjective needs of youth in the spiritual values and the spiritual satisfaction of the order of requests, there is separation from theater as an art form, historically expressed the spiritual sphere of culture.

Key words: theater, culture, spirituality, feelings, experiences, values, factors.

A.P. Mamarasulov, канд. филол. наук, доц. каф. гуманитарных дисциплин, Тихоокеанский Государственный медицинский университет, г. Владивосток, E-mail: mamix@bk.ru

Л.Д. Шаркова, студент каф. дизайна и технологий, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: miss.dreamfox@list.ru

ПРИЧИНЫ НЕПОПУЛЯРНОСТИ ТЕАТРА У МОЛОДЁЖИ КАК ОТРАЖЕНИЕ КРИЗИСА СОВРЕМЕННОЙ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Работа посвящена проблеме влияния кризисной ситуации в современной российской духовной культуре на популярность театра у молодёжи. На основании проведённого опроса авторы обозначают некоторые основные факторы, оказывающие отвлекающее воздействие на развитие духовной культуры у молодого поколения, и, как следствие, мешающие приобщению к театру. Ориентация на ценности материального потребления, увлечение технологиями, нравственный нигилизм и отсутствие полноценной культурной среды, так же не оказывают положительного влияния на популярность театра. В итоге, несмотря на субъективную потребность молодёжи в духовных ценностях и удовлетворении запросов духовного порядка, наблюдается отчуждение от театра как вида искусства, исторически выражавшего духовную сферу культуры.

Ключевые слова: театр, культура, духовность, чувства, переживания, ценности, факторы.

Изменения, произошедшие в современном российском обществе за последние 20 лет, повлияли на процесс становления и развития духовной культуры молодёжи. С одной стороны, современная российская молодёжь имеет более широкие возможности для самореализации, но с другой – приобрела проблемы социального и духовного плана, что позволяет говорить о духовном кризисе среди молодёжи.

Важно подчеркнуть, что духовная жизнь общества – это чрезвычайно широкое понятие, включающее в себя многогранные процессы, явления, связанные с духовной сферой жизнедеятельности людей: совокупность взглядов, идей, представлений, языка, чувств людей, процесс их производства, распространения, преобразования общественных, индивидуальных идей во внутренний мир человека [1]. Духовная жизнь общества охватывает мир идеального вместе с его носителями – социальными субъектами – индивидами, народами, этносами. Основу духовной жизни составляет духовный мир человека – его духовные ценности, мировоззренческие ориентации. Вместе с тем, духовный мир отдельного человека, индивидуальности невозможен вне духовной жизни общества. Поэтому духовная жизнь – это всегда единство индивидуального и общественного.

Благодаря проведённому опросу среди молодёжи, мы выявили, что для 57% опрошенных духовный мир заключается в прочтении книг. Немного меньшее число опрошенных, 43%, в этот список добавляют еще и различные выставки, галереи и театры, лишь 20% молодёжи развивают свой духовный мир рисованием, написанием стихов, изучением иностранных языков. Таким образом, молодёжь расширяет свой духовный мир, но для каждого человека он своеобразен и духовные потребности у молодых людей различаются.

Актуальность проблемы духовно-нравственного воспитания связана с тем, что в современном мире человек живет и развивается, окружённый множеством источников сильного воздействия на его сознание. Это, в первую очередь, Интернет и СМИ, события окружающей среды. Все эти источники оказывают огромное влияние на интеллект и чувства молодого человека, так как в это время он еще формирует свою сферу интересов и нормы поведения. Наблюдается тенденция к подмене норм ценности духовной культуры усредненными образцами массовой потребительской культуры, переориентации молодёжи от коллективистских духовных ценностей к корыстно-индивидуальным ценностям [2]. Это закономерно приводит нас к крайне негативным тенденциям в плане восприятия духовной культуры.

Понятия морали и нравственности, по мнению молодёжи, устаревают. Молодые люди считают, что сегодня мы живем в другом мире, в котором многие традиционные моральные нормы уже устарели. Существует и противоположная точка зрения у молодёжи, что основные моральные нормы не подвержены влиянию времени и всегда остаются актуальными [3].

Согласно Бодрийяру, «в обществе, где материальное благополучие становится приоритетной целью его существования, соответствующим образом формируется и культура, и ценностные ориентации молодых людей. Культ моды и потребления постепенно и поэтапно овладевает сознанием молодёжи. Начинает превалировать тенденция к усилению процессов стандартизации культурного потребления и досугового поведения, утвержденного пассивно-потребительским отношением к культуре» [4].

Многие из опрошенных молодых людей для обогащения духовного мира посещают театр. Поэтому мы решили проанализировать, как часто молодёжь посещает театр и что, по их мнению, современному театру не хватает. Мы провели опрос среди молодых людей, вопросы которого были следующие:

1. Ходите ли вы в театр?
2. Что, по-вашему, не хватает современному театру?

3. Как часто вы посещаете клубы, кинотеатры и другие развлекательные учреждения? Чему из этого отдаете предпочтение?

4. Читаете ли вы книги?

5. Сколько раз в день вы посещаете социальные сети?

6. Есть ли у вас духовные потребности? В чем они заключаются?

7. Как вы считаете, происходит ли упадок духовной культуры у современной молодёжи? Если да, то почему?

На представленные вопросы были, в преобладающем большинстве, получены такие ответы:

1. Да, хожу (1-2 раза в год)

2. Не хватает молодых актеров, спецэффектов, чего-то удивительного.

3. Посещаю только кинотеатры.

4. Книги читаю разные, в основном фантастика, детективы.

5. Много.

6. Духовные потребности – всё, что относится к культуре.

7. Упадок, конечно, происходит, люди перестали любить искусство, всё больше времени отдается материальным благам.

Встречались и более развернутые ответы, их было меньше, но они очень интересные, например, один самых развернутых ответов на эти вопросы:

1. Ходите ли вы в театр? Да, но редко. 1-2 раза в год.

2. Что, по-вашему, не хватает современному театру? Затрудняюсь сказать. Наверное, образованной начитанной аудитории, интересующейся классикой. Не думаю, что театр виноват в том, что молодёжь в основном предпочитает легкие формы досуга. Легкие – потому, что театр лично мне никогда не казался развлечением на вечер, он требует особенного внутреннего настроения. Рекламы в городе вроде бы хватает, современные постановки злободневны, но я бы не сказала, что их можно отнести к высокой культуре, и уж особенно если начинать спектакль спецэффектами. Поэтому, я считаю, что молодая мыслящая аудитория – то, что нужно театру. Наверное, здесь было бы уместно говорить про толковые государственные программы / реформы в сфере образования.

3. Как часто вы посещаете клубы, кинотеатры и другие развлекательные учреждения? Я бы сказала, мне больше по душе «домашний досуг». Из развлекательных учреждений это, пожалуй, будут кинотеатры, так как я большой любитель кино как формы искусства. Хотя посещение кинотеатра – это скорее способ развлечься с компанией, развеяться, нежели познаться с произведением.

4. Читаете ли вы книги? Если да, то какие? Любовь к чтению у меня с детства. Нынче больше всего увлекаюсь французской литературой XIX в. А также научно-фантастическими произведениями и антиутопиями, сатирой.

5. Сколько раз в день вы посещаете социальные сети? Они всегда под рукой, но я не провожу в них много времени.

6. Есть ли у вас духовные потребности? В чем они заключаются? Можно сказать, все свободное время я посвящаю удовлетворению этих потребностей. Я занимаюсь рисованием, изучаю английский язык, читаю и смотрю фильмы. Порой я немного пишу для себя и сочиняю стихи. Кому-то это может показаться скучным, но я могу с уверенностью утверждать, что скуки давно нет места в моей жизни. Напротив – ужасно не хватает времени уделить время всем любимым делам.

7. Как вы считаете, происходит ли упадок духовной культуры у современной молодёжи? Если да, то почему? На мой взгляд, среди молодёжи и людей вообще всегда была часть думающая и не очень. И если наше время обременилось такими явлениями, как интернет, глобализация, я не уверена, что это многое меняет, ведь человечество на каждом этапе истории обзаводи-

лось новыми игрушками, меняю порядки, переживало социальные потрясения. Только лица не меняло. Потому, сейчас одно и то же – молодёжь, увлеченная и пассивная по отношению к культуре. Мне встречалось достаточное количество увлечённых молодых людей, чтобы не говорить об упадке.

Таким образом, на основании проведённого опроса можно сказать, что 45% опрошенных молодых людей посещает театр, но довольно редко, однако, говорить, что те, кто посещает театр нечасто, духовно не развиваются, мы не можем. Как выяснилось из опроса, некоторым в театре не хватает что-то нового, он их «не цепляет». Мы решили рассмотреть и выявить, какие еще причины существуют, по которым люди стали реже его посещать.

Исходя из опроса, основные причины снижения популярности в нынешнее время можно определить следующие:

1. Это кинематограф, различные средства массовой информации (интернет, телевидение и так далее). Согласно социологическому исследованию Е.В. Панфиловой, происходит естественный процесс трансформации досуговой сферы жизнедеятельности молодёжи. Возникли и нашли свою реализацию качественно новые виды досуга (например, домашнее видео, компьютер, Интернет), характерными чертами которых являются развлекательная, культурно-потребительская, рекреационная направленность их содержания. А традиционные виды досуга (например, чтение, телевидение) стали другими не столько по форме, сколько по содержанию (состав читаемой литературы, теле – и кинопристрастия молодёжи), что связано как с появлением новых информационных технологий, так и с изменением всей мотивационной сферы личности молодого человека [5].

Безусловно, кино и театр – это два разных вида искусства, причём оба из них достойны уважения и понимания. В мире люди все разные, поэтому среди одних популярен Театр, а среди других – Кино. Другое дело «нравится», «не нравится», но статистика показывает, что кино как раз нравится больше. Но в чем же причина? Самой главной причиной популярности кинематографа является его доступность. В наше время практически все фильмы можно посмотреть в интернете, не нужно покупать билеты в кино, не обязательно идти куда-то для просмотра фильма, фильм можно посмотреть в одиночестве, а не в окружении незнакомых людей, не думая как ты выглядишь и т. д., чувствуя себя не комфортно. Другой причиной популярности кино является его зрелищность. Современный кинематограф наполнен массой спецэффектов, что привлекает внимание зрителя. 3D технологии позволяют человеку не только увидеть яркую и красивую картинку, но и перенестись в другой мир, ощущая себя героем этого фильма. Кино современнее. Многие современные фильмы снимают по мотивам популярных книг или комиксов, которые интересны молодёжи. Кино идет в ногу со временем, оно обсуждает насущные проблемы человечества, смотрит в будущее и доступно для понимания передает многие исторические картины в современном виде. Так же можно отметить такие причины как: большое количество рекламы и гибкий график расписания показов фильмов. Интернет и социальные сети. Стоит отметить, что интернет и социальные сети тоже ставят под сомнение популярность театра, а именно похода в него. Несмотря на то, что среднестатистический городской житель заходит в социальную сеть где-то 5 раз в день с целью общения или проверки почты, прочтения новостей, и т. д., тратя на это много свободного потенциального для похода в театр времени. Интернет дал современному обществу такое явление, как онлайн игры, которые тоже занимают массу времени, заставляя человека быть зависимым от них. Тем самым, вместо вечернего или выходного похода в театр, человек «зависает» в интернете, даже не располагая в своих мыслях о культурном времяпрепровождении. Даже тех людей, которых интересует театр интернет заставляет «Лениться», ведь стремительно развивающиеся интернет-приложения позволяют приобщиться к прекрасному, не выходя из дома – в распоряжении театралов онлайн версии цифровых телеканалов, видео-хостинги, хранящие огромное количество спектаклей со всего мира.

2. В сегодняшней сценической практике российских актёров рационализм и техника явно торжествуют над сердцем и душой. Не в каждом театре актёры блещут своим талантом, в театре, как и в любом другом месте можно встретить бездарности. Константин Сергеевич Станиславский придавал огромное значение вопросам этики и дисциплины актёра. Он настаивал на том, чтобы «актёры с самого начала своего творческого пути поняли, что без артистической этики, без ощущения коллективности в сценической работе невозможно большое искусство. Ве-

ликий режиссер не устал напоминать о том, что особенность театрального искусства в его коллективности. Каждый член коллектива театра, будь то актер, режиссер, художник, музыкант, гример, должен чувствовать себя его частью и сознавать свою ответственность за то, чтобы коллектив действовал четко и организовано. Необходим дух товарищества, взаимного уважения и внимания, подчинения личных интересов общему делу. Глубоко осознанное, строгое выполнение законов театральной этики и дисциплины – вот неперемное условие успешной творческой работы актёра, всего театра» [6]. Как говорит заслуженный деятель искусств России, Левшин Михаил Александрович: «Наличие и главенство актерской индивидуальности над всеми остальными компонентами спектакля в настоящее время начало серьезно «размыться». Актёр подчас становится «заполнителем» некоего пространственного решения, когда его действующая энергия, затраченная на достижение целей драматурга, и воздействие на партнера перестает быть основными. На место психологической игры приходит выполнение ряда определенных режиссером «функций» и воспроизведение текста, его «звукоизвлечение». Часто режиссерская «работа» с актёром ограничивается подбором подходящего типажа или актерское амплуа. А индивидуальность актёра и его талант просто перестают быть нужны. Постепенно рождается ощущение, что для того, чтобы актёрам и актрисам выходить на сцену достаточно просто выучить текст и вести себя раскованно и уверенно. А всё, что касается эмоционального напряжения, актерской работы, то все это куда-то отодвигается. И все меньше мы видим подлинные актерские личности» [7].

Нехватка времени для похода в театр. Проблема современного человека – это острая нехватка времени, стремительный темп жизни, работа, учёба, увлечения. Бывает, что людям не хватает времени даже на отдых и досуг, не говоря уже о духовном развитии. В выходные дни люди предпочитают остаться дома с родными или посетить такие места как: клубы, кафе или отправляются на природу с целью вырваться из города. Согласно исследованию, проведенному Ю.А. Свечниковой, количество свободного времени в пределах 1-2х часов преобладает у 9% опрошенных, в количестве 2-3х – у 35 %, у 23 % опрошенных студентов количество свободного времени составляет от 3х до 5ти часов, 7 % респондентов в своём распоряжении имеют более 5 часов свободного времени, называя это количеством времени недостаточным. «Молодые люди, посчитавшие количество своего свободного времени недостаточным, ответили, что свободного времени в сутки остаётся: 12% – 1-2 часа, 24% – 2-3 часа, 18% – 3-5 часов, 11% – более 5 часов. И 35 % опрошенных молодых людей посчитали количество своего свободного времени достаточным. Напротив, ответы девушек расположились так: 5% – 1-2 часа, 40% – 2-3 часа, 25% – 3-5 часов, 7% – более 5 часов. И, только 23 % опрошенных девушек посчитали количество своего свободного времени достаточным, можно сделать вывод о том, что большинство студентов, а именно 90 % девушек и 65 % парней, в своё свободное время не занимаются ничем полезным ни для здоровья физического или духовного, ни для самообразования или самосовершенствования. Своё свободное время они проводят за просмотром телепередач, которые чаще всего направлены на разрушение психики молодого, не до конца сформированного организма, или того хуже проводят время в весёлой компании за распитием спиртных напитков, которые губительны для физического здоровья».

Не менее важной функцией свободного времени является достижение удовольствия, чувства, стремление к которому заложено природой. «Респонденты указали, что недостаток свободного времени лишает их удовольствия от посещения кино, театров, выставок и других подобных заведений (42 %); от чтения книг, журналов и газет (42 %); при этом 16 % респондентов утверждают, что недостаток свободного времени никаким образом не сказывается на их духовной жизни» [8].

3. Молодым людям не хватает компании для похода в театр. Современные молодые люди имеют множество занятий и увлечений, это – учеба, спорт, клубы, различные субкультуры и молодёжные движения и т. д. Также выбирая между театром и кино, многие молодые люди выберут кино, так как поход в кинотеатр не требует особенного настроения, не обременяет мыслями вдумываться в сюжет и фантазировать. Большинство молодёжи подвержено стереотипу, что театр – это скучная долгая классическая постановка, поэтому, если молодой человек решит посетить театр, духовно просветиться, посмотреть красивую постановку, либо даже ему просто бесплатно достался билет, и он

решил сходить на спектакль, многие из его окружения могут не поддержать эту идею, предложить развлечься в более интересном месте. Людям нужна компания, так как у всех есть потребность в общении, и где как не в дружной компании её удовлетворить. Общение людей – это специфический вид коммуникации, связанный с психологическим контактом между реальными субъектами и приводящий к их взаимовлиянию, взаимопереживаниям и взаимопониманию. Психический контакт, возникающий при общении, характеризует взаимодействие между конкретными людьми, существующими в одно и то же время. Психический контакт предполагает обмен информацией, эмоциями и т. п. между общающимися. Согласно Е.П. Ильину, «наличие у человека потребности в общении делает общение и связанное с ним отношение к людям одной из ведущих ценностей человека. При этом чем ниже уровень группы в социальной иерархии (прежде всего – по уровню доходов), тем больше присутствие ценностей духовных взаимоотношений» [9]. Доктор психологических наук М.И. Лисина определяет потребность в общении (коммуникации) как «стремление к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке. Она полагает, что потребность в общении строится в онтогенезе на основе других потребностей, которые начинают функционировать ранее» [10]. Таким образом, для похода в театр молодой человек старается найти себе компанию.

4. Нежелание задумываться о серьезных вещах, небольшой уровень просвещения. Это сильнейшим образом сказывается на просмотре постановки и в худшем случае она может быть не понята, а те эмоции, которые желают донести до зрителя артист и режиссер не коснутся струн его души. Поэтому такого рода поход должен осуществляться обдуманно, а не с целью развлечения. Потому как во всех иных случаях, никакого смысла в просмотре не будет. Согласно А.В. Авдиенко, популярны западные идеи потребительского отношения к жизни, что нашло свое отражение в культе денег и моды, стремлению к материальному благополучию, получению удовольствий. Кроме того, «существуют проблемы досуга молодежи. Во многих городах и селах не создано условий для культурного проведения свободного времени: нет бесплатных бассейнов, спортивных секций или кружков по интересам. Вот и юношам, и девушкам сидеть перед телевизором или компьютером, в компании сверстников с сигаретой и бутылкой в руках». Духовное обнищание нашло свое отражение и в проблеме речевой культуры современной молодежи. Низкий уровень образования, общение в Интернете, создание молодежных субкультур способствовали развитию сленга, далекого от правил литературного русского языка. «Следуя моде, молодое поколение использует в речи бранные слова, сленговые выражения, нарушает языковые нормы» [11]. Таким образом, для того чтобы понимать идеи и замыслы постановок, молодежи в селах и городах нужно повышать свой уровень просвещения.

5. «Скучные» постановки. Молодежь хочет видеть постановки с элементами шоу и спецэффектами. Молодежь в наше время не желает ходить на классику, по их мнению, это скучные постановки. Им хочется, чтобы спектакль был наполнен элементами шоу, чтобы это были новые прочтения произведений, их новое видение с учетом нашего времени. В театре, по их мнению, нет экшена, картинка почти не меняется, не динамичный сюжет и пара скучных декораций. Многие считают, что театр откровенно устарел, возможно, он был бы более популярным, если бы в постановках участвовали известные личности или на сцене ставили современные произведения из комиксов или по мотивам

популярных фильмов, дополняя все это спецэффектами, превращая скучную постановку в динамичный мюзикл. По словам молодого актера и режиссера театра молодежи Марка Букина, молодежи нужны современные постановки: «Я могу понять тех людей, которым не интересен театр, так как человеку будет интереснее посмотреть хороший фильм со спецэффектами и отличной графикой в кинотеатре, нежели прийти на скучную постановку, где его заставляют поверить в сказку. Все привыкли видеть в театре классику, определенные рамки, за которые выходить нельзя, чтобы зритель удобно устроился в кресле, расслабился и смотрел на эту откровенную ложь. Молодежи не интересно смотреть на эту сказку, кто сказал, что трагедии того же Пушкина должны быть такими, как написано в книгах? Зачем надевать все эти нелепые костюмы и маски, если можно сделать постановку в современном стиле, чтобы зритель на протяжении всей постановки не расслабленно сидел в кресле, а наоборот находился в напряжении, заставить его думать и осмысливать все, что происходит на сцене. Старшее поколение привыкло видеть театр в определенных рамках, по-другому они видеть театр отказываются, для них неприемлемо ставить современные постановки по мотивам тех же современных фильмов. Я считаю, что театр должен развиваться и быть современным, в противном случае в будущем он будет никому не нужен».

Эти факторы влияют на развитие театра не настолько сильно, как это хотелось бы, а чаще приводят лишь к его деградации. Возможно, потому что это менее рачительно и занимает меньше времени и хлопот, ведь посмотреть желаемое возможно даже не выходя из дома. Не в каждом театре актеры блещут своим талантом, в театре, как и в любом другом месте можно встретить бездарностей.

Всё это сильнейшим образом сказывается на просмотре постановки и в худшем случае она может быть не понята, а те эмоции, которые желают донести до зрителя артист и режиссер не коснутся струн его души. Поэтому такого рода поход должен осуществляться обдуманно, а не с целью развлечения. Потому как во всех иных случаях, ни какого смысла в просмотре не будет.

В целом популярность и значимость театра для большинства не угасает. Иногда даже, казалось бы, в таком культурном месте, как театр можно столкнуться с такими проблемами мусором, шумом, нарушением правил этикета и другими не весьма приятными факторами. Естественно это может оттолкнуть любого человека, даже не смотря на постановку, которая будет проходить [12].

Хороший театр и хорошую постановку почитает и воспринимает просвещенная публика. Так как искусство всегда находит своих поклонников. Качественный театр актуален, но не для всех, человек массы не всегда способен его понять. Молодежь сегодня не хочет ходить на классику. Как они говорят, это скучные постановки. Им хочется, чтобы спектакль был с элементами шоу.

Таким образом, в вопросе отношения к театру в среде современной российской молодежи можно наблюдать негативную тенденцию, произрастающую из общего кризиса современной духовной культуры. Хотя внутренняя потребность в духовном развитии у молодых людей сохраняется, но она имеет скорее субъективных и случайный характер. Непопулярность театра у современной молодежи отражает общую ситуацию с духовной культурой в России, грозящую перерасти в отчуждение и непонимание духовных ценностей, выразителем и популяризатором которых театр являлся исторически.

Библиографический список

1. Современное российское общество: проблемы и перспективы. Т. Заславская. *Общественные науки и современность*. 2004; 5: 5 – 15.
2. Донченко Е.А. Современное общество и человеческие ценности. *Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология*. 2011; 11: 49 – 55.
3. Нурғалиева С.Ф. Формирование нравственной культуры в современном обществе. *Alma Mater: Вестник высшей школы*. 2012; 3: 73 – 76.
4. Бодрийяр Жан. *Общество потребления. Его мифы и структуры*. Перевод с французского, послесловие и примечания Е.А. Самарской. Москва: Республика; Культурная революция, 2006. (Мыслители XX века).
5. Панфилова Е.В. Ценности культуры досуга студенческой молодежи: результаты исследования. *Молодой учёный*. 2012; 8: 278 – 283.
6. Станиславский К.С. *Собрание сочинений*: в 9 т. Москва: Искусство, 1990. Т. 3. Работа актёра над собой. Ч. 2: Работа над собой в творческом процессе воплощения: материалы к книге. Общая редакция А.М. Смелянского.
7. Левшин М.А. Актёр в современном театре. *Журнал Комедианты*. 2015; 2.
8. Свечникова Ю.А. Свободное время в жизни студента. *Молодой учёный*. 2012; 2: 227 – 231.
9. Ильин Е.П. *Психология общения и межличностных отношений*. Санкт-Петербург: Питер, 2009. Серия «Мастера психологии».
10. Лисина М.И. *Проблемы онтогенеза общения*. НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. Москва: Педагогика, 1986.
11. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Часть XI. Пятигорск: ПГЛУ, 2015. *Портал психологических изданий. PsyJournals.ru*. <http://psyjournals.ru/authors/a19427.shtml>

12. Калягин А. Зачем современной России театр? Какое место в обществе сегодня государство отводит театру. *Культура*. 2006; 14 – 20 сент.

References

1. Sovremennoe rossijskoe obschestvo: problemy i perspektivy. T. Zaslavskaya. *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 2004; 5: 5 – 15.
2. Donchenko E.A. Sovremennoe obschestvo i chelovecheskie cennosti. *Menedzhment i kadry: psihologiya upravleniya, sociionika i sociologiya*. 2011; 11: 49 – 55.
3. Nurgaliev S.F. Formirovanie nraivstvennoj kul'tury v sovremennom obschestve. *Alma Mater: Vestnik vysshej shkoly*. 2012; 3: 73 – 76.
4. Bodriyjar Zhan. *Obschestvo potrebleniya. Ego mify i struktury*. Perevod s francuzskogo, posleslovie i primechaniya E.A. Samarskoj. Moskva: Respublika; Kul'turnaya revolyuciya, 2006. (Mysliteli XX veka).
5. Panfilova E.V. Cennosti kul'tury dosuga studencheskoj molodezhi: rezul'taty issledovaniya. *Molodoy uchenyj*. 2012; 8: 278 – 283.
6. Stanislavskij K.S. *Sobranie sochinenij*: v 9 t. Moskva: Iskusstvo, 1990. T. 3. Rabota aktera nad soboj. Ch. 2: Rabota nad soboj v tvorcheskom processe voploscheniya: materialy k knige. Obschaya redakciya A.M. Smelyanskogo.
7. Levshin M.A. Akter v sovremennom teatre. *Zhurnal Komedianty*. 2015; 2.
8. Svechnikova Yu.A. Svobodnoe vremya v zhizni studenta. *Molodoy uchenyj*. 2012; 2: 227 – 231.
9. Il'in E.P. *Psihologiya obscheniya i mezhlchnostnyh otnoshenij*. Sankt-Peterburg: Piter, 2009. Seriya «Mastera psihologii».
10. Lisina M.I. *Problemy ontogeneza obscheniya*. Nil obschej i pedagogicheskoj psihologii APN SSSR. Moskva: Pedagogika, 1986.
11. Materialy nauchno-metodicheskikh chtenij PGLU. Chast' XI. Pyatigorsk: PGLU, 2015. *Portal psihologicheskikh izdanij. PsyJournals.ru*. <http://psyjournals.ru/authors/a19427.shtml>
12. Kalyagin A. Zchem sovremennoj Rossii teatr? Kakoe mesto v obschestve segodnya gosudarstvo otvodit teatru. *Kul'tura*. 2006; 14 – 20 sent.

Статья поступила в редакцию 01.06. 16

УДК 316.6

Mironova E.N., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Socio-Economic Disciplines, Stavropol Branch of Krasnodar University of the MIA of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: mironovbor@mail.ru*

Solovyova L.V., *psychologist of the group of psychological work, Department of Moral-Psychological Support of Department on Work with Personnel, Stavropol Branch of Krasnodar University of the MIA of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: lora-001978@mail.ru*

FACTORS SOCIO-CULTURAL ADAPTATION. In the article the authors make an attempt to analyze existing approaches in modern psychological science to the basics and contents of a concept of adaptation and socio-cultural adaptation of a personality from the standpoint of behaviorism, interactionism and psychoanalytic concepts. The work identify various theoretical justification of the structural components of the process of socio-cultural adaptation of a personality, proposed by Russian scientists. The work reviews various studies and views on the contents and systematization of factors that activate and develop the process of socio-cultural adaptation of personality and factors influencing on the subjective and objective levels. Conclusions are made about the future prospects and directions of research associated with the process of socio-cultural adaptation of a personality.

Key words: adaptation, sociocultural adaptation, structure adaptation, sociocultural adaptation factors.

E.N. Миронова, канд. филос. наук, ст. преп. каф. социально-экономических дисциплин, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: mironovbor@mail.ru

Л.В. Соловьёва, психолог группы психологической работы отделения морально-психологического обеспечения отдела по работе с личным составом, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: lora-001978@mail.ru

ФАКТОРЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ

В статье предпринята попытка анализа существующих подходов в современной психологической науке к сущности и содержанию понятия адаптация и социокультурная адаптация личности с позиций бихевиоризма, интеракционизма и психоаналитической концепции. Выявлены различные теоретические обоснования структурных компонентов процесса социокультурной адаптации личности, предложенных отечественными учеными. Рассмотрены различные обоснования и взгляды на содержание и систематизацию факторов, активизирующих и развивающих процесс социокультурной адаптации личности и влияющих на него на субъективном и объективном уровнях. Сделаны выводы о дальнейших перспективах и направлениях научного исследования вопроса, связанного с процессом социокультурной адаптации личности.

Ключевые слова: адаптация, социокультурная адаптация личности, структура адаптации личности, факторы социокультурной адаптации.

Понятие «адаптация», что в переводе с латинского означает приспособление, устраивание, применяется в самых разнообразных отраслях современного знания. Примером может служить биология, где адаптация рассматривается, как способность организма подстраиваться к изменяющимся условиям внешней среды и выступает элементом инстинкта выживания. По аналогии, схожие значения этого термина с учетом специфики научного знания встречаются в философии, социологии, физике. В современной психологии существует несколько подходов к данному понятию. В наиболее общем представлении адаптация рассматривается как сложный внутренний мотив, активизирующий процесс принятия или отторжения личностью каких-либо условий или факторов, и участвующий в формировании ответных действий на изменение в желаемом для личности направлении. При этом адаптация может проявляться как на субъективном, так и на объективном уровнях. Соответственно, объективный уровень выражается через способность личности формировать социально-приемлемую систему взаимодействия с окружающим обществом и средой в целом в со-

ответствии с ролевыми ожиданиями других. На субъективном уровне адаптация проявляется через адекватное личностное восприятие внешнего мира и собственного «Я», выражающееся в способности к различным видам деятельности (обучение, профессиональный труд, организация себя во времени и пространстве в целом).

Социокультурная адаптация процесс сложный и многоплановый. Его сложность заключается в учёте множества условий и параметров, средств и возможностей, которые личность использует для приспособления к новым для нее условиям. Многоплановость же предстает в свете рассмотрения самого процесса адаптации. Как правило, в адаптационный период задействуется ни одно свойство личности, а вся её структура, так как она целостна и не может участвовать в приспособлении только одной какой-то своей частью. В связи с этим следует рассмотреть более подробно сам процесс адаптации: этапы, структуру и факторы социокультурной адаптации.

Современные учёные [1 – 4] выделяют следующие этапы социокультурной адаптации:

- целенаправленный конформизм характеризуется внутренней психо-физиологической перестройкой личности. Личность осознает изменения, знает, как действовать, но внутренне не принимает новую систему ценностей окружающей среды;

- обоюдная терпимость выражается в проявлении толерантности и со стороны личности и со стороны новой социальной среды или группы на уровне ценностей и поведения;

- взаимные уступки возникают как часть терпимого отношения и выражается в готовности с обеих сторон к компромиссному поведению;

- полное приспособление выражается через отказ личности от своих прежних взглядов и ценностей и принятии новых ценностей.

Как любой динамичный процесс адаптация должна иметь свою структуру. В данном направлении проведено множество научных исследований по самым разнообразным основаниям такими учеными как Л.Л. Шпак (структурирование определяет связь субъекта и особенности условий социокультурной среды), С.А. Шапкин и А.Г. Дикая, работающие в этом же направлении, ввели применительно к адаптации понятие «ресурсы». В работах П.С. Кузнецова используется такое понятие как «комплексная адаптация». При этом под комплексной адаптацией понимается некая актуализированная часть общей адаптации, а в структуру адаптации вводятся потребности личности и других людей. В работах И.А. Милославовой, выделены разновидности адаптации: профессиональная (учебная, трудовая), бытовая (брачная, соседско-приятельская), политико-правовая и т. д.

В ходе анализа различных мнений по вопросу условий влияющих на адаптацию личности было установлено, что факторы адаптации – это условия, влияющие на значение показателей адаптации [5]. В современной психологической науке по этому направлению условно выделены следующие подходы: изучение одного фактора (Н.М. Ибрагимов, А.А. Кирильцева, С.Г. Марковкина); рассмотрение нескольких факторов без их типизации по группам (Т.Н. Вершинина); использование систематизации факторов по какому-то конкретному признаку (П.С. Кузнецов).

Пожалуй, самой распространенной и наиболее обоснованной выступает классификация факторов социокультурной адаптации личности по средовому основанию. Различают, соответственно, внешние факторы, выражающие условия окружающего социума, и внутренние, представляющие собой индивидуально-личностные свойства и их возможности. Иными словами, внешние факторы могут объединять целые комплексы условий окружающей действительности, например, по видам деятельности (трудовой, профессиональной, общественной и т. д.). Тогда как внутренние факторы обуславливаются половозрастными особенностями, социальными ролями личности в семье, её ценностными установками и направленностью, активностью, способностями, характером и другими индивидуальными особенностями. Таким образом, внутренние и внешние факторы социокультурной адаптации личности объясняют процесс активизирующий формирование внутренних устойчивых предпосылок к ответным действиям на раздражители.

Ещё одно направление в классификации факторов социокультурной адаптации личности вызывает интерес. В основе подхода используется время воздействия условий на личность. В связи с чем, различают ведущие и временные факторы. При этом, степень воздействия у первой группы более приоритетная, так как они влияют на адаптацию в течение всего периода ее формирования. Вторая группа действует перманентно и оказывает менее заметное воздействие. Данная группа выполняет функции сопутствующие и способствует получению более глубокого и устойчивого результата в процессе адаптации.

Следующее основание в классификации факторов социокультурной адаптации личности представлено качественно-количественной характеристикой. При таком подходе интересующий фактор рассматривается с позиции его наличия или отсутствия, степени его воздействия на механизм адаптации. Данное направление разработано Н.М. Ибрагимовой, А.А. Кирильцевой, С.Г. Марковкиной.

Интересная классификация предложена П.С. Кузнецовым. Им выделено семь комплексных факторов, определяющих становление личности и её деятельность: экономический (материальный), регулятивный, воспроизводственный, коммуникативный, когнитивный, самосохранение, самореализация.

Перечисленные условия почти не зависят друг от друга и могут лишь косвенно влиять на качество удовлетворения потребностей. При этом каждый комплексный фактор включает в себя группу частных условий, обеспечивающих эффективность удовлетворения той или иной надобности. Например, материальный фактор представлен в денежном эквиваленте. Причём источник денег в данном случае не имеет значения, если только не учитывать нравственную компоненту, которая обеспечивает регулятивную группу факторов и самосохранение. Кроме названного условия самосохранение включает безопасность личности на социальном и биологическом уровнях, а регулятивный отражает психофизиологические аспекты жизнедеятельности организма. В основе воспроизводственного фактора лежит инстинкт продолжения рода и связанные с ним сексуальные потребности, которые реализуются через интимные отношения, создание семьи, рождение детей и т. д. Группа коммуникативных факторов реализует потребности человека в общении, отражает глубину и круг общения, социальный статус личности. Когнитивные факторы обеспечивают познавательные потребности человека, развитие интеллекта, кругозора, получение образования, профессии. И наконец, факторы самореализации наиболее сложная группа, которая может включать в себя любой из перечисленных выше комплексов, при одном условии – потребность превращается в ценность. Комплекс факторов самореализации определяется через понятие «творение», «достижение», «мастерство», «власть», «авторитет», «престиж». Подход П.С. Кузнецова к классификации факторов адаптации, с нашей точки зрения, показывает адаптивный процесс как целостный, поскольку предпринята попытка рассмотрения адаптации как системного процесса, т. е. условия изучаются во взаимосвязи другими структурами личности, в частности с точки зрения потребностной сферы индивида.

Наиболее общую классификацию факторов адаптации предлагает М.С. Бережная. Эта группа получила название «факторы воздействия», к ней отнесены: особенности самоопределения на различных возрастных этапах развития личности; окружение (друзья, семья, учителя, коллеги и т. д.), жизненные события и обстоятельства, мотивация и поставленные жизненные цели (или их размытость), особенности жизненного выбора, присутствие положительного или отрицательного примера, особенности прохождения жизненных кризисов, жизненные ценности личности, уровень сформированности «Я-концепции» личности [5, с. 149].

Рассмотренные подходы к существующим классификациям факторов адаптации показали, что единой теории структуры адаптации личности не существует, а представленные направления рассматривают адаптационный процесс лишь только с позиций конкретных условий, не учитывая при этом возможное воздействие других факторов. Более того, на основе проведенного анализа можно выделить следующие виды социокультурной адаптации личности:

1. Конструктивная и деструктивная в зависимости от изменений в структуре личности.
2. Принудительная и добровольная в зависимости от характера осуществления адаптации.
3. По деятельности в среде различают адаптацию трудовую, семейную, бытовую, правовую, психологическую, экономическую и т. д.
4. Внешняя и внутренняя в зависимости от направления воздействия адаптации.
5. В зависимости от структуры адаптивной среды: предметно-деятельная, личностная.
6. По новизне предпринимаемых усилий адаптация может быть первичной и вторичной.

Таким образом, для наиболее глубокого и полного понимания процесса социокультурной адаптации личности необходимо рассматривать весь механизм воздействия на него со стороны групп факторов субъективного и объективного уровней, а также учитывать весь комплекс структурных компонентов данного процесса, их направленность и обусловленность.

Библиографический список

1. Уотсон Дж. *Избегайте занудства. Уроки жизни, прожитой в науке*. Перевод с английского П. Петровой. Москва, 2010.
2. Шибутани Т. *Социальная психология*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.
3. Hartmann H. *Ego psychology and the Problem of adaptation*. N-Y, 1958.

4. Богатырева О.В. Проблемы межкультурной коммуникации народов Северного Кавказа. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; 4.
5. Бережная М.С. Влияние кино и телевидения на социокультурную адаптацию личности (к вопросу создания образовательных адаптирующих телевизионных программ для детей и молодежи). *Педагогика искусства*. 2015; 4.

References

1. Uotson Dzh. *Izbegajte zanudstva. Uroki zhizni, prozhitoj v nauke*. Perevod s anglijskogo P. Petrovoj. Moskva, 2010.
2. Shibusani T. *Social'naya psihologiya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2002.
3. Hartmann H. *Ego psychology and the Problem of adaptation*. N-Y, 1958.
4. Bogatyreva O.V. Problemy mezhkul'turnoj kommunikacii narodov Severnogo Kavkaza. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; 4.
5. Berezhnaya M.S. Vliyanie kino i televideniya na sociokul'turnuyu adaptaciyu lichnosti (k voprosu sozdaniya obrazovatel'nyh adaptiruyuschih televizionnyh programm dlya detej i molodezhi). *Pedagogika iskusstva*. 2015; 4.

Статья поступила в редакцию 07.06.16

УДК 378.01

Nordman I.B., senior teacher, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia), E-mail: nordman.i@inbox.ru

INTERACTION OF EDUCATIONAL PARADIGMS IN THE FIELD OF COMMUNICATION METHOD WHILE ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS IN A UNIVERSITY. The article discusses the importance of communication way in the educational process for fulfilling of training of good quality. The paper shows the importance of the way of communication changing in the educational process in connection with the development and penetration into all areas of social life of information technology. Interaction of educational paradigms of traditional and innovative directions in the field of communication method is discussed at the level of classroom and students' independent work, control and evaluation activities, students' scientific and research work as well as training and educational work in a higher education school. The author defines roles of traditional and innovative educational concepts in the field of various activities in a university. The work emphasizes the importance of maintaining the traditional communication method while increasing role of innovation method of communication for the purpose of efficient organization of the educational process. Potential problems are shown, associated with the mismatching of the used communication methods and the general educational concept. The work offers possible solutions of the related problems.

Key words: classroom work, control and assessment activities, communication method, students' research work, students' independent work, training and educational work.

И.Б. Нордман, ст. преп. Тюменского индустриального университета, г. Тюмень, E-mail: nordman.i@inbox.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ В ОБЛАСТИ СПОСОБА КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

В статье рассматривается значение способа коммуникации в процессе образования для осуществления качественной подготовки специалистов. Показано значение изменения способа коммуникации в процессе обучения в связи с развитием и проникновением во все области общественной жизни информационных технологий. Взаимодействие образовательных парадигм традиционного и инновационного направлений в области способа коммуникации рассмотрено на уровне аудиторной и самостоятельной работы студентов, контрольно-оценочной деятельности, на уровне научно-исследовательской работы студентов и учебно-воспитательной работы в вузе. Показаны определяющая и дополняющая роли традиционной и инновационных образовательных концепций в различных видах деятельности в вузе. Подчеркивается значение сохранения традиционного способа коммуникации при увеличивающейся роли инновационного для эффективной организации образовательного процесса. Показаны возможные проблемы, связанные с несоответствием применяемых способов коммуникации и общей концепции образования. Предложены возможные решения связанных с этим проблем.

Ключевые слова: аудиторная работа, контрольно-оценочная деятельность, научно-исследовательская работа студентов, самостоятельная работа студентов, способ коммуникации, учебно-воспитательная работа

Процессы информатизации активно внедряются во все сферы жизнедеятельности общества, существенно влияя на сознание людей и их поведение. В этой связи возможно говорить о новом понимании общества [1], поскольку изменения в способах коммуникации происходят на уровне всех составляющих общественной жизни и предполагают также и изменения в организации видов деятельности в ней. В связи с этим сфере образования, в том числе высшего, как области социокультурного и профессионального развития личности, предстоит организовать свое образовательно-информационное пространство. Коммуникации в вузе является той средой, в которой проявляется и выходит в действительность приобретенное знание, способствуя в дальнейшем «упорядоченному свободному развитию» каждого в отдельности [2]. При всем положительном влиянии информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на процесс образования, важно понимать невозможность их простого добавления в привычный учебный процесс. Принимая во внимание масштаб изменений в общественной жизни, обусловленный развитием ИКТ, возникает необходимость замены привычной образовательной парадигмы одной или несколькими, позволяющими органично использовать возможности ИКТ на всех уровнях организационной образовательной деятельности в вузе. Создаваемая в вузе с помощью ИКТ информационно-образовательная среда должна способствовать формированию целостного мышления и мировоззрения обучающегося, ориентировать его на поиск системных

связей и закономерностей, на развитие его независимого творческого мышления, на поиск системных связей и закономерностей [3], тем самым интегрируя личность обучающегося в вузовское сообщество и культуру.

Следовательно, значение способа коммуникации в условиях взаимодействия образовательных парадигм традиционного и инновационного направлений требует повышенного внимания и будет рассмотрено далее на уровне основных видов деятельности в вузе с целью выявления возможных проблем сочетания различных концепций образования в области способа коммуникации в образовательном процессе.

Способом коммуникации при организации **аудиторной работы** является как традиционный (информационные стенды, получение информации от преподавателя, от кураторов групп, от методистов), так и инновационный. В области организации процесса обучения инновационный способ коммуникации проявляется в запросе и получении необходимой информации через информационно-коммуникационные сети, в том числе через официальный сайт вуза. В области содержания образования – в общении с преподавателями через информационно-коммуникационные сети и в усвоении содержания обучения не путем получения студентом информации, а в процессе собственной деятельности студента по овладению этим содержанием [4, с. 32]. Говорить об определяющей роли какого-либо их способов коммуникации здесь не представляется возможным, поскольку боль-

шинство событий аудиторной деятельности в вузе представлены как традиционным способом, так и с помощью информационных технологий; при этом способы коммуникации и предоставления информации не являются взаимоисключающими, что дает возможность выбора участникам образовательного процесса. В данном случае происходит совмещение традиционных и инновационных парадигмальных установок. Проблема может состоять в простом переносе инновационного способа коммуникации на традиционные формы, средства и методы организации аудиторной работы, что в конечном итоге может привести к несоответствию традиционных форм, методов, средств, целей и способа восприятия информации на аудиторных занятиях. Решением может стать тщательное согласование названных выше составляющих организации аудиторной работы и способа коммуникации аудиторной работы.

Способом коммуникации при осуществлении **самостоятельной работы** является как традиционный (получение задания и разъяснений по его выполнению от преподавателя на занятиях, сдача выполненного задания в установленные сроки лично преподавателю), так и инновационный (получение необходимой информации через информационно-коммуникационные сети, отправление по электронной почте преподавателю выполненного задания), характерный для информационной образовательной парадигмы.

Возможности информационной образовательной парадигмы используются студентами всё чаще. Это проявляется приобретаем всё большее значение дистанционном образовании, в использовании электронных библиотечных каталогов [5], в электронных онлайн-заявках на студенческие конференции, конкурсы, олимпиады, участие в виртуальных мероприятиях (вебинар, форум, чат), завершающих определенный этап самостоятельной работы. Здесь возможно говорить об определяющей роли инновационной (информационной) образовательной парадигмы на всех этапах обучения, поскольку способ коммуникации с помощью информационных технологий существенно экономит время студентам на подготовку, выполнение и отчет по заданиям самостоятельной работы.

Задача преподавателя состоит в выстраивании гибкой и мобильной системы обучения, в поддержании самостоятельности и активности студентов интенсивными коммуникациями с помощью информационной образовательной среды [6, с. 193]. Именно область самостоятельной работы студентов позволяет наиболее эффективно действовать инновационному способу коммуникации в силу согласованного взаимодействия целей, мотивов, средств, форм, методов указанного вида работы. В данном случае следует избегать нежелательного хаотичного смешивания установок традиционного и инновационного направления позволяет разграничение самостоятельной работы на аудиторную и внеаудиторную. В аудиторной самостоятельной работе будет преобладать традиционный способ общения, а в области внеаудиторной работы – инновационный способ коммуникации.

Способом коммуникации при осуществлении **контрольно-оценочной деятельности** в вузе остается как традиционный (объявление о проведении контрольных мероприятий, их последующее осуществление преподавателем, проверка им результатов, оценивание и сообщение результатов студентам), так и инновационный, осуществляемый с помощью электронных образовательных ресурсов и телекоммуникационных технологий, электронной системы поддержки дистанционного образования, включающих рассылку информации о контрольных мероприятиях, учет результатов электронного тестирования, прием зачетов и экзаменов дистанционно [7, с. 270], интернет-экзамен в сфере профессионального образования, электронная обработка и получение его результатов. Область оценки и контроля предоставляет широкие возможности для взаимодействия традиционного и инновационного способа коммуникации. Проблема может состоять в их необоснованном смешивании, а именно:

- на процессуальном уровне, когда осуществление контроля с помощью новейших информационно-коммуникационных технологий становится возможным лишь в случае непосредственного открытия теста вручную преподавателем или методистом, когда при полностью автоматизированной процедуре контроля и оценки у студента отсутствует возможность просмотра результатов, возможных ошибок, а также непосредственной связи с преподавателем для разъяснения полученных результатов;

- на содержательном уровне, особенно при изучении гуманитарных дисциплин, когда материал, предполагающий развернутый ответ и непосредственный контакт с преподавателем, искусственно укладывается в тестовую форму задания, предписанную электронной формой тестирования;

- на парадигмальном уровне, когда процесс изучения материала с помощью традиционных форм, средств, методов, способа коммуникации в соответствии с целями, мотивами и нормами традиционной концепции образования завершается контролем и оценкой с помощью информационно-коммуникационных технологий

Избежать названных выше проблем можно с помощью тщательного анализа используемых способов коммуникации в процессе оценки и контроля и их согласования с остальными элементами образовательного процесса.

Способом коммуникации при организации **научно-исследовательской работы студентов** является как традиционный (получение информации через информационные стенды и от преподавателя), так и инновационный (онлайн-заявка на олимпиады и конференции, виртуальные олимпиады, конференции), характерный для информационной образовательной парадигмы. Инновационный способ коммуникации постепенно приобретает все большее распространение за счет удобства использования и возмужеей информации информационно-коммуникационных технологий. Проблему может создать хаотичное смешивание традиционного и инновационного способов коммуникации, проявляющееся, например, в организационных моментах научных мероприятий, участие в которых предполагает обязательное дублирование действий (требование отправки заявки онлайн и одновременно обычной почтой), регистрация «вручную» уже онлайн зарегистрированных участников). Решением может стать тщательно продуманная организация научных мероприятий с учетом возможностей всех участников и самих организаторов.

Способом коммуникации при осуществлении **учебно-воспитательной работы** являются как традиционные (информация на стендах, через преподавателей, кураторов, старост) так инновационные позволяющие проводить учебно-воспитательные мероприятия и получать о них информацию с помощью информационно-телекоммуникационных технологий в синхронном и асинхронном режимах. С одной стороны, организация и осуществление учебно-воспитательной работы представляет особую сложность, поскольку присутствует во всех видах деятельности в вузе. С другой стороны, широкий спектр учебно-воспитательных мероприятий предоставляет большие возможности для комбинирования установок различных образовательных парадигм с целью наиболее эффективной организации видов деятельности.

Подводя итог выше изложенному, еще раз подчеркнем значение способа коммуникации как неотъемлемой составляющей образовательной парадигмы, определяющей путь передачи и восприятия информации в процессе образования. Важным моментом является использование парадигмальных установок образовательных парадигм традиционного и инновационного направлений на уровне всех видов деятельности в вузе. Необходимо уделять внимание грамотному сочетанию элементов различных образовательных парадигм во избежание простого накладывания установок одной образовательной концепции на другую. Проблемы сочетания парадигмальных установок можно решить с помощью тщательного анализа организации видов деятельности.

Библиографический список

1. Назарчук А.В. *Теория коммуникации в современной философии*. Москва: Прогресс-Традиция, 2009.
2. Ясперс К. Тезисы к вопросу об обновлении высшей школы. *Историко-философский ежегодник*. Москва, 1995.
3. Шутенко А.И., Шутенко Е.Н., Вишневская Я.Ю., Осищева О.И. Развитие образовательных коммуникаций как условие самореализации студентов в современном вузе. *Информационно-гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение»*. 2012; 6 (ноябрь – декабрь). Available at: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2012/6/Shutenkos-et-al_Educational-Communications
4. Пчелинцева И.Г. Реализация компетентного подхода при обучении иностранным языкам в техническом вузе. *Вестник Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии*. 2010; 15: 31–35.
5. Соколов А.В. *Общая теория социальной коммуникации*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство Михайлова В.А., 2002.

6. Милованова Н.Г., Пчелинцева И.Г. Совершенствование образовательного процесса в вузе на основе организации нелинейного обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2011;5: 193 – 195.
7. Нордман И.Б. Сочетание элементов различных образовательных парадигм как условие эффективной организации контрольно-оценочной деятельности в вузе. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 21: 268 – 270.

References

1. Nazarchuk A.V. *Teoriya kommunikacii v sovremennoj filosofii*. Moskva: Progress-Tradiciya, 2009.
2. Yaspers K. *Tezisy k voprosu ob obnovlenii vysshej shkoly. Istoriko-filosofskij ezhegodnik*. Moskva, 1995.
3. Shutenko A.I., Shutenko E.N., Vishnevskaya Ya.Yu., Ospischeva O.I. *Razvitiye obrazovatel'nyh kommunikacij kak uslovie samorealizacii studentov v sovremennom vuze. Informacionno-gumanitarnyj portal «Znanie. Ponimanie. Umenie»*. 2012; 6 (noyabr' – dekabr'). Available at: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2012/6/Shutenkos-et-al_Educational-Communications
4. Pchelinceva I.G. *Realizaciya kompetentnostnogo podhoda pri obuchenii inostrannym yazykam v tehničeskom vuze. Vestnik Sibirskoj gosudarstvennoj avtomobil'no-dorozhnoj akademii*. 2010; 15: 31-35.
5. Sokolov A.V. *Obschaya teoriya social'noj kommunikacii: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Mihajlova V.A., 2002.
6. Milovanova N.G., Pchelinceva I.G. *Sovershenstvovanie obrazovatel'nogo processa v vuze na osnove organizacii nelinejnogo obucheniya. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011;5: 193 – 195.
7. Nordman I.B. *Sochetanie `elementov razlichnyh obrazovatel'nyh paradigim kak uslovie `effektivnoj organizacii kontrol'no-ocenocnoj deyatelnosti v vuze. Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 21: 268 – 270.

Статья поступила в редакцию 06.06.16

УДК 378

Pivovarov R.V., adjunct, *Novosibirsk Institute of Internal Forces n.a. General of Army I. K. Yakovlev, Ministry of Internal Affairs of Russia (Novosibirsk, Russia)*, E-mail: sinoptik7154@yandex.ru

Belovolov V.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, *Novosibirsk Institute of Internal Forces n.a. General of Army I. K. Yakovlev, Ministry of Internal Affairs of Russia (Novosibirsk, Russia)*, E-mail: v.belovolov@mail.ru

Vabishchevich A.V., Deputy Head of Training Division, *Novosibirsk Institute of Internal Forces n.a. General of Army I. K. Yakovlev, Ministry of Internal Affairs of Russia (Novosibirsk, Russia)*, E-mail: sinoptik7154@yandex.ru

MILITARY SERVICE: VALUE-ONTOLOGICAL ANALYSIS OF THE PHENOMENON. The article analyzes a phenomenon of military service as a medium for the formation of a special type values. The research is carried out through consideration of such problems as the specifics of military service as a form of state activity, moral and ethical requirements necessary for its implementation, the relationship of value systems of military service with community values. Special attention is paid to discussing the specifics of military activities, defines its features and allows characterizing the value of military service as a sustainable, evolving and adaptive system. In conclusion the paper reveals the effect of values of military service on the willingness of the individual to military activity, the formation of professional qualities of military personnel.

Key words: military service, military service values, system of values.

R.V. Pivovarov, адъюнкт, *Новосибирский военный институт внутренних войск МВД России имени генерала армии И.К. Яковлева, г. Новосибирск*, E-mail: sinoptik7154@yandex.ru

V.A. Belovolov, д-р пед. наук, проф., *Новосибирский военный институт внутренних войск МВД России имени генерала армии И.К. Яковлева, г. Новосибирск*, E-mail: v.belovolov@mail.ru

A.V. Vabishchevich, заместитель начальника учебного отдела, *Новосибирский военный институт внутренних войск МВД России имени генерала армии И.К. Яковлева, г. Новосибирск*, E-mail: sinoptik7154@yandex.ru

ВОЕННАЯ СЛУЖБА: ЦЕННОСТНО-ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА

Статья посвящена анализу феномена военной службы как среды формирования особого вида ценностей. Исследование ведётся через рассмотрение проблем особенностей военной службы как вида государственной деятельности, нравственно-этических требований, необходимых для её реализации, взаимосвязи систем ценностей военной службы с общественными ценностями. Особое внимание уделяется вопросу рассмотрения специфики воинской деятельности, определяющей особенности и позволяющей характеризовать ценности военной службы как устойчивую, развивающуюся и адаптивную систему. В заключении раскрывается влияние ценностей военной службы на готовность личности к воинской деятельности, формирование профессионально-значимых качеств военнослужащих.

Ключевые слова: военная служба, ценности военной службы, система ценностей.

Изменения, происходящие в современной России, влекут модификацию социальных, политических экономических и других отношений, заставляют широкие слои населения менять, казалось бы, устоявшиеся представления, взгляды и приоритеты.

Современный этап развития государства в силу различных факторов характеризуется возросшей необходимостью создания боеспособной армии, поддержания её высокой боевой готовности, способности защищать интересы общества и государства в меняющихся условиях. В настоящее время в вооруженных силах и правоохранительных органах активно реализуется этап перехода на новые принципы комплектования, перевооружения, внедрения новых технологий, повышения эффективности системы управления, изменения способов служебно-боевой деятельности, что неминуемо предьявляет новые требования к людям, осуществляющим военную службу, их профессиональным качествам, процессу подготовки [1].

Ценностно-онтологический анализ феномена «военная служба» и её контента свидетельствует о том, что данное явление научным обществом классифицируется как особый и один

из наиболее значимых видов государственной деятельности. Данное положение подтверждается Федеральным Законом от 28 марта 1998 года №53-ФЗ «О воинской обязанности и военной службе», в котором под военной службой понимается «... особый вид федеральной государственной службы, исполняемой гражданами, в Вооруженных Силах Российской Федерации, во внутренних войсках Министерства внутренних дел Российской Федерации, <...> а также других воинских формированиях и создаваемых на военное время специальных формированиях...».

При обосновании феномена военной службы мы учитываем позицию А.Ф. Ноздрачева, который выделяет следующие её особенности [2]:

- специфические задачи, функций и обязанности, целью которых является оборона и защита государства и общества (независимости, конституционного строя, безопасности и т. д.), зачастую сопряженные с риском для жизни, здоровья, а также возможными ограничениями прав и свобод;

- особые правовые условия возникновения, прохождения и окончания, а также наличие специфических корпоративных нор-

мативных источников регулирующих широкий круг отношений военнослужащих (уставов, директив, приказов);

- специальные принципы в организации службы, особый порядок привлечения к видам правовой ответственности;
- специальное обеспечение (денежное содержание, социальные льготы, форменная одежда, знаки различия и т. п.).

Изучение, анализ военно-научной, педагогической литературы, современной войсковой практики свидетельствует о том, что потенциалом для успешного выполнения служебно-боевых задач военнослужащими является наличие у них сформированных профессиональных качеств, навыков и способностей. Их основа – специфическая мораль, честь, достоинство, сила духа, нравственность и т. д., формирование которых происходит в процессе войскового обучения, воспитания и выполнения обязанностей военной службы. Совокупность вышеперечисленных нравственно-этических категорий образуют особую систему ценностей, без которых невозможно становление профессиональных военных – патриотов [3; 4; 5; 6].

Данный процесс носит целенаправленный и регламентированный характер и организуется в воинских коллективах офицерами. Офицер – представитель особой профессии, не просто связанной с выполнением обязанностей военной службы, а осуществляющей подготовку военнослужащих способных обеспечить безопасность государства [7].

Как справедливо отмечает А.Н. Назаров, офицер, основываясь на ценностных представлениях, в соответствии с объемом полученных знаний, умений и навыков, а также теми требованиями, которые предъявляются к нему после окончания военного вуза, воспитывает ценности военной службы у своих подчиненных [8].

Важным положением исследования является, вывод о том, что формирование и развитие ценностей военной службы сопряжено с бинарной сущностью жизнедеятельности военнослужащего, которая заключается во включении его в образовательно-воспитательный процесс подразделения с одной стороны, и повседневной обязанностью выполнять различные задачи, определяемые непосредственно службой и необходимыми для обеспечения деятельности, с другой. Оба процесса являются взаимосвязанными и дополняют друг друга [9; 10].

Приведенные выше теоретико-методологические положения свидетельствуют, что военная служба является средой формирования и развития специфического вида ценностей военной службы. Особенности ценностей вытекают из сущности самой военной службы, специфики выполняемых задач формированиями в которых она предусмотрена. Обобщая теоретические подходы исследователей [11; 12; 13], следует отметить что:

1. Военная служба имеет преимущественно нравственно-этические, духовные интересы, мотивы и цели. Воинская деятельность не носит производственного характера, но, несмотря на это, является социально значимой, что вытекает из необходимости вооруженной защиты государства и общества.

2. В современных условиях технического переоснащения и постоянного усложнения техники и вооружения, возрастают требования, предъявляемые к интеллектуальным способностям военнослужащих.

3. Военная служба имеет ярко выраженную социальную направленность, которая выражается отношением военнослужащего к предмету деятельности, отношением к обществу.

4. Воинская деятельность характеризуется исключительно высоким физическим и духовным напряжением, что указывает на необходимость формирования у военнослужащих необходимых ценностных качеств, таких как дисциплинированность, самообладание, выдержка и др.

5. Военная служба сопровождается постоянной актуализацией гуманистических ценностей, значимость которых растёт с ростом разрушительной мощности современного вооружения. Отсутствие у военнослужащего обладающего таким оружием понимания о ценности жизни, здоровья, свободы и т. д. может привести к катастрофическим последствиям.

В то же время нельзя не согласиться с позицией ряда авторов (Н.М. Байков, Э.В. Дарбинян, А.С. Суслин и др.), которые полагают, что формирование ценностей военной службы зависит не только от норм и правил, действующих в военной среде, но и от ценностей которые преобладают в обществе. Указанные исследователи справедливо отмечают, что системы ценностей военной службы и общественных ценностей должны гармонично сочетаться, взаимодополнять друг друга, а также способствовать взаимному развитию.

В отечественной и зарубежной науке существует несколько вариантов типологической классификации ценностей военной службы. Одним из общепризнанных вариантов является выделение типов на основе влияния ценностей на воинскую деятельность. Например, С.С. Соловьев [14] выделяет следующие элементы системы ценностей военной службы:

1. Военно-корпоративные ценности – основные суждения, с которыми в обществе связываются представления о военнослужащих и офицерском корпусе. К ним относятся честь, достоинство, повышенная ответственность за судьбу Отечества и ее безопасность, товарищество, ритуалы и т. д.

2. Военно-профессиональные ценности – заключаются в выражении «военной специализации» с потребностью в самореализации, желание управлять военной техникой, системами вооружения, стрелять из различных видов оружия, стремление к руководству, карьерному росту.

3. Познавательные-развивающие ценности – идеалистические и прагматические установки личного плана. В качестве таковых рассматриваются потребности связанные с приобретением в условиях современной военной службы необходимых знаний, умений, навыков, желание испытать себя в сложных условиях, стремление к физическому самосовершенствованию и, возможность развития способности.

4. Материально-бытовые ценности – совокупность естественных социальных потребностей, таких как жилье, поддержание достойного уровня жизни, обеспечение занятости.

Приведенная классификация не является абсолютной и существенно дополняется многими учеными (Н.М. Байков, П.Ю. Наумов и др.), однако она позволяет рассматривать ценности военной службы не как обособленное явление, а интегрированное в широкий спектр социальных ценностей меняющегося общества. Данную точку зрения подтверждают исследователи, которые относят к неотъемлемым условиям успешного и качественного решения военно-профессиональных задач, наличие у военнослужащего целостного представления о различных аспектах осуществляемой им деятельности [15]. С другой стороны, цели воинской деятельности, как уже отмечалось – защита общества и государства, являются персистентными и практически не подвержены внешним изменениям [16].

Для характеристики подобных взаимосвязей в современной науке используется понятие «динамической системы», под которой, основываясь на точку зрения, В.Д. Шадрикова мы понимаем: «систему, развивающуюся во времени, изменяющую состав входящих в нее компонентов и связей между ними при сохранении функции».

Такой подход позволяет нам рассматривать военную службу в ценностно-онтологическом аспекте как устойчивую, развивающуюся и адаптивную систему.

Приведенные выше теоретико-методологические положения свидетельствуют, что военная служба на сегодняшний день является одним из важнейших видов государственной деятельности, а современные требования к военнослужащему не ограничиваются только наличием профессиональных качеств, но и подразумевают наличие особых ценностей. От степени сформированности и уровня развития ценностей военнослужащего зависит его готовность к военной деятельности, мотивированности к военной службе, выбор стилей и методов реализации должностных обязанностей и т. д. По этому поводу еще в XIX веке один из виднейших военных теоретиков Карл фон Клаузевиц писал «Если профессия военного вообще что-то значит, она должна опираться на непоколебимый кодекс чести ...».

Библиографический список

1. Путин В.В. Приём в честь выпускников военных вузов. <http://www.kremlin.ru/events/president/news/49763>
2. Ноздрачев А.Ф. *Государственная служба. Учебник для подготовки государственных служащих*. Москва: Статут, 1999.
3. Беловолов В.А., Матвеев Д.Е., Беловолова С.П., Султанбеков Т.И. Культура межнационального общения: категоризация, интерпретация и социо-культурный подход. *Гуманитарные науки и образование в Сибири*. 2014; 6 (18): 155 – 160.
4. Шадрин В.А., Беловолов В.А. Ценностно-патриотические ориентации военнослужащего: понятие, содержание. *Мир науки, культуры, образования*. 2014, №2 (45): 171 – 173.

5. Султанбеков Т.И., Беловолов В.А. Толерантность как этическая категория. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2014; 8: 40 – 48.
6. Шадрин В.А., Беловолов В.А. Патриотизм как социально-педагогический феномен. *Гуманитарные науки и образование в Сибири*. 2014; 2 (14): 199 – 203.
7. Барабанщиков А.В. *Военная педагогика и психология*. Москва: Воениздат, 1986.
8. Назаров А. Н. *Офицеры России: подготовка, культура, традиции: учебное пособие*. Москва: Профессиональное образование, 1997.
9. Миронов А.В. *Формирование технической культуры курсантов военных вузов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Уфа, 2015.
10. Султанбеков Т.И., Беловолов В.А. Структура образовательной среды военного вуза. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2014; 4 (53): 48 – 50.
11. Петрий П.В. *Духовные ценности, общество и армия*. Москва: Наука, 2002.
12. Музяков С.И. Ценностные основания воинской деятельности. *Вестник военного университета* 2007; 1(9): 12 – 20.
13. Наумов П.Ю., Утюганов А.А., Кравец А.В. Технологический подход к формированию и развитию системы ценностей военнослужащих внутренних войск МВД России. *Вестник университета (государственный университет управления)*. 2014; 12: 284 – 294.
14. Соловьев С.С. *Трансформация ценностей военной службы*. Москва: Военная социология, 1996.
15. Беловолов В.А., Левин Е.М., Беловолова С.П. Профессиональная деятельность офицера ВВ МВД России: понятие, содержание, особенности. *Гуманитарные науки и образование в Сибири*. 2014; 1 (13): 199 – 203.
16. Султанбеков Т.И., Беловолов В.А. Межэтническая толерантность как феномен поликультурной образовательной среды военно-учебных заведений. *Психология и педагогика в системе гуманитарного знания*. 2014; Выпуск 10: 310 – 315.

References

1. Putin V.V. Priem v chest' vypusnikov voennyh vuzov. <http://www.kremlin.ru/events/president/news/49763>
2. Nozdrachev A.F. *Gosudarstvennaya sluzhba. Uchebnik dlya podgotovki gosudarstvennyh sluzhaschih*. Moskva: Statut, 1999.
3. Belovolov V.A., Matveev D.E., Belovolova S.P., Sultanbekov T.I. Kul'tura mezhnatsional'nogo obscheniya: kategorizatsiya, interpretatsiya i socio-kul'turnyj podhod. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie v Sibiri*. 2014; 6 (18): 155 – 160.
4. Shadrin V.A., Belovolov V.A. Cennostno-patrioticheskie orientatsii voennosluzhashego: ponyatie, sodержание. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014, №2 (45): 171 – 173.
5. Sultanbekov T.I., Belovolov V.A. Tolerantnost' kak `eticheskaya kategoriya. *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2014; 8: 40 – 48.
6. Shadrin V.A., Belovolov V.A. Patriotizm kak social'no-pedagogicheskij fenomen. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie v Sibiri*. 2014; 2 (14): 199 – 203.
7. Barabanshchikov A.V. *Voennaya pedagogika i psihologiya*. Moskva: Voениzdat, 1986.
8. Nazarov A. N. *Oficery Rossii: podgotovka, kul'tura, tradicii: uchebnoe posobie*. Moskva: Professional'noe obrazovanie, 1997.
9. Mironov A.V. *Formirovanie tehniceskoy kul'tury kursantov voennyh vuzov*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ufa, 2015.
10. Sultanbekov T.I., Belovolov V.A. Struktura obrazovatel'noj sredy voennogo vuza. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2014; 4 (53): 48 – 50.
11. Petrij P.V. *Duhovnye cennosti, obschestvo i armiya*. Moskva: Nauka, 2002.
12. Muzyakov S.I. Cennostnye osnovaniya voinskoj deyatel'nosti. *Vestnik voennogo universitet* 2007; 1(9): 12 – 20.
13. Naumov P.Yu., Utyuganov A.A., Kravec A.V. Tehnologicheskij podhod k formirovaniyu i razvitiyu sistemy cennostej voennosluzhaschih vnutrennih vojsk MVD Rossii. *Vestnik universiteta (gosudarstvennyj universitet upravleniya)*. 2014; 12: 284 – 294.
14. Solov'ev S.S. *Transformatsiya cennostej voennoj sluzhby*. Moskva: Voennaya sociologiya, 1996.
15. Belovolov V.A., Levin E.M., Belovolova S.P. Professional'naya deyatel'nost' oficera VV MVD Rossii: ponyatie, sodержание, osobennosti. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie v Sibiri*. 2014; 1 (13): 199 – 203.
16. Sultanbekov T.I., Belovolov V.A. Mezhetnicheskaya tolerantnost' kak fenomen polikul'turnoj obrazovatel'noj sredy voenno-uchebnyh zavedenij. *Psihologiya i pedagogika v sisteme gumanitarnogo znaniya*. 2014; Vypusk 10: 310 – 315.

Статья поступила в редакцию 30.05.16

УДК 355.13

Chumakova L.P., Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Novosibirsk Law Institute – a branch of the National Research Tomsk State University (Novosibirsk, Russia), E-mail: bav@mail.ru

Petrova A.V., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Novosibirsk Law Institute – a branch of the National Research Tomsk State University (Novosibirsk, Russia), E-mail: bav@mail.ru

Belovolov V.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Novosibirsk Law Institute, branch of National Research Tomsk State University (Novosibirsk, Russia), E-mail: v. belovolov@mail.ru

THE PARADIGM OF DEVELOPMENT OF THE MODERN SOCIETY AND TRAINING SPECIALISTS. The paper highlights features of the paradigm of development of the modern society, which must be considered in the organization of modern vocational education "Education for Innovative Societies in the twenty-first century", "Education for the society of the future", "Education for Sustainable Development". The work defined training requirements of specialists at the present stage of the development of the society. The researchers interpret education as a social institution, a culture that reproduces the culture as an institution and its function in the reproducing with the culture of public intellect. Education is seen as "the way of the ascent to the universal culture", as "a way of becoming human culture", "creating irreversibility points".

Key words: paradigm, modern society, professional education, professional training of specialists, education, professionalism.

Л.П. Чумакова, канд. юр. наук, доц., Новосибирский юридический институт – филиал Национального исследовательского Томского государственного университета, директор, г. Новосибирск, E-mail: bav@mail.ru

А.В. Петрова, канд. биол. наук, доц., Новосибирский юридический институт – филиал Национального исследовательского Томского государственного университета, заместитель директора по учебной работе, г. Новосибирск, E-mail: bav@mail.ru

В.А. Беловолов, д-р пед. наук, проф., Новосибирский юридический институт – филиал Национального исследовательского Томского государственного университета, почётный работник высшего профессионального образования РФ, г. Новосибирск, E-mail: v. belovolov@mail.ru

ПАРАДИГМА РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ

Выделены черты парадигмы развития современного общества, которые необходимо учитывать при организации современного профессионального образования – «образование для инновационных обществ в XXI веке», «образование для общества будущего», «образование в интересах устойчивого развития»; сформулированы особенности и требования к про-

фессиональной подготовке специалистов на современном этапе развития общества; рассматривается образование как социальный институт культуры, воспроизводящий культуру как институт, и в этой своей функции, воспроизводящий вместе с культурой общественный интеллект; образование рассматривается как «путь культурного восхождения ко всеобщему», как «способ становления человека в культуре», «создание им самим точек необратимости».

Ключевые слова: парадигма, современное общество, профессиональное образование, профессиональная подготовка специалистов, образование, профессионализм.

Парадигма развития современного общества направлена на расширение функции образования как социокультурного феномена, как одного из важнейших факторов социальной стабильности, культуры, воспитания личности креативной, мобильной, ответственной, подготовки специалистов, умеющих достигать поставленные цели в разных, быстро меняющихся образовательных ситуациях за счёт владения методами решения большого класса профессиональных задач, готовых осуществлять инновационную деятельность, постоянную рефлексию по поводу знаний о мире, культуре, человеке.

На крутых поворотах истории люди всегда задумываются над тем, как дать адекватный ответ на вызовы времени, чтобы вскрыть и привести в движение невостребованные и нереализованные культурно-творческие функции образования.

В истории развития человечества со второй половины XX века наступила постиндустриальная эпоха, которую называют «информационным обществом» (Ю. Хаяши, Ф. Махлуп (1962) и Т. Умсао (1963), «обществом знаний», в котором важнейшую роль играют знания и информация, «обществом услуг», в нем большая часть трудоспособного населения переходит на работу в сферу услуг. Понятие «постиндустриальное общество» впервые употребил в 1959 г. профессор Гарвардского университета Д. Белл, особо подчеркнув масштабы информации и знаний, которыми оно располагает. Роль промышленности и сельского хозяйства не уменьшается, но автоматизация, высокие технологии индустрии требуют меньшей доли общественного труда, а значительная часть занятого населения переходит в сферы информации и услуг.

И.М. Ильинский, М.П. Карпенко, Н.Н. Моисеев и др. [1 – 3] выделяют черты парадигмы современного общества, которые необходимо учитывать при организации современного профессионального образования – «образования для инновационных обществ в XXI веке», «образования для общества будущего», «образования в интересах устойчивого развития»: ускорение темпов развития, требующее повышения уровня и сокращения циклов обновления знаний, уменьшение периодов обновления технологических процессов, что короче периода социальной активной деятельности человека, а это, в свою очередь, требует постоянного переучивания и образования человека «через всю жизнь»; быстрое развитие электронной коммуникации, Интернета, информационно-коммуникационных технологий обеспечивает возможность массового обучения людей вне зависимости от возраста и места жительства; образование рассматривается как «средство помощи» для экономики. Процессы передачи, обработки и поиска информации на основе современных информационных технологий выступают основными производственными процессами, определяя перспективу развития современной мировой цивилизации. По данным академика Н.Н. Моисеева [3], к началу XXI в. мировой объём знаний вырос более чем в 250 тысяч раз. По мнению учёного, лавинообразный рост информации обозначил период полураспада компетентности – продолжительность времени со дня окончания вуза, когда под влиянием новой информации осведомленность специалиста в своей области снижается на 50 процентов. В постиндустриальном обществе увеличилась скорость обмена информацией, а вместе с тем и скорость принятия решений, динамика экономических, культурных, политических явлений [3].

Новое общество, в котором знания выступают важным социально-экономическим ресурсом, становятся капиталом и главным ресурсом развития экономики, предъявляет новые требования к общеобразовательной, к профессиональной школе.

А.М. Новиков, А.И. Субетто и др. [4; 5] рассматривают образование для инновационных обществ в XXI веке как «культуроцентричное общество», в котором университеты, учебные заведения становятся «центрами культуры, науки», обеспечивая в условиях новой социокультурной образовательной парадигмы переход от простой передачи знаний, умений и навыков, к готовности знать и действовать в быстроменяющихся условиях, участвовать в планировании социального развития, учиться предвидеть последствия предпринимаемых действий, в том чис-

ле и возможные последствия в сфере устойчивости природных и социальных систем. Учёные рассматривают образовательное общество как общество, в котором образование экспансируется во все общественные институты и организации, становится их ведущей функцией; образование – социальный институт культуры, воспроизводящий культуру как институт, и в этой своей функции, воспроизводящий вместе с культурой общественный интеллект [4; 5]. В Российском государственном гидрометеорологическом университете 18 апреля 2016 года прошла годовая сессия Круглого Стола-2016, посвященная теме «Научно-образовательное общество – основа стратегии развития России в XXI веке». С ключевым докладом на тему «Научно-образовательное общество – стратегия развития науки, образования и культуры в России XXI века» выступил А.И. Субетто. Ученый, исходя из оценки «вызовов XXI века» – состоявшаяся первая фаза Глобальной Экологической Катастрофы, императив выживаемости и императив перехода человечества к единственной возможной модели устойчивого развития – к управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта (коллективного разума), – теоретико-методологически обосновал, что становление и развитие научно-образовательного общества трактуется как базис восходящего воспроизводства качества общественного интеллекта, науки, образования и качества управления общественным развитием и социоприродной эволюцией; как базис управляемой экономики, научного управления развитием России, исследуя в контексте данного методологического посыла основания, структуру и императивы становления новой парадигмы науки об управлении в XXI веке [4; 6].

А.И. Субетто обосновал то, что речь идет о целой цепи преобразований: от научно-образовательного общества к научно-образовательному государству и к научно-образовательной управляемой экономике. Данная цепь преобразований в первой половине XXI в. подготовлена Синтетической Цивилизационной Революцией, ростом наукоёмкости, интеллектоёмкости и образовательности всех процессов воспроизводства экономики и общества, вследствие чего образование обретает статусность «базиса базиса» духовного и материального воспроизводства, а наука превращается не только в производительную силу, но и в силу управления. Человечество впервые сталкивается с Барьером Сложности, преодоление которого входит в императив выживаемости и требует ноосферной человеческой революции, подготовки управляющих новой, ноосферной формации и нового человека, способного взять на себя ответственность за Будущее всей Системы Жизни на Земле. Итоговый вывод – у России нет альтернатив кроме стратегии развития на базе становления научно-образовательного общества. Поэтому требуется: интенсивная реализация Национальной доктрины развития образования на долгосрочную перспективу, реанимация сквозной фундаментальной подготовки в системе непрерывного образования и синтез науки, образования и власти на ноосферно-мировоззренческой основе [6].

А.М. Новиков в парадигме образования в условиях постиндустриального общества выделяет следующие компоненты: образование для самореализации человека в жизни, для личной карьеры; образование в интересах общества; образование для производства; заинтересованность обучающихся в учении, удовольствие от достижения результатов; заинтересованность педагога в развитии обучающихся, удовольствие от общения с ними; обучающиеся принимают на себя ответственность за свое учение; авторитет педагога создается за счет его личностных качеств; обучающиеся принимают на себя ответственность за своё учение; направленность учения на овладение основами человеческой культуры и в т. ч. компетенциями (учебными, социальными, гражданскими, профессиональными и т. д.); учение в течение всей жизни; педагог создаёт условия для самостоятельного учения; педагог вместе с обучающимися; взаимное партнерство; демократический и эгалитарный (построенный на равенстве) методы; динамичная структура учебных дисциплин; динамичные формы организации учебного процесса; акцент на самостоятельную работу обучающихся; учебная книга дополня-

ется мощнейшими ресурсами информационно-телекоммуникационных систем; смещение акцента на самоконтроль и самооценку обучающихся [7].

В условиях парадигмы развития современного общества в профессиональной подготовке специалистов необходимо дать ответ на вопросы, которые закономерно возникают в условиях перехода на новый этап мирового развития, основанного на экономике знаний: как необходимо управлять системой образования, образовательным учреждением, как преподавать, чтобы выпускник вуза был конкурентноспособным, профессионально мобильным; как повысить адаптируемость выпускников к жизнедеятельности в условиях нарастающего динамизма и неопреде-

лённости, подготовить их как активных субъектов образовательной парадигмы – «образование в течение всей жизни», когда смена специальностей, профессии, работы всё чаще происходит несколько раз на всем жизненном, профессиональном пути человека (Е.А. Климов, А. Маслоу, А.К. Маркова и др.) [8].

Парадигма развития современного общества актуализирует инновационно-деятельностные координаты образования в проблемно-смысловом пространстве личности обучающегося, собственной направленности обучающегося к многофакторному самопознанию, самореализации, саморазвитию, индивидуальной траектории движения обучающегося с позиций средового, компетентностного подходов [9; 10].

Библиографический список

1. Ильинский И.М. Необходима модель будущего человека. *Вузовский вестник*. 2006; 23.
2. Карпенко М.П., Грачев В.В. Высшее образование: линии развития. *Знание. Понимание. Умение*. 2006; 4: 51 – 52.
3. Моисеев Н.Н. *Избранные труды*: в 2-х т. Москва, 2003; Т. 1.
4. Новиков А.М. *Постиндустриальное образование*. Москва, 2008.
5. Субетто А.И. Жизнь как единство творчества, здоровья и гармонии человека и общества. Под научной редакцией В.Т. Пуляева; Личность. Общество. Образование. *Качество жизни и образование: стратегии и инновационные практики*: материалы XIX Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2016; Т. II.
6. Субетто А.И. *Образовательное общество как форма бытия ноосферного общества и реализации стратегии развития образования в России в XXI веке*: монография. Санкт-Петербург – Кострома, 2006.
7. Беловолов В.А., Гаргай В.Б. *Устойчивое развитие региона и инновационно-информационная модель образования*: материалы международной научно-практической конференции, 29-30 марта 2012 г. Новосибирск, 2012: 47 – 53.
8. Султанбеков Т.И., Беловолов В.А. Структура образовательной среды военного вуза. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2014; 4 (53): 48 – 50.
9. Лепин П.В., Беловолова С.П., Беловолов В.А. Развитие методологической рефлексии педагога-исследователя. *Вопросы образования*. 2008; 1.
10. Сластенин В.А., Лепин П.В., Беловолов В.А., Беловолова С.П. Методологическая рефлексия в педагогическом исследовании. *Педагогическое образование и наука*. 2002; 4.

References

1. Il'inskij I.M. Neobhodima model' buduschego cheloveka. *Vuzovskij vestnik*. 2006; 23.
2. Karpenko M.P., Grachev V.V. Vysshee obrazovanie: linii razvitiya. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2006; 4: 51 – 52.
3. Moiseev N.N. *Izbrannye trudy*: v 2-h t. Moskva, 2003; T. 1.
4. Novikov A.M. *Postindustrial'noe obrazovanie*. Moskva, 2008.
5. Subetto A.I. Zhizn' kak edinstvo tvorchestva, zdorov'ya i garmonii cheloveka i obschestva. Pod nauchnoj redakciej V.T. Pulyaeva; Lichnost'. Obschestvo. Obrazovanie. *Kachestvo zhizni i obrazovanie: strategii i innovacionnye praktiki*: materialy XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Sankt-Peterburg: LOIRO, 2016; T. II.
6. Subetto A.I. *Obrazovatel'noe obschestvo kak forma bytiya noosfernogo obschestva i realizacii strategii razvitiya obrazovaniya v Rossii v XXI veke*: monografiya. Sankt-Peterburg – Kostroma, 2006.
7. Belovolov V.A., Gargaj V.B. *Ustojchivoe razvitie regiona i innovacionno-informacionnaya model' obrazovaniya*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 29-30 marta 2012 g. Novosibirsk, 2012: 47 – 53.
8. Sul'tanbekov T.I., Belovolov V.A. Struktura obrazovatel'noj sredy voennogo vuza. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2014; 4 (53): 48 – 50.
9. Lepin P.V., Belovolova S.P., Belovolov V.A. Razvitie metodologicheskoy refleksii pedagoga-issledovatelya. *Voprosy obrazovaniya*. 2008; 1.
10. Slastenin V.A., Lepin P.V., Belovolov V.A., Belovolova S.P. Metodologicheskaya refleksiya v pedagogicheskom issledovanii. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2002; 4.

Статья поступила в редакцию 30.05.16

УДК 330.1:378

Semak V.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, lieutenant colonel, Military Training Center of Southern Federal University (Taganrog, Russia), E-mail: shulachka@mail.ru*

ON THE QUESTION OF MODELING THE PROCESS OF DEVELOPMENT IN THE ECONOMY. The paper considers some problems of modeling of a development process in economy on the basis of common law of development, including several dozens of particular laws. The research provides a structure of the development process, described by a logistical S-shaped curve. The work has shown the instability of exponential models used for modeling of any processes, including economic ones. The author demonstrates the impossibility of predicting the upper turning points of the economic crisis. The work represents one-element and two-element models of economic development and existing dangers, outlines criticism of commonly used concepts of "large Kondratieff wave" and "sustainable development", which are next to nonsense from a scientific point of view.

Key words: economy, development process, economic laws, market, cost, capital, state, law of small causes, economic crises, cycles, sustainable development.

V.V. Семак, *канд. пед. наук, доц., проф. каф. физвоспитания, подполковник, Учебный военный центр Южного Федерального Университета, г. Таганрог, E-mail: shulachka@mail.ru*

К ВОПРОСУ О МОДЕЛИРОВАНИИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ В ЭКОНОМИКЕ

В работе рассматриваются проблемы моделирования процесса развития в экономике на базе общего закона развития, включающая несколько десятков частных законов; даётся структура процесса развития, который описывается логистической S-образной кривой; показана неустойчивость экспоненциальных моделей, используемых для моделирования любых процессов, в том числе и в экономике; показана невозможность прогнозирования начала экономических кризисов; представлены одноэлементные и двухэлементные модели развития экономики и существующие опасности; излагается критика, часто используемых понятий «большие волны Кондратьева» и «устойчивое развитие», которые с научной точки зрения являются нонсенсом.

Ключевые слова: экономика, процесс развития, законы экономики, рынок, стоимость, капитал, государство, закон малых причин, экономические кризисы, циклы, устойчивое развитие.

Материалистическая диалектика считалась общей теорией Развития, хотя речь шла лишь о концепции. При этом существовал громадный разрыв между фундаментальными принципами материалистической диалектики с одной стороны и частными методами и методиками, используемых в технике, экономике и т. д. Естественно, данный закон носил вербальный характер. В настоящее время ощущается необходимость в тщательном изучении общих закономерностей развития, конкретизация системы частных законов Развития, создание соответствующего математического инструментария.

В литературе [1 – 3] приведены следующие основные закономерности необратимых эволюционных процессов (Развития):

- процесс Развития является необратимым процессом;
- Развитие идет по логистической (S – образной) кривой;
- Развитие носит дискретно-непрерывный характер (переход от количественных изменений в качественные);
- периоды стабильности (застоя, Порядка) неуклонно сокращаются;
- огибающая кривая также предполагается в виде логистической кривой;
- моменту перехода не может быть дана даже вероятностная оценка;
- кривая зависимости имеет два участка стабильности, характеризующихся небольшими изменениями;
- участок кривой зависимости, характеризующийся резкими изменениями, обусловлен влиянием положительной обратной связи;

- утверждение, что эволюция – процесс адаптации системы к изменениям внешней среды некорректно, т. к. развитие системы за счёт гомеостаза невозможно; фаза Порядка может быть представлена линейной зависимостью. Последнее, по всей вероятности, подвигло академика С. Глазьева (в экономике) назвать эту фазу Хаосом.

- на участках стабильности могут наблюдаться поверхностные колебания (К. Маркс, П. Сорокин), то есть реализуется свойство обратного процесса;

- совмещение S-кривой, характеризующей рост исследуемых параметров, и S-кривой, характеризующей падение других параметров, даёт нам графическое изображение диалектической спирали развития.

Характерной особенностью общего закона Развития является его справедливость для всех предметных областей (от экономики до модели Вселенной).

Определение закономерностей развития системы во времени – одна из основных проблем не только при теоретическом исследовании, но и при решении практических задач научной политики. Поэтому естествен интерес, проявляемый при изучении любых процессов к построению как чисто качественных, так и формализованных моделей. Как правило, такие модели опираются на логистическую кривую, в основу которой положена внешняя аналогия различных процессов с процессами роста и размножения организмов, динамики популяций и т. п. Основные параметры процессов сначала растут по экспоненте, но затем социальные, политические и экономические факторы могут приводить к труднопредсказуемым скачкам.

Пока такие изменения не достигнут некоторой критической точки, они остаются незаметными на макроуровне. Но их совокупный результат также не является однозначно определенным. В критической точке возникают, по крайней мере, две возможные траектории дальнейшей эволюции системы, которые математически определяются термином бифуркация, означаящим разделение или множественное разветвление.

Рассматривая понятие Порядка, экономисты отмечают независимость его от целей и интересов людей, подчеркивают его самопроизвольный характер. Отсюда делается вывод об объективном характере экономических законов. Впервые на эту особенность взаимоотношения между субъективными интересами и целями людей и общими закономерностями обратил внимание А. Смит: «Каждый человек старается употреблять свой капитал так, чтобы продукт его обладал наибольшей стоимостью. Обычно он и не имеет в виду содействовать общественной пользе и не сознаёт, насколько содействует ей. Он имеет в виду лишь собственный интерес, преследует лишь собственную выгоду, причем в этом случае он невидимой рукой направляется к цели, которая не входила в его намерения. Преследуя свои собственные интересы, он часто более действенным образом служит интересам общества, чем тогда, когда сознательно стремится служить им».

Возникновение самопроизвольного порядка на рынке экономисты объясняют существованием отрицательной обратной связи, т. е. гомеостаза. Следует отметить, что по современным воззрениям процесс Развития в любых системах (в том числе и социально-экономических) обусловлены существованием двух противоположных тенденций, т. е. наряду с отрицательной обратной связью имеется положительная обратная связь. В России и Германии это явление называется синергетикой.

Понятие спонтанного Порядка сближается с понятием экономического закона, поскольку оба они выражают объективный характер экономических процессов. Однако объективность экономических законов существенно отличается от объективных законов природы тем, что действие последних осуществляется стихийно, без какой-либо преднамеренной цели, в то время как в обществе действуют люди, одаренные сознанием и волей, преследующие свои интересы и ставящие себе определенные цели. Тем не менее, законы, а, следовательно, и порядок, формирующиеся в результате экономической, хозяйственной деятельности людей, имеют объективный характер [4].

Можно сформулировать следующие формальные особенности процесса, описываемого S-кривой:

- имеется начальный этап медленного развития;
- процесс переходит в этап ускоренного развития;
- в конце этапа имеется точка перегиба;
- затем следует этап замедления развития;
- он завершается этапом насыщения (медленного течения процесса);
- процесс может не иметь четко фиксированных точек начала и окончания.

Описывающая процесс S-кривая может быть симметричной или несимметричной – это зависит от характера процесса. Соответственно, математическое описание на различных этапах может отличаться, как это показано в [1 – 3].

Для нелинейных систем с необратимыми процессами характерно отсутствие четких причинно-следственных связей, т. е. отсутствует пропорциональность между причиной и следствием. Многие исследователи давно отмечали, что модели, построенные только на причинно-следственных связях, имеют малую адекватность, поскольку на самом деле процессы гораздо сложнее. Вследствие этого, попытка построить модели, например, в экономике на причинно-следственных связях бесперспективна.

Поскольку создание общей модели динамических процессов в нелинейной системе невозможно, при создании общей теории Развития мы основное внимание уделили результатам функционирования таких систем.

Графически динамика процесса Развития отражается всегда в виде S-образной логистической зависимости. Исследования показали, что S-кривая носит колоколообразный характер, а производная от колоколообразной функции всегда даёт S-кривую. Удивительно, что производная от многих функций, которые разрабатывались различными учёными, в разное время, имеет вид S-кривой (включая классические модели эволюции – Перла, Гомперца и др., а также уравнения Вольтерраи т. д.), т. е. S-кривая, показывает, что мы имеем дело с нелинейной системой. Иногда, взяв первую производную от модели, мы получаем восходящий вид нормального закона распределения.

Одной из первых эволюционных моделей является модель Фибоначчи – ряд чисел Фибоначчи (1202 г.). Замечательным свойством ряда чисел Фибоначчи является наличие «Божественного соотношения», определяемое числом $\Phi = 1,618$. В любой области нашего знания данное соотношение присутствует. Это обусловленное соотношение характеризует структурную сторону нашего Мира и является ещё одним доказательством единства нашего Мира, на которое указывал ещё автор закона аналогии Гермес Трисмегист.

Применение математических методов при анализе процессов развития восходит, по-видимому, ко временам 18 века, когда появилась работа Мальтуса [5] о росте народонаселения.

Уравнение Мальтуса имело вид

$$\frac{dN}{dt} = \alpha N, \quad N(0) = N_0 \quad (1)$$

Его решением является экспонента

$$N(t) = N_0 e^{\alpha t}. \quad (2)$$

Функция вида (2) является неограниченно растущей, что не может отражать свойства реальных процессов: ресурсы, обусла-

вливающие течение процесса не могут быть бесконечными. Еще Ч. Дарвин показал потенциальную противоречивость формулы Мальтуса [6].

Одним из первых таких попыток получения точной эволюционной модели является уравнение Ферхюста-Перла. Уравнение логистического роста популяции показывает, что с увеличением численности популяции уменьшаются пищевые и другие ресурсы, экологический иммунитет, увеличивается пресс хищников и т. п., в связи с чем рост замедляется и численность приближается к верхнему пределу.

Рассмотрим анализ экономики двух стран с различным уровнем развития, данный в своей нобелевской лекции В.В. Леонтьевым [7].

Рост капитала происходит пропорционально достигнутому уровню. $\dot{Y}_k(t) = \frac{I_k(t)}{b_k}$, $k = 1, 2$, (4)

где:

- b_k - коэффициент капиталоемкости;
- I_k - функция сбережений;
- Y_k - объем капитала.

Соотношение (4) приводит к экспоненциальному росту капитала развивающейся экономики. С учётом этого получим функцию роста развивающейся страны

$$Y_k(t) = \left[Y_k(0) - \frac{H(0)}{b_2(\lambda_1 - \lambda_2)} \right] e^{\lambda_2 t} + \frac{H(0)}{b_2(\lambda_1 - \lambda_2)} e^{\lambda_1 t}. \quad (5)$$

Таким образом, рост экономики в развивающихся странах описывается комбинацией двух составляющих, каждая из которых изменяется по экспоненциальному закону.

Следует отметить, что учение Кондратьева в области цикличности нашло широкое распространение в мире при создании различных концепций, принципов, институтов, технологий, продуктов, несмотря на то, что сам автор указывал на ограниченную область их существования (например, отсутствие волн применительно к экономике в целом).

Понятие цикла, работающего как часы с определённой точностью, в нашем случае неприемлемо. Прежде всего, для него характерна двухфазность. Только в последние десятилетия учёные начинали понимать, что в период кризиса, который является частью необратимого процесса, наблюдается нелинейный характер изменений.

В последние годы специалисты заметили, что закон Мура начал действовать быстрее – период удвоения производительности сократился с двух лет до полутора, что является подтверждением одного из положений общего закона Развития, а также означает, что процесс Развития перешёл к следующей стадии (прошёл точку сингулярности), ряд других примеров приведён в [1 – 3].

На закон Мальтуса накладывается ограничение ресурса вследствие наличия отлова (коррупции). Данный процесс хорошо описывается одной из моделей из [5]:

$$\frac{dx}{dt} = (1-x)x - c,$$

где c – скорость «квота». При $c > \frac{1}{4}$ положения равновесия нет. Траектории убывают и за конечное время достигают нулевых значений (см. рис. 1).

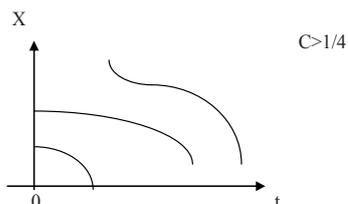


Рис. 1.

Таким образом, при определенном уровне коррупции ($c > \frac{1}{4}$) Развитие носит объективный, негативный, устойчивый характер (за счёт самоорганизации).

Рассмотрение модели государства, где вместо одного компонента (ведущего) существует два, можно было бы сделать на примере Швеции.

Термин «шведская модель» появился в конце 60-х годов, когда иностранные наблюдатели стали отмечать успешное сочетание в Швеции быстрого экономического роста с обширной политической реформ.

Сейчас этот термин используется в различных значениях и имеет разный смысл в зависимости от того, что в него вкладывается. Некоторые отмечают смешанный характер «шведской экономики», сочетающей рыночные отношения и государственное регулирование, преобладающую частную собственность в сфере производства и обобществление потребления.

На наш взгляд, шведская модель в той или иной степени является реализацией принципа «среднезажиточности» Конфуция, обеспечивающая гармонию в обществе. Кстати, данный принцип взят на вооружение новым руководством Китая на последнем съезде компартии. Не забудем и историю с НЭПом, позволившей России первой из европейских государств в 1924 году достичь уровня 1913 года.

В заключение приведём графики зависимостей для общего закона Развития (эволюции), когда экспонента заканчивается гиперболическим или параболическим насыщением (после окончания ресурса), т. е. возникает этап стабильности (рис. 3 и рис. 4 [1 – 3]).

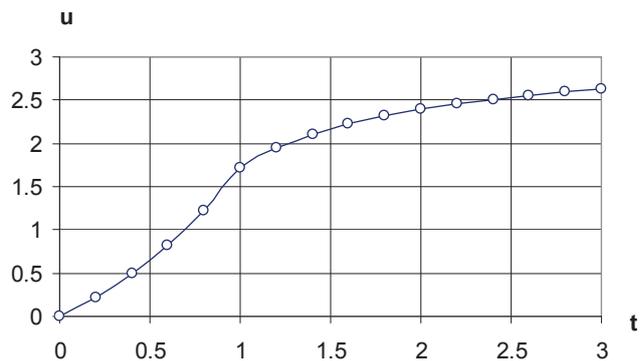


Рис. 3

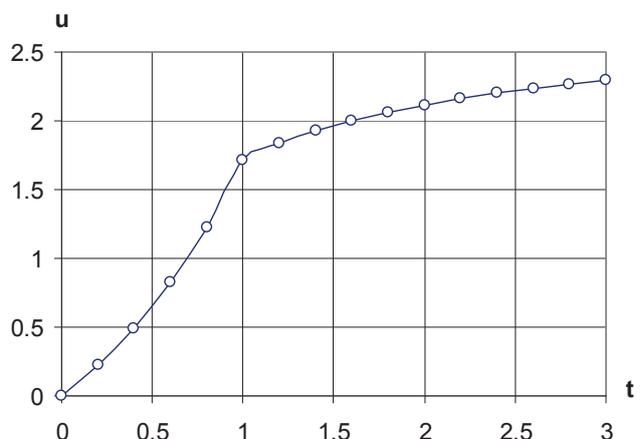


Рис. 4

Библиографический список

1. Глушенко А.А. *Общая теория эволюции*. Таганрог: Издательство ЮФУ, 2010; Ч. I.
2. Глушенко А.А. *Общая теория развития*. Таганрог: Издательство ЮФУ, 2012; Ч. II.

3. Глушенко А.А., Гревцев В.Н., Клопченко В.С., Таран В.А. *Элементы общей теории развития*. Москва: Издательство Международной Педагогической Академии, 2015.
4. Рузавин Г.И. *Методология научного исследования: учебное пособие для вузов*. Москва: СОНИМ-ДАНА, 1999.
5. Мальтус Томас Роберт. *О росте народонаселения*. 1798.
6. Дарвин И. *Происхождение видов путем естественного отбора*. Москва – Ленинград: Академия, 1939; Т.3.
7. Леонтьев В. *Экономические эссе. Теория, исследования, факты и политика*. Перевод с английского. Москва, 1990.

References

1. Glushenko A.A. *Obschaya teoriya `evolyucii*. Taganrog: Izdatel'stvo YuFU, 2010; Ch. I.
2. Glushenko A.A. *Obschaya teoriya razvitiya*. Taganrog: Izdatel'stvo YuFU, 2012; Ch. II.
3. Glushenko A.A., Grevcev V.N., Klopchenko V.S., Taran V.A. *Elementy obschej teorii razvitiya*. Moskva: Izdatel'stvo Mezhdunarodnoj Pedagogicheskoj Akademii, 2015.
4. Ruzavin G.I. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: SONIM-DANA, 1999.
5. Mal'tus Tomas Robert. *O roste narodonaseleniya*. 1798.
6. Darwin I. *Proishozhdenie vidov putem estestvennogo otbora*. Moskva – Leningrad: Akademiya, 1939; T.3.
7. Leont'ev V. *Ekonomicheskie `esse. Teoriya, issledovaniya, fakty i politika*. Perevod s anglijskogo. Moskva, 1990.

Статья поступила в редакцию 01.06.16

УДК 372.30

Hubieva F.R., postgraduate, Department of Pedagogy and Pedagogical Technologies, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: halimat56@mail.ru

FORMATION OF INTEREST FOR LEARNING IN EDUCATIONAL WORK AMONG PRIMARY SCHOOL PUPILS. Cognitive interest, being one of the aspects of interest in general, is characterized by a particular cognitive attitude, accompanied by intellectual emotion and direct motive, coming from the activity itself. In the educational process a cognitive interest serves as a means of learning as a motive of teaching, as a stable quality of the individual student, aimed at the acquisition of knowledge and methods of a cognitive activity. Cognitive interest in terms of scientific significance is an important factor in improving the learning process. It is an indicator of its effectiveness and efficiency at the same time as it stimulates cognitive activity, independence, creative approach to mastering the material, and also encourages self-education. A teacher provides guidance and education management and development of younger schoolboys in the course of training, the formation of the totality of his personality entities.

Key words: cognitive interest, knowledge, training activities, primary school pupil.

Ф.Р. Хубиева, аспирантка, каф. педагогики и педагогических технологий, Карачаево-Черкесский университет имени У.Д. Алиева г. Карачаевск, E-mail: halimat56@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Познавательный интерес, будучи одним из видов интереса вообще, характеризуется особым познавательным отношением, окрашенным интеллектуальной эмоцией, и непосредственным мотивом, идущим от самой деятельности. В учебном процессе познавательный интерес выступает как средство обучения, как мотив учения, как устойчивое качество личности школьника, направленное на овладение знаниями и способами познавательной деятельности. С точки зрения научной значимости познавательный интерес является важным фактором совершенствования процесса обучения и одновременно показателем его эффективности и результативности, так как он стимулирует познавательную активность, самостоятельность, творческий подход к овладению материалом, побуждает к самообразованию. Учитель осуществляет руководство и управление воспитанием и развитием младших школьников в процессе обучения, формированием всей совокупности его личностных образований.

Ключевые слова: познавательный интерес, знание, учебная деятельность, младший школьник.

В ФГОС НОО второго поколения прописаны виды деятельности, которыми должен овладеть младший школьник. Именно деятельность, а не просто совокупность неких знаний определен Стандартом как главная ценность обучения. В условиях, когда объем информации удваивается как минимум каждые пять лет, важно не просто передать знания человеку, а научить его овладеть новым знанием, новыми видами деятельности. Это принципиальное изменение. На уроках, во внеурочной деятельности основное внимание будет уделяться развитию видов деятельности ребенка, выполнению различных проектных, исследовательских работ.

Основная образовательная программа направлена на формирование общей культуры, духовно-нравственное, социальное, личностное и интеллектуальное развитие обучающихся, создание основы для самостоятельной реализации учебной деятельности, обеспечивающей социальную успешность, развитие творческих способностей, саморазвитие и самосовершенствование, сохранение и укрепление здоровья обучающихся. Образование в начальной школе является базой, фундаментом всего последующего обучения. В первую очередь это касается сформированности универсальных учебных действий. Овладение УУД даёт учащимся возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений на основе формирования умения учиться. Эта возможность обеспечивается тем, что УУД это обобщенные действия, порождающие мотивацию к обучению и позволяющие

учащимся ориентироваться в различных предметных областях познания.

Базовый, обязательный уровень описан в блоке «Выпускник научится...». Поскольку в зависимости от возможностей, интересов и потребностей учащихся освоение ими образовательной программы может выходить за рамки базовых знаний (по глубине освоения, по широте охвата), определен также повышенный, по сравнению с базовым, уровень достижений, описанный в блоке планируемых результатов «Выпускник получит возможность научиться...». Таким образом, каждый ученик сам для себя выбирает уровень достижения результатов. Эта позиция также не является новой, так как она тождественна принципу минимакса, реализуемого в ОС «Школа-2100».

Познавательная деятельность младших школьников МКОУ «СОШ» г. Карачаевска Карачаево-Черкесской Республики построена в соответствии с требованиями ФГОС НОО:

личностными, включающими готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности.

метапредметными, включающими освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми

выми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями.

предметными, включающими освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и Федеральном государственном образовательном стандарте прописаны виды деятельности, которыми должен овладеть младший школьник [1].

Именно деятельность, а не просто совокупность неких знаний определена Стандартом как главная ценность обучения. В условиях, когда объем информации удваивается как минимум каждые пять лет, важно не просто передать знания человеку, а научить его овладеть новым знанием, новыми видами деятельности. Это принципиальное изменение. На уроках, во внеурочной деятельности основное внимание будет уделяться развитию видов деятельности ребёнка, выполнению различных проектных, исследовательских работ.

С другой стороны, познавательная деятельность младших школьников направлена на формирование познавательного интереса. На каждом уроке применяются методы, средства и технологии обучения, максимально реализующие индивидуальные преимущества каждого отдельного ученика; формирующие его активную, самостоятельную и инициативную позицию в учении; развивающие общеучебные умения и навыки: исследовательские, рефлексивные, самооценочные.

Учёные педагоги, психологи для формирования познавательного интереса младших школьников в воспитательно-образовательном процессе выделяют факторы, влияющие на этот процесс.

Эти факторы можно разделить на пять групп: побудительные – любопытство, любознательность, стремление познать новое и др.; образовательные – представления, факты, законы, теории, методы науки и др.; организационные – методы, приёмы и способы работы учителя с учениками; социальные – родители, средства массовой информации и др.; психологические – возрастные особенности младших школьников, склонности, способности, воля и др.

Группа побудительных факторов направлена на решение ближайших задач младших школьников (получение хорошей отметки) и удовлетворение внезапных потребностей (удовлетворение любопытства).

К группе образовательных факторов принято относить: положения науки, законы, принципы, факты – все ведущие знания, используемые для выполнения познавательных задач, побуждающие учащихся к мыслительной деятельности.

К группе организационных факторов, влияющих на формирование познавательного интереса младших школьников, относят: методы, приёмы и способы работы учителя с учениками; формы проведения урочных и внеурочных занятий.

Группа социальных факторов включает в себя: влияние родителей, средства массовой информации и т. д.

Группу психологических факторов условно делят на две подгруппы: мотивационную и личностную.

С учётом всех перечисленных выше факторов в дидактическом процессе происходит:

- формирование познавательной активности и мотивов познавательного интереса: любопытство, любознательность, стремление узнать что-то новое, нежелание получить плохую оценку и др.;
- осознание процесса обучения, заключающегося в выработке собственных взглядов и убеждений, потребности в самосовершенствовании, приложения волевых усилий в приобретении знаний;
- проведение урочных и внеурочных занятий: олимпиад разного ранга (городских, республиканских, российских), конференций, марафонов знаний по предмету способствует формированию познавательных действий и операций;
- освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии [2; 3].

Учет вышеуказанных факторов при построении дидактического процесса является необходимым условием формирования познавательного интереса младших школьников [4].

Проведённое нами исследование позволило выявить расхождение во взглядах на степень влияния отдельных факторов на формирование познавательного интереса младших школьников. Учащиеся, их родители и учителя по-разному ранжировали факторы влияния. Однако большинство исследуемых показало, что на первое место среди факторов, влияющих на формирова-

ние познавательного интереса, следует ставить группу психологических факторов. Важное место среди группы психологических факторов заняли: склонности, способности и потребности учащихся.

В каждом классе, как показывали наши наблюдения, есть учащиеся, испытывающие тягу к определённой деятельности. Если школьник имеет склонности к определенной области знаний, то в «руках» хорошего педагога, у него сформируется познавательный интерес. Развивая его, учитель из данного ребёнка получит успешного ученика, который будет достигать хороших результатов в олимпиадах, конференциях и др.

Сегодняшние школьники живут в окружении техносферы, которую они осваивают в детстве и через которую воспринимают мир, жизнь страны в целом. Средства массовой информации (печатать, радио, телевидение, интернет) выполняют совершенно определённые функции в процессе формирования личности школьника. Это информационная, нормативная, релаксационная функции, проведение досуга и др. К сожалению, современные СМИ во многом утратили воспитывающее и обучающее значение. Практически исчезли с экранов телевизоров образовательные программы, все каналы заполнены развлекательными и псевдопознавательными программами.

Изучение теорий, законов и методов науки нацеливает учителя на использование в организации учебной деятельности проблемных ситуаций. Наблюдение явлений и процессов, научных споров, поиск дополнительной научной информации для обоснования сделанных выводов и т. д., – всего того, что стимулирует познавательный интерес школьников.

Познавательный интерес признан одним из значимых факторов учебного процесса, влияние которого неоспоримо как на создание гуманно-личностного стиля взаимодействия учителя и учащихся, так и на интенсивность протекания познавательной деятельности учащихся. Под его влиянием активнее протекает восприятие, острее становится наблюдение, активизируется логическая память, интенсивнее работает воображение. Именно интерес движет поиском, догадкой. Под влиянием познавательного интереса деятельность учащихся становится продуктивной. Гуманноличностный стиль укрепляет познавательный интерес и проявляется в различных формах в учебно-воспитательном процессе:

В форме интеллектуальной активности, когда учащиеся, во-первых, задают вопросы учителю. Так как вопросы детей имеют различный уровень познавательной ценности, поэтому следует иметь в виду те из них, которые носят подлинно познавательный смысл, то есть либо обнаруживают желание ученика уточнить что-то, либо открыть перспективу дальнейшего познания. Во-вторых, стремятся участвовать в деятельности, в обсуждении заявленных на уроке вопросов, в дополнениях, хотя бы высказать свою точку зрения. В-третьих, свободно оперируют приобретенными научными знаниями. В-четвертых, стремятся поделиться с другими (одноклассниками, родителями, учителем) новой информацией, добытой за пределами обучения и выходящей за пределы программы.

В форме эмоциональных проявлений: мимики, жестов, возгласов, обмена впечатлениями с соседом, обостренности внимания, в позе полной тишины и боязни нарушить её. Эмоциональные проявления связаны, во-первых, с процессом озарения, внезапно возникшей радостной перспективой найденного решения и уверенности в своих силах, во-вторых, с найденным рациональным способом решения задачи, с успехом деятельности, в-третьих, с определённым отношением к герою литературного произведения и т. д.

В форме волевых проявлений: в сосредоточенности внимания и слабой отвлекаемости. Показательны в этом отношении реакции учащихся на звонок с урока. Для одних звонок является нейтральным раздражителем, и они продолжают работу, стараясь довести её до логического конца, другие моментально демобилизуются, перестают слушать, закрывают книги и тетради, оставляя незаконченным начатое задание, и первыми выбегают на перемену. Также хорошим показателем познавательного интереса является поведение ученика при затруднениях.

В форме свободного выбора деятельности. В свободном выборе, оказывая предпочтение определённой области знаний, деятельности ученик раскрывает и свои интересы, и свои потенциальные возможности, и все накопленные им в учении и примененные в желанной деятельности способы познавательной и практической деятельности [5].

Учитель осуществляет руководство и управление воспитанием и развитием младших школьников в процессе обучения, формированием всей совокупности его личностных образований. В задачи учителя входит стимулирование повышенного уровня заинтересованности младших школьников в учебной деятельности, т. е. выполнение функции мотиватора.

Управление учителем формированием познавательного интереса младших школьников заключается в правильном стимулировании самостоятельных действий учащегося. Здесь имеется в виду не только методически грамотно выстроенный учителем воспитательно-образовательный процесс, направленный на формирование познавательного интереса школьников, а меры моральной поддержки учащихся, проявивших познавательную самостоятельность и активность на уроке, при выполнении домашнего задания и т. д. причем, о мерах поддержки (похвала, высокая оценка и т. д.) в отношении учеников, самостоятельно справившихся с познавательным затруднением.

Учитель «заражает» младших школьников желанием учиться, знаниями, требующими самостоятельной подготовки сообщения по тому или иному вопросу. Учитель заинтересовывает ученика проблемными и творческими заданиями, выполнением индивидуальных заданий и последующим выступлением перед группой или классом, что накладывает большую ответственность на учащегося и требует от него интенсивной и качественной самостоятельной подготовки.

Дифференциация домашних заданий, а главное оптимальный его объем, так как большой объем домашнего задания не дает возможности оторваться от учебника или конспекта, способствует познавательной активности младшего школьника. Различного вида домашнее задание, требующее самостоятельное решение познавательных задач, стимулирует активность и самостоятельность школьников в учении. Домашнее задание может быть дифференцированным, пролонгированным, творческим и т. д. Тогда исчезнет проблема перегрузки учащихся по объему заданий на дом.

Управляя процессом формирования познавательного интереса школьников учитель выбирает по отношению к учащимся гуманистический подход, предполагающий самоопределение,

самоорганизацию, личностное творчество, свободу, выбор, альтернативность, взаимодействие, педагогическую поддержку самостроительства личности.

Именно в возможностях преодоления учителем ригидности мышления посредством сотворчества с учениками обучение создает благоприятный психологический климат.

Для учебного процесса в целом важно не только сформировать познавательный интерес младших школьников, но и удерживать его, а в идеале развить до наивысшего уровня, теоретического интереса.

У учащихся одного и того же класса познавательный интерес может иметь разный уровень своего развития и различный характер проявлений, обусловленных различным опытом, особыми путями индивидуального развития.

При правильной организации их взаимодействия происходит интеграция их деятельностей, направленная на достижение общей цели. В разрабатываемой теоретической модели предполагается, что учитель управляет таким способом познавательной деятельностью ученика, что тот работает в режиме творческого поиска. В такой режим младший школьник входит в случае сильной заинтересованности содержанием материала или результатом своей учебной деятельности.

Факторами, укрепляющими связи повышающими тесноту взаимодействия компонентов «учитель» и «ученик», направленных на формирование познавательного интереса, являются: правильно выбранный стиль и тон общения с учеником; осуществление индивидуального подхода на уроках; умение заинтересовать ученика, показать значимость и важность изучаемого материала; доходчиво объяснять материал; устанавливать обратную связь с учащимися, оценивать результаты проверочных и самостоятельных работ и делать правильные выводы.

Со стороны ученика по отношению к учителю такими факторами являются: доверие и уважение к учителю; установление учебного контакта; положительное отношение к учебе вообще и к изучаемому предмету в частности; типологические особенности младшего школьника, соответствующие стилю и темпу деятельности учителя.

Библиографический список

1. Об образовании. Изменения в стандарте начальной школы. Закон РФ. Приказ № 2357 от 22 сентября 2011 года в формате pdf [3973K61]
2. Горчинская А.А. *Развитие познавательного интереса младших школьников в учебной деятельности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 1999.
3. Дмитриева И.М. *Формирование познавательного интереса у младших школьников в структуре общей способности к учению*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2003.
4. Запорожченко Л.И. *Развитие познавательной активности младшего*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тамбов, 2005.
5. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли*: пособие для учителя. Под редакцией А.Г. Асмолова. Москва: Просвещение, 2008.
6. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. 1997; 4: 11 – 17.

References

1. Ob obrazovanii. Izmeneniya v standarte nachal'noj shkoly. Zakon RF. Prikaz № 2357 ot 22 sentyabrya 2011 goda v formate pdf [3973K61]
2. Gorchinskaya A.A. *Razvitie poznavatel'nogo interesa mladshih shkol'nikov v uchebnoj deyatel'nosti*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 1999.
3. Dmitrieva I.M. *Formirovanie poznavatel'nogo interesa u mladshih shkol'nikov v strukture obschej sposobnosti k ucheniyu*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2003.
4. Zaporozhchenko L.I. *Razvitie poznavatel'noj aktivnosti mladshego*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambov, 2005.
5. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli*: posobie dlya uchitelya. Pod redakciey A.G. Asmolova. Moskva: Prosveschenie, 2008.
6. Bondarevskaya E.V. Gumanisticheskaya paradigma lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. *Pedagogika*. 1997; 4: 11 – 17.

Статья поступила в редакцию 06.06.16

УДК 378

Shuaybova M.O., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Health and Safety, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: mesedo.shuaybova75@mail.ru

Minbulatova I.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Health and Safety, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: mesedo.shuaybova75@mail.ru

Magomedov R.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Health and Safety, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rustammag79@yandex.ru

GAME METHODS OF TEACHING HEALTH AND SAFETY LIFESTYLES TO STUDENTS. In the article the researchers present an analysis of formation of culture of healthy and safe lifestyle among students with the help of game methods in training. The basics of the study is expressed in solving problems of preservation of health of young people, acquiring the necessary skills of behavior in

extreme situations through the use of modern information technologies, and other teaching methods that greatly improve training of young people for action in emergency situations. The characteristics of game-based teaching methods, where it is essential when students play imaginary situations and their alleged actions are aimed at preservation of health, anticipate various threats, an ability to avoid danger and to act rationally in an emergency situation.

Key words: culture of health, dangerous situation, ready to safe behavior, extreme situation, environment design, students.

М.О. Шуайбова, канд. пед. наук, доц. каф. безопасности жизнедеятельности, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала. E-mail: mesedo.shuaybova75@mail.ru

И.С. Минбулатова, канд. пед. наук, доц., каф. безопасности жизнедеятельности, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала. E-mail: mesedo.shuaybova75@mail.ru

Р.В. Магомедов, канд. пед. наук, доц. каф. безопасности жизнедеятельности, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала. E-mail: rustammag79@yandex.ru

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЗДОРОВОМУ И БЕЗОПАСНОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

В настоящей статье представлен анализ формирования культуры здорового и безопасного образа жизни студенческой молодёжи с помощью игровых методов обучения. Суть данного исследования выражена в решении задач сохранения, здоровья молодёжи, приобретения необходимых навыков поведения в экстремальных ситуациях за счет использования современных информационных технологий, и других игровых методов обучения, что в значительной мере улучшит подготовку молодёжи к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций. Дана характеристика игровым методам обучения, где основополагающим моментом является воспроизведение студентами воображаемой ситуации и своих предполагаемых действий, направленных на сохранение здоровья, предвидения различных угроз, умения избегать опасности и действовать рационально в экстремальной ситуации.

Ключевые слова: культура здоровья, опасные ситуации, готовность к безопасному поведению, экстремальная ситуация, проектирование среды, студенческая молодёжь.

В условиях изменившейся социально-экономической ситуации в нашей стране, увеличения числа опасностей различного характера, сохранения здоровья личности и обеспечение безопасности жизнедеятельности во всех её проявлениях становятся важными факторами выживания и устойчивого развития человеческого сообщества. При этом обеспечение безопасных и здоровых условий жизни и обучения становится также одним из важных критериев эффективности деятельности образовательного учреждения. Это обусловлено многочисленными фактами опасных происшествий в образовательном учреждении, в том числе социального происхождения: проявление национализма, религиозный экстремизм, террористические проявления, расовая нетерпимость, личностные конфликты, криминальные опасности, аддитивное поведение и т. д., которые в свою очередь препятствуют оптимальной жизнедеятельности личности в социуме.

Поскольку развитие молодёжи неразрывно связано с условиями обучения и воспитания, то повышается ответственность системы образования за укрепление здоровья и приобщение обучающихся к ценностям здорового и безопасного образа жизни, которые в свою очередь требуют совершенствования среды профессионального образования, поиска эффективных форм организации, инновационных методов обучения культуре здоровья и безопасности жизнедеятельности студенческой молодёжи, поскольку существующая система безопасности неадекватна имеющимся угрозам различного характера и не гарантирует безопасной жизнедеятельности.

Таким образом, системе образования необходимо переориентировать учебно-воспитательный процесс на формирование культуры безопасного поведения молодёжи, где наряду с сохранением и укреплением здоровья важно привить чувство осторожности, предвидения различных угроз, умения избегать опасности, адекватно действовать в экстремальной ситуации и т. д. При этом обеспечение безопасности личности, готовность к рациональному поведению в опасных ситуациях, требует осознания необходимости соблюдения мер предосторожности, знания альтернативных вариантов поведения, эмоциональной устойчивости в критических ситуациях, которые в свою очередь должны стать приоритетными при реализации образовательно-оздоровительных программ, ориентированных на формирование позитивного отношения к здоровью, безопасному поведению при несчастных случаях и стихийных бедствиях различного характера.

Анализ многочисленных исследований в образовательной среде показывают неспособность многих студентов адаптироваться в новых социальных условиях, что еще больше усугубляет низкий уровень психического состояния и физического развития студенческой молодёжи и как следствие может отражаться

на результате и качестве принимаемых решений в экстремальных ситуациях.

Следовательно, образовательный процесс в вузе целесообразно ориентировать на раскрытие творческого потенциала личности путем внедрения авторских программ, мультимедийных технологий и моделей и т. д.

С этих позиций игровой метод обучения студенческой молодёжи должен подчиняться потребностям и мотивам формирования культуры здоровья и безопасного поведения. При этом важным моментом игрового обучения студентов является воспроизведение ими воображаемой ситуации и своих предполагаемых действий при преодолении сложившихся экстремальных ситуаций.

Ситуативно-имитационное моделирование в процессе подготовки учителя безопасности жизнедеятельности (ситуативные и ролевые игры, решение практических задач), исследованы в работах Л.И. Шершнева, Л.М. Власова, В.В. Сапронова, Е.С. Фрумкина, О.В. Русака и др., где обосновываются модели формирования соответствующих компетенций, стимулирования познавательной активности студентов и т. д.

Следует отметить, что особенно в неблагоприятном положении в экстремальных ситуациях оказываются дети, которые в силу своего возраста, недостаточной физиологической, психологической и социальной зрелости не владеют знаниями о надвигающейся опасности и навыками сохранения здоровья и жизни.

Как известно, молодые люди испытывают на себе гипнотическую силу компьютерных игр, причудливый сюжет которых, масса условностей не препятствуют человеку часами жить в этом искусственном мире, при этом стоит изменить сюжет, и перед «игроком» окажется разрушенный район его проживания, где источником опасности будет соседний химический завод, нефтебаза или ядерный реактор. Следовательно, чтобы выжить и победить в такой игре, необходимо ознакомиться с её правилами, которыми станут эксплуатационные инструкции и инструкции по технике безопасности, формулы и программы для расчёта зон поражения и потерь людей, правила пользования спасательными инструментами, знание мероприятий плана по ликвидации чрезвычайных ситуаций и т. д. Изменяясь в ответ на действия игрока, искусственная среда вырабатывает у обучаемого навыки правильных действий в тех или иных экстремальных ситуациях, оказывает комплексное воздействие на все органы чувств, управляет вниманием обучаемых, погружает сознание личности в моделируемую информационную среду, управляет психическим состоянием обучаемых за счёт создания проблемных ситуаций, возможности неоднократного предъявления одной и той же информации разными способами, моделировании различных

ситуаций, адаптации программы к знаниям и опыту конкретного человека и т. д.

Как отмечают некоторые исследователи (Л.А. Михайлов, А.Т. Смирнов, Л.И. Шершнева и др.), одной из проблем обучения культуре безопасности является подготовка и переподготовка учителей ОБЖ в педагогических вузах. По их мнению, очень часто на уроке ОБЖ деятельность учителя сводится к объяснению, рассказу нового материала и традиционному опросу, в то время как, школа должна дать не только знания по предмету, она должна научить самостоятельной деятельности, умению разрешать быстрые нестандартные ситуации; уметь ценить взаимоотношения и общение с другими людьми, что создает условия для развития творческой и здоровой личности.

Таким образом, суть нашего исследования выражена в решении задач сохранения, укрепления и коррекции здоровья молодежи, формирования морально-нравственных качеств, приобретения необходимых навыков поведения в экстремальных ситуациях за счет использования современных информационных технологий, и других игровых методов обучения, что в значительной мере улучшит подготовку молодежи к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций.

При разработке научно обоснованного содержания и методики применения игровых методов обучения в процессе обучения студентов, необходимо учитывать личностные качества, уровень психофизической и функциональной готовности, способность к самостоятельному и критическому мышлению, развитие навыков прогностической деятельности и эвристических способностей. При этом последовательное решение учебных задач является для студентов не средством постоянного приобретения знаний, удовлетворяющих познавательные интересы, а средством решения профессиональных задач управленческой деятельности, то есть практических задач. Использование теоретических знаний для решения практических задач позволяет развивать практическое мышление обучающихся и умение нестандартного поведения в экстремальных ситуациях.

Как известно, традиционные методы обучения обеспечивают усвоение прочитанной информации до 10 %, услышанной информации до 20 %, до 50 % услышанной и увиденной информации и значительно больше при интерактивном методе обучения, где создаются проблемные ситуации, в которых обучаемый должен самостоятельно найти наиболее верное решение. Предъявляемая таким образом учебная информация усваивается намного лучше, благодаря активной деятельности обучаемого в моделируемой искусственной среде и комплексному воздействию на органы чувств. Практическое решение данного вопроса должно сократить неоправданные жертвы и потери здоровья, связанные с незнанием и неумением молодежи и детей обеспечить безопасный образ жизни.

За рубежом компьютерные учебные программы нашли очень широкое применение, в то время как в нашей стране обучающие программы пока не получили достаточного распространения ввиду их высокой стоимости создания и недостаточного распространения компьютерной техники в учебных заведениях как профессиональных, так и общеобразовательных.

В этой связи все большее значение приобретает самостоятельная работа студентов, а также использование компьютерных и информационных технологий. Организация аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы в процессе обучения в вузе, формирование умений учебного труда является основой для послевузовского образования и дальнейшего повышения квалификации. Таким образом, в вузе студенты должны получить знания, умения и навыки по использованию компьютерных и информационных технологий.

Наибольшими возможностями имитации псевдо реальных событий обладают интерактивные технологии, позволяющие создавать и воспроизводить учебный материал, представляющий текст, звуковые эффекты, музыка, рисунки, фотографии, видео ролики, которые уподобляются взаимодействию обучаемого с реальными объектами.

Следовательно, система высшего профессионального обучения должна носить опережающий характер и достаточно гибко реагировать на социальные заказы по формированию стереотипов безопасного образа жизни, сопровождению и укреплению здоровья всех участников образовательной системы.

Таким образом, решение проблемы формирования здорового и безопасного образа жизни студентов мы видим в использовании программ, позволяющих преобразовать эмпирическое мышление в мышление теоретического типа, развивать способ-

ность к осуществлению творческой последовательной деятельности, нахождению новых управленческих решений.

Следует отметить, что основным отличием таких программ от традиционных является выстраивание содержания образования не в соответствии с традиционным учебно-тематическим принципом, а развертыванию знаний согласно логике научного знания, т. е. от дедукции к индукции.

Необходимо создать для обучающегося жизненную среду, наполненную катастрофами и угрозами катастроф, чтобы добиться от него освоения знаний и навыков, необходимых в чрезвычайных ситуациях, где стереотипы его поведения начинают быстро меняться.

Такую среду обучения можно создать, погрузив обучающихся в специфическую информационную среду, создающая эффект присутствия обучаемого (моделирование пространства), где обучаемый, взаимодействуя при помощи несложных манипуляций с искусственной средой, изменяет ее и, в соответствии с заданными правилами действий и изменениями, произошедшими на экране, строит следующий шаг своей деятельности. В качестве примера можно привести эмуляторы для подготовки летчиков, спасателей, медиков и т. д. она будет относительно недорогой, гибкой, адаптирующейся к способностям и навыкам обучаемых [1; 3].

Предлагаемый вариант авторской программы для формирования навыков поведения в экстремальных ситуациях включает в себя: составление планов опасных объектов (пожаро- и взрывоопасных, химических, радиоактивных и т. д.) и объектов повышенной защищенности (ОПЗ) (школы, больницы и т. д.); умение пользоваться средствами защиты; оказание первой помощи при неотложных состояниях; расчёт на компьютере выходных параметров аварии и моделирование различных ситуаций; умение принимать обоснованные решения по защите населения; составление прогнозов возможных вариантов техногенных аварий, террористических актов и других ЧС [2; 3].

Следовательно, проектирование среды формирования готовности к безопасному поведению в экстремальных условиях предполагает на наш взгляд создание условий для саморазвития личности, использование компьютерного практикума, моделирование образовательной системы развития субъекта деятельности и т. д.

С учётом сказанного, проектирование среды на основе соответствующих концепций и теорий, предполагает учёт взаимосвязи обучения, воспитания и развития, целостность педагогического процесса, создания определенных условий, наличия системы практико-ориентированных занятий и дополнительных внеурочных мероприятий, направленных на приобретение соответствующих практических умений и навыков. С этих позиций, в образовательной среде в качестве основополагающего нами выделен компьютерный практикум по решению ситуационных задач.

На практических занятиях по безопасности жизнедеятельности, которые входят в базовую часть основной образовательной программы высшего учебного заведения, важное место занимает идентификация опасностей, обнаружение и установление количественных, временных, пространственных и иных характеристик, планирование мероприятий, направленных на обеспечение безопасности. С учётом того, что разновидностей экстремальных ситуаций множество, нами составлен комплекс заданий, разделённых по уровню сложности на требующий стратегий действий (активное, пассивное, предупреждение опасности, действие по защите; подчинение чужей-то воле и т. д.).

Как известно, в критических ситуациях часто преобладают реакции в виде переживания и беспокорства, связанные с осознанием опасности и переходом в стрессовое состояние, что в последующем приводит к возникновению реакции тревоги, перестройке психических и физических механизмов организма. В такой ситуации особое значение приобретает разумность действий, соотношение активности и пассивности адаптации, степень эмоционального напряжения, что в совокупности увеличивает или снижает психологическую устойчивость, способность к обдуманным действиям. Следовательно, для обеспечения готовности к безопасному поведению в экстремальных ситуациях первостепенное значение имеет адаптация к чрезвычайной ситуации, где личность готова вести себя рационально, формирование культуры безопасного поведения личности, что во многом зависит от готовности обучаемого, степень которого определялась в рамках констатирующего этапа эксперимента через анкетирование, наблюдение, тестирование, беседа и т. д.

Таблица 1

Уровень сформированности компонентов здорового образа жизни студентов и культуры безопасного поведения в экстремальных ситуациях

№ п/п	Компоненты ЗОЖ студентов и культуры безопасного поведения в экстремальных ситуациях в %	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
		начало экс.	конец экс.	начало экс.	конец экс.
1	Валеологическая культура	22,3	20,1	23,2	25,0
2	Осознание потребности в здоровом образе жизни и безопасном поведении	23,4	25,5	21,6	31,3
3	Стрессоустойчивость	18,5	18,1	19,1	27,2
4	Физическая активность	24,7	25,3	25,3	24,4
5	Овладение умениями и навыками выживания в различных экстремальных ситуациях	11,1	12,2	14,8	21,4

В констатирующем эксперименте по использованию компьютерного практикума при проведении практических занятий по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» участвовали студенты первых курсов факультетов дефектологического образования, социальной педагогики и психологии образования, безопасности жизнедеятельности Дагестанского государственного педагогического университета. Всего 62 студента.

На констатирующем этапе эксперимента выявлялось отношение студентов к здоровью и здоровому образу жизни, определялись ценности, исходный уровень готовности к безопасному поведению, исследование факторов, влияющих на эффективность формирования культуры здоровья и безопасного образа жизни.

При выявлении уровня сформированности компонентов культуры здоровья и безопасного поведения в начале эксперимента 57,3 % респондентов имеют некоторое представление, затруднились ответить 25,6 %, и 17,1 % не знают, в чем заключается её смысл. При этом у 60,2 % студентов неоднозначность ответов связана с неопределенностью в компонентах культуры безопасного поведения, а у 39,7 % респондентов преобладает низкое понимание значимости подготовки будущего учителя к данной деятельности.

Апробирование разработанного компьютерного практикума и оценка её эффективности, осуществлялось путём отслеживания динамики формирования компонентов здорового образа жизни и культуры безопасного поведения в экстремальных ситу-

ациях, для чего студенты распределены на контрольную и экспериментальную группы.

Анализ результатов эксперимента указывает на то, что в начале эксперимента только 23,4 % респондентов осознают значимость здорового образа жизни и безопасного поведения, а к концу исследования необходимость ведения здорового образа жизни и приобретения знаний, умений и навыков безопасного поведения в сложных жизненных ситуациях признают 31,3 %. Также низкий уровень осознания потребности в безопасном поведении наблюдался у 11,1 % опрошенных в начале эксперимента, к концу исследования этот показатель возрос до 21,4 %.

Полученные данные (табл. 1) позволяют сделать вывод о том, что готовность студента к формированию культуры безопасного поведения предопределяется владением технологическими умениями по включению их в процессы принятия решения в экстремальных ситуациях, где у 21,4 % респондентов преобладает высокий уровень готовности к непосредственной защите жизни и здоровья при возникновении опасной ситуации, владении способами защиты и предупреждения непредвиденной (опасной) ситуации и т. д.

Обобщая результаты констатирующего этапа эксперимента, можно сделать вывод о том, что использование компьютерных и информационных технологий совместно с вышеизложенными рекомендациями приведёт к улучшению качества проведения занятий и формированию потребности у студентов в здоровом и безопасном образе жизни.

Библиографический список

1. *Безопасность жизнедеятельности: учебное пособие для студентов вузов*. 2 издание. Л.А. Михайлов и др. Под редакцией Л.А. Михайлова. Санкт-Петербург, 2014.
2. Власова Л.М., Сапронов В.В., Фрумкина Е.С., Шершнева. *Безопасность жизнедеятельности. Современный комплекс проблем безопасности: учебно-методическое пособие*. Москва, 2009.
3. *Человек и катастрофы: проблемы обучения новым технологиям и подготовки населения и специалистов к действиям в чрезвычайных ситуациях*: международный симпозиум. Москва: ВНИИ ГО и ЧС, 1999.

References

1. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov*. 2 izdanie. L.A. Mihajlov i dr. Pod redakciej L.A. Mihajlova. Sankt-Peterburg, 2014.
2. Vlasova L.M., Sapronov V.V., Frumkina E.S., Shershnev. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti. Sovremennyy kompleks problem bezopasnosti: uchebno-metodicheskoe posobie*. Moskva, 2009.
3. *Chelovek i katastrofy: problemy obucheniya novym tehnologiyam i podgotovki naseleniya i specialistov k dejstviyam v chrezvychajnykh situacijah*: mezhdunarodnyj simpozium. Moskva: VNII GO i ChS, 1999.

Статья поступила в редакцию 01.06.16

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 37.378

Kagramanova T.I., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Management Nevinnomysskiy State Humanitarian-Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru*

Kaznacheeva M.G., *senior teacher, Nevinnomysskiy State Humanitarian-Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru*

MOTIVATION OF STAFF AS A CURRENT PROBLEM. The article considers approaches to forming of motivation of personnel in enterprises. The authors take into account principal motives and motivation in the field of employment and present the basic requirements for the organization of incentives. The researchers define that for the effective stimulation of the personnel correspondence of the forms of incentive motivational type of workers, as improper use of a particular form can lead to opposite consequences is important. The authors conclude that the development of effective systems of motivation depends not only on the increase of social and creative activity of individual employees, but and also on the final results of activities of enterprises of different type of ownership and spheres of activity. The working out and practical recommendations for the use of new motivational systems will allow involving new workers with high education, who are able to run small and large teams.

Key words: motivation, motives, incentives, employees, motivational types of employees.

Т.И. Каграманова, канд. ист. наук, доц. каф. менеджмента, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

М.Г. Казначеева, ст. преп., ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

МОТИВАЦИЯ ПЕРСОНАЛА КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ

В статье рассмотрены подходы формирования мотивации персонала на предприятиях. Авторами рассмотрены основные виды мотивов и мотивации в сфере труда, представлены основные требования к организации стимулирования работников. В статье показано, что для эффективного стимулирования персонала важным является соответствие форм стимулирования мотивационному типу работников, так как неправильное использование той или иной формы может привести к противоположным последствиям. Авторы делают вывод о том, что от четкой разработки эффективной системы мотивации зависит не только повышение социальной и творческой активности конкретных работников, но и конечные результаты деятельности предприятий различных форм собственности и сфер деятельности.

Ключевые слова: мотивация, мотивы, стимулы, работники, мотивационные типы работников.

Проблемы мотивации работников предприятий любых форм собственности всегда были и остаются по сей день наиболее актуальными независимо от общественно-политического строя, который характерен для отдельно взятой страны и всего мирового сообщества в целом, так как от четко разработанных систем мотивации зависит не только социальная и творческая активность работников, но и конечные результаты предприятий в их многогранной социально-экономической деятельности, а особенно в области внедрения в производство инновационных процессов, мероприятий научно-технического прогресса.

Термин «мотивация» впервые появился в 1813 г. в работе А. Шопенгауэра «О четверяком корне закона достаточного основания» и определялся как «причинность, видимая изнутри». Несомненно, что трудовая мотивация привлекала внимание задолго до появления самого термина – с момента возникновения организации и необходимости подчинять действия занятых в ней людей её целям и задачам. Однако только с начала XX в. стали предприниматься попытки поиска эффективных методов мотивации, выходящие за рамки инструментов экономического принуждения [1].

Все определения мотивации можно свести к двум основным группам:

1) мотивация рассматривается со структурных позиций как *совокупность факторов или мотивов*. При этом мотивацию рассматривают как совокупности внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают границы и формы этой деятельности и придают ей направленность, ориентированную на достижение определённых целей;

2) мотивация рассматривается как *динамичное образование, процесс*. Типичным в рамках второго подхода является определение М.Х. Мескона, М. Альберта и Ф. Хедоури: мотивация – это процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личных целей и целей организации [2].

Эти подходы взаимно дополняют друг друга и по своей сути являются отражением двух сторон мотивации как явления. Поэтому можно дать комплексное определение мотивации – это процесс побуждения к деятельности, направленный на формирование мотивов трудового поведения под воздействием комплекса внешних и внутренних факторов.

Основу процесса мотивации составляют потребности человека – нужда в чём-то, объективно необходимом для поддержания жизнедеятельности и развития организма, личности или социальной группы.

Потребности могут быть естественными и социальными; врожденными и приобретенными; первичными и вторичными, осознанными и неосознанными. Различают также материальные, духовные и социальные потребности. Потребности обладают определёнными свойствами:

1) количественный и качественный рост и развитие до определённого момента насыщения. По мере приближения к рациональному пределу насыщения низших потребностей, удовлетворяемых в первую очередь, происходят существенные сдвиги, выражающиеся в значительном увеличении высших потребностей;

2) возможность замены одной потребности высшего порядка другой. Так, ограниченные возможности повышения содержательности труда могут быть в определённой степени компенсированы улучшением условий труда для творческой научной работы и т. п.;

3) относительность: система потребностей развивается в постоянном сравнении с уровнем их удовлетворения у других людей (знакомых, соседей, сослуживцев,) и постоянном их «подтягивании» к общепринятым стандартам).

Различают три вида мотивации (табл. 1):

делённые блага, а мотивы – стремление человека получить их. Стимулы становятся мотивами в том случае, когда они объективно значимы, соответствуют потребностям работника.

С помощью стимулирования, с одной стороны, создаются благоприятные условия для удовлетворения потребностей работника, а с другой – обеспечивается трудовое поведение, необходимое для успешного функционирования предприятия, т. е. осуществляется своеобразный обмен деятельностью.

Основные требования к организации стимулирования работников:

- оперативность и гибкость – постоянный пересмотр стимулов в связи с происходящими изменениями во внешней и внутренней среде организации.

- дифференцированность – индивидуальный подход к отдельным группам работников;

- комплексность – единство моральных и материальных, коллективных и индивидуальных стимулов, значение которых зависит от особенностей управления персоналом в конкретной организации.

Поскольку реакция различных людей на конкретные стимулы неодинакова, В.И. Герчиков выделяет пять мотивационных

Таблица 1

Основные виды мотивации

№	Вид мотивации	Его содержание
1.	Нормативная	побуждение человека к определённому поведению посредством психологического воздействия, т.е. убеждения, внушения, информирования, психологического заражения
2.	Принудительная	использование власти и угрозы ухудшения удовлетворения потребностей работника в случае невыполнения им соответствующих требований
3.	Мотивация посредством стимулирования	воздействие не на личность непосредственно, а на внешние обстоятельства с помощью благ – стимулов, побуждающих работника к определённому поведению

В то же время мотив – это внутреннее побуждение личности к определённому поведению, направленному на удовлетворение тех или иных потребностей. Мотив вызывает определённые действия человека, носит персонифицированный характер;

Мотивы выполняют определённые функции:

- мобилизующая: мотив мобилизует работника, если это необходимо для реализации значимых для него видов деятельности;

- ориентирующая: мотив направляет поведение работника в ситуации выбора вариантов поведения;

- смыслообразующая: мотив определяет субъективную значимость данного поведения для работника, выявляя его личностный смысл;

- опосредующая: мотив рождается на стыке внешних и внутренних побудителей, опосредуя их влияние на поведение;

- оправдательная: в мотиве заложено отношение индивида к должному, к нормируемому извне образцу, эталону поведения, социальной и нравственной норме;

- побуждающая: отражает энергетику мотива и обоснована тем, что мотив есть субъективно выраженное побуждение к деятельности [3].

Наиболее общая классификация мотивов в сфере труда представлена следующим образом (табл. 2):

типов работников: люмпенизированный, инструментальный, профессиональный, патристический и хозяйский [3] (табл. 3).

Для эффективного стимулирования персонала важным является соответствие форм стимулирования мотивационному типу работников, так как неправильное использование той или иной формы может привести к противоположным последствиям.

Стимулирование – только одно из средств мотивирования, причём оно тем реже применяется в качестве средств управления людьми, чем выше уровень развития отношений в организации. Это связано с тем, что в результате воспитания и обучения работники проявляют заинтересованное участие в делах организации, не дожидаясь соответствующего внешнего стимулирующего воздействия.

Следует отметить, что в современных организациях порядка 75 – 80% сотрудников имеют, прежде всего, материальные мотивы, определяющие результативность их работы, в то время как наличие ценностных ориентиров характерно для меньшей части людей [4, с. 33].

В заключение необходимо привести ряд элементарных правил и рекомендаций для руководителей, в ходе соблюдения которых процесс мотивации персонала организации к труду облегчится, тем самым обеспечивая хороший микроклимат

Таблица 2

Классификация основных мотивов в сфере труда

<i>материальные мотивы</i>	<i>социальные мотивы</i>	<i>духовные мотивы</i>
работа выступает в качестве экономической необходимости, средства заработать деньги и обеспечить самостоятельность существования	для работника важным является его место в коллективе и складывающиеся внутри него взаимоотношения	человек выполняет работу потому, что ему нравится профессия, содержание трудовой деятельности

В классификации также можно выделить мотивы стремления к самой деятельности; мотивы достижения, самоактуализации; мотивы достижения успеха или избегания неудачи и т. д.

Изменить мотивацию поведения работника, если в этом есть необходимость, можно на основе подобранных стимулов. Стимул – это внешнее побуждение к деятельности, эффект которого опосредован психикой человека, его чувствами, взглядами, интересами, стремлениями и т. д. Стимулы характеризуют опре-

делённые блага, а мотивы – стремление человека получить их. Стимулы становятся мотивами в том случае, когда они объективно значимы, соответствуют потребностям работника.

С помощью стимулирования, с одной стороны, создаются благоприятные условия для удовлетворения потребностей работника, а с другой – обеспечивается трудовое поведение, необходимое для успешного функционирования предприятия, т. е. осуществляется своеобразный обмен деятельностью.

Основные требования к организации стимулирования работников:

- оперативность и гибкость – постоянный пересмотр стимулов в связи с происходящими изменениями во внешней и внутренней среде организации.
- дифференцированность – индивидуальный подход к отдельным группам работников;
- комплексность – единство моральных и материальных, коллективных и индивидуальных стимулов, значение которых зависит от особенностей управления персоналом в конкретной организации.

Поскольку реакция различных людей на конкретные стимулы неодинакова, В.И. Герчиков выделяет пять мотивационных

типов работников: люмпенизированный, инструментальный, профессиональный, патристический и хозяйский [3] (табл. 3).

Для эффективного стимулирования персонала важным является соответствие форм стимулирования мотивационному типу работников, так как неправильное использование той или иной формы может привести к противоположным последствиям.

Стимулирование – только одно из средств мотивирования, причём оно тем реже применяется в качестве средств управления людьми, чем выше уровень развития отношений в организации. Это связано с тем, что в результате воспитания и обучения работники проявляют заинтересованное участие в делах организации, не дожидаясь соответствующего внешнего стимулирующего воздействия.

Следует отметить, что в современных организациях порядка 75 – 80% сотрудников имеют, прежде всего, материальные мотивы, определяющие результативность их работы, в то время как наличие ценностных ориентиров характерно для меньшей части людей [4, с. 33].

В заключение необходимо привести ряд элементарных правил и рекомендаций для руководителей, в ходе соблюдения которых процесс мотивации персонала организации к труду облегчится, тем самым обеспечивая хороший микроклимат

Характеристика мотивационных типов работников

Тип мотивации	Краткая характеристика
Избегательный (люмпенизированный)	<ul style="list-style-type: none"> - Ему все равно, какую работу выполнять, нет предпочтений - согласен на низкую оплату — при условии, чтобы другие не получали больше - низкая квалификация - не стремится повысить квалификацию, противодействует этому - низкая активность и выступление против активности других - низкая ответственность, стремление переложить её на других - минимизация усилий
Инструментальный	<ul style="list-style-type: none"> - Интересует цена труда, а не его содержание - важна обоснованность цены, не желает «подачек» - важна способность самостоятельно обеспечить свою жизнь
Профессиональный	<ul style="list-style-type: none"> - Интересует содержание работы - не согласен на неинтересные для него работы, сколько бы за них не платили - интересуют трудные задания — возможность самовыражения - считает важным свободу в оперативных действиях - важно профессиональное признание как лучшего в профессии
Патриотический	<ul style="list-style-type: none"> - Важно общественное признание участия в успехе - главная награда — всеобщее признание незаменимости в компании - необходима идея, которая будет им двигать
Хозяйский	<ul style="list-style-type: none"> - Добровольно принимает на себя ответственность - характеризуется обострённым требованием свободы действий - не терпит контроля

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что разработка и практическое применение новых мотивационных систем непосредственно на самих предприятиях, а не в масштабе страны, в большей степени позволяют привлекать новых высококвалифицированных специалистов, способных на деле управлять как малыми, так и большими коллективами, ориентируясь преимущественно на индивидуальное мотивирование в соответствии с количеством и качеством труда, затраченного индивидом.

Таким образом, от чёткой разработки эффективной системы мотивации зависит не только повышение социальной

и творческой активности конкретных работников, но и конечные результаты деятельности предприятий различных форм собственности и сфер деятельности. Каждая разработанная модель мотивации существенно отличается от других не только по форме, но и по содержанию. И это можно считать вполне закономерным явлением, так как, в сущности, не может быть какой-либо единой мотивационной модели, которая могла бы успешно применяться без учёта специфики развития каждого предприятия, а тем более отдельного государства в целом.

Библиографический список

1. Едронова В.Н., Бутина Р.И. Анализ практики корпоративных подходов к мотивации труда. *Экономический анализ*. 2004; 15 (30): 16 – 21.
2. Ричи Ш., Мартин П. *Управление мотивацией: учебное пособие для вузов*. Перевод с англ. Под редакцией проф. Е.А. Климова. Москва, 2004.
3. Дуракова И.Б. *Управление персоналом: учебник*. Москва, 2009.
4. Балобанова Н.В. Природная мотивация: усилить или не дать снизиться? *Управление персоналом*. 2006; 17 (147): 32 – 35.
5. Кибанов А.Я. *Основы управления персоналом: учебник*. Москва, 2002.

References

1. Edronova V.N., Butina R.I. Analiz praktiki korporativnykh podhodov k motivacii truda. *Ekonomicheskij analiz*. 2004; 15 (30): 16 – 21.
2. Richi Sh., Martin P. *Upravlenie motivaciej: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Perevod s angl. Pod redakciej prof. E.A. Klimova. Moskva, 2004.
3. Durakova I.B. *Upravlenie personalom: uchebnik*. Moskva, 2009.
4. Balabanova N.V. Prirodnaya motivaciya: usilivat' ili ne dat' snizit'sya? *Upravlenie personalom*. 2006; 17 (147): 32 – 35.
5. Kibanov A.Ya. *Osnovy upravleniya personalom: uchebnik*. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 05.05.16

УДК 159.9.072.432

Lyusova O.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Head of Department of Psychology, Volgograd Branch of International Slavic Institute (Volgograd, Russia), E-mail: oxy180171@mail.ru

Solyankina L.E., Doctor of Sciences (Psychology), senior lecturer, Director of Volgograd Branch of International Slavic Institute (Volgograd, Russia), E-mail: uda_saf@mail.ru

IMAGE OF FUTURE AS A COMPONENT OF VALUE-SEMANTIC SPHERE OF MODERN BOYS AND GIRLS. The article reflects the vision of future potential of an individual, which is regarded as one of indicators of successful socialization of boys and girls. The authors of the paper emphasize that it is important to study gender-oriented aspects of the image of future, for, on the one hand, the theory of these aspects are not enough studied and, on the other hand, they are becoming more important in shaping the consciousness and behavior of the contemporary youth, and may also provide the possibility of predicting the main trends of further development of the society. The study proves an idea that the formation of the image of future in modern youth should take into account characteristics of images of imagination: young men have a syncretic type of imagination, girls have a discrete type; the contents of the image of future: young men think about their career, power, area of achievement, girls care more about family, fellowship

and love; way of thinking: young men have a discursive type of thinking, girls have an intuitive type of thinking; there is prevalence of cognitive component among boys, and emotional component among girls.

Key words: image of future, young people, gender-time perspective, prospects of life, life plan, potential of an individual.

О.В. Люсова, канд. психол. наук, доц., зав. каф. психологии, Волгоградский филиал образовательной автономной некоммерческой организации высшего образования «Международный славянский институт», г. Волгоград, E-mail: oxy180171@mail.ru

Л.Е. Солянкина, д-р психол. наук, доц., директор Волгоградского филиала образовательной автономной некоммерческой организации высшего образования «Международный славянский институт», г. Волгоград, E-mail: uda_saf@mail.ru

ОБРАЗ БУДУЩЕГО КАК КОМПОНЕНТ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ И ДЕВУШЕК

Представления о будущем отражают потенциальные возможности личности, рассматриваются как один из показателей успешной социализации юношей и девушек. Важным является рассмотрение гендерных аспектов образов будущего, поскольку, с одной стороны, они теоретически малоисследованы, а с другой стороны, приобретают всё большую значимость в формировании сознания и поведения современного юношества, а также могут предоставить возможность прогнозирования основных тенденций дальнейшего развития общества. Исследование доказывает мысль о том, что при формировании образа будущего современных юношей и девушек необходимо учитывать следующее: характеристики образов воображения: у юношей – синкретичный, у девушек – дискретны; содержание образа будущего: у юношей связано с карьерой, властью, сферой достижений, у девушек – с семьёй, общением и любовью; стиль мышления: у юношей – дискурсивный, у девушек – интуитивный; преобладание у юношей когнитивного компонента, у девушек – эмоционального.

Ключевые слова: образ будущего, гендер, юношество, временная перспектива, жизненная перспектива, жизненные планы, потенциал личности.

«Мужское» и «женское» являются дихотомными, исчерпывающими, отличительными «природными» категориями, которым придаётся особое значение, как взрослыми, так и сверстниками детей...»

Serbin et al., 1993.

Стремительность изменений, характеризующих современное российское общество, а также содержание этих изменений во многом определяют процесс формирования образов будущего подрастающего поколения. Среди огромного многообразия проблем вхождения человека в общество можно выделить вопрос о планах, представлениях, ожиданиях на будущее, которые являются результатом и условием развития отношений современных юношей и девушек с внешним миром.

Представления о будущем отражают потенциальные возможности личности, и сформированность этих представлений в юношеском возрасте многими исследователями рассматривается как один из показателей успешной социализации юношей и девушек (Е.П. Белинская, А.С. Волович, Е.И. Головаха, И.А. Демина, Е.М. Дубовская и др.)

В представлениях о будущем можно увидеть «потенциал личности», на основе изучения жизненных планов юношества возможно прогнозирование развития общества. С другой стороны, сформированное представление о будущем может выступать критерием личностной и социальной зрелости.

Особое место занимают работы К.И. Абульхановой-Славской, Е.П. Авдучевой, Л.И. Анциферовой, Д.А. Ахмерова, С.А. Баклушинского, Л.И. Божович и др., направленные на изучение представлений о будущем в раннем юношеском возрасте. Это связано с тем, что данный возраст представляет собой чрезвычайно важный период в становлении личности, связанный с осуществлением значимых выборов: профессии, системы ценностей, партнёра по браку и т. д. Данные выборы отражаются в целях, планах, субъективной картине будущего. Наличие зрелых, сформированных представлений о будущем именно в этом возрасте становится возможной и необходимой предпосылкой дальнейшего развития личности.

Психологические исследования юношеских проблем в современных условиях реформирования социальной жизни общества постепенно преобразуются из собственно академических вопросов научного познания в неотъемлемую составляющую практического освоения социальной действительности. Важными в этих обстоятельствах представляются гендерные аспекты образов будущего, поскольку, с одной стороны, они теоретически малоисследованы, а с другой – приобретают всё большую значимость в формировании сознания и поведения современного юношества.

В связи с этим, на наш взгляд, актуальным становится исследование особенностей гендерного аспекта образа будущего

современного юношества. Кроме того, знание представлений юношества о будущем и изучение гендерных факторов, оказывающих влияние на их формирование, может предоставить возможность прогнозирования основных тенденций дальнейшего развития общества.

Объектом нашего исследования является образ будущего современного юношества. Предметом исследования – особенности образов будущего современных юношей и девушек.

Цель исследования – выделить гендерные особенности образов будущего юношей и девушек, разработать и научно обосновать программу формирования образа будущего современного юношества.

Выделение объекта, предмета, формулировка цели исследования позволили составить гипотезу исследования: при формировании образа будущего современных юношей и девушек необходимо учитывать:

- характеристики образов воображения: у юношей – синкретичный, у девушек – дискретный;
- содержание образа будущего: у юношей связано с карьерой, властью, сферой достижений, у девушек – с семьёй, общением и любовью;
- стиль мышления: у юношей – дискурсивный, у девушек – интуитивный;
- преобладание у юношей когнитивного компонента, у девушек – эмоционального.

Многоаспектность проблематики гендерного аспекта в формировании образов будущего стала причиной разносторонней направленности подходов к изучению образа будущего. Теоретико-методологическое направление исследовало жизненные пути личности и пространственно-временные представления о будущем: понятие, категории, концепции образа будущего. Экспертно-практическое направление – изучение будущей жизненной перспективы, планирования жизни, а также возрастной специфики восприятия своего будущего. Научно-теоретическое направление применяло опыт исследования образа будущего в контексте картины жизненного пути.

Таким образом, образ будущего – одна из составляющих картины жизненного пути. Как таковой, образ – это целостное, но неполное представление некоторого объекта, а также это идеальный продукт жизнедеятельности, конкретизирующийся в форме отображения в психике и воображении, т.е. создания новых образов до начала деятельности. В представлениях о будущем можно увидеть «потенциал личности», на основе изучения жизненных планов юношества возможно прогнозирование развития общества. Сформированные представления о будущем – предпосылка дальнейшего развития личности.

Образ будущего в юношеском возрасте можно охарактеризовать как личностное новообразование юношества, связанное с внутренней позицией взрослого человека, с осознанием себя



Рис. 1. Взаимосвязь основных понятий будущего

как члена общества, с необходимостью решать проблемы своего будущего. Юношеский возраст – период индивидуальной жизни, в котором становится (развивается) способность деятельно, практически соотносить цели, ресурсы и условия для решения задач строительства собственной жизни, перспективы, характерной для взрослого человека (решение профессиональной, производственной задачи; проявление общественной позиции; осуществление общественно значимого поступка или действия; построение собственной семьи и т.п.).

Общепринятого определения термина «гендер» нет ни в зарубежной, ни в отечественной литературе, однако попытки проанализировать и раскрыть содержание данного понятия предприняты многими исследователями. Анализ научной литературы по теме исследования позволил выделить наше рабочее понятие гендера (психологический пол) – социально детерминированные роли, идентичности и сферы деятельности мужчин и женщин, зависят не от биологических половых различий, а от социальной организации общества, т.е. психологическая идентификация человека с тем биологическим полом, с каким человек и социум ассоциирует.

Анализ теоретических подходов к гендерным особенностям образа будущего в юношеском возрасте позволил нам выделить факторы формирования, которые представлены в таблице 1.

Эмпирическое исследование проводилось на базе одной из школ г. Волжского Волгоградской области, 11-е классы, а также МОУ «Волжский институт экономики, педагогики и права» (г. Волжский Волгоградской области), в экспериментальной части исследования принимали участие 61 респондент юношеского возраста, из них юношей – 11 человек, девушек – 50 человек. Нами была составлена программа исследования, состоящая из комплекса диагностических методик для выявления гендерных особенностей формирования образов будущего современного юношества:

- Методика «Гендерный опросник» С. Бем [1, с. 129];
- Методика мотивационной индукции (МИМ) Ж. Нюттена [2, с. 344];
- Методика «Каузометрия» Е. И. Головаха и А.А. Кроник [3, с. 51];
- Методика «MUST – тест» Иванова П.Н. и Колобовой Е.Ф. [4, с. 144];
- Проективное сочинение на тему: «Моё будущее...»

Можно сделать общий вывод по нашей исследовательской работе:

- 54,5 % обследуемых юношей и 70 % девушек относятся к андрогинности, а 45,5 % юношей и 30 % девушек – к маскулинности. Среди опрошенных юношей и девушек фемининного

Гендерные особенности формирования образов будущего юношей и девушек

Факторы формирования образов будущего	Юноши	Девушки
Социальное поведение	Агрессивность, доминантность	Дружелюбие, контактность
Социальные роли	Профессиональные	Семейные
Гендерные роли	Проявление «героических» видов помощи (спасение), «кавалерские» виды помощи	Забота о личных и эмоциональных потребностях других и помощь в достижении целей («заботливая помощь»)
Сферы жизненного проекта будущего	Сегодня – профессиональная деятельность В будущем – власть и приобретение материальных благ Самосовершенствование ↓ Власть принесёт удовлетворение	В настоящее время важен ЗОЖ В будущем – профессиональная деятельность Самосовершенствование ↓ Овладение властью
Области саморазвития	Значимы власть и профессиональная деятельность	Связь с творчеством и здоровьем
Содержание образа будущего	Карьера, семья, сфера достижений	Семья, общение, любовь
Стиль мышления	Дискурсивный (рассуждение)	Интуитивный
Характеристики образа воображения	Дискретный	Синкретичный
Способности	Пространственные и математические	Вербальные
Жизненный аспект	Перспективы	Сегодняшний день

гендера не было выявлено. По нашему предположению, факт отсутствия фемининности в данном исследовании объясняется современной социальной, политической и экономической ситуацией в стране и мире. Современная российская молодежь поддается влиянию западных мировоззренческих и феминистических позиций. В современном обществе равноправия женщин и мужчин женский пол теряет свои фемининные черты и становится наравне с мужским полом. Вторым объяснением отсутствия фемининности в нашем исследовании является тот факт, что методика, предложенная Сандрой Бем для диагностики психологического пола и определения степени андрогинности, маскулинности и фемининности личности, была разработана в 1974 году и не модифицировалась, не адаптировалась для сегодняшнего времени;

- половина обследуемых девушек своей жизненной перспективой считают действия или стремления, направленные на развитие (актуализацию) их самих (саморазвитие), треть обследуемых девушек – мотивационные объекты, относящиеся к некоторым аспектам собственной личности, а немногочисленная часть обследуемых девушек – учебную деятельность, обладание, приобретение чего-либо и мотивационные объекты, включающие социальные контакты и цели, формулируемые для других. Также мы выявили, что половина обследуемых юношей своей жизненной перспективой считают действия или стремления, направленные на развитие (актуализацию) их самих (саморазвитие), треть обследуемых девушек – учебную деятельность, а немногочисленная часть обследуемых девушек – мотивационные объекты, относящиеся к некоторым аспектам собственной личности;

- на первом месте жизненных ценностей и целей юношей находится автономность, на втором месте – личностный рост, на третьем месте – духовная культура, на четвертом – власть.

У девушек на первом месте – автономность, на втором месте – духовная культура, на третьем месте – личностный рост, на четвертом месте – власть;

- девушки в своей жизненной перспективе видят сферы: «образование», «семья», «работа», «чувства»; юноши в своей жизненной перспективе видят сферы: «образование», «семья», «работа», «общество»;

- 9 % юношей и 34 % девушек обладают дискретным воображением, а 45,5 % юношей и 46 % девушек – синкретичным, у 45,5 % юношей и 38 % девушек присутствует когнитивный компонент, а у 9 % юношей и 42 % девушек – эмоциональный, 45,5 % юношей и 50 % девушек обладают дискурсивным мышлением, а 9 % юношей и 50 % девушек – интуитивным;

- По результатам нашего исследования, с помощью ф*-критерия углового преобразования Фишера мы выявили, что гендер оказывает влияние на формирование образа будущего в таких сферах образа будущего, как: образование, общение, личностное развитие. А для юношей и девушек с андрогинными чертами личности, так же как и для юношей и девушек с маскулинными чертами личности, одинаково значимы такие сферы будущего, как: Семья, Работа, Чувства, Ценности, Общество, Мысли, Здоровье, Быт, Досуг и др. Не выявлено также влияние гендера на особенности мышления, воображения и компонентов будущего.

Таким образом, была частично подтверждена наша гипотеза о том, что при формировании образа будущего современных юношей и девушек необходимо учитывать характеристики образов воображения: у юношей – синкретичный, у девушек – дискретный; содержание образа будущего: у юношей связано с карьерой, властью, сферой достижений, у девушек – с семьей, общением и любовью; стиль мышления: у юношей – дискурсивный, у девушек – интуитивный; преобладание у юношей когнитивного компонента, у девушек – эмоционального.

Библиографический список

1. Берн Ш. *Гендерная психология. Законы мужского и женского*. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008.
2. Мухина В.С. *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество*. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
3. Головаха Е.И., Кроник А.А. *Психологическое время личности*. Киев, 1994.
4. Люсова О.В., Тимашева Л.В. Возрастные аспекты самосознания человека в кризисные периоды взросления. *Фундаментальные исследования*. 2015; 2-7: 1518 – 1521.
5. Солянкина Л.Е., Яценко Р.В. <http://elibrary.ru/item.asp?id=25361429> *Материалы III-ей Международной, научно-практической конференции*. Воронеж, 2015.
6. Nutten J. *Future time. Perspective and Motivation*. 1985.

References

1. Bern Sh. *Gendernaya psihologiya. Zakony muzhskogo i zhenskogo*. Sankt-Peterburg: Prajm-EVROZNAK, 2008.
2. Muhina V.S. *Vozrastnaya psihologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2004.

3. Golovaha E.I., Kronik A.A. *Psichologicheskoe vremya lichnosti*. Kiev, 1994.
4. Lyusova O.V., Timasheva L.V. Vozrastnye aspekty samosoznaniya cheloveka v krizisnye periody vzrosleniya. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2015; 2-7: 1518 – 1521.
5. Solyankina L.E., Yaschenko R.V. <http://elibrary.ru/item.asp?id=25361429> *Materialy III-ey Mezhdunarodnoj, nauchno-prakticheskoy konferencii*. Voronezh, 2015.
6. Nutten J. *Future time. Perspective and Motivation*. 1985.

Статья поступила в редакцию 12.05.16

УДК 159.9

Medvedeva N.I., Doctor of Psychology, Professor, Department of Psychology, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: nigstav@mail.ru

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF SAFETY OF A PERSON IN EXTREME CONDITIONS. The work raises a problem of how to form coping behavior of a person in an extreme situation. The author uses contemporary approaches in the research of the stated problem, studies the vital resources of a person, showing his individual characteristics. Life resources of a personality are abilities and personal qualities that help to overcome a difficult situation successfully. Vital resources can be seen as a source of inner strength of the man, enable him to cope with unusual situations, stress factors, difficulties of an internal and external plan, to sort out the issues and make the right decision, to succeed, to realize yourself. The author identified the main groups of personal resources: worldview and beliefs of a person, power of the spirit; intellect, creativity, interest in the world; a system of skills, abilities and knowledge; energy resources, including physical and mental health, the endurance of a person, his temperamental features; personality traits, aimed at countering the devastating impacts (resilience, determination, optimism, locus of control).

Key words: extreme situation, mental state, coping mechanisms, coping behavior, vital resources.

Н.И. Медведева, д-р психол. наук, проф. каф. психологии, ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: nigstav@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

В статье поднимается проблема формирования совладающего поведения личности в экстремальной ситуации. Автор опирается на современные подходы и исследования, затрагивает проблему жизненных ресурсов личности, показывает их индивидуальные особенности. Жизненные ресурсы можно рассматривать как источник внутренних сил человека, позволяющих ему справиться с необычными жизненными ситуациями, стрессовыми факторами, трудностями внутреннего и внешнего плана, разобраться в проблемах и принять правильное решение, добиться успеха, самоактуализироваться. Автором выделены основные группы личностных ресурсов: мировоззрение и верования человека, сила духа; интеллект, креативность, интерес к миру; системы навыков, умений и знаний; энергетический ресурс, включающий физическое и психическое здоровье; свойства личности, направленные на противостояние разрушительным воздействиям (жизнестойкость, целеустремленность, оптимизм, локус контроля и т. п.).

Ключевые слова: экстремальная ситуация, психическое состояние, копинг-механизмы, совладающее поведение, жизненные ресурсы.

Психология как область научных знаний рассматривает и интерпретирует психические состояния человека, в том числе возникающие в чрезвычайных и экстремальных ситуациях. Несмотря на пристальное внимание и интенсивное изучение отечественными и зарубежными психологами проблемы психических состояний, очень многое остаётся неясным. Как считает Т.А. Немчин, «необходима успешная разработка этой проблемы потому, что психические состояния существенно определяют характер деятельности человека» [1]. Лишь в нормальном психическом состоянии человек способен регулировать себя в любом виде деятельности и поведении. Чего ждёт человек от науки? Объяснения феномена психического состояния или практического совета как регулировать себя и своё состояние? До сих пор мало исследованы потенциалы личности, позволяющие регулировать своё психическое состояние. Психологическая подготовка человека – один из важнейших факторов регуляции психического состояния. Русский физиолог И.П. Павлов саму науку психологию считал наукой о психических состояниях, благодаря психологии можно представить всю сложность субъективного [2].

Проанализировав большое разнообразие мнений по поводу определения, состава, структур, функций, механизмов, классификаций и других проблем, связанных с психическим состоянием, можно отметить, что практически все авторы едины во мнении о значимости проблемы. Н.Д. Левитов впервые поставил понятие «психическое состояние» в статус психологической категории [3]. Он считал, что решение данной проблемы восполняет имеющуюся брешь в психологии – разрыв между учением о психических процессах и психических свойствах личности. По этому поводу Ю.Е. Сосновикова пишет: «Нельзя понять психику в целом, не исследуя её конкретных интегральных проявлений в форме психических состояний» [4].

Анализируя исследования и подходы разных авторов, мы встречаем термин «напряжённые ситуации» (М.И. Дьяченко,

Л.А. Кандыбович), «крайние условия» (Л.Г. Дикая), «сложные ситуации» (А.В. Либин), «стрессовые ситуации» (Г. Селье, Китаев-Смык), «острособытийные ситуации» (В.В. Авдеев), «чрезвычайные ситуации» (А.Ф. Майдыков), «нештатные условия» (В.Д. Туманов), «особые условия» (С.А. Шапкин, Л.Г. Дикая). Термин «экстремальные ситуации» встречается у многих авторов (Т.А. Немчина, В.Г. Андросюк, В.И. Лебедева, Г.В. Суворова и других).

Выделяя значимость субъективного восприятия чрезвычайной или экстремальной ситуации, хотелось отметить, что такая ситуация для личности является усложнением условий деятельности и жизни, приобретая особую значимость. Экстремальные ситуации отличаются тем, что вторгаются в относительно устойчивое течение жизни человека и их негативные последствия сказываются на здоровье, жизненных планах, карьере, отношениях. Ситуации переживаются людьми как экстремальные в том случае, если человек осознанно или неосознанно устанавливает её смысл для себя и значимых людей. Экстремальная ситуация затрагивает важную для человека ценность. Таким образом, сложные объективные условия жизни и деятельности становятся экстремальной ситуацией тогда, когда они воспринимаются, осознаются, оцениваются людьми как трудные, опасные и т. д. Достаточно часто такое состояние системы жизнедеятельности опасно для жизни и здоровья, неблагоприятно для функционирования психики человека и может вызывать психическую напряжённость и требует максимальной мобилизации ресурсов организма.

Совокупность факторов, приводящих к психической напряжённости может оказывать как положительное, мобилизующее влияние на человека, так и отрицательное, дезорганизующее воздействие. Мы рассматриваем ресурсное состояние в экстремальных ситуациях, которое имеет мобилизующее значение и приводит к положительным изменениям в эмоциональной, по-

знавательной и поведенческой сфере личности. У неподготовленных психологически появляется чувство страха и стремление убежать из опасного места, возможен психологический шок, сопровождаемый оцепенением мышц. В этот момент нарушается процесс нормального мышления, ослабевает или полностью теряется контроль сознания над чувствами.

Под действием регулярного потока агрессивных факторов, но, благодаря психическим механизмам саморегуляции системы, осуществляется эффективная защита человека и его адаптация к условиям внешнего мира. Психическая саморегуляция включает как сознательные, так и бессознательные механизмы. Эти механизмы обеспечивают адаптацию к предметному и социальному миру как в привычных для человека условиях, так и в неординарных, новых ситуациях. Поведенческие стратегии, применяемые человеком для разрешения экстремальной ситуации, называют копинг-стратегиями или механизмами совладания. Это стратегии действий, предпринимаемые человеком в ситуациях психологической угрозы, в частности, в условиях приспособления к болезни как угрозе, физическому, личностному и социальному благополучию. Копинг-поведение может проявляться когнитивными, эмоциональными и поведенческими стратегиями функционирования личности. Когнитивные стратегии включают отвлечение или переключение мыслей на другие темы; проблемный анализ ситуации и её последствий, поиск соответствующей информации, взвешенный подход к решениям; относительность в оценке ситуации, сравнение с другими, находящимися в худшем положении; придание сложной ситуации значения и смысла. Эмоциональные стратегии копинг-поведения могут быть представлены в виде переживания протеста, возмущения, противостояния проблемной ситуации; эмоциональной разрядки – выражением чувств, например, плачем; сохранение самообладания – равновесия, самоконтроля. Поведенческие стратегии совладания могут быть выражены в отвлечении – обращении к какой-либо деятельности, уходе в работу; альтруизме – заботе о других, когда собственные потребности отодвигаются на второй план; уединении – пребывании в покое, размышлении о себе; активном сотрудничестве; поиске эмоциональной поддержки – стремлении встретить содействие и понимание.

Способности и личностные качества, помогающие успешно преодолевать сложные ситуации, называют жизненными ресурсами личности. Жизненные ресурсы можно рассматривать как

источник внутренних сил человека, позволяющий ему справиться с необычными жизненными ситуациями, стрессовыми факторами, трудностями внутреннего и внешнего плана, разобраться в проблемах и принять правильное решение, добиться успеха, самоактуализироваться. Существует два вида жизненных ресурсов: внутренние и внешние. К внешним можно отнести социальную поддержку, симпатии окружающих, взаимопомощь, к внутренним – интеллектуальные и эмоциональные ресурсы, духовный потенциал, стрессоустойчивость. Использовать внешние ресурсы возможно в том случае, если человек обладает определёнными личностными качествами – открытостью, доверием, толерантностью, умением и желанием понять, принять другого человека, разобраться в тех людях, которым он может доверить свои тайны. Внутренние ресурсы включают эмоциональный и социальный интеллект. В эмоциональном интеллекте интегрируются умственные способности, позволяющие обработать эмоциональную информацию, которые включают структурные компоненты – распознавание собственных эмоций, эмоциональная регуляция (адекватность выражения эмоций), понимание эмоций. Качества, характеризующие эмоциональный интеллект, включают эмоциональную насыщенность жизни, эмоциональную устойчивость к стрессовым ситуациям, способность принимать свои эмоции, а не закрываться от них, способность к конгруэнтному выражению эмоций, способность «чувствовать» других людей, понимать и принимать их эмоции, способность сопереживать, сочувствовать другим людям. В целом, нам представляется целесообразным выделить следующие группы личностных

1. Мировоззрение и верования человека, сила духа.
2. Интеллект, креативность, интерес к миру.
3. Системы навыков, умений и знаний.
4. Энергетический ресурс, включающий физическое и психическое здоровье, выносливость человека, его темпераментальные характеристики.
5. Свойства личности, направленные на противостояние разрушительным воздействиям (жизнестойкость, целеустремлённость, оптимизм, локус контроля и т. п.).

Функциональная роль жизненных ресурсов в психической регуляции – преодоление аффективного напряжения, возникающего в процессе регуляции, контроль взаимодействия субъекта с окружающим его миром в целях сохранения и поддержания позитивного самоотношения.

Библиографический список

1. Немчин Т.А. *Состояния нервно-психического напряжения*. Ленинград, 1983.
2. Павлов И.П. *Лекции о работе больших полушарий головного мозга*. Москва, 2001.
3. Левитов Н.Д. *О психологических состояниях человека*. Москва, 2000.
4. Сосновикова Ю.Е. *Психические состояния человека, их классификации и диагностика: пособие для студентов и учителей*. Горький, 1975.

References

1. Nemchin T.A. *Sostoyaniya nervno-psihicheskogo napryazheniya*. Leningrad, 1983.
2. Pavlov I.P. *Lekcii o rabote bol'shikh polusharij golovnogo mozga*. Moskva, 2001.
3. Levitov N.D. *O psihologicheskikh sostoyaniyah cheloveka*. Moskva, 2000.
4. Sosnovikova Yu.E. *Psihicheskie sostoyaniya cheloveka, ih klassifikacii i diagnostika: posobie dlya studentov i uchitelej*. Gor'kij, 1975.

Статья поступила в редакцию 11.05.16

УДК 331

Tohchukov M.O., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Head of Office for Quality of Education, Karachay-Cherkess State University n. a. U. D. Aliiev (Cherkessk, Russia), E-mail: tohchukoff@mail.ru

THE BASIC MECHANISMS OF COOPERATION OF THE SOCIAL PARTNERS DURING THE ECONOMIC CRISIS. The article discusses mechanisms of cooperation of the social partners during the economic crisis, identifies the main problems. The implementation of the anti-crisis package implies the participation of a wide range of workers and representatives. In order to prevent social conflicts it is necessary to use such institutions and procedures, harmonize interests of employees and an employer as a fee for the conclusion and monitoring of the use of collective agreements. Thus, social partnership is a mechanism of regulation of socio-employment relations, based on coordination of interests of workers and employers on issues of work relations and other directly related relations. Practical implementation of mechanisms of social partnership will help to take into account the interests of employees and assist them in times of crisis.

Key words: social partnership, social partnership principles, complex of anti-crisis measures, human resources.

М.О. Тохчуков, канд. экон. наук, доц. каф. экономических и финансовых дисциплин, начальник управления по качеству образования, ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Черкесск, E-mail: tohchukoff@mail.ru

ОСНОВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ СОТРУДНИЧЕСТВА СОЦИАЛЬНЫХ ПАРТНЕРОВ В ПЕРИОД ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА

В статье рассматриваются механизмы сотрудничества социальных партнёров в период экономического кризиса, выявляются основные проблемы. Реализация комплекса антикризисных мер предусматривает участие широкого круга работников и их представителей. В целях предупреждения социальных конфликтов необходимо использовать такие институты и процедуры согласования интересов работников и работодателя, как комиссии по заключению и контролю выполнения коллективных договоров. Социальное партнёрство рассмотрено в качестве механизма регулирования социально-трудовых отношений, основанных на согласовании интересов работников и работодателей по вопросам регулирования трудовых отношений и иных непосредственно связанных с ними отношений. Практическая реализация механизмов, предусмотренных социальным партнёрством, поможет максимально учесть интересы работников и помочь им в условиях кризиса.

Ключевые слова: социальное партнёрство, принципы социального партнёрства, комплекс антикризисных мер, кадровый потенциал.

Социальное партнёрство является формой регулирования социально-трудовых отношений на трёхсторонней основе между работодателями, властью и профсоюзами.

Социальное партнёрство является специфической формой общественных отношений. При этом его основной целью является вовлечение как можно большего числа различных организаций в процесс социально-экономического развития общества. При практической реализации идей социального партнёрства появляется потенциальная возможность справиться с множеством социальных проблем, опираясь не на бюрократический аппарат, а на общественность.

Основными принципами социального партнёрства являются:

- демократичность, законность, добровольность, равноправие сторон;
- толерантность, компромисс, консенсус;
- социальная справедливость, уважение, согласование и защита интересов сторон, полномочность их представителей;
- социальный диалог, свобода выбора в обсуждении вопросов, составляющих содержание соглашений и договоров, обязательность их исполнения,
- ответственность сторон за неисполнение принятых соглашений и договоров [1].

Социальное партнёрство осуществляется в формах: коллективных переговоров по подготовке проектов коллективных договоров, соглашений и их заключению; взаимных консультаций по вопросам регулирования трудовых отношений и иных непосредственно связанных с ними отношений, обеспечения гарантий трудовых прав работников и совершенствования трудового законодательства; участия работников, их представителей в управлении организацией; участия представителей работников и работодателей в досудебном разрешении трудовых споров и др. Взаимодействие социальных партнёров по подготовке и выполнению комплекса антикризисных мер в сфере социально-трудовых отношений осуществляется в соответствии с новым Трудовым кодексом Российской Федерации, который был введён в действие с 1 февраля 2002 года (его Последняя редакция от 30.12.2015 вступила в силу 10.01.2016) [2].

При наличии в организации коллективного договора, институтов представительства интересов работников (профсоюзной организации) для подготовки и реализации комплекса антикризисных мер в сфере социально-трудовых отношений целесообразно использовать имеющиеся органы, осуществляющие согласование интересов сторон. При согласии сторон может быть создан иной орган управления – например, антикризисная комиссия и др. В этом случае сторонами социального диалога должны быть определены круг задач, порядок формирования, состав и полномочия создаваемого органа, процедура подготовки предложений и порядок их утверждения.

Антикризисной комиссией может разрабатываться и согласовываться комплекс антикризисных мер в сфере социально-трудовых отношений. При этом в случае невозможности временного выполнения отдельных положений коллективного договора, стороны могут вступить в переговоры по временной приостановке действия данных положений и внести соответствующие изменения в коллективный договор в соответствии с Трудовым кодексом Российской Федерации.

Для эффективного взаимодействия социальным партнёрам необходимо обеспечить [3, с. 110]:

- проведение работы по разъяснению работникам организации особенностей кризисного периода, а также намеченных мер по сохранению конкурентоспособности организации, содействию занятости и социальной защищённости работников;
- своевременное и объективное информирование сторон о социально-экономическом положении в организации;
- привлечение к решению проблем в организациях органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления, компетентных в решении данных вопросов.

Тем самым социальные партнёры в пределах своей компетенции должны содействовать: разрешению индивидуальных и коллективных трудовых споров в досудебном порядке с использованием процедур, предусмотренных Трудовым кодексом Российской Федерации, и предупреждению возникновения конфликтных ситуаций в организации среди членов коллектива и администрации.

Таблица 1

Система мер сохранения кадрового потенциала и рабочих мест в рамках антикризисной программы

Система основных мер	Вспомогательные меры
<ul style="list-style-type: none"> - предоставление по просьбе работников (по личному заявлению) отпусков без сохранения заработной платы; - перевод в соответствии с нормами трудового законодательства РФ высвобождаемых работников на постоянную работу на места, занимаемые работниками-совместителями; - временное ограничение приёма новых работников и сокращение вакансий; - временный отказ от введения совмещения профессий; - отказ от применения на определённый период сверхурочных работ, работ в выходные и нерабочие праздничные дни; - перевод работников в соответствии с нормами трудового законодательства РФ на работу в другие подразделения и организации; - совершенствование графиков работы с введением режима неполного рабочего времени в порядке, предусмотренном трудовым законодательством; - установление для отдельных категорий работников неполной рабочей недели с корректировкой размера заработной платы локальными нормативными актами организации, в порядке, предусмотренном трудовым законодательством РФ. 	<ul style="list-style-type: none"> - установление режима неполного рабочего времени для самостоятельного поиска работы. - осуществление опережающего профессионального обучения работников, находящихся под риском увольнения; - направление работников на обучение другим профессиям в связи с возможным перепрофилированием производства; - переобучение, повышение квалификации работников с учётом имеющихся вакантных рабочих мест в организации, её филиалах; - оказание помощи в поиске работы в организациях соответствующего вида экономической деятельности, включая организации, расположенные в других регионах, при содействии органов государственной службы занятости

В антикризисной программе должны применяться различные меры и способы выхода из кризиса, обусловленные спецификой, условиями деятельности и финансово-экономическим состоянием организации. Использование каждой из отобранных мер должно быть согласовано в ходе соответствующих переговоров социальных партнёров. Для сохранения кадрового потенциала и рабочих мест могут быть использованы следующие меры [4]:

Стороны социального партнерства разрабатывают совместные мероприятия, направленные на обеспечение занятости работников, находящихся под риском увольнения, с учётом реализуемой региональной программы содействия занятости. Проект комплекса антикризисных мероприятий целесообразно обсудить на общем собрании работников, а также согласовать при необходимости с органами местного самоуправления [5].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что реализация комплекса антикризисных мер предусматривает участие

широкого круга работников и их представителей. При этом в целях предупреждения социальных конфликтов необходимо максимально учитывать социальные интересы работников. Формы антикризисных программ в сфере социально-трудовых отношений, институты их разработки и согласования могут быть различны в зависимости от особенностей конкретной организации, например, комиссии по заключению и контролю выполнения коллективных договоров. Тем самым социальное партнёрство представляет собой механизм регулирования социально-трудовых отношений, основанный на согласовании интересов работников и работодателей по вопросам регулирования трудовых отношений и иных непосредственно связанных с ними отношений. Практическая реализация механизмов, предусмотренных социальным партнёрством, поможет максимально учесть интересы работников и помочь им в условиях кризиса.

Библиографический список

1. Ляпанов А.В. К проблеме развития социального партнёрства в России. *Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*. 2014; 1.
2. *Трудовой кодекс РФ*. Available at: <http://trudinspection.ru/kodeks.html#read>
3. Холостова Е.И. *Социальная политика и социальная работа*: учебное пособие. Москва, 2009.
4. *Рекомендации по взаимодействию социальных партнёров в организации в условиях экономического кризиса*. Москва, 2009
5. Тохчуков М.О. Роль инноваций в развитии корпоративной культуры как элемента социально-трудовых отношений (теоретические аспекты). *Вестник Академии права и управления*. 2015; 38: 196 – 202.

References

1. Lyapanov A.V. K probleme razvitiya social'nogo partnerstva v Rossii. *Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta `ekonomiki i servisa*. 2014; 1.
2. *Trudovoj kodeks RF*. Available at: <http://trudinspection.ru/kodeks.html#read>
3. Holostova E.I. *Social'naya politika i social'naya rabota*: uchebnoe posobie. Moskva, 2009.
4. *Rekomendacii po vzaimodejstviyu social'nyh partnerov v organizacii v usloviyah `ekonomicheskogo krizisa*. Moskva, 2009
5. Tohchukov M.O. Rol' innovacij v razvitii korporativnoj kul'tury kak `elementa social'no-trudovyh otnoshenij (teoreticheskie aspekty). *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2015; 38: 196 – 202.

Статья поступила в редакцию 23.04.16

УДК 159.9

Tsechoeva R.H., senior teacher, Department of Psychology, Ingush State University (Russia), E-mail: nigstav@mail.ru

FACTORS AND CONDITIONS OF FORMATION OF EMOTIONAL STABILITY OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION SCHOOL. The article reveals psychological characteristics of students' emotional stability of the Ingush nationality, factors and conditions that enhance the emotional stability. The author concludes that the system of psychological skills, abilities and knowledge provides a repertoire of behavioral possibilities of a person, so any skill or knowledge adds to the noise immunity of a person in a difficult situation, increases emotional stability. Good physical and mental health contributes to successful exit from the crisis. However, the priority belongs to emotional health, which is defined as the presence of harmonious relationship of the man with the world. Among the main personal characteristics to overcome crisis situations, as the author believes, there are the strength, optimism and confidence, which are formed in the educational environment of a university.

Key words: emotional health, emotional stability, adjustment mechanisms.

P.X. Цечоева, ст. преп. каф. психологии, Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: nigstav@mail.ru

ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В статье раскрываются психологические особенности эмоциональной устойчивости студентов ингушской национальности, факторы и условия, способствующие повышению эмоциональной устойчивости. Автор делает вывод, что система психологических навыков, умений и знаний обеспечивает репертуар поведенческих возможностей человека, поэтому любой навык или знание добавляет помехоустойчивости человеку, оказавшемуся в трудной ситуации, повышает эмоциональную устойчивость. Хорошее физическое и психическое здоровье способствует успешному выходу из кризиса. Однако приоритет здесь принадлежит именно эмоциональному здоровью, под которым понимается наличие гармоничных отношений человека с окружающим миром. Из личностных особенностей главными для преодоления кризисных ситуаций, на наш взгляд, являются стойкость, оптимизм и уверенность в своих силах, которые формируются в образовательной среде вуза.

Ключевые слова: эмоциональное здоровье, эмоциональная устойчивость, адаптационные механизмы.

В жизни и деятельности любого человека независимо от возраста, пола, социального положения возникают напряжённые ситуации. Важно, чтобы человек умел находить выход из напряжённой ситуации, сохранил эмоциональную устойчивость, нормальный уровень работоспособности и эффективность деятельности, несмотря на усложнение обстановки деятельности и возникновение высоких эмоциональных нагрузок [1]. Хронический стресс, длительное переживание негативной эмоции ослабляют иммунную систему, организм предоставляет вредоносным бактериям благоприятную почву для развития болезней [2]. Эмоциональное здоровье способствует сохранению здоровья физи-

ческого, поэтому человеку в любом возрасте необходимо своё эмоциональное здоровье уметь держать под контролем.

Функционируя в модальности здоровья, эмоции обеспечивают условия личностного роста. Эмоциональное здоровье является индивидуальной гипотезой жизни, той перспективой, которую человек видит для себя и предопределяет направление и энергию деятельности, личной жизни. Личность должна быть независимой и самостоятельной; это достигается в том случае, если идеальные устремления будут значительнее, содержательнее, выше, чем оценка других, поскольку последняя адресована к продукту деятельности, уже состоявшемуся, то есть прошлому.

Наше исследование выполняется на совокупной выборке студентов республики Ингушетии, представители которых имеют этнические особенности в культуре и психологии. Определённая общность и своеобразие социально-экономических, политических и исторических условий развития, образа жизни, культуры привели к формированию типичных черт социального и национально-психологического облика представителей Северного Кавказа, особенностей эмоционального регулирования в поведении. Данные этнографических, социально-психологических и социологических исследований показывают, что представители ингушского народа наделены:

- высокоразвитым, обострённым чувством национальной гордости, самолюбия и самоуважения, большой приверженностью национальным традициям и привычкам, способствующим поддержанию родовой сплочённости и ответственности;

- чертами преимущественно холерического и сангвинического типов темперамента, взрывной эмоциональностью, повышенной чувствительностью к чужим поступкам и суждениям, ярко выраженным стремлением к самовыражению и самопрезентации;

- большой самостоятельностью, активностью и инициативностью, упорством и настойчивостью в достижении поставленных целей во всех видах деятельности, особенно в тех, которые индивидуально предпочтительны и выгодны;

- подчёркнутым вниманием и уважением к старшим по возрасту, социальному положению и должности;

- достаточно высоким образовательным уровнем, хорошей физической подготовкой, относительно слабым знанием русского языка;

- стремлением к лидерству среди представителей других этнических общностей и в многонациональных коллективах, а также к образованию многочисленных микрогрупп по земляческому признаку [3].

В повседневном общении и учебной деятельности с представителями других национальностей у жителей Северного Кавказа заметна тенденция к образованию микрогрупп не только по национальному признаку, но и по принадлежности к коренным народам Кавказа вообще. Обладая хорошими организаторскими способностями, коммуникативными качествами, самостоятельностью, они стремятся стать неформальными лидерами в студенческих коллективах. В этом проявляются особенности воспитания мальчиков в семьях на Кавказе. С детства они ориентированы на значимость социальной роли мужчины, отца, брата, их с малых лет приучают заботиться о сёстрах, даже старших, о младших братьях. В семьях воспитывается любовь к младшим, помощь им во всём, что превратилось в национальную особенность и постоянную потребность. Дети в ингушских семьях практически не подвергаются наказаниям, вырастают самостоятельными, так как родители предъявляют им минимум запретов. Занятия национальными видами борьбы, своеобразная народная педагогика с ранних лет формируют сильную волю, постоянную готовность к отпору, активность. Такие качества представителей разных народов Северного Кавказа позволяют им довольно быстро адаптироваться к разнообразным условиям жизни и деятельности, повысить эмоциональную устойчивость. Достаточно своеобразно понимание старшинства в семьях. Если в многонациональном коллективе задевают их достоинство и самолюбие, не учитывая их национальных традиций, то они способны воспротивиться выполнению их указаний. Встречая в подобных случаях жёсткую требовательность, решительность и уверенность в действиях своего непосредственного начальства, представители народов Кавказа осознают бесперспективность такого поведения, однако перестраиваются с трудом. Тип личности, свойственный культуре Ингушетии, определяет типичные

для народа способы общения: медленность вхождения в новую социальную среду, интровертированность как обращённость внутрь своей малой первичной группы. Большое значение первичной группы для человека нашей культуры заключается и в том, что именно через неё происходит передача культуры, архетипов и личностных качеств нашего народа. Не через прессу передаётся память, принципы, «социальные архетипы». Они передаются от человека к человеку непосредственно, лично и строго доверительно. Поэтому нарушения этого критерия особо значимы и ведут к серьёзным нарушениям не только психического (в его традиционном толковании) и душевного здоровья социума (трансформация способов общения, укорененных в национальном характере), но и его духовного здоровья. Эмпирическим подтверждением дезадаптации в микросоциальных отношениях служат следующие факты. Начиная с конца 20 века фиксируется устойчивое снижение количества браков и увеличение числа разводов, что свидетельствует не только о разрушении института семьи и брака, но и о возрастающем чувстве одиночества, покинутости, разрушении человеческих связей, и, как следствие, снижении эффективности социальной поддержки, обеспечивающей так называемый «буферный эффект» по отношению к стрессовым факторам. По данным нашего исследования, в среде студентов чувство одиночества «часто» испытывают 23 % респондентов, «редко» – 42 %, в то же время «чувство локтя», защищённость «редко» испытывают 66 %, а 21 % респондента не испытывали его никогда, и только 13 % считают, что они находятся в ситуации защищённости. «Буферный эффект» обеспечивается в основном за счёт таких явлений общения, как соучастие, сопереживание, доброжелательность, вера в человека, его силы. 58 % респондентов указали, что они часто сталкиваются с безразличием.

В этой связи огромную роль приобретают психотерапевтические, психогигиенические и психопрофилактические функции культуры. В каждой культуре нарабатаны свои способы поддержания душевного здоровья, выраженные в традициях, обрядах, закреплённые в национальном характере [3]. К ним относятся: отработанная в течение веков система удовлетворения первичных потребностей, направленная на обеспечение физического комфорта, как условие телесного, психического и душевного благополучия; традиции переживания горя, смерти; традиции общения; брачные обряды; способы снятия эмоционального напряжения (игры, пение, заговоры, гадания); рассмотрение своей культуры как эталона, на основании противопоставления «мы – они». Поэтому в образовательной среде вуза должны поддерживаться традиции и культура народа.

Таким образом, система психологических навыков, умений и знаний обеспечивает репертуар поведенческих возможностей человека, поэтому любой навык или знание добавляет помехоустойчивости человеку, оказавшемуся в трудной ситуации, повышает эмоциональную устойчивость. В этой связи следует также упомянуть и о роли разных видов искусства, приобщение к которым повышает шансы человека на восстановление своего внутреннего мира после психической травмы. Произведения искусства, особенно относящиеся к литературе, театру, кино, поставляют модели поведения в ситуации кризиса, следуя которым человек может преодолеть подобную жизненную ситуацию в своей жизни. Хорошее физическое и психическое здоровье способствует успешному выходу из кризиса. Однако приоритет здесь принадлежит именно эмоциональному здоровью, под которым понимается наличие гармоничных отношений человека с окружающим миром. Из личностных особенностей главными для преодоления кризисных ситуаций, на наш взгляд, являются стойкость, оптимизм и уверенность в своих силах, которые формируются в образовательной среде вуза.

Библиографический список

1. Медведева Н.И. Психологическая помощь первокурсникам в адаптации к обучению в университете. *Вестник университета (Государственный университет управления)* 2014; 13: 314 – 316.
2. Медведева Н.И. Современные подходы к психологическому сопровождению личности в условиях стрессогенной социальной среды. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2014; 4 (43): 236 – 239.
3. Крысько В. *Этническая психология: учебное пособие*. Москва, 2002.

References

1. Medvedeva N.I. Psihologicheskaya pomoshch' pervokursnikam v adaptacii k obucheniyu v universitete. *Vestnik universiteta (Gosudarstvennyy universitet upravleniya)* 2014; 13: 314 – 316.
2. Medvedeva N.I. Sovremennyye podhody k psihologicheskomu soprovozhdeniyu lichnosti v usloviyah stressogennoj social'noj sredy. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2014; 4 (43): 236 – 239.
3. Krysko V. *Etnicheskaya psihologiya: uchebnoe posobie*. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 11.05.16

УДК 616.89-008.441.44 (470)

*Cherepanova M.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: cher_67@mail.ru**Mazurenko A.A., MA student, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: anzhelika_mazure@mail.ru*

THE FACTORS OF THE SUICIDAL RISK IN THE ALTAI REGION: THE REGRESSION ANALYSIS. A problem of suicidal risk is largely relevant for a number of "depressed" regions of modern Russia in connection with the crisis terms of vital functions of considerable part of population. A level of suicide in a region is a complex index of social prosperity, and the decline is important for optimization social, economic, psychological and moral state of the society. In the modern humanities complex estimation of suicidal risk of population is not presented, that is why it stipulates the necessity of such research. The empiric psychological and social research and the results of regressive analysis of indexes present basic determination of suicidal risk of population of a region. The authors study and analyze economic, social, psychological factors that lead to a high level of suicide in Altai Krai.

Key words: suicidal behavior, suicidal risk, society of risk, psychological and social aspects of risk, psychosocial conditions and factors of circulation of autoaggression.

*М.И. Черепанова, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: cher_67@mail.ru**А.А. Мазуренко, магистрант, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: anzhelika_mazure@mail.ru*

ФАКТОРЫ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА В АЛТАЙСКОМ КРАЕ: РЕГРЕССИОННЫЙ АНАЛИЗ

Проблема суицидального риска приобретает большую актуальность для ряда депрессивных регионов современной России в связи с кризисными условиями жизнедеятельности значительной части населения. Уровень суицидов в регионе – современных гуманитарных наук на сегодняшний момент не представлена комплексная оценка суицидального риска населения, что обусловило необходимость представленного в статье исследования. Полученные эмпирические данные психо-социального исследования, а также результаты регрессионного анализа показателей представляют базовые детерминанты суицидального риска населения региона. Проанализированы экономические, социальные, психологические факторы, обуславливающие рост суицидов в Алтайском крае.

Ключевые слова: суицидальное поведение, суицидальный риск, общество риска, психосоциальные условия и факторы воспроизводства аутоагрессии.

Согласно данным официальной государственной статистики, уровень завершённых самоубийств составил в среднем по Российской Федерации в январе-марте 2015 г. $k=16,6$, причём наблюдается незначительная положительная динамика по отношению к 2014 году [1]. В Сибирском федеральном округе уровень суицидов за этот же период составил в среднем 24,9, также выявлена положительная динамика (27,1 в 2014 году). В Алтайском крае, который относится к дотационным, депрессивным регионам СФО, уровень самоубийств вырос с 2014 г. на 106,1 % и составил в 2015 г. 31,3, что в 1,1 раза превышает критический уровень суицидов, определённый ВОЗ как 20 на 100000 населения. По абсолютной численности погибших от самоубийств Алтайский край уступил в первый квартал 2015 г. лишь Кемеровской области среди других территорий СФО. Всё это свидетельствует о неблагоприятии региона, а данные объективных показателей свидетельствуют о крайней актуальности проблемы прогнозирования и диагностики суицидального риска среди населения Алтайского края, выделения социальных факторов, провоцирующих суицидальное поведение в регионе. Эмпирическую основу анализа составили результаты психо-социального исследования воспроизводства суицидального поведения в региональном социуме (на примере исследований в Алтайском крае, которое проходило в 2013 – 2015 гг. Было опрошено 700 человек в возрасте от 15 до 69 лет. Выборка многоступенчатая квотная. Под суицидальным риском мы понимаем меру потенциала опасности некоторого неблагоприятного события – суицидального поведения, обусловленного критическим сочетанием социально обусловленной ситуации в контексте кризиса личностного развития индивида [2]. Показатели ответов респондентов на вопросы-маркеры явились индикаторами суицидального риска, косвенно связанными с опасностью совершения суицидального действия. Большинство опрошиваемых считает, что с помощью лишения себя жизни нельзя решить существенные проблемы (82%). Однако почти десятая часть респондентов рассматривают суицид как один из возможных способов решения важных для себя проблем. Респонденты, затруднившиеся ответить на данный вопрос, не имеют чёткой антисуицидальной позиции по данному вопросу и, следовательно, могут прибегнуть к данному варианту решения проблемы в стрессовой ситуации (около 9%). Таким образом, около 18% респондентов могут иметь различную степень суицидального риска. Согласно данным, подавляющее большинство респондентов считает недопустимым нанесение себе повреждений ради идеи или удовольствия (79%). Однако пятая часть ре-

спондентов полагает, что нанесение себе повреждений может быть допустимым при некоторых условиях. Следовательно, данная категория представителей населения Алтайского края может иметь определённую степень суицидального риска. Лояльное отношение к риску, экстремальным видам деятельности для современных людей является частью привычной жизни. Рискуя, человек старается добиться возможных потенциальных целей, выгод, уважения среди сверстников, реализации своих возможностей и т. п. Лишь пятая часть респондентов не считает риск приемлемым в жизни. Треть респондентов (29%) полагает, что риск однозначно допустим в жизни. Большая часть населения (77%) поощряет присутствие риска в своей жизни при определённых условиях. Следовательно, данный контингент людей может иметь косвенную возможность увеличить степень суицидального риска, особенно при сочетании с другими детерминантами суицидальной опасности. Одним из актуальных индикаторов суицидального риска является отношение индивида к ценности своей жизни. Значительное снижение значимости максимальной витальной ценности будет свидетельствовать о благоприятных условиях для совершения аутоагрессивных действий, в том числе его крайнего варианта суицида. Полагаем, что лишь определение максимальной ценности своей жизни на 9 – 10 баллов будет свидетельствовать о мощной антисуицидальной направленности. Таким образом, суицидальный риск будет постепенно увеличиваться при снижении ценности собственной жизни, достигая максимума при оценках 5 баллов и менее. Следовательно, на основании представленных данных, около 20 % опрошенных имеют потенциальный суицидальный риск. Примечательно, что ценность здоровья для населения имеет ещё более низкую выраженность, отражая инструментальный характер отношения к своим жизненным потенциальным резервам, что также отражает аутоагрессивный поведенческий компонент среди населения Алтайского края. Таким образом, на основании анализа ответов респондентов на вопросы-маркеры суицидальной опасности можно констатировать, что на момент исследования от 6% до 18% респондентов могут иметь неблагоприятный прогноз в контексте возможного суицидального поведения и его компонентов: суицидальных мыслей, суицидальных попыток, демонстративных, шантажных или истинных суицидальных действий. Анализ социально-демографических показателей в сопредельности с опасностью суицидального поведения позволил определить, что на момент исследования суицидальный риск преобладал в сельской местности, значимость определялась на

основе достоверных различий с городским населением ($p=0,000$). Данный факт во многом объясняет стабильно высокий уровень суицидов и его рост, так как Алтайский край на 52 % включает сельское население. Подобные тенденции также подтверждают выявленный для России в целом вектор снижения суицидального риска от сёл, посёлков к городам и мегаполисам [3; 4; 5]. Выявлены возрастные пики максимального суицидального риска для населения Алтайского края: 20 – 39 лет; 50 – 55; 68 – 70 лет ($p=0,0001$). Таким образом, подвержено суицидальному риску не только молодое население, но и люди зрелого трудоспособного возраста, зафиксирована тенденция к феминизации суицидов. Образовательный статус респондентов оказался связанным с суицидальной опасностью: в 2 раза более рискуют люди со средним профессиональным образованием, чуть менее – респонденты, имеющие высшее образование ($p=0,005$). Семья традиционно считается мощным антисуицидальным барьером, однако состоящие в зарегистрированном браке респонденты Алтайского края склонны к проявлению суицидального риска в 3 раза более других категорий (никогда в браке не состояли, вдова/вдовец). Семейные конфликты, разводы являются максимально негативными формами нарушения семейной интеракции и имеют мощный суицидогенный характер (в 2015 г. уровень разводов в Алтайском крае составил 94 % на 100 % браков). Социально-профессиональный статус респондентов выявил достоверные зависимости с суицидальным риском. Рейтинг по убыванию суицидальной опасности включает неработающих пенсионеров, рабочих, средний технический персонал, безработных, специалистов с высшим образованием, студентов ($p=0,000$). Материальный фактор явился дифференцирующим при характеристике суицидального риска, при этом данная зависимость сложна и неоднозначна. Более подвержены суицидальному поведению те, кто оценивает свой доход гораздо меньшим, чем у других ($p=0,001$), а также те, кто считает, что их материальное положение останется без изменений (0,02), причём имеют негативные материальные перспективы – «через год ничего не изменится» ($p=0,001$). В целях определения факторов, оказывающих наибольшее и решающее влияние на рост суицидального риска в

регионе, был проведён регрессионный анализ статистических данных, характеризующих социально-экономическое положение населения Алтайского края. В качестве зависимой переменной был определён фактор – уровень суицидального риска (низкая ценность собственной жизни), определяемый в процентном соотношении. В качестве независимых переменных установлены следующие факторы: психологические показатели; социально-экономические показатели (удовлетворенность карьерой, материальное положение); социальные показатели (удовлетворенность здоровьем, жизнью в целом, социальное настроение). Выявлено, что на уровне предполагаемых тенденций ($p=0,03$) отсутствие жизненных целей стимулирует риск попасть в группу суицидентов. Низкая удовлетворённость карьерой, резкое ухудшение материального положения семьи за последний год выявил корреляция с суицидальным риском. Низкая ценность своего здоровья ($p=0,0001$) увеличивает шанс совершить суицид ($\text{Exp}(B)=0,6$). Характеристики социального настроения, включающие апатию, беспокойство, неуверенность в будущем, безысходность своего положения и т.п. ($p=0,03$), могут значительно увеличивать суицидальную активность ($\text{Exp}(B)=1,0$). Несчастные случаи, травмы за последний год ($p=0,05$), могут являться причиной суицидальных попыток ($\text{Exp}(B)=0,2$). Низкая удовлетворённость жизнью в целом может являться одним из базовых условий суицидальных намерений ($p=0,05$), влияние данного шанса оценивается ($\text{Exp}(B)=0,2$). Среди психологических показателей наиболее суицидогенным показателем оказалось чувство покинутости, исключённости из мира ($p=0,009$). Влияние данного показателя оценивается ($\text{Exp}(B)=0,5$). Пессимизм в оценке своей жизни может провоцировать суицидальное поведение ($p=0,05$) с вероятностью ($\text{Exp}(B)=0,4$). Высокая и нереализованная потребность в психологической помощи ($p=0,07$) является индикатором наличия сложноразрешаемых жизненных проблем, может косвенно указывать на вероятность суицидального риска населения ($\text{Exp}(B)=1,0$). Таким образом, с помощью регрессионного анализа были выделены актуальные социально-психологические, экономические факторы суицидального риска населения Алтайского края.

Библиографический список

1. *Официальный сайт Госкомстата*. Available at: www.gks.ru
2. Черепанова М.И. Социальная обусловленность аутоагрессивного поведения молодежи провинциального региона России (на примере Алтайского края). *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 2 (45): 352 – 353.
3. Иванова А.Е. *Смертность российских подростков от самоубийств*. Москва: ЮНИСЕФ, 2011.
4. Черепанова М.И. Региональная специфика латентных суицидальных рисков населения Алтайского края. *Известия Алтайского государственного университета*. 2011; 2/2: 246 – 248.
5. Черепанова М.И. Социальная эксклюзия как один из факторов суицидальных рисков среди лиц пожилого и старческого возраст. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 6 (37): 425 – 429.

References

1. *Official'nyj sajт Goskomstata*. Available at: www.gks.ru
2. Cherepanova M.I. Social'naya obuslovlennost' autoagressivnogo povedeniya molodezhi provincial'nogo regiona Rossii (na primere Altajskogo kraja). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 2 (45): 352 – 353.
3. Ivanova A.E. *Smertnost' rossijskih podrostkov ot samoubijstv*. Moskva: YuNISEF, 2011.
4. Cherepanova M.I. Regional'naya specifika latentnyh suicidal'nyh riskov naseleniya Altajskogo kraja. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; 2/2: 246 – 248.
5. Cherepanova M.I. Social'naya 'eksklyuziya kak odin iz faktorov suicidal'nyh riskov sredi lic pozhilogo i starcheskogo vozrast. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 6 (37): 425 – 429.

Статья поступила в редакцию 16.05.16

УДК 159.9.07

Aminov N.A., Cand. of Sciences (Psychology), leading researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: aminovpirao@yandex.ru

Blokhina L.N., Cand. of Sciences (Psychology), chief state customs inspector, Federal Customs Service of Russia (Moscow, Russia), E-mail: blokhinaLN@ca.customs.ru

Osadcheva I.I., Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: irinaosadcheva@yandex.ru

RELEVANT PROBLEMS OF PSYCHO-DIAGNOSTICS OF PROPERTIES OF CENTRAL NERVOUS SYSTEM IN SCHOOL
B. M. TEPLOV AND V. D. NEBYLITSYN. The article discusses a theory of properties of the nervous system as biological preconditions of development and formation of human individuality proposed by Pavlov's research on conditional-reflex activity of dogs, new data on the properties of the human nervous system Teplov-Nebylitsyn and their students. The authors provide the main views of Teplov on the constructive determination of the validity of the basic properties of the human nervous system and theoretical ways of its empirical verification. The work gives experimental evidence of a dimensional image approach in the study of properties of the central nervous system (E.A.Golubeva, M.K. Kabardov, etc.) and basic foundation of the manifestation of general properties of central nervous system in humans – individual differences in the predominance of I and II of the signaling systems. The paper has outlines

of new directions in the study of properties of the central nervous system and ways of overcoming of the phenomenon of partialness in the framework of new concepts of identity (neurobiology, existentialism, etc.)

Key words: properties of nervous system, partialness of manifestations of general properties of central nervous system, dimensional approach to diagnosis of nervous system properties, new classification of properties of central nervous system based on studies of neuroscience and existential approach.

Н.А. Аминов, канд. психол. наук, вед. науч. сотр. Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Психологический институт российской академии образования», г. Москва, E-mail: aminovpira@yandex.ru

Л.Н. Блохина, канд. психол. наук, гл. гос. таможенный инспектор Федеральной таможенной службы России, г. Москва, E-mail: BlokhinaLN@ca.customs.ru

И.И. Осадчева, канд. психол. наук, вед. науч. сотр. Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Психологический институт российской академии образования», г. Москва, E-mail: irinaosadcheva@yandex.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ СВОЙСТВ ЦНС В ШКОЛЕ Б.М. ТЕПЛОВА И В.Д. НЕБЫЛИЦЫНА

В статье рассматриваются теории свойств нервной системы, как биологических предпосылок развития и становления человеческой индивидуальности предложенной И.П. Павловым по исследованию условно-рефлекторной деятельности собак, новые данные по изучению свойств нервной системы человека Б.М. Теплова – В.Д. Небылицына и их учеников. Излагаются основные положения Теплова по определению конструктивной валидности основных свойств нервной системы человека и теоретические пути ее эмпирической проверки. Приведены экспериментальные доказательства дименционального подхода изучения свойств ЦНС (Э.А. Голубева, М.К. Кабардов и др.) и выделены базовые основания проявления общих свойств ЦНС у человека – индивидуальные различия по преобладанию I и II сигнальной системы. Излагаются новые направления в исследовании свойств ЦНС и пути преодоления феномена парциальности в рамках новых концепций индивидуальности (нейробиологии, экзистенциальности и т. п.)

Ключевые слова: свойства нервной системы, парциальность проявлений общих свойств ЦНС, дименциональный подход к диагностике свойств нервной системы, новая классификация свойств ЦНС на основе исследований нейробиологии и экзистенциального подхода.

Одной из самых сложных проблем психодиагностики до настоящего времени является проблема психодиагностики основных свойств ЦНС.

Представление о свойствах введено И.П. Павловым по результатам исследований условно-рефлекторной деятельности собак [1]. По И.П. Павлову, деятельностью ЦНС управляют два основных процесса – возбуждение и торможение. Автор полагал, что каждое событие окружающей среды соответствует некоей точке коры, и по мере переживаний этих событий они возбуждают или тормозят корковую активность [1; 2].

В коре постоянно происходят процессы возбуждения и торможения в зависимости от того, что испытывает организм. Такой паттерн возбуждения и торможения характеризующий мозг в каждый отдельный момент, И.П. Павлов назвал корковой мозаикой. (Корковая мозаика, существующая в каждый момент жизни, определяет реакцию организма на окружающую среду. Вместе с изменениями экосистемы (физической, биологической, социальной) или внутренней среды (эндоморфной, мезоморфной, эктоморфной) соответственно изменяется корковая мозаика и поведение (*примечание авторов*)).

Как известно, в результате развития взглядов И.П. Павлова и его учеников на морфо-физиологические основы индивидуальных различий ВНД (мозаики, состоящей из непрерывно изменяющихся очагов возбуждения и торможения в коре головного мозга) были приняты следующие функциональные свойства нервной системы и коры мозга: подвижность, уравновешенность и сила нервных процессов. Возбуждение и торможение – это две стороны одного и того же процесса; они всегда существуют параллельно, но их соотношение (баланс) меняется каждый миг, временами преобладает один, временами – другой (*примечание авторов*).

Теория свойств нервных процессов не была полностью разработана при жизни И.П. Павлова и многие вопросы были только поставлены. Наиболее разработанной в тот период была концепция силы возбуждения и торможения [3].

В 1963 году Б.М. Теплов в книге «Типологические особенности ВНД человека» опубликовал статью «Новые данные по изучению свойств нервной системы человека», в которой он впервые обосновал основные теоретические положения новой концепции психофизиологии индивидуальных различий [4].

Вслед за И.П. Павловым, автор понимал функциональные свойства нервных процессов как врожденные морфо-физиологические особенности нервной системы и коры мозга, влияющие на формирование индивидуальных различий в стиле поведения или темперамента у животных и человека, а также общих (специальных) способностей и характера – у человека.

Ведущим положениями, лежащими в основе исследований свойств нервной системы в школе Б.М. Теплова [5] являются следующие:

1. Свойства высокоорганизованной нервной системы характеризуют динамику протекания в ней нервных процессов возбуждения и торможения и составляющих в своих комбинациях нейрофизиологическую основу разнообразных психологических проявлений с их индивидуальными вариациями;

2. В настоящее время есть все основания полагать, что эта концепция является наиболее перспективной из всех предложенных до сих пор биологических теорий развития психологической индивидуальности;

3. Выявление и идентификация свойств возможно только при строгом научно-естественном (физиологическом) подходе их изучения; хотя, конечно, внелaboratorные исследования также необходимы, поскольку они являются средством проверки результатов лабораторного эксперимента;

4. Методики, использующиеся при изучении свойств ЦНС, должны быть более простыми по своему смыслу; более простые методики произвольных реакций дают эффективную возможность абстрагироваться от систем «выученных», по выражению И.М. Сеченова, связей и получить более «чистые» и более точные данные о природных особенностях деятельности мозгового аппарата;

5. Ограничиваться внутренней структурой трёх традиционно выделяемых свойств некорректно, до тех пор, пока не будут выделены и другие свойства ЦНС;

6. Необходимо достичь определённого продвижения в разработке единого подхода к тому, что И.П. Павлов обозначил как «общие с животными» и «специально человеческие» типы высшей нервной деятельности, т.е. «очеловечить» исследование свойств ЦНС у людей, реализовать такие пути изучения нейропсихологических параметров человеческой индивидуальности, которые учитывали бы ведущую роль в поведении человека процессов речевой регуляции и саморегуляции.

После смерти Б.М. Теплова наибольший вклад в развитие концепции свойств нервной системы внёс В.Д. Небылицына. Он акцентировал своё внимание в первую очередь на структуре свойств нервной системы и многоуровневой организации этой системы [6].

На основании своих собственных исследований и исследований своих коллег он пришёл к следующим выводам:

1. Понятие силы нервной системы должно строго пониматься в том смысле, какое оно получило ещё при своём возникновении – в смысле выносливости, работоспособности нервных клеток.

2. Свойство нервной системы, связанное с генерацией условного возбудительного или тормозного процесса в ходе формирования соответствующей функциональной структуры, должно быть выделено как особое, которое можно обозначить термином «динамичность» нервного процесса.

3. Понятие лабильности есть скоростная характеристика деятельности нервной системы, определяющая в основном быстроту затухания последствия от импульса и, следовательно, быстроту смены одного цикла возбуждения другим при серийной подаче возбуждения.

4. Свойство нервной системы, определяющего длительность и «знак» индукционных эффектов в ситуациях последствия раздражителей и в условиях выбора должно быть выделено как новое, которое можно обозначить термином «концентрированность» нервного процесса.

5. Каждое из свойств нервной системы должно получить раздельную характеристику для возбудительного и для тормозного процессов; при количественном подходе это означает получение двух «абсолютных» значений данного свойства.

6. Сопоставление этих двух абсолютных величин даёт характеристику баланса по данному свойству; отсюда баланс или уравновешенность выступают как общий принцип классификации свойств нервных процессов и как производный параметр для каждого из основных свойств.

7. В исследовании данного свойства у данного испытуемого должно предусматриваться получение трёх показателей: а) индекса данного свойства по возбуждению, б) индекса данного свойства по торможению, в) производного индекса, характеризующего баланс нервных процессов по данному свойству.

8. Если каждое свойство нервной системы характеризуется тремя показателями, а таких свойств пока выделено четыре – дисперсия, динамичность, концентрированность и лабильность процессов, то полная характеристика индивида со стороны его нервной системы должна основываться на получении 12-ти количественных показателей.

Есть и ещё, как отмечал В.Д. Небылицын, один аспект изучения нейрофизиологических факторов индивидуальности, который ещё более усложняет существующую картину внутренней структуры свойств нервной системы и который практически не исследован. При его рассмотрении могут быть высказаны лишь самые общие соображения. Речь идёт о проблеме уровней в организации деятельности нервной системы.

Есть немало оснований думать, что каждая из упомянутых выше, а также неупомянутых, но, возможно, существующих морфофизиологических мозговых структур. При разработке теории и методов изучения частных и общих свойств В.Д. Небылицын предложил следующий подход к решению этой задачи [7]. Если свойства отдельных анализаторов представляют собой частные свойства нервной системы, то в качестве общих её свойств следует рассматривать физиологические измерения компонентов тех мозговых структур, которые не связаны прямо с переработкой сенсорных воздействий. К их числу могут быть отнесены передние отделы новой коры и взаимодействующие с ними образования старой и древней коры, а так же подкорки (*примечание авторов*). Можно предположить, что отличительной чертой низших уровней организации системы является автоматический, по-видимому, обусловленный генетически, характер тех процессов саморегуляции, которые обеспечивают надлежащую эффективность на данном уровне. Особенностью же высших уровней организации системы, в отличие от низших, является сознательный, произвольный характер процессов саморегуляции с помощью речи и речевого мышления и обусловленных, прежде всего, воспитательно-средовыми влияниями. Естественно будет предположить, что на этих столь разных уровнях реализации данной функции саморегуляции и конкретные проявления одного и того же свойства нервной системы будут различны.

Прежде чем анализировать экспериментальные данные о свойствах нервной системы, необходимо определить некоторые общие положения, которые следуют из деятельностного подхода к психофизиологическим явлениям. Во-первых, анализ методик оценки свойств нервной системы показывает, что они определяют проявления свойств ЦНС на разных уровнях индивидуальности. Было доказано, что показатели непосредственно отражающие функционирование ЦНС на уровне биоэлектрических показателей, более непосредственно связаны с динамикой торможения и возбуждения и, следовательно, могут считаться референтными методиками. Во-вторых, методические приёмы измерения свойств ЦНС должны отражать формально-динами-

ческие характеристики проявления свойств нервных процессов – действия и операции заданных инструкций, изоморфной динамики смены процессов возбуждения и торможения.

Анализ поведения и деятельности с точки зрения теории функциональных систем (функционального акта) П.К. Анохина [8] и представлений о функциональных блоках А.Р. Лурии [9] позволил понять феномен парциальности, состоящий в различии диагнозов проявлений свойств ЦНС, получаемых при исследовании разных анализаторов и эффекторов. Иначе говоря, каждый методический приём формирует свою функциональную систему (архитектонику функционального акта) или комплекс функциональных актов, по-разному включающих функциональные блоки мозга. Динамика методической процедуры каждый раз будет отражать «работу» комплекса включённых блоков, мозговых зон и их взаимодействия, учитывая, что эту динамику надо относить не к морфофизиологическому центру анализатора, а ко всей функциональной системе.

Значительная вариативность функционального акта (актуализированной потребности) обеспечивает высокую адаптивность человека в самых разных условиях среды. Из этого следует, что трудно ожидать одинаковой динамики нервных процессов в разных функциональных системах, а следовательно парциальность проявления свойств нервной системы вполне естественное и объяснимое явление. Этот вывод был сделан ещё Б.М. Тепловым, который отмечал, что у человека менее всего можно ожидать полного совпадения типологических параметров в разных анализаторах [4].

Например, весьма значительные расхождения по уровню силы и чувствительности между зрительными, слуховым и кожным анализаторами [3] коэффициенты корреляции соответствующих показателей редко выше 0,30 – 0,40; это означает, что не более 9 – 16% дисперсии показателей силы и чувствительности связаны с аналогичными показателями. Отмечается, что причиной низких корреляций являются значительные расхождения у 15 – 20% испытуемых, т. е. существование латентного фактора (реактивности), определяющего индивидуальные различия по уровню парциальности проявлений свойств ЦНС. В.М. Русалов [10] указывает на ещё больший процент несовпадений при диагностике свойств по разным анализаторам – 20 – 25%. Это говорит о почти полной независимости показателей методики, формирующих функциональные системы, включающие разные анализаторы и эффекторы, и согласуется с тем, что корреляция чаще всего является мерой сходства функциональных систем, отражающих специфику действий, операций активизирующих определённые отделы мозга измененных психодиагностической методикой. Альтернативным объяснением данного феномена является предположение Н.А. Аминова о существовании генерального фактора реактивности ЦНС, предопределяющего специфику организации корково-подкорковых отношений (избирательное возбуждённых синаптических и нейронных образований мозга) при актуализации доминирующей мотивации у животных или квазипотребностей (действий по намерению) у человека [11; 12; 13; 14] или силы драйва.

Явление парциальности поставило под сомнение статус свойств нервной системы как наиболее общих устойчивых особенностей нейродинамики, лежащих в основе психодинамических свойств (темперамента). Реакцией на это стал поиск общих свойств нервной системы, которые в отличие от парциальных отражали общие динамические особенности работы мозга.

Первым шагом в этом направлении стала статья В.Д. Небылицына (1968) в которой общие свойства нервной системы определялись как свойства антецентральной коры, регулирующие физиологические и психические функции организма. Антецентральные области коры регулируют через связи с гипоталамо-гипофизарной системой вегетативные функции. На уровне передних отделов мозга в результате афферентного синтеза зарождаются физиологические мотивации. В.Д. Небылицын предположил, что антецентральная регуляторная система и есть морфологический субстрат общих свойств нервной системы. Результаты экспериментальных исследований действительно подтвердили это предположение [15], [3]. Была показана независимость некоторых биоэлектрических показателей передних отделов мозга, отражающая особенности регуляции процессов возбуждения и торможения в антецентральных областях мозга, что можно считать предпосылкой для дальнейшего фронта исследований в этом направлении.

Однако, как указывал сам В.Д. Небылицын (1968), эти свойства также парциальны, так как не отражают нейродинамики

всего мозга [6], следовательно, в силе остаётся предложение Н.А. Аминова (1982), что пространственно-временные соотношения, являющиеся активным отображением активации механизма акцептора результата действия (доминирующих мотиваций), который на основе предыдущего опыта программирует (сканирует) все необходимые этапы поведенческой деятельности для удовлетворения той или иной потребности.

Факторный анализ электрофизиологических показателей свойств нервных процессов при использовании разных способов факторизации матрицы интеркорреляции ЭЭГ-показателей был выделен генеральный фактор, который, по мнению В.Д. Небылицына, представляет собой по существу, ориентировочную реакцию биотоков мозга в ответ на сенсорную стимуляцию, а по сути, является генеральным фактором реактивности, как это и предполагал И.П. Павлов, или избирательной реактивности от изменения стимульной ситуации [1; 3].

После трагической смерти В.Д. Небылицына его преемником стала Э.А. Голубева. Она до сих пор остаётся ведущим экспертом по проблемам психофизиологии индивидуальных различий. Её исследовательская программа по своей сути является продолжением поиска ответов на вопросы, которые были поставлены В.Д. Небылицыным, но не решены при его жизни.

Эта программа, в первую очередь, включала поиск физиологических оснований специально человеческих свойств высшей нервной деятельности; сочетаний общих у животных и человека свойств ВНД (типов); проявлений свойств ЦНС на разных уровнях организации нервной системы; связей индивидуальных различий общих и специально человеческих свойств ВНД с индивидуальными проявлениями этих свойств в темпераменте, способностях и направленности человека.

Для решения поставленных задач Э.А. Голубева считала необходимым пересмотреть прежние представления И.П. Павлова о качественном (типологическом описательном) подходе к изучению свойств нервной системы и заменить его количественным (дименсиональным).

Автор отмечала, что самая обшая причина необходимости таких изменений состоит, вероятно, в том, что открытие основных типологических свойств – силы, уравновешенности, подвижности – сделано в «павловской» школе в результате многолетних опытов наблюдения за животными по выработке их условных рефлексов. Данный подход позволяет измерить основные нервные процессы (возбуждение и торможение) и их взаимодействие как индивидуально-типологическую характеристику. Классификация специально-человеческих типов ВНД осуществляется в психологических терминах и определяется преимущественно в качественных характеристиках. Это характеризует типологический подход, при котором методики диагностики этих типов были скорее описательные, нежели количественные. В отличие от типологического подхода, при дименсиональном подходе, основные типологические свойства изучаются как количественные характеристики физиологических факторов становления индивидуально-психологических различий у людей.

Позтому основная исследовательская задача проекта Э.А. Голубевой состояла в том, чтобы отобрать, систематизировать, перевести из типологических проявлений свойств нервной системы в измерительные, модифицировать и валидизировать существующие методики диагностики специально-человеческих особенностей ВНД. [16, с. 15 – 16].

Для выделения и идентификации свойств нервной системы преимущественно использовались биоэлектрические показатели, более непосредственно отражающие динамику торможения и возбуждения.

Результаты реализации данного проекта, проведённых в лаборатории психофизиологии индивидуальных различий и дифференциальной психологии (руководитель М.К. Кабардов) Психологического института РАО с 1973 по 2011 г. полностью подтвердили правомерность дименсионального подхода к исследованию свойств нервной системы у человека. Анализ результатов, полученных в данном проекте, и их детальное обсуждение приведены в монографии главы проекта Э.А. Голубевой [17].

Остановимся только на двух группах фактов, имеющих важное значение для определения направления дальнейших исследований с целью завершения создания теории свойств нервной системы как биологических предпосылок личностного развития и становления индивидуальности человека:

1. Это, во-первых, результаты исследования биоэлектрических проявлений специально человеческих типов ВНД Э.А. Голубевой, Н.Я. Большуновой, В.В. Печенкова [18; 19].

Было показано, что обладатели более сильной, лабильной и активированной нервной системы чаще демонстрируют большую выраженность первой сигнальной системы, т. е. являются по преимуществу «художниками», обладатели более слабой, инертной, инактивированной нервной системы чаще имеют большую выраженность второй сигнальной системы, т. е. являются по преимуществу «мыслителями». Особенно важным и новым результатом, полученным на разных возрастных группах, оказался факт наличия более длительных латентных периодов вызванных потенциалов у «мыслителей» по сравнению с «художниками». Таким образом, имеются все основания считать, что параметры вызванных потенциалов могут быть следствием диагностики специально человеческих типов ВНД.

2. Это, во-вторых, результаты исследований биоэлектрических проявлений общих свойств ЦНС на разных уровнях организации нервной системы Н.Я. Большуновой и Г.Н. Дерюгиной [19; 20].

Было показано, что среди испытуемых с лучшей произвольной регуляцией и преобладанием первой сигнальной системы чаще встречаются более лабильные, а среди испытуемых с лучшей произвольной регуляцией и преобладанием второй сигнальной системы – инертные. Среди «художников» чаще всего встречаются испытуемые с большей слабостью нервной системы по показателям левого полушария; среди «мыслителей», наоборот, – с большей силой нервной системы по показателям правого полушария. Также удалось показать, что успешность произвольной регуляции для «мыслителей» более ярче проявляется в когнитивной сфере, для «художников» – в сенсорной.

В процессе дальнейших исследований были выделены и идентифицированы ещё три новых дополнительных свойства ЦНС – активированности (Э.А. Голубева, 1974) [21], пластичности (С.В. Калашников, 1979) [22] и реактивности (Н.А. Аминов, 1984). Полученные факты подтвердили положение Б.М. Теплова (1963) [4] о необходимости выделения новых свойств нервной системы и их сочетания для определения их влияния на темперамент, способности и характер человека.

Таким образом, в соответствии с вышеописанной классификацией свойств нервных процессов В.Д. Небылицыным и выделенными новыми свойствами к настоящему времени удалось выявить и идентифицировать 14 общих (первичных) свойств и 7 производных (вторичных) свойств ЦНС, итого – 21 свойство НС.

Результаты проведенных и проводимых до настоящего времени исследований, в целом подтвердили основные положения теории свойств нервной системы.

Однако, в ходе реализации данного исследовательского проекта были получены факты, которые поставили под сомнение сам замысел данного исследовательского проекта – поиска и обнаружения базовых свойств ЦНС как биологических оснований индивидуальности человека [23; 24; 25] а также возможность диагностики общих свойств нервной системы, поскольку были обнаружены факты порциальности проявления этих свойств у части испытуемых.

Для устранения обнаруженных сомнений в реализации проекта и поиска адекватных (референтных) способов диагностики свойств нервной системы необходимо провести дальнейшие исследования по трем возможным направлениям:

Во-первых, выявление нейрофизиологического паттерна (мозаики возбуждения и торможения) проявления свойств нервной систем и области их психологической валидизации;

Во-вторых, установление «конечного» набора свойств ЦНС, что позволит разграничить частные и общие свойства ЦНС и свойства ЦНС общие для животных и человека;

В-третьих, выявить специфическую роль произвольной регуляции (процессов речевой регуляции и саморегуляции) в условно-рефлекторной деятельности человека.

Для признания теории свойств нервной системы как фундаментальной биологической теории индивидуальности, необходимо найти критерии ее оценки среди других биологических теорий индивидуальности. Такие критерии были предложены известным американским исследователем П. Мучински [26]. Автор отмечает, что в докладе к столетию американской психологической ассоциации два индустриальных психолога Катцел и Остин (Katzell & Austin, 1992), излагая историю индустриальной психологии, выделили два критерия оценки знаний человека: научность и пракτικότητα.

Далее Катцел и Остин отметили, что для всей истории развития индустриальной психологии характерно переплетение научных и практических достижений. На определённых этапах

практика опережала научные изыскания. На других – более заметны были теоретические достижения. Однако две стороны знаний невозможны друг без друга. Один из основателей индустриальной психологии, Морис Вителс (Moris Viteles) остроумно соединил две стороны индустриально-организационной психологии: «Если что-то не научно – это плохая практика; если что-либо не практично – это плохая наука» (Katzell & Austin, 1992, p. 826).

Фарр и Теслик в своих докладах процитировали замечания первого президента 14 отделения американской ассоциации Брюса Мура (Bruce Moure), касающиеся научно-практической двойственности рассматриваемой нами профессиональной отрасли: «радикальному практику угрожает умственная ограниченность и близорукость, а радикальному теоретику – оторванность от фактов» (Farr & Teslik, 1997, p. 484) (цит. по [26, с. 38], см. также [27; 28]).

Если использовать эти критерии для оценки современного состояния теории свойств ЦНС можно отметить, что без решения проблем структурной организации свойств ЦНС данная теория утрачивает свою научную радикальность а неиспользование результатов исследования за последние 50 лет, делает проблематичной практику ранних форм объективной диагностики уровня проявления общих и специальных достижений (способностей) и

развитие характера человека (его мотивации и ценностных ориентаций).

Решение данных задач может свести на «нет» все выдающиеся достижения в ходе реализации данного национального проекта.

Одним из путей решения вышеизложенных задач может быть построение фундаментальной биологической теории свойств нервной системы на основе исследовательских фактов нейробиологии мозга, позволяющих открывать взаимодействие морфофизиологических структур мозга в процессе реализации высших психических функций.

Открытия, сделанные за последние десятилетия в области изучения нейробиологии мозга не только могут объяснить (или уже объяснили) факты, полученные при реализации данного исследовательского проекта, но могут и внести новые идеи для завершения построения фундаментальной биологической теории индивидуальности.

Без построения такой теории ни одна из методологических проблем, (например, роли биологических и социальных факторов в психологическом развитии человека) в общей и дифференциальной психологии не сможет быть разрешена и оставаться полем бесконечных споров и «раздоров» продолжающихся уже более 100 лет с момента возникновения психологии как науки.

Библиографический список

1. Павлов И.П. *Полное собрание сочинений*. Москва – Ленинград: Издательство АН СССР, 1951.
2. Хегенхан Б., Олсон М. *Теории научения*. 6-е изд. Санкт-Петербург, 2004.
3. Небылицын В.Д. *Психофизиологические исследования индивидуальных различий*. Москва: «Наука», 1976.
4. Теплов Б.М. Новые данные по изучению свойств нервной системы человека. *Типологические особенности высшей нервной деятельности человека*. Москва, 1963: 3 – 46.
5. Теплов Б.М. *Проблемы индивидуальных различий*. Москва: Издательство Академии Педагогических наук РСФСР, 1961.
6. Небылицын В.Д. К вопросу об общих и частных свойствах нервной системы. *Вопросы психологии*. 1968; 4: 29 – 42.
7. Небылицын В.Д. Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии. *Вопросы психологии*. 1971; 6: 13 – 26.
8. Анохин Л.К. *Биология и нейрофизиология условного рефлекса*. Москва: Издательство «Медицина», 1968.
9. Лурья А.Р. *Мозг человека и психические процессы*. Москва: Педагогика, 1970.
10. Русалов В.М. Основная проблема современной психофизиологии. *Физиология человека*. 1975; 3: 451 – 458.
11. Азаров В.Н. *Индивидуальные различия по импульсивности в соотношении с типологическими свойствами нервной системы*. Диссертация ... кандидата психологических наук, 1988.
12. Аминов Н.А. *Типологический подход к исследованию электродермальных коррелятов процессов целеобразования и действий по намерению*. Москва: НИИ ОПП, 1992: 46 – 59.
13. Аминов Н.А. *Активация и научение*. В печати.
14. Аминов Н.А. Индивидуальные различия в динамике функциональных состояний при однообразной работе. *Проблемы дифференциальной психофизиологии*. Т. IX. Под редакцией М.Д. Борисовой и др. Москва: Педагогика, 1977: 108 – 119.
15. Изюмова С.А. Свойства нервной системы передних и задних отделов мозга и произвольная память человека. *Вопросы психологии*. 1976; 124 – 129.
16. Голубева Э.А. Об изучении психофизиологическими методами проблемы соотношения общих и специальных человеческих свойств ВНД. *Психологический журнал*. 1982; Т.3; №2: 89 – 99.
17. Голубева Э.А. *Способности. Личность. Индивидуальность*. Дубна: «Феникс», 2005. – 512 с.
18. Голубева Э.А., Большунова Н.Я., Печенков В.В. Об одном возможном подходе к психофизиологическому изучению вербальной и образной памяти. *Память и её развитие*. Ульяновск, 1976; Вып. 2: 73 – 75.
19. Большунова Н.Я. соотношение сигнальных систем и индивидуальные особенности регуляции познавательных и сенсорных действий. *Вопросы психологии*. 1980; 5: 121 – 126.
20. Дерюгина Г.Н. О некоторых особенностях регуляции сенсомоторной деятельности у птиц, различающихся по основным свойствам нервной системы. *Вопросы психологии* 1980; 85: 126 – 131.
21. Голубева Э.А., Изюмова С.А., Трубникова Р.С., Печенков В.В. Связь ритмов электроэнцефалограммы с основными свойствами нервной системы. *Проблемы дифференциальной психофизиологии*. Под редакцией В.Д. Небылицына. Москва: Наука, 1974; Т. VIII: 160 – 174.
22. Калашников С.В. Пластичность поведения как общий фактор активности и саморегуляции. *Вопросы психологии*, 1979; 1: 89 – 94.
23. Кулагин Б.В. *Основы профессиональной психодиагностики*. Ленинград: «Медицина», 1984.
24. Олейник Ю.Н. Формирование отечественной психологии индивидуальных различий как научной дисциплины. *История становления и развития экспериментально-психологических исследований в России*. Москва: Наука, 1991: 137 – 147.
25. Судаков К.В. Доминирующая мотивация как ведущий компонент функциональной системы в мобилизации приобретённых навыков. *Теория функциональных систем в физиологии и психологии*. Москва: Наука, 1980: 174 – 194.
26. Мучинский П. *Психология, профессия, карьера*. Санкт-Петербург: Питер, 2004; 7-е изд.
27. Мелхорн Г., Мелхорн Х. *Гениями не рождаются*. Москва: Просвещение, 1989.
28. Лингард Йозеф. *Процесс и структура человеческого учения*. Москва: Издательство «Прогресс», 1970.

References

1. Pavlov I.P. *Polnoe sobranie sochinenij*. Moskva – Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1951.
2. Hegenhan B., Olson M. *Teorii naucheniya*. 6-e izd. Sankt-Peterburg, 2004.
3. Nebylycin V.D. *Psihofiziologicheskie issledovaniya individual'nyh razlichij*. Moskva: «Nauka», 1976.
4. Teplov B.M. Novye dannye po izucheniyu svojstv nervnoj sistemy cheloveka. *Tipologicheskie osobennosti vysshej nervnoj deyatel'nosti cheloveka*. Moskva, 1963: 3 – 46.
5. Teplov B.M. *Problemy individual'nyh razlichij*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii Pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1961.
6. Nebylycin V.D. K voprosu ob obshchih i chastnyh svojstvah nervnoj sistemy. *Voprosy psihologii*. 1968; 4: 29 – 42.
7. Nebylycin V.D. Aktual'nye problemy differencial'noj psihofiziologii. *Voprosy psihologii*. 1971; 6: 13 – 26.
8. Anohin L.K. *Biologiya i nefrofiziologiya uslovnogo refleksa*. Moskva: Izdatel'stvo «Medicina», 1968.
9. Luriya A.R. *Mozg cheloveka i psihicheskie processy*. Moskva: Pedagogika, 1970.
10. Rusalov V.M. Osnovnaya problema sovremennoj psihofiziologii. *Fiziologiya cheloveka*. 1975; 3: 451 – 458.
11. Azarov V.N. *Individual'nye razlichiya po impul'sivnosti v sootnoshenii s tipologicheskimi svojstvami nervnoj sistemy*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk, 1988.
12. Aminov N.A. *Tipologicheskij podhod k issledovaniyu `elektrodermal'nyh korrelyatov processov celeobrazovaniya i dejstvij po namereniyu*. Moskva: NII OPP, 1992: 46 – 59.

13. Aminov N.A. *Aktivaciya i nauchenie*. V pechati.
14. Aminov N.A. Individual'nye razlichiya v dinamike funkcional'nyh sostoyanij pri odnoobraznoj rabote. *Problemy differencial'noj psihofiziologii*. T. IX. Pod redakciej M.D. Borisovoj i dr. Moskva: Pedagogika, 1977: 108 – 119.
15. Izyumova S.A. Svoystva nervnoj sistemy perednih i zadnih otdelov mozga i proizvol'naya pamyat' cheloveka. *Voprosy psihologii*. 1976; 124 – 129.
16. Golubeva `E.A. Ob izuchenii psihofiziologicheskimi metodami problemy sootnosheniya obschih i special'nyh chelovecheskih svoystv VND. *Psihologicheskij zhurnal*. 1982; T.3; №2: 89 – 99.
17. Golubeva `E.A. *Sposobnosti. Lichnost'. Individual'nost'*. Dubna: «Feniks», 2005. – 512 s.
18. Golubeva `E.A., Bol'shunova N.Ya., Pechenkov V.V. Ob odnom vozmozhnom podhode k psihofiziologicheskomu izucheniyu verbal'noj i obraznoj pamyati. *Pamyat' i ee razvitie*. Ul'yanovsk, 1976; Vyp. 2: 73 – 75.
19. Bol'shunova N.Ya. sootnoshenie signal'nyh sistem i individual'nye osobennosti regulyacii poznavatel'nyh i sensorynyh dejstvij. *Voprosy psihologii*. 1980; 5: 121 – 126.
20. Deryugina G.N. O nekotoryh osobennostyah regulyacii sensomotornoj deyatelnosti u ptic, razlichayuschihya po osnovnym svoystvam nervnoj sistemy. *Voprosy psihologii* 1980; 85: 126 – 131.
21. Golubeva `E.A., Izyumova S.A., Trubnikova R.S., Pechenkov V.V. Svyaz' ritmov `elektro`encefalogrammy s osnovnymi svoystvami nervnoj sistemy. *Problemy differencial'noj psihofiziologii*. Pod redakciej V.D. Nebylicyna. Moskva: Nauka, 1974; T. VIII: 160 – 174.
22. Kalashnikov S.V. Plastichnost' povedeniya kak obschij faktor aktivnosti i samoregulyacii. *Voprosy psihologii*, 1979; 1: 89 – 94.
23. Kulagin B.V. *Osnovy professional'noj psihodiagnostiki*. Leningrad: «Medicina», 1984.
24. Olejnik Yu.N. Formirovanie otechestvennoj psihologii individual'nyh razlichij kak nauchnoj disciplin. *Istoriya stanovleniya i razvitiya `eksperimental'no-psihologicheskikh issledovanij v Rossii*. Moskva: Nauka, 1991: 137 – 147.
25. Sudakov K.V. Dominiruyushchaya motivaciya kak veduschij komponent funkcional'noj sistemy v mobilizacii priobretennyh navykov. *Teoriya funkcional'nyh sistem v fiziologii i psihologii*. Moskva: Nauka, 1980: 174 – 194.
26. Muchinskij P. *Psihologiya, professiya, kar'era*. Sankt-Peterburg: Piter, 2004; 7-e izd.
27. Melhorn G., Melhorn H. *Geniyami ne rozhdayutsya*. Moskva: Prosveschenie, 1989.
28. Lingard Jozef. *Process i struktura chelovecheskogo ucheniya*. Moskva: Izdatel'stvo «Progress», 1970.

Статья поступила в редакцию 09.06.16

УДК 343. 95.

Sobolnikov V.V., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: vsobolnikovis@gmail.com

Ahatova E.V., Master student (Legal Psychology), Novosibirsk State Pedagogical University (Gelendzhik, Russia), E-mail: alaksejji@mail.ru

CONCEPTUAL ASPECTS OF THE CATEGORY “FRAUD” IN LEGAL PSYCHOLOGY. Fraud is one of the most important acquisitive crimes in the structure of property crime. High frequency, its latent character and complexity of detection and prevention of fraud make it possible to treat this type of crime as one of the most dangerous. The article analyzes various approaches to the category of fraud in Russian and foreign science, explores some aspects of fraud. Federal Law of the Russian Federation № 207 dated from November 29, 2012 was introduced into the Criminal Code Article 159.4, providing for liability for fraud in the field of entrepreneurship, which is deficient in the lack of the psychological support of organization and methods of investigation. The authors of scientific articles have attempted on a number of assumptions, concepts offer a new approach to understanding of fraud as a category of legal psychology.

Key words: fraud, legal psychology, personality of a criminal, conceptual approaches, lies, manipulation, deception, morality, psychological determinations, victimization.

V.V. Собольников, д-р психол. наук, проф., проф. факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: vsobolnikovis@gmail.com

E.V. Ахатова, магистрант направления «Юридическая психология», Новосибирский государственный педагогический университет, г. Геленджик, Краснодарский край, E-mail: alaksejji@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ КАТЕГОРИИ «МОШЕННИЧЕСТВА» В ЮРИДИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Мошенничество представляет собой одно из наиболее важных корыстных преступлений в структуре имущественной преступности. Рост, латентность и сложности выявления и профилактики мошенничества позволяют отнести данный вид преступности к числу наиболее опасных. В статье анализируются различные подходы к категории мошенничества в отечественной и зарубежной науке, исследуются отдельные аспекты мошенничества. Федеральным Законом РФ № 207 от 29 ноября 2012 года введена в УК РФ статья 159.4, предусматривающая ответственность за мошенничество в сфере предпринимательской деятельности, которая испытывает дефицит в части недостаточного психологического обеспечения организации и методики проведения расследования. Авторы научной статьи предприняли попытку на ряде концептуальных допущений предложить новый подход к пониманию категории «мошенничества» в юридической психологии.

Ключевые слова: мошенничество, юридическая психология, личность мошенника, концептуальные подходы, ложь, манипуляция, обман, мораль, психологические детерминанты, виктимность.

Важнейшей негативной тенденцией современного предпринимательства России является значительный рост, при высокой латентности, мошенничества [1]. При этом следует выделить разнообразие и многочисленность способов их совершения. Более того, сложность и тщательное планирование механизма их совершения обуславливает трудности в выявлении и своевременном пресечении криминальных посягательств. Преступники быстро приспосабливаются к новым видам, формам и методам предпринимательской деятельности, активно используя в криминальных целях рыночную конъюнктуру, информационные технологии, личные связи и др. [2] Изложенное обуславливает необходимость отнести данный вид преступлений к числу наиболее опасных.

Современные социальные ценности, преломляясь в индивидуальном сознании формируют новые смыслы и значения деструктивной направленности. В результате, возникают расхождения между запросом общества направленного на предотвращение мошенничества и дефицитом реальных возможностей юридической психологии в изучении личности правонарушителя, особенностей ее социального интеллекта [3], исследовании закономерностей и разработки системы виктимологической профилактики этого вида преступлений. Данное противоречие и общая тенденция развития юридической психологии предполагающая постоянное увеличение предметного поля актуализирует исследуемую проблему.

Теоретический анализ проблем изучения личности мошенника в отечественной и зарубежной психологии раскрывает некоторые подходы. Так, например, в числе распространенных на Западе криминологических теорий преступности (теория стигматизации, теория устойчивости, теория дифференциальной ассоциации и др.) исследований причинный комплекс мошенничества не просматривается. В этом плане заслуживает внимания отдельные положения теории криминального поведения (Г. Айзенк, 1964, 1977, 1989), где криминальность рассматривается как качество, присущее асоциальному, психопатическому преступнику. Более того, исследователям Emier, Heather & Winton, 1978; Thornton, 1987; Jaffee, Hyde, 2001 и др. удалось показать наличие связи между морально-правовым развитием личности и её поведением. Было выявлено влияние социальной среды (J.L. Tapp, F.J. Levine, 1977), эгоизма (Jaffee, Hyde, 2000), личностных ценностей (Kurtines, 1984), макиавеллизма (Christie 'R, Geis F.L., 1978), на поведение личности. Однако, не найдя своего подтверждения связь (Thornton, R'eid, 1982) когнитивного и морального состояния мошенников. В отечественной литературе просматривается ряд подходов предпринятых исследователями к пониманию личностных детерминант лживости и макиавеллизма (А.К. Акименко, 2008; Г.В. Грачёв, 1999; Е.Л. Доценко, 2000; В.В. Знаков, 1997; Н.М. Романова, 1996; В.В. Собольников, 1999; Е.В. Стрижев, 2011; и др.). Вместе с тем, по причине отсутствия в юридической психологии концептуальных подходов к системному анализу личности мошенника, детерминант криминальной деятельности представляется возможным использовать в исследовании отдельные положения разработанные в отечественной и зарубежной психологии на фрагментарном уровне.

Мошенничество представляет собой «одно из преступлений против собственности, ненасильственная форма хищения, представляющая собой завладение чужим имуществом или приобретение права на него, а также получение иных благ путем обмана либо злоупотребления доверием» [4, с. 220 – 221]. Будучи одним из наиболее сложных юридико-психологических явлений, которое помимо юридической квалификации и психологического содержания [5, с. 129 – 136] обладает динамической структурой, составом лиц, специфическим набором действий и взаимодействий. Более того, цель мошенничества и поведения при этом предполагает наличие сценария (плана), идей и замысла к нему. При этом, мошенничество как совокупность манипулятивных процедур и техник воздействия осуществляется с помощью соответствующих технологий, в т. ч. высоких и дорогостоящих технологий, оборудования, сооружений и т. д. Результат в виде спектра последствий варьируется от полного успеха до провала, от невозможного ущерба для объектов мошенничества до эффективного противостояния ему или адекватного возмещения жертвам мошенничества понесенного ими материального или морального ущерба по решению суда.

В юридической психологии утвердилась точка зрения, что при анализе личности преступника и причин осуществления криминальной деятельности уделяется внимание, прежде всего, его нравственному облику [6]. Вместе с тем, работ по нравственно-психологическим основам причинного комплекса мошенничества в юридической психологии за некоторым исключением не просматривается. Так, Е.Ю. Стрижев, исследуя моральные детерминанты, воспринимает мошенничество как устойчивый, сознательный, внутренне организованный способ существования человека на низшем, аморально-криминальном уровне бытия и нравственно-правовой надёжности. Аморальность, корысть и прагматизм как смесь цинизма с торгашеством лежат в основе бытия мошенников и находящимся на аморально-криминальном уровне. При этом мошенник сознательно определяет способ своего существования, избирая ненасильственные средства обмана других людей и манипуляции ими в собственных корыстных целях [7]. Выходит, что личность мошенника и причинный комплекс совершаемых им преступлений остаются наиболее важными в нашем исследовании.

Концептуально, применительно нашего исследования, это можно представить в виде ряда следующих допущений:

1. Криминология выделяет среди лиц, совершающих преступления, категорию мошенников, основным содержанием криминальной деятельности которых является ненасильственные формы хищения, представляющие собой завладение чужим имуществом или приобретение права на него, а также получение

иных благ путем обмана либо злоупотребления доверием. Являясь выходцами из разных социальных слоев и сфер деятельности, преступники осуществляют мошенничество различными способами и средствами.

2. Категория «мошенничество» представляет собой сложное структурное динамическое образование, признаки которого условно подразделяются на ценностно-смысловые, эмоционально-оценочные, социальные и коммуникативные составляющие. Так, ценностно-смысловой компонент включает смысловые образования и ценностные ориентации, составляющих основу отношений личности со средой, личными связями, своим «Я». Характеристика оценки личностью своего «Я» с включением испытываемых эмоций, составляет эмоционально-оценочный компонент. Социальный компонент включает цели, установки и потребности, характеризующие межличностное взаимодействие мошенника. Коммуникативный компонент повышает с помощью лжи и мистификаций эффективность мошеннической деятельности.

3. К числу признаков личности мошенника следует, прежде всего, отнести безнравственность. Принимая во внимание участие в различных видах деятельности (управленческой, предпринимательской, творческой, образовательной и т. д.), ими наносится, при этом, наносится значительный материальный ущерб. Причиной тому становится неспособность к решению нравственных задач и моральных противоречий. К их числу, также следует отнести подверженность личности страхам и порокам, проявлению таких свойств, совокупность которых (агрессивность и безжалостность, корыстолюбие и сладострастие, властолюбие и алчность, наглость и подлость, склонность к алкоголю, наркотикам, азартным играм и т. п.) может быть значительным.

4. Просматривается высокая степень зависимости сознания, самосознания и криминального поведения мошенников от нравственных детерминант. При этом значимая роль отводится социальному потенциалу и коммуникативным способностям мошенника. Наличие их совокупности обуславливает эффективное взаимодействие с социальной средой и её виктимизации. Динамизм протекания мошенничества со всеми присущими этому классу психическими явлениями и характеристиками, усиливается под влиянием объективных факторов и интенсивности переживаний, формируя мысленные образы как часть личностно-субъективного опыта.

При этом следует выделить высокий уровень самоконтроля собственных психических состояний и поведения. Такого рода рефлексивный процесс осуществляется с помощью конкретных операций (стратегия, планирование, самопроверка, осмысленность, организованность) при осознании мотивов и целей своей деятельности и конкретных ее актов, самооценки и оценки своих действий. В содержательном плане направленность отражает процессы рефлексии на конкретные аспекты деятельности – субъектов воздействия, акты мошенничества и самого себя.

5. Выделение различных видов мошенничества на основе системного анализа, позволяет провести классификацию мошенников по различным основаниям и разработать стратегию и тактику индивидуальной профилактики. Мысленный образ субъективных переживаний осуществления мошенничества формируется на основе структуры, механизмов и процессов головного мозга, понимание работы которых позволяет определить способность человека создавать, переживать и изменять изображение. Образы, которые составляют ментальную репрезентацию, следует рассматривать в механизме обратной связи, оптимизирующих различные уровни контактов как атрибут, обладающий стимульной природой. В контексте изложенного, остаются первостепенными проблемы выявления основных жизненных смыслов и ориентиров, потребностей и интересов личности мошенников.

Проведённый анализ убеждает в том, что мошенничество как юридико-психологическая категория отличается сложностью, многоплановостью и неоднозначностью в плане научного осмысления. Разработка концептуальных подходов на основе ряда допущений, предложенных выше, позволит использовать в качестве основы проведения дальнейшего исследования проблем мошенничества и разработки в последующем системы профилактики мошенничества, уделив должное внимание виктимному поведению потерпевших.

Библиографический список

1. Петров С.А. Анализ состояния мошенничества в России. *Российский следователь* 2009; 13: 34 – 36; Намсараев И.А. Анализ статистических данных МВД России, связанных с мошенничеством при проведении операций с платежными картами. *Educatio*. 2015; 3 (10)-1. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-statisticheskikh-dannyh-mvd-rossii-svyazannyh-s-moshennichestvom-pri-provedenii-operatsiy-s-platezhnymi-kartami>
2. Соболевников В.В. *Основы общей юридической психологии*: учебное пособие. Мин. обр. и науки РФ. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2015.
3. Антонян Ю.М., Голубев В.П., Кудряков Ю.Н. *Личность корыстного преступника*. Томск: ТГУ, 1989.
4. *Юридический энциклопедический словарь*. Под общей редакцией В.Е. Крутских. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: ИНФРА-М, 2000.
5. Соболевников В.В. *Основы криминальной психологии*: учебное пособие. 2-е изд., перераб., доп. Москва: Вузовский учебник; ИНФРА-М, 2016.
6. Шиханцов Г.Г. *Юридическая психология*. Ответственный редактор Томсинов В.А. Москва: Зерцало, 1998.
7. Стрижев Е.Ю. *Нравственно-психологические детерминанты мошенничества*. Автореферат диссертации ... доктора психологических наук. Москва: Академии управления МВД России, 2011.

References

1. Petrov S.A. Analiz sostoyaniya moshennichestva v Rossii. *Rossiiskij sledovatel'* 2009; 13: 34 – 36; Namsaraev I.A. Analiz statisticheskikh dannyh MVD Rossii, svyazannyh s moshennichestvom pri provedenii operacij s platezhnymi kartami. *Educatio*. 2015; 3 (10)-1. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-statisticheskikh-dannyh-mvd-rossii-svyazannyh-s-moshennichestvom-pri-provedenii-operatsiy-s-platezhnymi-kartami>
2. Sobolevnikov V.V. *Osnovy obshchej yuridicheskoy psihologii*: uchebnoe posobie. Min. obr. i nauki RF. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU, 2015.
3. Antonyan Yu.M., Golubev V.P., Kudryakov Yu.N. *Lichnost' korystnogo prestupnika*. Tomsk: TGU, 1989.
4. *Yuridicheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Pod obshchej redakciej V.E. Krutskih. 3-e izd., pererab. i dop. Moskva: INFRA-M, 2000.
5. Sobolevnikov V.V. *Osnovy kriminal'noj psihologii*: uchebnoe posobie. 2-e izd., pererab., dop. Moskva: Vuzovskij uchebnik; INFRA-M, 2016.
6. Shihancov G.G. *Yuridicheskaya psihologiya*. Otvetstvennyj redaktor Tomsinov V.A. Moskva: Zercalo, 1998.
7. Strizhev E.Yu. *Nravstvenno-psihologicheskie determinanty moshennichestva*. Avtoreferat dissertacii ... doktora psihologicheskikh nauk. Moskva: Akademii upravleniya MVD Rossii, 2011.

Статья поступила в редакцию 31.05.16

УДК 159.923

Volkova S.V., senior teacher, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev branch (Kuibyshev, Russia),
E-mail: s-v-volkova@list.ru

WORLD VIEW OF A TEENAGER FROM A DYSFUNCTIONAL FAMILY. The article presents a generalized description of a concept of "picture of the world" provided its structural components and factors of formation. The polysemy of this notion evidence holistic and, at the same time, dynamic growth of the psyche. Structural components of the picture of the world govern the behavior and activities of individuals. In the structure of the picture of the world the author reveals many personally significant images and symbols. One's picture of the world is a set of views of the world in general and it plays a determining role in the development of a personality. Education and development of the picture of the world occurs in the child through exposure to the contemporary reality, through his relationship to the world. The work is based on theoretical and applied research. One can notice that the violation of the ties produces deformation of a younger person by denial, incomplete perception of the actual information transmitted from adults. Dysfunctional environment in varying degrees, affect all its members, and violations of a narrower, namely, family interaction, aggravated by changes in the emotional and personal sphere of a teenager. These features allow making a conclusion about the adverse forecast of the process of formation of the psychologically healthy picture of the world in adolescents living in dysfunctional environments. The analysis forms a subjective picture of the world, allows to identify an effective strategy of preventive and corrective work.

Key words: world view, picture of the world, dysfunctional family, teens.

S.V. Volkova, st. prep. kaf. psichologii, Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet
Kuibyshevskij filial, g. Kuibyshev, E-mail: s-v-volkova@list.ru

КАРТИНА МИРА ПОДРОСТКА ИЗ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СЕМЬИ

В статье выявляются особенности понятия «картина мира», его структурные компоненты. Изучение теоретических материалов позволяет сделать следующий вывод: многозначность понятия «картина мира» свидетельствует о целостном, динамическом новообразовании психики в единстве таких компонентов, как обобщённость образа предметного мира, система представлений о Другом, себе, собственной деятельности. Общность компонентов позволяет детерминировать восприятие личностью окружающей среды, что регулирует её поведение и деятельность. Преобладание факторов дисфункциональности в окружающей действительности в различной степени влияет на всех её участников, но особенно – на детей и подростков. В структуре картины мира можно выявить множество личностно-значимых образов и символов, и таким образом определить позитивные и деформированные психологические ресурсы, что особенно важно для подростков из дисфункциональных семей. Анализ сформированной субъективной «картины мира» предполагает теоретико-прикладную направленность при реализации профилактической и коррекционной работы.

Ключевые слова: картина мира, картина мира как мировоззрение, дисфункциональная семья, подросток.

Проблеме зависимого поведения в настоящее время уделяется достаточное внимание как в прикладном, так и теоретико-исследовательском направлении (Ю.А. Клейберг, Ц.П. Короленко, Т.В. Дмитриева, В.В. Шабалина, В.Д. Менделевич, С.А. Кулаков, Н.Л. Васильева, М. Биттии др.). Можно заметить взаимосвязь развития человеческого общества и соответственное наполнение картины мира – от мифологической, религиозной, философской – до научной.

Наблюдается противоречие между достаточной изученностью проблемы поведения зависимой и со-зависимой взрослой личности при ограниченном теоретическом анализе особенностей со-зависимых детей. И наоборот, наряду с определёнными

прикладными исследованиями особенностей детской и подростковой картины мира присутствует неопределённость в изучении картины мира взрослого человека. Употребление психоактивных веществ значительно искажает личность употребляющего, и опосредованно оказывает негативное воздействие на всех участников семейной системы. При этом проблема семейного алкоголизма вызывает особую тревогу. Семейная дисфункциональность утяжеляет личностные и поведенческие нарушения участников системы. Полифакторная природа зависимого поведения подразумевает био-психо-социо-духовные факторы формирования и его реабилитации. Комплексность компонентов зависимости обуславливает дисфункциональность семьи на всех

уровнях. Окружающий мир воспринимается на эмоциональном уровне как враждебный, невзрачный и дружелюбный. То, как его воспринимают и продуцируют родители, накладывает отпечаток на типичное поведение детей, подчиняя таким образом желаемое будущее. Чем больше функций выполняет семья, тем насыщеннее система внутри- и межсемейных отношений. Однако поведенческие схемы дисфункциональной семьи не могут способствовать целостности восприятия жизненного опыта, и, как следствие, целостности личности ребенка. Деадаптация детей, обусловленная проблемами семьи, утяжеляет личностные и поведенческие особенности. Ребенок, проживающий в дисфункциональной семье, искаженно воспринимает себя, других людей и окружающий мир в целом. Картина мира формируется под влиянием микро-, мезо-, макро- факторов, что может как интегрировать её целостность, так и нарушать процесс развития. «Детская картина мира – особая система значений, представлений, отношений ребенка к окружающей среде, другим людям и себе самому в определенной социальной ситуации развития» [1, с. 283].

Картина мира, как многомерность представлений, может быть определена у любого индивида, вступающего во взаимодействие с окружающей реальностью. Термин «картина мира» является основополагающей категорией современной науки. Начиная с культурной антропологии, философии, психологии, лингвистики, понятие картины мира дополняется и уточняется (Г. Герц, М. Планк, Ж. Брунер, Ж. Пиаже, А.Н. Леонтьев, Дж. Келли, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, С.Д. Смирнов, Н.А. Кондратова, В.И. Поставалова, В.В. Абраменкова, и др). Для понимания сложившейся системы «картины мира» были использованы «схема сознания», «субъективная картина мира», «личностные конструкты», «образ мира», «внутренний мир человека». При этом преобладание интеллектуального компонента (Ж. Пиаже, Дж. Келли) не всегда способствует комплексному транслированию детского опыта вовне, что ограничивает картину мира. Особую методологическую значимость имеет введение А.Н. Леонтьевым понятия «построения в сознании индивида многомерного образа мира, образа реальности» [2, с. 254]. Таким образом, понятие образа мира интегрирует предметный мир и познанные межпредметные связи. Реальность картины мира при этом наполняется актуальными образами, значениями. Содержательная часть образа мира в данной позиции соответствует картине мира как совокупности представлений личности о себе, мире вокруг, при интерпретации и оценивании происходящего. В сознаваемую картину мира индивида, по мнению А.Н. Леонтьева, включены три слоя сознания, а именно – чувственная ткань сознания (чувственные переживания), значения (знаковые системы: традиции, ритуалы, предметы духовной и материальной культуры, образы и нормы поведения, язык), личностный смысл (индивидуальные особенности отражения объективного содержания конкретных понятий, явлений и событий). Каждое воспринимаемое и осознаваемое событие в жизни является предпосылкой для изменения индивидуальной картины мира, а значит, жизненных планов и методов их исполнения.

Исходя из этого тезиса, можно предположить, что психологические новообразования в результате кризисов жизни позволяют создавать и дифференцировать собственную картину жизни. Например, кризис 3 – 4 лет создаёт «Я» вместо манипуляций и ожидания Взрослого. Для подростков новообразованием является чувство взрослости, становление мировоззрения и картина мира дополняется личным опытом их приобретения.

Многозначность понятия картины мира предполагает её многомерность, что наиболее полно отражено в работах С.Д. Смирнова [3]. Представляется возможным отметить применение структуры картины мира С.Д. Смирнова относительно дисфункциональной семьи. Синтетический и целостный характер блоков картины мира нарушается в результате ограниченности жизненного опыта данной семьи. Ребенок не получает разнообразных осязательных, вкусовых, обонятельных образов, что может дополнено избытком негативных слуховых и зрительных. При дефицитности амодального блока образа внешнего

мира страдает наполненность амодального блока образа «Я». Е.Ю. Артемьева предложила выделение трех уровней, которые организуют субъективный опыт человека. С её точки зрения, субъективный опыт – это структуры «организующие и хранящие историю субъективных деятельностей», т.е. «следы всех деятельностей». В основе формирования субъективного опыта лежит система знаний, получаемых человеком в процессе обучения и практической деятельности. Это и есть «образ мира», содержанием которого является смысл и значение этого знания для субъекта. Понятие «картина мира» образуется сложным синтезом комплексов – образов, отражающих актуальную ситуацию, таким образом, разделяя понятие «Образ мира» и термин «Картина мира» [4]. Картина мира образует и регулирует процессы жизнедеятельности личности в социуме, опосредованно оказывает влияние на него, при этом смысловое содержание картины мира и образа мира различны.

В.П. Серкин наполняет модель структуры образа мира тройным содержанием: 1) описание образа мира как существующей системы значений человека (содержательная, продуктивная модель); 2) описание функций образа мира (процессуальная, продуктивная, целевая модель); 3) описание генеза образа мира (модель развития, модель консервации) [5].

Представляется интересным анализ современных исследователей картины мира, например, особенностей строения картины мира девиантных подростков, исследование Образа «Я» в картине мира подростков [6], а также изучение мировоззрения подростков провинции России [7].

Итак, элементы картины мира передаются от взрослого к ребенку в период пренатального развития через ощущения, эмоциональное отношение. Факторами формирования образа, а впоследствии, картины мира выступают те невербальные, экстравербальные и вербальные проявления, которые воспринимает ребенок. Ограниченность лексического запаса участников дисфункциональной семьи сказывается на продуктивности трансляции вербального опыта, но может быть компенсировано негативным наглядным жизненным опытом. Картина мира ребенка в дисфункциональной семье приобретает ряд специфических особенностей, а именно: предметный мир упрощается, но при этом остаётся эмоционально окрашен, в оценке событий жизни преобладают пессимизм, депрессивность; восприятие Другого характеризуется дистанцированностью взаимоотношений.

Картина мира как образование выступает «как активно конструирующее начало построения ребенком пространства собственных отношений с окружающим миром как определенных ожиданий и требований к нему. Это модель отношений с окружающей действительностью, с предметным миром и другими людьми выстраивается ребенком в соответствии с его ожиданиями, определяющими вероятностный характер тех или иных событий и явлений жизни, поведения людей» [8, с.26].

Картина мира как составляющая целостной интегративной структуры образа мира включает совокупность представлений – смысловых отношений в системе следующих пространств: физическое пространство отношений к окружающей среде, социальное пространство отношений к другим людям (взрослым и сверстникам), моральное пространство норм и ценностей, личностное пространство отношения к себе, к своему будущему и пр. Целесообразно рассмотреть жизненное пространство личности, предложенное Н.А. Кондратовой, применимо к субъекту именно в рамках дисфункциональной среды [9].

Таким образом, картина мира открывается перед нами как система «пространств», включающая основные стороны взаимодействия субъекта с миром. Субъективность картины мира позволяет говорить о сверх-уникальности переживаемого человеком опыта, что при необходимости может быть использовано как внутрилличностный ресурс. Пластичность психики подростков из дисфункциональных семей сочетается с динамичностью восприятия новой информации, что позволяет эффективно использовать особенности их картины мира в профилактической и коррекционной работе.

Библиографический список

1. Абраменкова В.В. *Социальная психология детства*: учебное пособие. Москва, 2008.
2. Леонтьев А.Н. *Избранные психологические произведения*: в 2-х т. Москва, 1983; Т. 2.
3. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира. *Вестник Московского университета*. Сер.14: Психология. 1981; 2.
4. Нарышкин А.В. Картина мира в современных исследованиях. *Вопросы психологии*. 2005; 1: 45 – 48.
5. Серкин В.П. *Методы психологии субъективной семантики и психосемантики*: учебное пособие для вузов. Москва, 2008.
6. Молоденцова С.В. Образ Я в картине мира подростков. *Сборник статей по материалам научно-практической конференции*. Новосибирск, 2013; 10 (34).

7. Обухов А.С., Корепанова И.А. Мировоззрение подростков провинций России. *На пороге взросления: сборник научных статей*. Москва, 2011.
8. Абраменкова В.В. *Социальная психология детства: учебное пособие*. Москва, 2008.
9. Кондратова Н.А. *Субъективная репрезентация жизненного пространства личности*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 2009.

References

1. Abramenkova V.V. *Social'naya psikhologiya detstva: uchebnoe posobie*. Moskva, 2008.
2. Leont'ev A.N. *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: v 2-h t.* Moskva, 1983; T. 2.
3. Smirnov S.D. Mir obrazov i obraz mira. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Ser.14: Psikhologiya. 1981; 2.
4. Naryshkin A.V. Kartina mira v sovremennykh issledovaniyakh. *Voprosy psikhologii*. 2005; 1: 45 – 48.
5. Serkin V.P. *Metody psikhologii sub'ektivnoy semantiki i psihosemantiki: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva, 2008.
6. Molodenova S.V. Obraz Ya v kartine mira podrostkov. *Sbornik statej po materialam nauchno-prakticheskoy konferencii*. Novosibirsk, 2013; 10 (34).
7. Obuhov A.C., Korepanova I.A. Mirovozzrenie podrostkov provincij Rossii. *Na poroge vzrosleniya: sbornik nauchnykh statej*. Moskva, 2011.
8. Abramenkova V.V. *Social'naya psikhologiya detstva: uchebnoe posobie*. Moskva, 2008.
9. Kondratova N.A. *Sub'ektivnaya reprezentaciya zhiznennogo prostranstva lichnosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psikhologicheskikh nauk. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 07.06.16

УДК 159

Kulkina I.V., *Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of Public Law, North-Caucasian Social Institute; Department of Forensic Medicine and the Right Course with DPO, Stavropol State Medical University, Ministry of Health of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: iri4451@yandex.ru*

Farsiyants S.A., *2nd year student of Medical Faculty, Stavropol State Medical University, Ministry of Health of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: farssonet9@gmail.com*

LEGAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PROVIDING AND RESISTING TO PROVIDE THE FIRST AID. The article reveals the specifics of legal and psychological aspects when doctors provide or refuse to provide the first aid. An important question is raised about a responsibility and punishment, which applies specifically to healthcare workers. According to the modern Russian legislation, the medical care is provided not by a doctor but by a medical institution. Help can be provided by a doctor only during working hours at a hospital or medical center. As soon as a doctor leaves his office, from the point of view of the legislation, he is no longer a doctor, and becomes an ordinary citizen, like everyone who is not entitled to treating people, he may only give the first aid. Outside a hospital, a doctor has no rights to treat people. In some foreign countries, the law lets providing the first aid only to those people, who have studied at certified aid courses. The World Health Organization recommends to indemnify people who are eager to give medical help to a person, who needs medical assistance, in order to stimulate and increase motivation to start the necessary medical measures.

Key words: first medical aid, responsibility for possible damage to a patient, psychological and moral exhaustion among doctors.

И.В. Кулькина, канд. юрид. наук, доц. каф. государственного права, Северо-Кавказский социальный институт, ст. преп. каф. судебной медицины и права с курсом ДПО, Ставропольский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Ставрополь, E-mail: iri4451@yandex.ru

С.А. Фарсиянц, студентка 2 курса лечебного факультета, Ставропольский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Ставрополь, E-mail: farssonet9@gmail.com

ПРАВОВЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОКАЗАНИЯ И НЕОКАЗАНИЯ ПЕРВОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ

В статье раскрываются особенности правовых и психологических аспектов оказания и факторы не оказания первой медицинской помощи. Поднимается немаловажный вопрос об ответственности и наказании, которые применяются именно к медицинскому работнику. На сегодняшний день, согласно действующему в России законодательству, медицинскую помощь оказывает не врач, а медицинское учреждение. Помощь может быть оказана врачом только в часы его работы в больнице или поликлинике. Как только врач выходит на улицу, с точки зрения законодательства, он перестаёт быть врачом, а становится обычным гражданином, как и все, который не имеет права ни на что, кроме оказания первой помощи. Вне больницы, он не имеет право лечить людей. Всемирная Организация Здравоохранения рекомендует освобождать от ответственности людей, которые оказывают пострадавшему помощь, дабы стимулировать и увеличить мотивацию к началу и проведению данного необходимого мероприятия.

Ключевые слова: первая медицинская помощь, ответственность за возможный вред пациенту, психологическое и моральное истощение врача.

Вопросам оказания первой медицинской помощи в нашей стране на данный момент стало оказываться достаточно много внимания, так как выживание пациента намного увеличивается при выполнении этих мероприятий. На данный момент в Российской Федерации финансируются федеральные программы охраны и укрепления здоровья населения, принимаются меры по развитию государственной, муниципальной и частной систем здравоохранения, поощряется деятельность, способствующая укреплению здоровья человека, развитию физической культуры и спорта, экологическому и санитарно-эпидемиологическому благополучию [1, с. 105 – 109]. Однако стоит отметить, что первая помощь до прибытия бригады скорой помощи практически не оказывается.

Существуют следующие основные факторы не оказания первой не квалифицированной помощи: низкий уровень медицинской подготовки населения; недостатки в нормативной базе; недостаточность оснащения; боязнь потенциального участника оказания помощи возможных судебных последствий. Данная проблема существует не только во время оказания помощи не квалифицированными людьми, но и специалистами с медицинским образованием. Никто не хочет нести ответственность за возможный вред пациенту.

Согласно ст. 71 ФЗ № 323: «Лица, завершившие освоение образовательной программы высшего медицинского образования, при получении документа об образовании и о квалификации дают клятву врача следующего содержания:

Получая высокое звание врача и приступая к профессиональной деятельности, я торжественно клянусь: честно исполнять свой врачебный долг, посвятить свои знания и умения предупреждению и лечению заболеваний, сохранению и укреплению здоровья человека; быть всегда готовым оказать медицинскую помощь, хранить врачебную тайну, внимательно и заботливо относиться к пациенту, действовать исключительно в его интересах независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств; проявлять высочайшее уважение к жизни человека, никогда не прибегать к осуществлению эвтаназии...» [2].

Согласно ст. 31 того же закона: «Первая помощь до оказания медицинской помощи оказывается гражданам при несчастных случаях, травмах, отравлениях и других состояниях и заболеваниях, угрожающих их жизни и здоровью, лицами, обязанными оказывать первую помощь в соответствии с федеральным законом или со специальным правилом и имеющими соответствующую подготовку, в том числе сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации, сотрудниками, военнослужащими и работниками Государственной противопожарной службы, спасателями аварийно-спасательных формирований и аварийно-спасательных служб. Проводится первая помощь в данных случаях: Отсутствие сознания, Остановка дыхания и кровообращения, Наружные кровотечения, Инородные тела верхних дыхательных путей, Травмы различных областей тела, Ожоги, эффекты воздействия высоких температур, теплового излучения, Отморожение и другие эффекты воздействия низких температур; Отравления».

Но как поступать врачу в случаях, когда применение данных мероприятий является недостаточным для спасения жизни человека. К примеру, при инсульте, счёт идет на минуты и оказания простейшей первой помощи для больного недостаточно. По сути, врач не имеет права применять некоторые препараты (и даже иметь при себе) вне больницы. Но в ситуации, когда данный препарат имеется у него и, в соответствии с клятвой врача он применит его, для спасения жизни пациента, то может понести уголовную ответственность, как при сохранении жизни больного, так и при смертельном исходе.

Значит, врачи имеют права оказывать только ту помощь, которую способны (и обязаны в соответствии со ст. 31 ФЗ-323 и ст. 124 УК РФ) оказать и обычные граждане, прошедшие, к примеру, курсы БЖ. Данным методом оказания помощи учат еще в школе на уроках ОБЖ. Но почему же тогда наказания применяется именно к врачу, а не к остальным гражданам РФ. Обратимся к ст. 124 УК РФ [3]: Неоказание помощи больному без уважительных причин лицом, обязанным ее оказывать в соответствии с законом или со специальным правилом, если это повлекло по неосторожности причинение средней тяжести вреда здоровью больного, – наказывается штрафом в размере до сорока тысяч рублей или в размере заработной платы или иного дохода осужденного за период до трех месяцев, либо обязательными работами на срок до трехсот шестидесяти часов, либо исправительными работами на срок до одного года, либо арестом на срок до четырех месяцев.

То же деяние, если оно повлекло по неосторожности смерть больного либо причинение тяжкого вреда его здоровью, – наказывается принудительными работами на срок до четырёх лет с лишением права занимать определённые должности или заниматься определённой деятельностью на срок до трёх лет или без такового, либо лишением свободы на срок до четырёх лет с лишением права занимать определённые должности или заниматься определённой деятельностью на срок до трёх лет или без такового. Обязанность каждого медицинского работника оказывать помощь (то есть признание всех нас «лицами, обязанными ее оказывать в соответствии с законом») точно не установлено, к примеру, в статье 35 ФЗ-323, о скорой медицинской помощи указано, что первая и скорая медицинская помощь оказывается медицинскими организациями (во время дежурства врача):

Библиографический список

1. Кулькина И.В., Торопчин Н.А. Административно-надзорная деятельность полиции по обеспечению здоровья населения России. *Проблемы и перспективы развития современной юриспруденции: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции*. Инновационный центр развития образования и науки, Воронеж, 2014.
2. Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации. Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ (редакция от 26.04.2016). *КонсультантПлюс*.

Скорая, в том числе скорая специализированная, медицинская помощь оказывается гражданам при заболеваниях, несчастных случаях, травмах, отравлениях и других состояниях, требующих срочного медицинского вмешательства, а так же оказывается в экстренной или неотложной форме вне медицинской организации, а также в амбулаторных и стационарных условиях. На территории Российской Федерации в целях оказания скорой медицинской помощи функционирует система единого номера вызова скорой медицинской помощи в порядке, установленном Правительством Российской Федерации.

Получается, что в настоящее время, согласно действующему в РФ законодательству, медицинскую помощь оказывает не врач, а медицинское учреждение. Помощь может быть оказана врачом только в часы его работы в больнице или поликлинике. А как только врач выходит на улицу, с точки зрения законодательства он перестаёт быть врачом, а становится обычным гражданином, как и все, который не имеет права ни на что, кроме оказания первой помощи. Значит, врач имеет право лечить только там, где это уместно, то есть в больнице, существуют инструкции, которые он обязан выполнять. Вне больницы, он не имеет право лечить людей. Если врач на улице стал очевидцем, первое что он должен сделать – это вызвать скорую помощь, в этом и не более заключается его гражданский долг, по сути, что можно сделать на улице, если ты врач, например, когда человека сбил автомобиль? По закону: Зафиксировать поврежденную конечность, наложить шину и так далее, всё это преподается в школах и по идее, должен уметь любой нормальный человек.

Так же очень часто возникают проблемы у врачей – добровольцев на борту самолёта. В случае неблагоприятного исхода в подобных случаях всю ответственность перекладывают на вызвавшихся помочь врачей. По мнению большинства врачей, «сама идея, что врач может быть привлечён к ответственности за оказание помощи в неспециализированных условиях, чудовищна». На борту воздушного судна ситуация выглядит совсем непонятной. Врач не врач на борту, потому что он не представляет лечебно-профилактическое учреждение. Но врач и только врач имеет право открыть врачебную аптечку с определёнными препаратами. Неизвестно, кто же несёт ответственность за данные действия. Исходя из вышесказанного, врач юридически не защищён в ситуации, когда он пытается оказывать помощь вне своего рабочего места, и как показывает практика, врачи-добровольцы после не оказания и даже оказания первой помощи, должны оправдывать свои действия в суде, что приносит большие неудобства, а также психологически и морально истощает врача. Из-за этого доктора не стремятся оказывать первую помощь людям.

В большинстве зарубежных стран предусмотрено освобождение человека от уголовной ответственности за оказание первой медицинской помощи. Даже если во время оказания помощи пострадавшему был нанесён вред, оказывающий помощь освобождается от всех видов ответственности. Конечно, освобождение от ответственности производится при неумышленном нанесении вреда, при действиях, сочетающихся с уровнем его подготовки, если человек не является медицинским работником. Концепция Закона Доброго Самаритянина характерна для таких стран, как Австралия, Канада, США [4, с. 2]. Целью данного закона является освобождение от ответственности в случае нанесения неумышленного вреда или признаков крайней халатности при оказании первой помощи при ранениях или других неотложных состояниях.

Таким образом, для стимулирования активности населения в оказании первой помощи пострадавшим в Гражданский Кодекс РФ можно предложить внести изменения и дополнения в виде освобождения от ответственности при причинении вреда во время проведения мероприятий первой медицинской помощи. Это будет способствовать уменьшению числа погибших, которым не была вовремя оказана помощь в чрезвычайных происшествиях. А также отгородить лиц, пытавшихся оказать помощь, от ответственности, если они не смогли своими бескорыстными действиями помочь пострадавшему и не ухудшили его положение.

3. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (редакция от 01.05.2016). *КонсультантПлюс*.
4. Good Samaritan Act, 2001, S.O., 2001.

References

1. Kul'kina I.V., Toropchin N.A. Administrativno-nadzornaya deyatel'nost' policii po obespecheniyu zdorov'ya naseleniya Rossii. *Problemy i perspektivy razvitiya sovremennoj yurisprudencii: sbornik nauchnyh trudov po itogam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Innovacionnyj centr razvitiya obrazovaniya i nauki, Voronezh, 2014.*
2. Ob osnovah ohrany zdorov'ya grazhdan v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 21.11.2011 № 323-FZ (redakciya ot 26.04.2016). *Konsul'tantPlyus*.
3. Ugolovnyj kodeks Rossijskoj Federacii ot 13.06.1996 № 63-FZ (redakciya ot 01.05.2016). *Konsul'tantPlyus*.
4. Good Samaritan Act, 2001, S.O., 2001.

Статья поступила в редакцию 30.05.16

УДК 159

Dimitrov A.N., police colonel, senior teacher, Department of Administrative Law and Administration, Stavropol branch of Krasnodar University of the MOI of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: DimitrovXXX71@yandex.ru

Toropchin N.A., police lieutenant colonel, senior teacher, Department of Administrative Law and Administration, Stavropol branch of Krasnodar University of the MOI of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: nik-toropchin@yandex.ru

Kulkina I.V., Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of Public Law, North-Caucasian Social Institute; Department of Forensic Medicine and the Right Course with DPO, Stavropol State Medical University, Ministry of Health of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: iri4451@yandex.ru

PARTICULAR FEATURES OF TACTICS AND PSYCHOLOGICAL METHODS OF COMMUNICATION OF OFFICER POLICES WITH LAW OFFENDERS. The article describes particular features in tactics and psychological techniques used in communication of police officers law offenders. In direct contact with an offender determination in speech and behavior of a police officer is the main characteristic, still restraint and tact in communication must be maximally maintained. The article defines criteria that reflect the specific psychological techniques of persuasion and coercion that prevent, attack the desired result in the unlawful actions of the offender. It should be noted that the successful integration of tactical methods of detention and psychological techniques to communicate with offenders are added to the overall algorithm of necessary skills and abilities to be acquired by police officers during their initial training.

Key words: coercive measures, professional communication, psychological techniques of persuasion and coercion, psychological contact with offenders.

А.Н. Димитров, полковник полиции, ст. преп. каф. административного права и административной деятельности, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: DimitrovXXX71@yandex.ru

Н.А. Торопчин, подполковник полиции, ст. преп. каф. административного права и административной деятельности, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: nik-toropchin@yandex.ru

И.В. Кулькина, канд. юрид. наук, доц. каф. государственного прав, Северо-Кавказский социальный институт; ст. преп. каф. судебной медицины и права с курсом ДПО, Ставропольский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Ставрополь, E-mail: iri4451@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ТАКТИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ ОБЩЕНИЯ СОТРУДНИКА ПОЛИЦИИ С ПРАВОНАРУШИТЕЛЕМ

В статье раскрываются особенности тактико-психологических приемов общения сотрудника полиции с правонарушителем. При непосредственном контакте с правонарушителем характерной чертой действия сотрудника полиции является решительность, но при этом должна быть сохранена выдержка и максимальная тактичность в общении. В статье сформулированы критерии, отражающие специфику психологических приемов убеждения и принуждения, которые препятствуют наступлению желаемого противоправного результата в действиях правонарушителя. Необходимо отметить, что успешное освоение тактических способов задержания и психологических приемов общения с правонарушителем складываются в общий алгоритм необходимых навыков и умений, приобретаемых сотрудниками полиции на этапе их первоначального обучения.

Ключевые слова: меры принуждения, профессиональное общение, психологические приемы убеждения и принуждения, психологический контакт

Объективно актуальным остается вопрос правоприменительной деятельности связанной с применением мер принуждения при задержании правонарушителя. При этом каждый из сотрудников полиции должен четко представлять для себя порядок (алгоритм) действий по пресечению противоправного деяния и сопровождение процесса общения с правонарушителем и в складывающейся ситуации действовать применительно к обстановке по хорошо отработанной схеме.

В первую очередь, необходимо учесть, что особую роль в деятельности сотрудников полиции играет умение профессионального общения. Оно выступает как психологический фактор и средство решения оперативно-служебных задач и целей, при реализации возложенных на полицию полномочий. Сотруднику приходится общаться с различными категориями людей, при этом вступать в различные виды правоотношений [1, с. 2 – 10] и на месте принимать законные и обоснованные решения, как правило, не устраивающую одну из сторон конфликта.

При непосредственном контакте с правонарушителем характерной чертой действия сотрудника полиции является решительность, но при этом должна быть сохранена выдержка и максимальная тактичность в общении. Доминирующая позиция в обращении сотрудника полиции с правонарушителем позволяет правоохранителю быстро принимать квалифицированное решение для последующей реализации исходных диагностических задач. В первую очередь, это выяснение обстоятельств происшествия, мотивов и причинно-следственной связи между деянием и его общественно-опасным последствием, а так же степень виновности лица.

При пресечении противоправного деяния сотрудник полиции должен предупреждать попытки правонарушителя обратить на себя внимание и вызвать сочувствие проходящих граждан и прямой попытки ввести их в заблуждение относительно его виновности, чем создать возможность спровоцировать граждан на высказывания и действия, препятствующих исполнению сотрудником полиции своих служебных обязанностей [2, с. 47 – 51].

При этом поддерживать психологически устойчивую связь с очевидцами происшествия.

Психологические приёмы убеждения и принуждения, препятствующие наступлению желаемого противоправного результата в действиях правонарушителя, требуют определенного времени необходимого для введения правонарушителя в правомерное состояние. При этом обязательным и своевременным должно быть сделанное сотрудником полиции предупреждение правонарушителю о возможных нежелательных последствиях его поведения и требование прекратить противоправные действия. Важным тактическим приёмом пресечения правонарушения является подбор ситуации, при которой чётко высказанные и предъявленные сотрудником полиции требования должны быть произведены в момент снижения напряжённости в общении с правонарушителем. Сотруднику полиции при этом необходимо избегать возникновения споров с правонарушителем, допускать оскорбительное либо пренебрежительное обращение с ним. Такое поведение сотрудника подталкивает нарушителя к активизации противостояния, и попытке убедить «сочувствующих» правонарушителю лиц о «явных» нарушениях его прав и свобод, что может создать предпосылки к групповому неповиновению требованиям сотрудника полиции. Если указанных выше действий сотрудник полиции избежал, то последующим пошаговым алгоритмом действий должно быть принятие решения о задержании правонарушителя, при этом важным для сотрудников полиции является возможная оценка ситуации, сложившейся вокруг места задержания правонарушителя, включающая в себя и поведение окружающих людей, их одобрение и даже возможность оказать сотруднику полиции содействие. При этом необходимо учитывать настроение окружающих людей, национальный и возрастной состав населения в возможном месте проведения задержания. Нельзя при этом забывать о менталитете людей, проживающих в данной местности, степени криминализации населения и не допускать переоценки авторитетности сотрудников полиции в условиях негативной позиции к силовым действиям сотрудников полиции со стороны «несознательной части» гражданского общества. Если имеются основания прогнозировать нежелательное развитие ситуации, такое как оказания группового неповиновения либо создание препятствий к исполнению служебных обязанностей в связи с задержанием лица, то необходимо для задержания выбрать более подходящие обстоятельства.

В процессе общения сотрудник полиции должен в первую очередь попытаться установить психологический контакт с правонарушителем, используя при этом характерные для той или иной оперативной ситуации приёмы психологического воздействия на личность. Наиболее эффективным приёмом в ситуации, связанной с убеждением правонарушителя вернуться к правомерному поведению, является приём рационально-логического побуждения, создающего возможность у лица осмыслить

убедительные доводы сотрудника полиции о прекращении противоправного поведения.

Вторым приёмом психологического сопровождения процесса задержания может быть эмоционально-чувственное восприятие правонарушителем возможных последствий противоправного поведения, убеждением его о социально-опасном положении, как для него, так и для окружающих.

Приведенные приёмы не могут быть единственными и эффективными в процессе принятия решения. Тогда как тактические приёмы напрямую могут быть использованы в качестве эффективных средств психологического воздействия, при склонении лица к добровольной сдаче и прекращению сопротивления. Использование подобных тактических приёмов убеждения чаще всего осуществляется в процессе проведения задержания. Умение достигать соглашения в целях предотвращения или урегулирования конфликтов, путём минимизации общественно-опасных последствий и обеспечения реализации оперативно-служебных задач, является признаком профессионализма для сотрудника полиции. В процессе задержания правонарушителя в условиях устойчивого противоправного поведения, ситуации, при которой имеется возможность у правонарушителя скрыться от правоохранительных органов, либо создание угрозы активного противодействия сотрудникам полиции. При этих обстоятельствах наиболее эффективными являются приёмы психологического принуждения, подавляющие волю преступника, включающие в себя предупреждение о намерении применить силу или угрозу применения специальных средств либо оружия [3, с. 68 – 71]. Данные действия побуждают и приводят правонарушителя к пониманию бесперспективности сопротивления и, в конечном итоге, к добровольной сдаче. При этом необходимо использовать тактические приёмы, включающие в себя сочетание угрозы применения мер пресечения с приёмами активного убеждения, так называемого устного психологического воздействия на правонарушителя. К примеру, немаловажным моментом в деятельности участкового уполномоченного полиции является знание особенности психологии правонарушителя.

Подводя итог, можно сделать вывод, что успешное освоение тактических способов задержания и психологических приёмов общения с правонарушителем складываются в общий алгоритм необходимых навыков и умений, приобретаемых сотрудниками полиции на этапе их первоначального обучения. Тем самым создаются предпосылки для профессионально грамотной реализации полномочий при решении функциональных задач в процессе задержания, создание ситуаций, затрудняющих попытки правонарушителя в достижении его преступной цели, такие тактико-психологические действия, как правило, приводят к подавлению воли правонарушителя, и осознанию бессмысленности дальнейшего противодействия.

Библиографический список

1. Булавин С.П., Черников В.В. Правовой статус сотрудника полиции. *Административное право и процесс*. 2011; 9: 2 – 10.
2. Кареева – Попелковская К.А. Меры административного пресечения в деятельности полиции. *Административное и муниципальное право*. 2011; 8: 47 – 51.
3. Цуканов Н.Н. О соотношении норм Закона «О полиции» и УК РФ в регулировании права сотрудника полиции применять физическую силу, специальные средства и огнестрельное оружие. *Административное право и процесс*. 2012; 3: 68 – 71.

References

1. Bulavin S.P., Chernikov V.V. Pravovoj status sotrudnika policii. *Administrativnoe pravo i process*. 2011; 9: 2 – 10.
2. Kareeva – Popelkovskaya K.A. Mery administrativnogo presecheniya v deyatel'nosti policii. *Administrativnoe i municipal'noe pravo*. 2011; 8: 47 – 51.
3. Cukanov N.N. O sootnoshenii norm Zakona «O policii» i UK RF v regulirovanii prava sotrudnika policii primenyat' fizicheskuyu silu, special'nye sredstva i ognestrel'noe oruzhie. *Administrativnoe pravo i process*. 2012; 3: 68 – 71.

Статья поступила в редакцию 24.05.16

УДК 159.99

Mudrak S.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Social, Psychological and Legal Communications, Moscow State Construction University (Moscow, Russia), E-mail: avelis@bk.ru

Glebov V.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, the People's Friendship University of Russia, Moscow Technological Institute (Moscow, Russia), E-mail: vg44@mail.ru

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DEVELOPMENT OF HUMAN SUBJECTIVITY ATTRIBUTES' IN THE PROCESS OF ADAPTATION AND INTERACTIONS WITH THE ENVIRONMENT. In the paper actual directions of environmental-psychological research, connected with features of development subject-subject relation of a person with nature are considered. In the work an analysis of a problem of development of subjectivity in interaction of a person with environmental objects is given. A question of

formation of subjectivity of the person in interaction with nature is connected with three aspects. The first is connected with new understanding of nature and its role in life of people. The second important point is that in Russian psychology the subject approach has been approved. The third aspect is connected with a fact that enough of experimental work dedicated to research of development of the relation of a person to nature (in anthropogenic and ontogenetic aspect), where a separate direction of ecological psychology has been distinguished. In the presented work ways of studying of interrelation of two personal phenomena, which are directly connected with the development of the subjective relation of people to the environment are planned: personal subjectivities and subjection of natural objects.

Key words: environmental psychology, subject-subject relation to nature, surrounding people environment, interaction of a person with natural objects, subject and subjective.

С.А. Мудрак, канд. психол. наук, доц. каф. социальных, психологических и правовых коммуникаций Московский государственный строительный университет», г. Москва, E-mail: avelis@bk.ru

В.В. Глебов, канд. психол. наук, доц. Российского университета дружбы народов, доц. Московского технологического института, г. Москва, E-mail: vg44@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ АТРИБУТОВ СУБЪЕКТНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДОЙ

В статье рассматриваются актуальные направления энвайронментально-психологического исследования, которые связаны с особенностями развития субъект-субъектного отношения человека к природе. В работе дан анализ проблемы развития субъектности во взаимодействии человека с природными объектами. Вопрос о становлении субъектности человека во взаимодействии с природой связана с тремя основными моментами. Первый связан с новым пониманием природы и её роли в жизни людей. Вторым важным моментом является то, что в отечественной психологии утвердился субъектный подход. Третьим аспектом является тот факт, что появилось достаточное количество экспериментальных работ, посвящённых исследованию развития отношения человека к природе (в антропогенетическом и онтогенетическом аспекте), где выделилось отдельное направление – экологическая психология. В представленной работе намечены пути изучения взаимосвязи двух личностных феноменов, непосредственно связанных с развитием субъективного отношения человека к природе: личностной субъективации и субъективации природных объектов.

Ключевые слова: энвайронментальная психология, субъект-субъектное отношение к природе, окружающая человека природная среда, взаимодействие человека с природными объектами, субъектный и субъективный.

Сложности глобального и рост глобального экологического и духовного кризиса привели к возникновению в различных научных дисциплинах (философии, социологии, психологии, культурологии и педагогике) подходов. Эти подходы перестали рассматривать мир и природу только как среду обитания, источник удовлетворения, объект познания человеком окружения, одним словом как «объект-средство» [1].

Для современной психологической науки стоит острый вопрос: развитие человека в синергетической связи с природой и рассмотрение этих отношений как диалогических и субъект-субъектных [1].

В настоящее время особая актуальность рассмотрения вопроса о становлении субъектности человека во взаимодействиях с природой вызвана тремя основными аспектами миропонимания и взаимоотношения в диаде «человек-природа» [2].

Первый связан с новым пониманием природы и её роли в жизни людей. В философии преодолевается картезианский подход к природе как к объекту изучения, средству достижения благополучия человека, источнику материальных благ. Этому способствовали работы представителей философии русского космизма (Н.Ф. Федоров, В.И. Вернадский, Л.А. Чижевский и др.), которые на рубеже XIX-XX веков обозначили идеи соразмерности человека и природы, положения о всеединстве (Человека и Природу не следует противопоставлять друг другу, их можно рассматривать только в единстве); антропокосмизме (Человек – это основная часть Природы); целостности (Человек и все, что его окружает – это частицы единого, Целого); ответственности (ответственность Разума перед Природой) [3].

В конце годы XX века начала формироваться новая философия природной среды – экологическая этика (Р. Аттфилд, Б. Калликот, О. Леопольд, А. Нейсс и др). Данное направление пронизано идеей целостного и системного описания закономерностей и динамики процессов, происходящих в природе, общественной жизни, культуре, человеческом мышлении. Оно отражает актуальную потребность в изменении отношения к природе и указывает направление формирования нового экологического сознания и экологической культуры (Б. Калликот, О. Леопольд). В глубинной экологии (А. Нейсс, У. Фокс), отношения с природой рассматриваются через развитие схватывания «целостности Мира» [4].

Последнее время мы становимся очевидцами понимания о важности и усилении роли природной среды, возрастания зависимости человека от природы (А.С. Ренснев, Ф.И. Гиленок,

Н.Н. Моисеев, А.П. Назаретян и др.). Субъект-объектная парадигма преодолевается эволюционно – синергетической, диалогической и субъект-субъектной [4].

Вторым аспектом является то факт, что в отечественной психологии утвердился субъектный подход (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, В.В. Знаков, Е.А. Сергиенко и др.), в основе которого лежит понимание сущности психических явлений как принадлежащих субъекту, качественными категориями которого являются активность, интенциональность, рефлексивность, интегрированность, ответственность и др. [5].

И, наконец, третьим аспектом является эмпирическое подкрепление большим количеством экспериментальных работ, посвящённых исследованию развития отношения человека к природе (в антропогенетическом и онтогенетическом аспекте). В этих работах выделилось отдельное направление – экологическая психология. Анализ теоретических и экспериментальных работ по проблеме субъектогенеза в энвайронментально-психологическом аспекте свидетельствуют о существовании противоречий между представленностью экспериментального материала и многообразием исходных теоретических позиций.

Основываясь на представленные аспекты, можно сформулировать следующую проблему, которая стоит перед психологами, – это необходимость изучения становления субъектности человека не только в социальном плане, но и в процессе его взаимодействия с природной средой.

Для экологической психологии важно различение понятий природной среды вообще и окружающей человека природной среды. Окружающая человека природная среда – совокупность внешних по отношению к человеку природных объектов, явлений и процессов, с которыми он находится в прямых или косвенных взаимодействиях [6].

Психологическое содержание понятия окружающей человека природной среды состоит в понимании её как естественного окружения человека, обладающего комплексом влияний и условий, которые обеспечивают возможность для удовлетворения его потребностей, проявления его способностей и их развития [6].

В своих взаимодействиях с окружающей его природной средой человек амбивалентно влияет на неё (позитивно и негативно). Окружающая человека природная среда, в свою очередь, опосредованно и амбивалентно влияет на психику человека, на направление и темпы его психологического и культурного развития [6].

В ранних наших исследованиях [2; 3; 5; 6; 7] отмечена особая актуальность изучения проблемы становления субъекта не только в рамках социума, но и обязательно в рамках целостной системы, которая объединяет человека и мир вокруг него. Если рассматривать человека как сущность единого природного и социального мира, то для полноценного субъектогенеза человека необходимо действие в мире социума и природы.

В контексте представленной работе мы придерживаемся эволюционного подхода при понимании соотношений понятий субъекта и личности, принципы которого сформулированы в последних работах Е.А. Сергиенко [8]. Категория субъекта при этом понимается как более широкая по сравнению с понятием личность. Продолжая традиции С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского, Е.А. Сергиенко формулирует понимание субъекта как интегрированной уникальности.

В.А. Ясвин создает системную психологическую типологию субъективного отношения людей к природе на основе трех векторов: интенсивность, прагматизм, модальность (от объектной к субъектной) [9]. Автор отмечает, что субъектность человека сначала растет по мере отделения от природы и объективирования её. Но духовный кризис XX века показал необходимость преодоления отчужденности человека, в том числе и от мира природы. Приближение к природе, формирование экологоориентированного сознания [9] в противовес антропоцентрическому приводит к росту *креативности*, нивелированию разрушительных наклонностей, преодолению отчужденности, росту *регулятивных* качеств субъекта.

Д.С. Дерябо подчеркивает, что необходимо различать употребление понятий «субъективный» и «субъектный». Он отмечает, что А.Н. Леонтьев впервые в отечественной психологии применил термин «субъектность» в значении «относящийся к субъекту» и противопоставил «субъективизму» и «субъективному», как отражающему степень адекватности отношения к объекту, противоположность объективному [10].

В.И. Панов в своем исследовании «Экологическая психология. Опыт построения методологии» меняет основной ракурс рассмотрения в диаде природа-человек. Он пишет о необходимости рассмотрения вопросов, каким образом среда, ее природные и социальные факторы влияют на состояние человека, на развитие его психики [11]. Человек и окружающая его среда рассматриваются как компоненты единой системы, в которой невозможно господство интересов одной из сторон. Он вводит понятие *экологического субъекта*: «Человек должен рассматриваться в роли субъекта, который в процессе самоосуществления реализует... универсальные общеприродные принципы саморазвития природы» [11].

А.В. Гагарин и др. на основе аксиологического аспекта приводит к поднятию вопроса о ценностном характере взаимодействия человека и природных объектов. Следует изменить в целом отношение к миру, говорить о единых, универсальных ценностях человека и природы [2]. Б. Калликот писал «Пока я думаю, что заключен в собственном теле, я буду заботиться о нем, часто ценой «тел» других – минералов, растений, животных и даже людей. Но раз я понял, что на самом деле внутренне связан со всеми остальными, все в мире оказываются моим телом. Природа внутренне ценна в той мере, в какой внутренне ценно «Я» [12 с. 5]. Т. е. мир природы наделяется несомненной ценностью для человека как части его сущности.

Западный мир до настоящего времени шел по пути отставания индивидуальной ценности человека в социуме, пытаясь гармонично совместить индивидуализм с законами социума, отдавая ценностный приоритет индивидуальности [12]. Природа

оставалась лишь объектом-средством в рамках прагматического подхода.

На Востоке (Китай, Япония) традиционно формировалось общество, в котором культивировалось превосходство общесоциальных (государственных) ценностей над индивидуальными. При этом в буддизме признавалось, что все есть процесс, подерживаемый универсальной энергией, объемлющей весь мир. Человек – не более чем всплеск в этом универсальном потоке, он часть природы. Все вещи и явления в процессе взаимодействия тяготеют к равновесию и гармонии. Ценностное восприятие природы пронизывает всю художественную культуру и классическую литературу Востока [13].

Африка предоставляет нам пример сохранившегося восприятия человеком себя как части мира и природы на уровне бытия и сознания, где природа на ценностном уровне имеет даже некоторую доминантность.

По нашему мнению, «экологическое Я» способствует не только внутренней интеграции физического и социального в субъекте, но и является необходимым условием превращения человека в субъекта целостной системы «Я – Мир». Мы считаем, что, если *социализация* – это необходимый процесс в становлении личности, то *экологизация* – путь превращения человека в субъекта целостной системы. Причём, необходимо наделять свойствами субъекта природные объекты (*субъектификация*), и на этом основании изменяется собственная *субъективация*.

Анализ теоретических и экспериментальных работ, посвященных психологическим взаимоотношениям человека и природы, понимание сущности субъекта в рамках эволюционного подхода и использование континуально – генетического принципа развития субъекта, позволили нам сформулировать следующую гипотезу и начать её теоретическую разработку.

Таким образом, в процессе субъект-субъектного взаимодействия с природой неизбежно происходит изменение атрибутов субъектности самого человека. Оно выражается в росте ответственности (расширении ее зоны и на природный мир), усилении рефлексивности в целом, проявлении феномена гибкости собственных границ (субтелесность), расширении сознания (трансцендентность), гармонизации инициативы и ответственности в активности. В целом, качественное изменение характера субъектности самого человека можно представить как переход на новую ступень интеграции с природным миром [14].

Важность изучения проблемы становления субъекта в рамках целостной системы, которая объединяет человека и мир вокруг него, определяется новым пониманием природы и ее роли в жизни людей, утверждением субъектного подхода в отечественной психологии и наличием массива эмпирических данных о сложном и опосредованном влиянии окружающей природной среды на человека.

Актуальным является рассмотрение взаимоотношений человека и природы как диалога, как *субъект-субъектного* взаимодействия.

Уточнение категориального аппарата приводит к необходимости различения понятия «субъектный», в значении «относящийся к субъекту», и «субъективный», как отражающему степень адекватности отношения к объекту, противоположность объективному; «субъектификации», как процесса наделяния природных объектов субъектными качествами со стороны человека в процессе взаимодействия и «субъективации», как процесса активного включения природных объектов в состав субъекта, объединяющего человека и мир, как процесса расширения субъектного состояния самого человека.

Библиографический список

1. Барковская А.В. Экологическая этика: историко-культурные истоки и формирование, предыстория и генезис. *Экологическая этика: учебное пособие*. Под общей редакцией С.П. Кундаса и Т.В. Мишаткина. Минск: МГЭУ, 2011: 20 – 51.
2. Гагарин А.В., Мудрак С.А. Развитие субъектности в диалоге с природой. – Человек, субъект, личность в современной психологии. *Всероссийская конференция, посвященная 80-летию А.В. Брушлинского*. Институт психологии РАН. 10-11 октября, 2013 г. Москва, 2013: 243–245.
3. Мудрак С.А. Изменение субъектности человека в психологических взаимодействиях с природным объектом. *Акмеология*. 2015; Т. 53; № 1: 24 – 31.
4. Степин В.С. *Философия науки. Общие проблемы*. Москва: Гардарики, 2007.
5. Мудрак С.А., Гагарин А.В. Становление субъектности человека в психологических взаимодействиях с природой. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Психология и педагогика. 2014; 4: 69 – 77.
6. Мудрак С.А. Развитие отношения человека к природе (о субъективации и субъектификации). *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова*. Серия: Социально-экологические технологии. 2013; 1: 36–40.
7. Мудрак С. А., Гагарин А. В., Глебов В. В. Features of Ecological Competence of Students Living in Conditions of Big City (by the Example of the Students of the Peoples' Friendship University of Russia). *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Психология и педагогика. 2012; 4: 78 – 84.

8. Сергиенко Е.А. Проблема соотношения понятий субъекта и личности. *Психологический журнал*. 2013; Т. 34; 2: 5 – 16.
9. Ясвин В.А. *Психология отношения к природе*. Москва: Смысл, 2000.
10. Дерябо Д.С. *Феномен субъективизации природных объектов*. Автореферат диссертации ... доктора психологических наук. Москва, 2002.
11. Панов В.И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология. *Социальная психология и общество*. 2013; 3: 13 – 28.
12. Прядко И.П. Экологическое сознание – путь к сбалансированному обществу. *Актуальные проблемы современной науки*. 2014; 3 (77): 127 – 128.
13. Ермолаева В.Е. *Философия отношений с природой: споры вокруг глубинной экологии (обзор)*. Москва: ИНИОН, 1997.
14. Ишков А.Д. *Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности*. Москва: Фланта, 2013.

References

1. Barkovskaya A.V. 'Ekologicheskaya `etika: istoriko-kul'turnye istoki i formirovanie, predystoriya i genezis. 'Ekologicheskaya `etika: uchebnoe posobie. Pod obshej redakciej S.P. Kundasa i T.V. Mishatkina. Minsk: MG`EU, 2011: 20 – 51.
2. Gagarin A.V., Mudrak S.A. Razvitiye sub`ektnosti v dialoge s prirodoj. – Chelovek, sub`ekt, lichnost' v sovremennoj psihologii. *Vserossijskaya konferenciya, posvyaschennaya 80-letiyu A.V. Brushlinskogo*. Institut psihologii RAN. 10-11 oktyabrya, 2013 g. Moskva, 2013: 243-245.
3. Mudrak S.A. Izmneniye sub`ektnosti cheloveka v psihologicheskikh vzaimodejstviyakh s prirodnyim ob`ektom. *Akmeologiya*. 2015; T. 53; № 1: 24 – 31.
4. Stepin V.S. *Filosofiya nauki. Obschie problemy*. Moskva: Gardariki, 2007.
5. Mudrak S.A., Gagarin A.V. Stanovleniye sub`ektnosti cheloveka v psihologicheskikh vzaimodejstviyakh s prirodoj. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2014; 4: 69 – 77.
6. Mudrak S.A. Razvitiye otnosheniya cheloveka k prirode (o sub`ektivacii i sub`ektivacii). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholohova*. Seriya: Social'no-`ekologicheskije tehnologii. 2013; 1: 36-40.
7. Mudrak S. A., Gagarin A. V., Glebov V. V. Features of Ecological Competence of Students Living in Conditions of Big City (by the Example of the Students of the Peoples' Friendship University of Russia). *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2012; 4: 78 – 84.
8. Sergienko E.A. Problema sootnosheniya ponyatij sub`ekta i lichnosti. *Psihologicheskij zhurnal*. 2013; T. 34; 2: 5 – 16.
9. Yasvin V.A. *Psihologiya otnosheniya k prirode*. Moskva: Smysl, 2000.
10. Deryabo D.S. *Fenomen sub`ektivizacii prirodnyh ob`ektov*. Avtoreferat dissertacii ... doktora psihologicheskikh nauk. Moskva, 2002.
11. Panov V.I. 'Ekopsihologicheskie vzaimodejstviya: vidy i tipologiya. *Social'naya psihologiya i obschestvo*. 2013; 3: 13 – 28.
12. Pryadko I.P. 'Ekologicheskoe soznaniye – put' k sbalansirovannomu obschestvu. *Aktual'nye problemy sovremennoj nauki*. 2014; 3 (77): 127 – 128.
13. Ermolaeva V.E. *Filosofiya otnoshenij s prirodoj: spory vokrug glubinnoj `ekologii (obzop)*. Moskva: IНИОН, 1997.
14. Ishkov A.D. *Uchebnaya deyatel'nost' studenta: psihologicheskie faktory uspešnosti*. Moskva: Flinta, 2013.

Статья поступила в редакцию 27.05.16

УДК: 37.018.34+159.95

Darvish O.B., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Altai State Pedagogical (Barnaul, Russia), E-mail: darvish2772@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL STABILITY OF THE YOUTH AT CHILDREN'S HOUSES DURING THE PERIOD OF PEDAGOGICAL PRACTICE OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS. The article presents some results of a study of development of psychological stability of children at orphanage houses by future teachers-psychologists during their professional practice. The work presents complex target program, aimed at moral upbringing of the individual adapted to the society, capable to influence life circumstances, developing resilience in difficult situations. In the period of pedagogical practice the future teachers-psychologists are involved in work on giving psychological assistance to children. As a result of the remedial and developmental program consisting of a set of classes to improve the level of psychological stability of children in the experimental sample there was a significant increase in the severity of indicators of psychological stability, which brought the subjects with low level of formation of psychological stability on a medium level, with medium to high. The experiment shows that in a children's house psychological stability of a personality develops successfully at a specially organized work by teachers-psychologists and social teachers.

Key words: psychological stability, orphanage, educational psychologist, pedagogical practice.

О.Б. Дарвиш, канд. психол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: darvish2772@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ-ПСИХОЛОГАМИ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В статье представлены результаты исследования развития психологической устойчивости воспитанников детского дома будущими педагогами-психологами в период педагогической практики. Представлена комплексно-целевая программа, направленная на воспитание высоко нравственной личности, адаптированной к обществу, способной влиять на жизненные обстоятельства, развивая психологическую устойчивость в трудных ситуациях. В период педагогической практики будущие педагоги-психологи включаются в работу по оказанию психологической помощи воспитанникам детского дома. В результате проведения коррекционно-развивающей программы, состоящей из комплекса занятий по повышению уровня психологической устойчивости воспитанников детского дома, в экспериментальной выборке произошло значительное повышение выраженности показателей психологической устойчивости, что вывело испытуемых с низкого уровня сформированности психологической устойчивости на средний уровень, со среднего на высокий. Проведенный эксперимент показывает, что у воспитанников детского дома психологическая устойчивость личности успешно развивается при специально организованной работе педагога-психолога, социального педагога, будущих педагогов-психологов.

Ключевые слова: психологическая устойчивость, детский дом, педагог-психолог, педагогическая практика.

Проблема психологической устойчивости в настоящее время приобретает особую актуальность в связи с современными социально-экономическими условиями, ростом социальной и экономической напряженности, повышением требовательности к эффективности принятия человеком решений.

Феномен психологической устойчивости исследуется в различных научных направлениях (медико-биологическом, социально-психологическом), что позволяет получить интегративное представление о предпосылках и проявлениях стабильного функционирования системы психологических качеств,

процессов, состояний под воздействием негативных факторов.

В современных условиях социально-экономической нестабильности и кризисных явлений во всех сферах жизни особенно страдают наименее защищенные слои населения – это подрастающее поколение, и в частности дети-сироты.

Несмотря на то обстоятельство, что уже в течение ряда лет принимаются и действуют федеральные и региональные целевые программы, направленные на профилактику детской безнадзорности и беспризорности, проблема устройства, содержания и воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, является актуальной.

Переход России на новые экономические условия функционирования оказал определенное воздействие на социальную сферу, что сказалось на уровне жизни российской семьи. Утрачивая возможность содержать детей материально, обеспечить их жизнь и воспитание, в дома ребенка, детские дома и интернаты постоянно поступают дети, переходящие на попечение государства по воле их родителей, отсюда рост социального сиротства в стране.

Сегодня контингент интернатных учреждений составляют дети, имеющие живых родителей, т. е. социальные сироты. Это та категория детей, которые нуждаются в социальной защите, психолого-педагогической помощи [1]. Как правило, в детских домах воспитывается неоднородный контингент детей: часто в одной группе находятся дети и нормально развивающиеся, и с различными степенями задержки психического и речевого развития.

Формирование личности ребенка-сироты происходит в состоянии социальной и психической депривации, которая негативно воздействует на развитие эмоционально-личностной сферы, на развитие общения, самооценки ребенка. У детей формируются базовые установки личности, связанные с полноценной социализацией, отставанием в психическом развитии детей по ряду существенных параметров: дети, воспитывающиеся в условиях детского дома медленнее овладевают речью; отставание в становлении вербальной функции неблагоприятно сказывается на развитии ранних форм мышления, на контактах ребенка с окружающими людьми, т.е. обнаруживается во всех сферах, они не знакомы со многими элементарными явлениями окружающего мира.

Сиротство как фактор разрушает эмоциональные связи с миром, сверстниками, социальной средой и наносит глубокие вторичные нарушения физического, психического и социального развития. По этой причине необходимо изучение социальных и психолого-педагогических аспектов этой проблемы.

В последнее время создаются детские дома семейного типа. Наше исследование проведено на базе «Барнаульского детского дома семейного типа №6», в основу организационной структуры которого положен принцип замещающей семьи, т.е. организация проживания детей максимально приближена к семейной [2].

Проанализировав количественные показатели определения психологической устойчивости, мы констатируем, что со средним уровнем психологической устойчивости 25 % воспитанников, с низким – 75 %, с высоким – не наблюдалось.

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» бакалавриата определены общекультурные компетенции, которыми должен обладать выпускник вуза, такие как: способен оказывать сотрудничество обучающихся, готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся, готов включаться во взаимодействие с коллегами и социальными партнерами и др.

В связи с этим на педагогической практике студенты Института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета включаются в работу по оказанию психологической помощи воспитанникам детского дома.

Целью формирующего этапа эксперимента является апробация и выявление эффективности коррекционно-развивающей программы, способствующей развитию психологической устойчивости личности подростков в условиях детского дома семейного типа.

Комплексно-целевая программа направлена на воспитание высоко нравственной личности, адаптированной к обществу, способной влиять на жизненные обстоятельства, сохраняя и развивая психологическую устойчивость в трудных ситуациях.

В своей работе педагоги, психологи детского дома, а также будущие педагоги-психологи в период педагогической практики 228

обращали внимание на то, что им нужно хорошо знать среду не только детского дома, но и ту, в которой подростки находятся вне детского дома и учитывать ее влияние на подростков.

Основными задачами педагогов-воспитателей, педагогов-психологов является:

- укрепление социального статуса воспитанников, осознание ими социальной роли в обществе;
- защита гражданских, имущественных и жилищных прав;
- создание благоприятного климата в детском доме.

Педагоги-психологи содействовали педагогическому коллективу в установлении нормальных деловых и личных отношений в процессе общения с воспитанниками с учётом их индивидуально-личностных особенностей; в создании благоприятной атмосферы продуманного гуманного отношения, ограждая детей от частых конфликтных ситуаций.

Основанием содержания коррекционно-развивающей программы, осуществляемой будущими педагогами-психологами совместно с педагогами детского дома, являлась тематика занятий, направленных на снижение напряженности, повышение настроения, активизацию внимания и мыслительных процессов; развитие уверенности, снятие негативных эмоций; поиск и обсуждение форм достижения взаимопонимания, принятие себя через самооценку и оценку других; определение личностных ценностей, активизацию личностных ресурсов; формирование умения выражать свое эмоциональное состояние и понимать его.

Положительное влияние на взаимоотношения подростков в группе и на взаимоотношения в детском доме в целом оказывает шефство старших над младшими – это одна из форм воспитательной работы в интернатных учреждениях.

На основе теоретических данных учитываются этапы управления взаимоотношениями между воспитанниками детского дома:

- *распознавание (диагностика) взаимоотношений в группе* (наблюдения, беседы, социометрия и др.);

- *прогнозирование взаимоотношений* – подбор для каждого ребенка желательного круга общения. У подростков реальный и желательный круг общения может не совпадать. Сами подростки не могут наладить отношения, но они не желают быть отвергнутыми. Поэтому педагоги стараются учесть желаемые контакты для подростков и организовать их;

- *планирование* – воспитатели, социальные педагоги, будущие педагоги-психологи и дети совместно выбирают и планируют те дела, которые они считают необходимыми, полезными, интересными.

- *использование специальных приемов* улучшения положения подростков в коллективе и их отношения к деятельности: переключение (подбор наиболее желанной деятельности с людьми, которым они симпатизируют); выстраивание перед подростками цели, возможной системы перспективных линий деятельности или поведения; убеждение, переубеждение, приучение, поощрение; предъявление четких требований к поведению; проявление педагогического такта, чувства меры в воспитательном воздействии;

- *регулирование взаимоотношений* – обучение детей нормам и правилам общения, создание позитивного психологического климата;

- *заключительный этап* – контроль за взаимоотношениями требует большого такта, поскольку связан с ломкой стереотипов отношения к тому или иному подростку. Управление взаимоотношениями приводит к изменению статуса подростков, они повышают свое положение при поддержке воспитателей.

Особенности организации взаимоотношений педагогов с воспитанниками детского дома включают в себя: гуманизацию жизни данного учреждения, направленность на положительные взаимоотношения между воспитанниками.

В детском доме большое внимание уделяется спортивно-оздоровительной работе (утренняя гимнастика, ЛФК, система закаливания, подвижные игры, физио-процедуры, массаж и др.). Введено выполнение домашних обязанностей (уборка, стирка, ухаживание за домашними животными), проводятся занятия по интересам, исходя из потенциальных возможностей воспитанников. Введены определенные семейные традиции (празднование дней рождения, нового года и др.)

Созданный семейный совет детей и взрослых, как орган самоуправления, дает возможность подросткам освоить различные социальные роли, воспитывает инициативу и ответственность. Воспитанники выступают как равноправные партнеры,

имеющие право принимать самостоятельные и ответственные решения.

Детский дом выполняет не только воспитательные и образовательные функции, но и готовит воспитанников к взрослой семейной жизни. Жизнь детей максимально приближена к благополучной семье не только созданием условий, а всем содержанием воспитательной работы, взаимоотношениями, самой атмосферой. Дети знают, что это некровная семья (никто не стремится подменить ее), однако, живя на протяжении всего времени пребывания в детском доме в одной семье, у них формируется опыт семейной жизни. Они участвуют в домашних делах, ведут хозяйство, испытывают естественные чувства любви и заботы, ощущают свою защищенность, сами выражают эти чувства по отношению к членам семьи, учатся оценивать действительность и свое будущее [2].

В результате проведения коррекционно-развивающей программы, состоящей из комплекса занятий по повышению уровня психологической устойчивости воспитанников детского дома, в экспериментальной выборке произошло значительное повышение выраженности показателей психологической устойчивости,

повышение в среднем составило 34 %, что вывело испытуемых с низкого уровня сформированности психологической устойчивости на средний уровень, а со среднего на высокий. Сравнительный анализ двух этапов эксперимента показал, что на констатирующем этапе эксперимента с высоким уровнем психологической устойчивости было 0 %, а стало 33 %, со средним было 25 %, стало 67 %, с низким 75 %, стало 0 %. В контрольной группе с высоким уровнем 33 % и 17 %, со средним 76 % и 75 %, с низким 0 % и 8 %. Значительных изменений в этой выборке не выявлено.

Данные по тесту «Смысложизненные ориентации» характеризуют наличие в жизни воспитанников целей в будущем, которые придают осмысленность, направленность, перспективу и эмоциональную насыщенность жизни.

Полученные экспериментальными путём данные говорят о том, что у подростков психологическая устойчивость личности может успешно развиваться в условиях детского дома при специально организованной работе педагога-психолога, социального педагога, воспитателей, будущих педагогов-психологов.

Библиографический список

1. Карелова Г.Н. Государство помогает самым бедным. *Социальный мир*. 2001; 6: 9.
2. Дарвиш О.Б., Горбовская Т.В. Социально-педагогическая работа по социализации детей в детском доме семейного типа. *Проблемы социализации детей, нуждающихся в поддержке государства, и опыт их преодоления: материалы всероссийской научно-практической конференции*, г. Кемерово, 20-21 октября 2010 года. Кемерово: Издательство КРИПКиПРО, 2010; Ч. 2: 38 – 40.

References

1. Karelova G.N. Gosudarstvo pomogaet samym bednym. *Social'nyj mir*. 2001; 6: 9.
2. Darvish O.B., Gorbovskaia T.V. Social'no-pedagogicheskaya rabota po socializacii detej v detskom dome semejnogo tipa. *Problemy socializacii detej, nuzhdajushchisya v podderzhke gosudarstva, i opyt ih preodoleniya: materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*, g. Kemerovo, 20-21 oktyabrya 2010 goda. Kemerovo: Izdatel'stvo KRIPKiPRO, 2010; Ch. 2: 38 – 40.

Статья поступила в редакцию 20.05.16

УДК 371

Tazhutdinova G.Sh., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: tazhutdinova-71@mail.ru

IDENTIFICATION AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF GIFTED CHILDREN IN THE PRIMARY SCHOOL. The article is dedicated to an topical problem of identifying gifted children in the modern educational system. The author tries to summarize the basic principles of identification of gifted children in educational institutions. The work gives a definition of giftedness and some information about stages of work with gifted children. The author believes that the basic approach in finding young talents should acknowledge a medical-psychological, pedagogical complex activities, aimed not only at children, but also at parents and teachers. The author concludes that teachers and parents of children with signs of giftedness must know that it is not uncommon them to have big problems in communication. However, adults need to understand that the older the child is, the more difficult it is to identify the root causes of violation in emotionally-personal development and teaching. Early diagnosis of giftedness of a child gives an opportunity to teachers and psychologists to prevent deformation of his personality.

Key words: basic principles, giftedness, behavior analysis, natural abilities, obtaining success.

Г.Ш. Тажутдинова, канд. психол. наук, доц. каф. педагогики и психологии начального образования, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: tazhutdinova-71@mail.ru

ВЫЯВЛЕНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ Сопровождение Одарённых Детей В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена актуальной проблеме выявления одаренных детей в современной образовательной системе, делается попытка подведения под базовые правила выявления одаренных детей в образовательных учреждениях. Дается определение одаренности и этапы работы с одаренными детьми. Автор считает, что основным подходом в поиске юных дарований следует признать медико-психологический, педагогический комплекс мероприятий, направленных не только на детей, но и на родителей, и педагогов. Автор делает вывод о том, что педагогам и родителям детей с признаками одаренности, необходимо знать, что нередко одаренные дети имеют большие проблемы в общении, в поведении. Однако взрослым надо понимать, что чем старше ребёнок, тем сложнее выявить первопричины нарушений в эмоционально-личностном развитии и в обучении. Ранняя диагностика одаренности дает возможность не допустить деформации личности одаренного ребёнка.

Ключевые слова: базовые принципы, одаренность, анализ поведения, природные задатки, достижение успеха.

В настоящее время выявление и развитие одаренных детей является актуальной проблемой современного образования. Именно такие дети, способные к самообразованию и саморазвитию, являются интеллектуальным богатством страны, которое нужно приумножать и возвращать, но ни в коем случае не губить в период становления. В научных дискуссиях поднимается вопрос об определении одаренности. Одни авторы считают,

что все без исключения дети одарены по своей природе, и если ребёнок не проявил себя, не раскрылся, то некачественно было организовано обучение и воспитание. В этом случае вся вина за судьбу ребёнка ложится на учителей, родителей, воспитателей. Есть другая точка зрения, что одаренных детей очень невелико, встречаются крайне редко, и далеко не всех детей можно назвать одаренными. Более того, детей интеллектуальных, но в

которых вложен огромный труд взрослых, одарёнными назвать нельзя, так как это больше продукт деятельности взрослых. Мы за основу взяли следующее определение:

Одарённость – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [1, с. 11 – 15]. Тем самым одарённый ребёнок – это ребёнок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

На сегодняшний день большинство психологов признаёт, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одарённости – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребёнка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют собственная активность ребёнка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования [2, с. 71]. Также необходимо учитывать индивидуальную жизненную среду ребёнка, вовлечённость его в инновационные формы обучения и т. д.

Очень важная проблема – выявление одарённых детей. Нередко реакция родителей на активные познавательные способности ребёнка бывает негативной. Срабатывает установка – видеть своего ребёнка таким, как все [3, с. 52]. Между тем, существуют базовые правила для выявления одарённых детей:

- к основным характеристикам выявления одарённости надо подходить комплексно. Это позволит использовать различные источники информации и охватывать более широкий спектр его способностей. Оценивание ребёнка как одарённого не должно являться самоцелью, а служить стимулом его дальнейшего развития и продвижения;

- обязательна длительность идентификации, что предполагает развернутое на несколько лет наблюдение за поведением данного ребёнка в разных ситуациях – жизненных и учебных;

- важно анализировать поведение ребёнка в тех видах деятельности, которые в максимальной соответствуют его склонностям и интересам.

- результативно использование тренинговых методов, в рамках которых можно корректировать типичные для данного ребёнка психологические преграды, комплексы звездности или неполноценности.

- предпочтительна опора на экологически валидные методы психодиагностики, имеющие дело с оценкой реального поведения ребёнка в конкретной ситуации, такие как анализ продуктов деятельности, наблюдение, экспертные оценки.

Таким образом, основным подходом в поиске юных дарований следует признать комплекс мероприятий (медико-психологических, педагогических), направленных не только на детей, но и на родителей, и педагогов. Важно использовать разнообразные методики отбора детей и в дальнейшем непрерывно наблюдать за их успехами [4, с. 28].

На первом этапе выявления одарённых детей учитываются сведения об высоких академических успехах в какой-либо деятельности ребёнка от родителей и педагогов. Например: отличная учёба, феноменальная память, какие то достижения в спорте. Могут быть использованы также результаты групповых тестирований, социологических опросных листов. Это позволит очертить круг детей для более углубленных индивидуальных исследований [5, с. 12].

Второй этап можно обозначить как диагностический. На этом этапе проводится индивидуальная оценка творческих возможностей и особенностей нервно-психического статуса ребёнка психологом. Ребёнок обследуется набором психологических те-

стов в зависимости от предпочтительности того или иного варианта потенциальных возможностей.

У детей, одарённых в сфере академических достижений, наиболее развиты, могут быть отдельные склонности – к языку и литературе, математике или естествознанию. Поэтому задача психолога – не только определить уровень общего интеллектуального развития, но и оценить предпочтительную сторону мышления (Стенфордский тест достижений). Исследованные нами дети – из школы-интерната п. Бавтугай Казбековского района, всего 42 ребёнка. Дети показали высокие академические способности, но в каких-то элементарных жизненных ситуациях не показывали ни креативности, ни творческого мышления. Дети с творческим и продуктивным мышлением отличались независимостью, неконформностью поведения, способностью продуцировать оригинальные идеи, находить нестандартное решение, изобретательностью. Их выявление предусматривает оценку, прежде всего, их творческих наклонностей (тесты Торренса) и личностных характеристик (опросники Айзенка, Личко, тест Люшера и т. п.). Дети с преимущественным преобладанием контактности, коммуникативными способностями в общении отличались инициативностью, высокими организаторскими способностями, их обычно легко выбирают на главные роли в играх и занятиях, они уверенно чувствуют себя среди сверстников и взрослых и занимают лидерские позиции в социометрии. Если же у ребёнка преобладающими являются художественные способности, он с ранних лет проявляет склонность к рисованию или музыке, психологическое тестирование должно быть направлено на оценку степени эмоциональной устойчивости и уровня нейротизма. Эти дети обычно отличаются высокой ранимостью и требуют индивидуального психологического подхода.

На третьем этапе работы с одарёнными детьми основная роль отводится педагогам, задача которых – сформировать и углубить их способности. Реализуются эти требования с помощью широкого спектра педагогических приемов и методов (авторские программы, индивидуальные занятия – консультации и т. п.). Исследования Небылицына показали, что одарённые дети быстро проходят начальные уровни развития интеллекта и оказывают сопротивление всем видам нетворческих работ. Это создает массу проблем, оценивается учителями как упрямство, лень или глупость. Невысокий психологический уровень подготовки учителя для работ с детьми, проявляющимися нестандартность в поведении и мышлении, приводит к тому, что, оценивая своих подопечных, учителя отмечают в них демонстративность, желание все делать по-своему, истеричность, неумение следовать принятым образцам. Среди учителей бытует мнение, что одарённый ребёнок не нуждается в помощи. Сложность состоит в низком уровне подготовки учителей для работы с одарённым ребёнком.

Таким образом, педагогам и родителям детей с признаками одарённости, имеющим отмеченные проблемы, надо понимать, что чем старше ребёнок, тем сложнее выявить первопричины нарушений в эмоционально-личностном развитии и в обучении. Ранняя диагностика одарённости дает возможность педагогам и психологам не допустить деформации личности. Несформированность уровней психической регуляции, несбалансированность различных функциональных систем особенно бурно проявляются при переходе к систематическим формам обучения (как в начальной школе, так и в дошкольных учреждениях). Возраст 5–6 лет является периодом, особенно чувствительным как к перегрузкам, усугубляющим патологические проявления, так и к коррекционному воздействию, и оптимальным для обращения к специалистам. Однако родители «выдающихся» детей очень часто боятся обращаться к специалистам за помощью, так как боятся, что с уходом проблем исчезнет и одарённость ребёнка. «Будущее вундеркиндов – в их прошлом» – вот что вызывает реальный страх перед вмешательством психолога. Однако эти опасения безосновательны.

Библиографический список

1. Небылицын В.Д. *Психофизиологические исследования индивидуальных различий*. Москва, 1976.
2. Гальтон Ф. *Наследственность таланта: Законы и последствия*. Москва, 1996.
3. Миллер А. *Драма одарённого ребёнка и поиск собственного Я*. Москва, 2012.
4. Белова Е.С. *Одарённость малыша раскрыть, понять, поддержать*. Москва, 2008.
5. Бабаева Ю.Д. *Психологический тренинг для выявления одарённости: методическое пособие*. Москва, 2008.

References

1. Nebylicyn V.D. *Psihofiziologicheskie issledovaniya individual'nyh razlichij*. Moskva, 1976.
2. Gal'ton F. *Nasledstvennost' talanta: Zakony i posledstviya*. Moskva, 1996.

3. Miller A. *Drama odarennogo rebenka i poisk sobstvennogo Ya*. Moskva, 2012.
4. Belova E.S. *Odarennost' malysya raskryt', ponyat', podderzhat'*. Moskva, 2008.
5. Babaeva Yu.D. *Psichologicheskij trening dlya vyjavleniya odarennosti: metodicheskoe posobie*. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 19.05.16

УДК 159.099

Uzarashvili V.R., student, the Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: margaliano@mail.ru
Glebov V.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, the People's Friendship University of Russia, Moscow Technological Institute (Moscow, Russia), E-mail: vg44@mail.ru

IDENTIFYING ALLERGIC REACTIONS AMONG STUDENTS (WITH REGARD TO STUDENTS OF PEOPLE'S FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA). In the research work comparative evaluation of frequency of occurrence and types of allergic reactions in students, who came from different regions of Russia (Caucasus, Siberia, the Urals) to study in Moscow, has been conducted. The research involved 140 first-year students (74 boys of 16-18 years of age, 66 girls of 16-19 years of age). The students represent different departments of the university (environment, agriculture, law). Methodological material for the study is in a form of a standardized questionnaire and methods for evaluation of the psycho-emotional sphere (Spielberger – Hanin Anxiety Questionnaire) and mathematical statistics. From the entire research data (n=140) it is shown that 67 students have different types of allergic reactions. Among them food allergies are found in 35 students, household allergies are found in 17 students and 15 cases are featured as allergies relating to drugs. The frequency of allergic reactions of the investigated number of students from different regions of the Russian Federation has the following results. The maximum percentage of food allergy is observed in Moscow students – 47%. The highest percentage of household allergies was identified in the Ural students – 31%. High frequency of drug allergies is found in students from Siberia – 41%.

Key words: students, allergic, psycho-emotional sphere, anthropogenic factors, regions.

V.P. Узарашвили, студент 4-го курса Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: margaliano@mail.ru

V.B. Глебов, канд. психол. наук, доц. Российского университета дружбы народов, доц. Московского технологического института, г. Москва, E-mail: vg44@mail.ru

ВЫЯВЛЕНИЕ АЛЛЕРГИЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ СРЕДИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ РУДН)

В исследовательской работе дана сравнительная оценка частоты встречаемости и типы аллергических реакций у студентов, приехавших из разных регионов России (Кавказ, Сибирь, Урал) на обучение в Москву. Выборка исследования состояла из 140 учащихся первого курса (74 юношей в возрасте 16 – 18 лет, 66 девушек в возрасте от 16 – 19 лет). Студенты представляли разные факультеты РУДН (экологический, аграрный, юридический). Методическим материалом исследования послужили стандартизованные анкеты и методика по оценке психо-эмоциональной сферы (тест Спилбергера – Ханина), математическая статистика.

Из всей исследуемой выборки (n=140) было выявлено 67 студентов, имеющих различные виды аллергических реакций. Из них по пищевой аллергии было выявлено 35 учащихся, по бытовой – 17 и медикаментозной – 15. По частоте аллергических реакций исследуемая выборка студентов из разных регионов РФ имела следующие результаты. Максимальная встречаемость по пищевой аллергии была отмечена у московских студентов – 47%. Самый высокий процент по бытовой аллергии был выявлен у уральских студентов – 31%. Высокая встречаемость по медикаментозной аллергии была найдена у сибирских студентов – 41%.

Ключевые слова: студенты, аллергия, психо-эмоциональная сфера, антропогенные факторы, регионы.

Аллергические реакции в популяции человека является актуальной проблемой наших дней. Данная проблематика связана с глобальными изменениями на планете Земля [1].

Комплексные проблемы, оказывающие системное воздействие на психосоматическое здоровье населения страны определяют острую потребность в научных исследованиях, направленных на выявление негативных факторов среды обитания. В качестве важного индикатора сложных взаимодействий в системе «человек-среда» чаще всего выступают причинно-следственные связи неблагоприятных изменений качества состояния окружающей среды, которая в конечном этапе отражается на росте заболеваемости и смертности населения [2].

В этой связи аллергические реакции на негативные факторы окружающей среды служат важным индикатором благополучия и здоровья человека. В настоящее время по данным специалистов всемирной организации здравоохранения около 25 % населения планеты страдает аллергией, при этом 20 % детско-подростковой популяции испытывают сложности психофизического развития и адаптации к окружающей среде [2].

Необходимо также отметить, что воздействия факторов среды по-разному отражается на функциональной и психо-эмоциональной сфере человека. При этом психо-эмоциональная сфера учащейся молодежи – одна из наиболее чувствительных сфер, отражающая изменение качества окружающей среды обитания. Отмечается взаимосвязь между уровнем тревожности и адаптации человека [3].

Аспекты изучения средовых факторов окружающей среды, влияющие на аллергические реакции человека, имеют большое

значение для выявления их этиологии, а также для разработки мер первичной профилактики.

В этой связи нами была поставлена цель: выявить частоту и типы аллергических реакций среди учащейся молодежи, приехавших из разных регионов Российской Федерации.

Организация и методы исследования. В исследовании принимали участие студенты Российского университета дружбы народов (экологический, инженерный, сельскохозяйственный 1 курса).

Исследуемая выборка состояла из 140 студентов, представляющие разные регионы России (Сибирь, Урал, Кавказ и Москва). Студенты были 1-го курса (74 юношей в возрасте 16 – 18 лет, 66 девушек в возрасте 16 – 19 лет).

Методы исследования. В ходе нашего изучения были использованы комплексные методы исследования.

1) *Психологическое тестирование:* Тест Спилбергера – Ханина (Ханин Ю.Л., 1977). Оцениваемый показатель ситуационная и личностная тревожность.

2) *Анкетирование:* Оцениваемый показатель психосоциальная адаптация студентов.

3) *Матстатистика:* Программа Windows (Excel). Для оценки статистической достоверности различий между группами студентов использовался критерий Вилкоксона, критерий Манна-Уитни (при работе с малыми выборками или с данными, не подчиненными закону нормального распределения).

Полученные результаты и обсуждение. Проведенная нами анкетирование исследуемой выборки студентов первого курса выявила три вида аллергий: пищевая, бытовая и медикаментозная. Из всей исследуемой выборки (n=140) было выявлено

но 67 студентов, имеющих различные типы аллергических реакций на средовые факторы. Из них по пищевой аллергии было выявлено 35 учащихся, по бытовой – 17 и медикаментозной – 5. При этом основным аллергеном по пищевой аллергии у студентов были отмечены фрукты (цитрусовые), сладости (шоколад), морепродукты, орехи и молочные продукты.

При бытовой аллергии учащихся основными аллергенами были отмечены такие как пыль, пыльца растений, шерсть и пух животных.

Основными алергенами медикаментозной аллергии выступали антибиотики, витамины, сульфаниламиды и анальгетики.

Анализ частоты встречаемости аллергические реакций исследуемой выборки студентов по регионам показала следующую картину (рис.1).

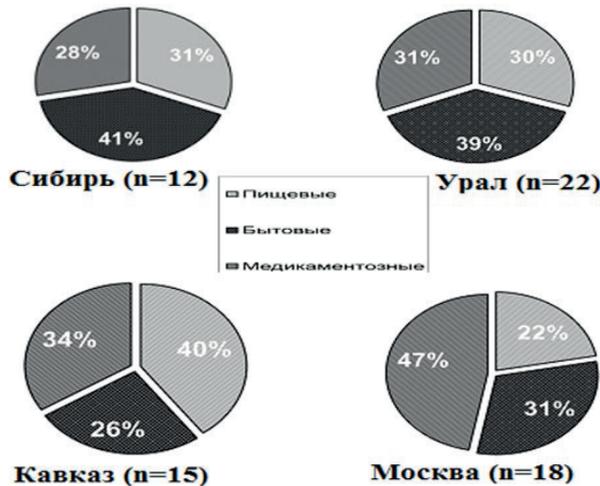


Рис. 1. Соотношение разных типов аллергических реакций исследуемой выборки студентов на факторы окружающей среды по регионам (n=67)

Из рисунка видно, что по частоте аллергических реакций исследуемая выборка региональных студентов имели разные результаты: по пищевой аллергии московские студенты имели максимальную встречаемость – 47%, по бытовой аллергии самый высокий процент отмечался у уральских студентов – 31%, а по медикаментозной аллергии у сибирских студентов – 41%.

Помимо этого в анкетах студентов были выявлены ещё ряд негативных факторов, которые значимо влияли на психо-эмоциональную сферу: высокий уровень шума, запыленность, сложности с засыпанием, нарушения режима труда и отдыха и т. д.

Мониторинг уровня ситуативной тревожности в течение учебного года показал положительную динамику роста показателей у всех студентов (рис. 2).

Наибольший рост показателей уровней тревожности исследуемой выборки студентов первого курса в течение учебного года показали учащиеся из Сибири (40,2 балла – сентябрь и 48,4 балла – май) и уральского региона (41,2 балла – сентябрь и 47,4 балла – май). Сравнительный статистический анализ по ситуативной тревожности выявил значимые различия ($p < 0,05$) между изучаемыми группами студентами по критерию Манна-Уитни (48,4 балла – Сибирь и 40,2 балла – Кавказ и 41,2 балла Москва; 47,4 балла – Урал и 40,2 балла – Кавказ и 41,2 балла Москва).

Схожие результаты по ситуативной тревожности среди молодежи были получены в исследовании Сошникова Е.А., Аникиной Е.В. Глебова В.В. (2011). На выборке 197 иностранных студентов, приехавших из разных регионов Китая (Пекин, Харбин, Сиань) изучались адаптационные процессы к условиям столичного мегаполиса [4]. Была выявлена взаимосвязь между уровнем ситуативной тревожностью и комплексом факторов окружающей среды (климатическими, социо-культурными и индивидуальными-типологические свойства личности).

О комплексном воздействии средовых факторов на аллергическую реакцию в молодежной среде было показано в исследованиях Рочева В.П., Тюлькиной Л.Ф., Юговой М.О. (2013). В исследовании с помощью скрининг-теста установлено, что в период учебного процесса у студентов ВУЗа с первого по четвертый курс число жалоб на аллергию повышается в 2,55 раза: с $29 \pm 0,05$ до $74 \pm 0,11$ на 100 испытуемых. При этом у студентов с высоким и средним уровнем успеваемости по сравнению с испытуемыми с низким уровнем определялось более существенное повышение числа жалоб на аллергию.

Заключение. Важным аспектом в развитии и распространения аллергических реакций в молодежной среде по различным оценкам специалистов-аллергологов считается воздействие комплексных факторов окружающей среды (био-социальные), которые по-прежнему играют значимую роль. К ним среди студентов образовательных учреждений можно отнести следующие факторы: низкая двигательная активность (гиподинамия), рост антропогенного пресса (токсическое загрязнение атмосферы, воды и почвы, шумовое и электромагнитное загрязнение), несбалансированное питание.

Всё это может оказать мощное воздействие на работу иммунной системы и приводить к сбоям. Это, в конечном счёте, часто становится причиной развития разных видов аллергии.

Полученные результаты по частоте аллергических реакций у учащихся показывает, что по пищевой аллергии московские студенты имели высокую встречаемость – 47%. Она по нашему мнению связана с широким импортом продуктов питания из-за рубежа. Ослабленная работа иммунной системы из-за высокой антропогенной нагрузки на Урале (Пермь, Челябинск) дало самый высокий процент встречаемости у уральских студентов – 31% по бытовой аллергии. Также ослабленная работа иммунной системы была отмечена у сибирских студентов – 41% по медикаментозной аллергии. Относительное благополучие по аллергическим реакциям отмечается у студентов из Кавказа (Дагестан). Хоро-

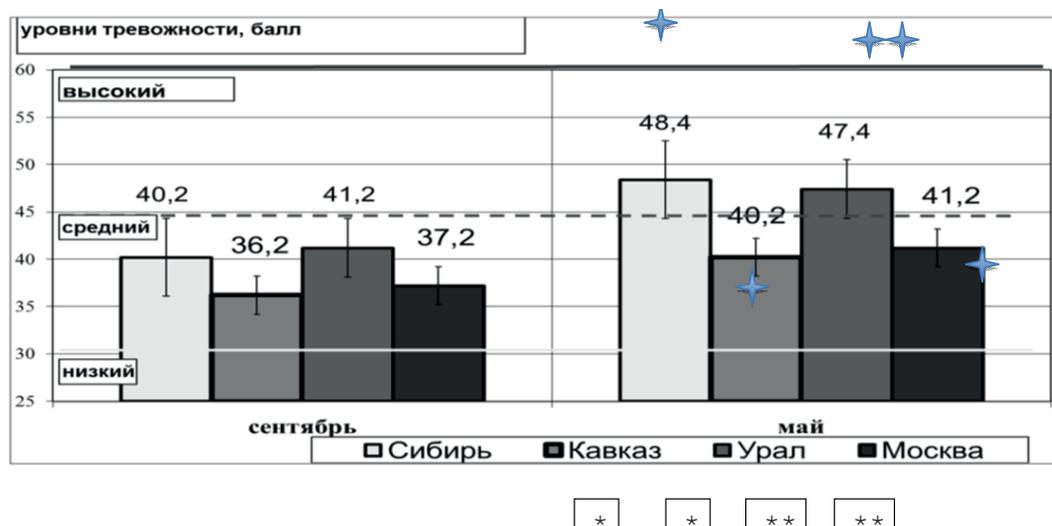


Рис. 2. Среднегрупповая динамика показателей уровней тревожности (балл) исследуемой выборки студентов первого курса в течение учебного года (n=140)

+, ++-значимые различия между группами $p < 0,05$

шее экологическое состояние на Кавказе, местная здоровая пища не угнетает иммунную систему жителей, что положительно сказывается на здоровье.

Аллергические реакции, всегда легче предотвратить, чем впоследствии проводить дорогостоящее лечение. В этой связи,

для уменьшения риска возникновения аллергических реакций в студенческой среде необходимо использовать в рационе натуральные продукты (здоровое питание), вести здоровый образ жизни (не курить и пить), соблюдать режим труда и отдыха, а также активно использовать занятия физкультурой и спортом.

Библиографический список

1. Глебов В.В., Кузьмина Я.В. Эколого-психофизиологические особенности адаптации иногородних студентов первого курса в условиях столичного мегаполиса. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2015; 1: 92 – 98.
2. Глебов В.В., Араkelов Г.Г. Психофизиологические особенности и процессы адаптации студентов первого курса разных факультетов РУДН. *Вестник РУДН*. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2014; 2: 89 – 95.
3. Arakelov G.G., Glebov V.V. Psychology future in development of neurosciences. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2010; Т. 3: 181 – 194.
4. Сошников Е.А., Аникина Е.В. Глебов В.В. Динамика адаптации китайских и африканских студентов в условиях Москвы. *Эколого-физиологические проблемы адаптации*: сборник научных материалов XV Всероссийского симпозиума с международным участием: Москва, РУДН, 2012: 287 – 289.
5. Рочева В.П., Тюлькина Л.Ф., Югова М.О. Исследование взаимосвязи между уровнем успеваемости и частотой аллергии у студентов ВУЗ. *Уральский медицинский журнал*. 2013; 6: 139 – 144.
6. Моисеева О.А., Глебов В.В. Экология и аллергические отклонения в России Федерации. *Успехи современного естествознания*. 2013: 54.

References

1. Glebov V.V., Kuz'mina Ya.V. 'Ekologo-psihofiziologicheskie osobennosti adaptatsii inogorodnih studentov pervogo kursa v usloviyah stolichnogo megapolisa. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov*. Seriya: 'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedejatel'nosti. 2015; 1: 92 – 98.
2. Glebov V.V., Arakelov G.G. Psihofiziologicheskie osobennosti i processy adaptatsii studentov pervogo kursa raznyh fakul'tetov RUDN. *Vestnik RUDN*. Seriya: 'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedejatel'nosti. 2014; 2: 89 – 95.
3. Arakelov G.G., Glebov V.V. Psychology future in development of neurosciences. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2010; Т. 3: 181 – 194.
4. Soshnikov E.A., Anikina E.V. Glebov V.V. Dinamika adaptatsii kitajskih i afrikanskih studentov v usloviyah Moskvy. *Ekologo-fiziologicheskie problemy adaptatsii*: sbornik nauchnyh materialov XV Vserossijskogo simpoziuma s mezhdunarodnym uchastiem: Moskva, RUDN, 2012: 287 – 289.
5. Rocheva V.P., Tyul'kina L.F., Yugova M.O. Issledovanie vzaimosvyazi mezhdu urovnem uspevaemosti i chastotoj allergii u studentov VUZ. *Ural'skij medicinskij zhurnal*. 2013; 6: 139 – 144.
6. Moiseeva O.A., Glebov V.V. 'Ekologiya i allergicheskie otkloneniya v Rossii Federacii. *Uspehi sovremennoego estestvoznaniya*. 2013: 54.

Статья поступила в редакцию 27.05.16

УДК 159.099

Иломая К.О., Master, Department of Trial Ecology with a Course of Ecology of the Human, the Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: kundayihlomayi117@gmail.com

Родионова О.М., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Trial Ecology with a Course of Ecology of the Human, the Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: proktor6@mail.ru

THE ROLE OF PSYCHOSOCIAL AND ECONOMIC FACTORS IN THE DYNAMICS OF CHOLERA EPIDEMICS IN AFRICA DURING THE PERIOD OF 1992-2012. The article presents statistical data of experts of World Health Organization on a disease of cholera epidemics in Africa since the period of 1992 – 2012. Epidemiological position of Africa is described. The research analyses the influence of the socioeconomic environment on the current epidemic situation in the continent. Among the presented factors the following are of the most importance: the lack of good-quality water, unsatisfactory sanitary and hygienic conditions, high migratory activity of the population, sociocultural and ethnic features of African nationalities, civil wars. The results of the dynamics of outbreaks of cholera in the countries of Africa include the data in accordance with years and certain countries. The complex factors of the environment influencing the growth of cholera epidemics in Africa are revealed.

Key words: cholera epidemic, African countries, health of population, environment factors.

К.О. Хломая, магистр каф. судебной экологии с курсом экологии человека, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: kundayihlomayi117@gmail.com

О.М. Родионова, канд. мед. наук, доц. каф. судебной экологии с курсом экологии человека, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: proktor6@mail.ru

РОЛЬ ПСИХОСОЦИАЛЬНЫХ И ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ СРЕДЫ В ДИНАМИКЕ ЭПИДЕМИЙ ХОЛЕРЫ В АФРИКЕ В ПЕРИОД 1992–2012 гг.

В статье представлены статистические данные экспертов Всемирной организации здравоохранения по заболеванию холерных эпидемий в Африке в период 1992 – 2012 гг. Дается эпидемиологическое положение Африки. Описывается влияние комплекса факторов социо-экономической среды, влияющее на течение эпидемии на африканском континенте. Среди представленных факторов основными были следующие: отсутствие доброкачественной воды, неудовлетворительные санитарно-гигиенические условия, высокая миграционная активность населения, социо-культурные и этнические особенности африканских народностей, гражданские войны. Даны результаты динамики вспышек холеры в странах Африканского континента по годам и странам. Выявлены комплексные факторы окружающей среды, воздействующие на рост холерных эпидемий в Африке.

Ключевые слова: эпидемия холеры, африканские страны, здоровье населения, факторы окружающей среды.

Холера (от др.-греч. χολή «желчь» и ῥέω «теку») — острая кишечная инфекция, вызываемая бактериями вида *Vibrio cholerae* [1]. Все способы передачи холеры являются вариантами фекально-орального механизма. Источником инфекции является человек — больной холерой и здоровый (транзитный) вибрионоситель, выделяющие в окружающую среду *Vibrio cholerae*

с фекалиями и рвотными массами. Течение болезни характеризуется поражением тонкого кишечника, водянистой диареей, рвотой.

Большое значение при распространении заболевания холерой играют здоровые вибрионосители. Соотношение носители/больные может достигать 4:1 при ва-

рианте *Vibrio cholerae* O1 и 10:1 при non-O1 *Vibrio cholerae* [2].

Распространяется холера, как правило, в форме эпидемий, основные из которых распространены в Африке, Латинской Америке, Индии и Юго-Восточной Азии [3].

В начале 1980-х уровень смертности от холеры оценивалась высокой и составляла больше 3 миллионов смертей в год [3]. По оценкам экспертов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) в 2010 году, на Земле отмечалось от 3 до 5 миллионов случаев заболевания холерой, которые в 100—130 тысяч заканчивались смертельными случаями [4]. Заболевания холерой случаются часто и в основном в развивающихся странах [5]. Однако точное количество случаев инфицированных больных выявить очень трудно т.к. часто власти боятся, что информация об эпидемии холеры может резко снизить или даже закрыть приток туристов в этих странах [6].

Эпидемиологическое положение Африки. При анализе эпидемических проявлений холеры на территории стран Африки (2007 – 2012 гг.) отмечено формирование эндемичных очагов в странах Восточной Африки (Зимбабве, Кения, Замбия, Сомали, Танзания, Уганда, Мозамбик), в Западной Африки (Нигерия, Гана) и Центральной Африки (Демократическая Республика Конго, Камерун, Ангола), где определяется неблагоприятный прогноз [7].

На основании данных экспертов ВОЗ о холере в Африке (2007 – 2012 гг.) выявлено, что основными причинами и условиями эпидемиологического неблагополучия в этих странах связаны с чрезвычайными ситуациями (ЧС) природного характера [8]. К ним относили: наводнения, ведущие к разрушению канализационных систем и заражению поверхностных водоемов, используемых для питьевого водоснабжения. Такие ЧС были отмечены в Анголе (2007 г.), в Мозамбике (2008, 2011 гг.), в Кении в (2008, 2010, 2011 гг.), в Зимбабве (2008 г.), в Уганде (2010 г.), в Сомали (2010 – 2012 гг.), в Нигерии в (2011 г.) в Камеруне (2010, 2011 гг.), в Демократической Республике Конго (2011 г.), в Чаде (2010, 2011 гг.) в Малави, в Нигерии, в Сьерра-Леоне, в Гане, в Мали, (2012 г.). Также засухи и нехватка воды были отмечены в Кении (2010 г.), в Анголе (2010 г.) в Сомали (2010 – 2012 гг.), в Нигере (2012 г.) [9].

Среди социальных факторов, которые способствовали развитию эпидемий, были связаны отсутствием доброкачественной воды, неудовлетворительные санитарно-гигиенические условия

в странах Африки (Сомали, Зимбабве, Демократическая Республика Конго, Ангола, Камерун, Мозамбик, Уганда, Бурунди, Сьерра-Леоне, Замбия, Гана, Гвинея) [10].

Также высокий уровень миграции населения внутри стран и особенно на территории, в которых распространено заболевание холерой также оказывало положительный характер на рост заболеваемости холеры [11].

Психосоциальные и социокультурные особенности африканских народностей также повышают риски возникновения и распространению заболеваний холерой. Так например, традиции и обычаи разных этнических групп населения (поминальные обеды) способствовали распространению холеры (Зимбабве, 2008 г.) [12]. К этому также стоит добавить распространённую традицию многих африканцев употреблять заражённую пищу или жидкость (потребление сырых или недоваренных моллюсков, питье воды из водоемов и рек).

Из-за плохо питания у многих африканцев отмечается ослабленная иммунная система. Также выявлено, что увеличивается риск заболеть холерой у людей имеющих низкий уровень желудочной кислоты и наличие нулевой группы крови [13].

Гражданские войны и беспорядки внутри африканских стран, в Анголе (2007, 2008 гг.), Демократической Республике Конго (2008, 2012 гг.), Сомали (2012 г.), Мали (2012 г.) способствовали возникновению и распространению эпидемий [10].

Смертность от холеры имела разное процентное соотношение в разных африканских стран. Она варьировала от 1,78 % (2005 г.) до 3,21 % (2008 г.), достигая 10 % (Нигер, 2005 г.; Камерун, Гана, 2007 г., Буркина-Фасо, 2011 г.), 13 % и 15% (Центрально-Африканская Республика, 2004 и 2011 гг.), 16 % (Чад, 2005 г.), 54 % (Сомали, 2008 г.). Это связано в первую очередь с качеством медицинской помощи и нехваткой лекарств [11].

Заключение. Затронутые актуальные вопросы холерных заболеваний в Африке указывают на значимость проблемы на глобальном уровне. Сохраняющаяся тенденция роста заболеваемости на африканском континенте приводят к крупным вспышкам и эпидемиям проживающего населения.

В отмеченном временном периоде в Африке сохраняется напряженная эпидемическая ситуация по холере, которая не имеет выраженной тенденции к ослаблению. Ряд эпидемиологических особенностей современной холеры не позволяют полностью предотвратить её международное распространение.

Библиографический список

1. Черкасский Б.Л. *Глобальная эпидемиология*. Москва: Практическая медицина, 2008.
2. World Health Organization. Cholera vaccines: WHO position paper. *Wkly Epidemiol. Rec.* 2010; 85 (13): 117–128.
3. Москвитина Э.А. Современные тенденции в развитии седьмой пандемии холеры. *Проблемы особо опасных инфекций*. 2008; 1 (95): 22–26.
4. Cholera, 2009. *Wkly Epidemiol. Rec.* 2010; 85 (31): 293–308.
5. Родионова О.М., Глебов В.В. *Лекции по дисциплинам «Экологическая физиология» и «Биология человека»*: учебное пособие: в 2 ч. М.: РУДН, 2013; Ч. 1.
6. Paz S. Impact of temperature variability on cholera incidence in Southeastern Africa, 1971–2006. *Ecohealth*. 2009; 6 (3): 340–345.
7. *The International Health Regulations* (2005). Geneva: World Health Organization; 2006. (in Russian)
8. World Health Organization [Internet]. Cholera fact sheet. Geneva: WHO; 2010. Available at: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs107/en/index.html>
9. World Health Organization [Internet]. Cholera fact sheet. Geneva: WHO; 2014. Available at: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs109/en/index.html>
10. World Health Organization [Internet]. Cholera surveillance and number of cases. Geneva: WHO; 2007. Available at: <http://www.who.int/topics/cholera/surveillance/en/index.html>
11. World Health Organization. Cholera. 2011. *Wkly Epidemiol. Rec.* 2012; 87 (31–32): 288–303.
12. Глебов В.В. *Экологическая психология*: учебное пособие. Москва: РУДН, 2008.
13. Об эпидемиологической ситуации по холере в мире и прогнозе заболеваемости холерой на 2012 год. Available at: http://www.femida44.ru/biblioteka/akti_rf/109196-ob_epidemiologicheskoi_situacii_po_holere_v_mire_i_prognoze.html

References

1. Cherkasskij B.L. *Global'naya `epidemiologiya*. Moskva: Prakticheskaya medicina, 2008.
2. World Health Organization. Cholera vaccines: WHO position paper. *Wkly Epidemiol. Rec.* 2010; 85 (13): 117-128.
3. Moskvitina `E.A. Sovremennye tendencii v razvitii sed'moj pandemii holery. *Problemy osobo opasnyh infekcij*. 2008; 1 (95): 22-26.
4. Cholera, 2009. *Wkly Epidemiol. Rec.* 2010; 85 (31): 293-308.
5. Rodionova O.M., Glebov V.V. *Lekcii po disciplinam «`Ekologicheskaya fiziologiya» i «`Biologiya cheloveka»*: uchebnoe posobie: v 2 ch. M.: RUDN, 2013; Ch. 1.
6. Paz S. Impact of temperature variability on cholera incidence in Southeastern Africa, 1971-2006. *Ecohealth*. 2009; 6 (3): 340-345.
7. *The International Health Regulations* (2005). Geneva: World Health Organization; 2006. (in Russian)
8. World Health Organization [Internet]. Cholera fact sheet. Geneva: WHO; 2010. Available at: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs107/en/index.html>
9. World Health Organization [Internet]. Cholera fact sheet. Geneva: WHO; 2014. Available at: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs109/en/index.html>
10. World Health Organization [Internet]. Cholera surveillance and number of cases. Geneva: WHO; 2007. Available at: <http://www.who.int/topics/cholera/surveillance/en/index.html>

11. World Health Organization. Cholera. 2011. *Wkly Epidemiol. Rec.* 2012; 87 (31-32): 288-303.
 12. Glebov V.V. *Ekologicheskaya psihologiya: uchebnoe posobie*. Moskva: RUDN, 2008.
 13. *Ob `epidemiologicheskoy situacii po holere v mire i prognoze zaboлеваemosti holeroj na 2012 god*. Available at: http://www.femida44.ru/biblioteka/akti_rf/109196-ob_epidemiologicheskoy_situacii_po_holere_v_mire_i_prognoze.html

Статья поступила в редакцию 27.05.16

УДК 316.62

Lubochnikov P.G., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Professional Activity, Siberian State Technological University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: lubochnikov79@gmail.com*

Belova I.A., *student, Institute of Electronic Distance Learning, Siberian State Technological University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: 89232972759@bk.ru*

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF AN INDIVIDUAL STYLE IN PROFESSIONAL WORK OF TEACHERS. The article presents a relevant research on a problem of an individual style in work of teachers. The authors identify their personal and professional characteristics that have a direct impact on their professional development. The work analyzes the main approaches of researchers to the object under study in psychological and pedagogical academic literature. The authors explain different stages of formation and their associated levels of formation of an individual style in work of teachers. It is shown that forming of an individual style of a teacher takes place in the course of his educational activities. It is found that the efficiency of an individual style at work among teachers is determined by such personal and professional features as professional orientation, professional identity, professional reflection, professional ability and temperament.

Key words: individual style in work of teachers, pedagogical orientation, professional identity, pedagogical reflection, teaching abilities, temperament.

П.Г. Лубочников, канд. психол. наук, доц. каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности, Сибирский Государственный Технологический Университет, г. Красноярск, E-mail: lubochnikov79@gmail.com

И.А. Белова, студент 5 курса Института электронно-дистанционного обучения, Сибирский Государственный Технологический Университет, г. Красноярск, E-mail: 89232972759@bk.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

В статье представлена актуальность исследования индивидуального стиля трудовой деятельности педагогов, выявления их личностно-профессиональных особенностей, оказывающих непосредственное влияние на его становление. Проанализированы основные подходы исследователей по проблеме в психолого-педагогической литературе. Выделены этапы становления и соответствующие им уровни сформированности индивидуального стиля трудовой деятельности педагогов. Показано, что становление индивидуального стиля трудовой деятельности педагогов происходит в процессе их педагогической деятельности. Установлено, что эффективность индивидуального стиля трудовой деятельности педагогов определяется такими личностно-профессиональными особенностями, как профессиональная направленность, профессиональное самосознание, профессиональная рефлексия, профессиональные способности, темперамент.

Ключевые слова: индивидуальный стиль трудовой деятельности педагога, профессиональная направленность, профессиональное самосознание, профессиональная рефлексия, профессиональные способности, темперамент.

Интерес к проблеме индивидуального стиля трудовой деятельности (далее ИСТД) педагогов обусловлен тем, что в настоящее время в системе народного образования много нововведений, которые предъявляют более высокие требования к общей и профессиональной подготовке педагогов. При их обучении основной упор делается на методическую подготовку, а личностно-профессиональные особенности, которые имеют непосредственное отношение к эффективности их деятельности, практически не анализируются и не развиваются. Тем не менее, как показывают многочисленные исследования в этой области, знание педагогами своих личностно-профессиональных особенностей способствует формированию наиболее эффективного для них ИСТД. Поэтому изучение ИСТД педагогов, выявление их личностно-профессиональных особенностей, оказывающих непосредственное влияние на формирование эффективного ИСТД, становится необходимым и актуальным вопросом.

Изучением ИСТД, в том числе педагогической, занимались: З.Н. Вяткина, Ф.Н. Гоноболин, В.В. Давыдов, Е.П. Ильин, В.А. Кан-Калик, С.В. Кондратьев, Н.В. Кислинская, Е.А. Климов, С.В. Кондратьев, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулуткин, Т.В. Максимова, А.К.Маркова, В.С. Мерлин, Л.М. Митина, Н.Н. Никитина, А.А. Никонова, Н.И. Петрова, В.А. Сластенин, В.А. Толочек и др.

Педагогическая деятельность, по мнению В.В. Давыдова, – это «создание, хранение и передача подрастающим поколениям образцов производственных умений и норм социального поведения» [1, с. 134]. По мнению А.К. Марковой, педагогическая деятельность – это воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, которое способствует его всестороннему развитию и выступает при этом как основа его саморазвития и самосовершенствования [2]. Согласно Н.Н. Никитиной и Н.В. Кис-

линской, педагогическая деятельность – это «объектно-субъектное преобразование личности» [3, с. 12].

Мы определим педагогическую деятельность как воспитывающее и обучающее взаимодействие субъектов образовательного процесса (учителя и ученика), направленное на формирование образцов (эталонов) производственных умений и норм социального поведения, накопленных человечеством; создание условий для их личностного (интеллектуального, эмоционального и деятельностного) развития; одновременно выступающее как основа саморазвития и самосовершенствования.

Существенным фактором, влияющим на успешность педагогической деятельности, является ИСТД. Анализ литературы позволил нам выделить три основных подхода к изучению ИСТД педагогов:

1) В.Н. Келасьев, С.В. Субботин, Н.И. Петрова, З.Н. Вяткина рассматривают ИСТД педагогов в зависимости от свойств нервной системы и подвижности нервных процессов. ИСТД педагогов, в рамках данного подхода, понимается как система приёмов и способов деятельности, определяющаяся стойкими личными качествами и складывающаяся при положительном отношении личности к своей деятельности [4].

2) В.А. Кан-Калик, А.Г. Коваленко, В.М. Ступников, Б.И. Стрелец разделяют ИСТД педагогов на основании форм отношений, возникающих между педагогом и учащимся, и степени сотрудничества педагога с учащимися. ИСТД педагогов понимается авторами как система операций, определяющаяся целями и задачами педагогической деятельности, индивидуальными особенностями педагога, и обеспечивающая эффективное взаимодействие педагога с учащимися [5-7].

3) А.Г. Исмаилова, Э.Г. Костяшкин, Т.В. Максимова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, С.И. Самыгин, Л.Д. Столяренко вы-

деляют ИСТД педагогов, основанные на различных критериальных показателях: свойства темперамента, удовлетворённость профессиональной деятельностью, уровень мягкости-авторитарности при общении с детьми, профессионально значимые качества, уровень субъективного контроля и др. ИСТД педагогов, согласно представителям данного подхода, – это совокупность относительно устойчивых индивидуальных и личностных особенностей педагога, которые складываются и проявляются в его работе [2, с. 8 – 12].

Рассмотренные подходы к изучению ИСТД педагогов позволяют сделать вывод о том, что ИСТД педагога – это характерная для конкретного педагога совокупность приёмов и способов деятельности, обусловленная его физическими, психологическими и деятельностными особенностями и способствующая эффективному выполнению этой деятельности.

Согласно исследователям, ИСТД вырабатывается в течение всей жизни человека. На основе анализа литературы мы выделили четыре стадии становления ИСТД педагогов и соответствующие им уровни его сформированности [2, с. 13 – 17]:

1) Предпрофессиональная стадия, адаптивный уровень сформированности ИСТД (период обучения): формирование профессиональных намерений, выбор профессии, профессиональная подготовка; неустойчивые мотивы к педагогической деятельности; знания, умения, навыки носят теоретический характер; рефлексивные умения на стадии развития.

2) Стадия вхождения в профессию, репродуктивный уровень сформированности ИСТД (второй-пятый год работы): вхождение в профессию, выработка ИСТД; положительное отношение к педагогической деятельности; умения, формы и методы работы носят репродуктивный характер, появляются элементы творчества; проявляется рефлексия.

3) Стадия профессионализации, оптимальный уровень сформированности ИСТД: формирование устойчивого ИСТД; устойчивые мотивы к педагогической деятельности, положительное отношение к ней; проявление творчества; развиты рефлексивные умения.

4) Стадия мастерства, креативный уровень сформированности ИСТД: осознание уникальности ИСТД; проявляется «истинно-педагогическая» направленность; деятельность носит творческий инновационный характер; ярко выражены рефлексивные умения.

ИСТД может быть эффективным и неэффективным. Внешняя эффективность ИСТД определяется её результатами, внутренняя – удовлетворённостью работой [4].

Исследователи отмечают, что главным звеном в процессе формирования эффективного ИСТД педагога являются его личностно-профессиональные особенности. Так, по мнению А.К. Марковой, формирование ИСТД педагога зависит от его «индивидуально-личностных особенностей» [18, с. 41]. Т.С. Реброва отмечает: «Стержнем ИСТД педагога является личность» [19, с. 118]. В.Б. Успенский и А.П. Чернянская пишут: «Если мы хотим выявить ИСТД педагога, то, прежде всего, необходимо изучить индивидуальную структуру личности» [16, с. 119].

Опираясь на труды К.К. Платонова и др., выделим в структуре личности педагога профессиональную направленность, профессиональное самосознание, профессиональную рефлексию, профессиональные способности, темперамент [16; 19; 20].

Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др. считают, что формирование эффективного ИСТД педагогов напрямую зависит от целенаправленного развития профессиональной направленности, которая включает в себя: интерес к профессии, педагогическое призвание, профессионально-педагогические намерения и склонности. При этом Н.В. Кузьмина и А.Л. Реан отмечают, что удовлетворённость педагога профессией тем выше, чем выше у него вес ВМ – внутренней мотивации (деятельность значима сама по себе) и ВПМ – внешней положительной мотивации (потребность социального престижа, уважения коллег, материальных благ и т.п.), ниже вес ВОМ – внешней отрицательной мотивации (потребность самозащиты, стремление избежать осуждения со стороны руководства и т.п.) [2, с. 11, 21].

Способствует развитию профессиональной направленности педагога сдвиг мотивации педагога с предметной стороны его труда на психологическую сферу, интерес к личности учащихся; осознание педагогом ведущего мотива собственного поведения, деятельности, общения и необходимости его изменения; созда-

ние условий для развития творческого потенциала, профессионального саморазвития; участие в различных стажировках и практиках [2, 11, 22].

Значительное влияние на формирование эффективного ИСТД педагогов, по мнению А.А. Воронцовой, Н.А. Канаевой, В.В. Столина и др. оказывает профессиональное самосознание. По мере роста профессионализма профессиональное самосознание педагога расширяется в горизонтальном (самопознание, самопонимание, самоактуализация, саморегуляция) и вертикальном («Я-реальное», «Я-идеальное», «Я-будущее») направлениях, формируется чёткое представление о себе и о своём идеале профессионала [23 – 25].

Содержательной стороной самосознания выступает самооценка. В результате осуществления самооценки педагог узнаёт, каких успехов он достиг в своей деятельности, сверяет себя с эталоном и, в зависимости от результатов проверки, оказывается доволен или недоволен собой [7].

Для развития профессионального самосознания педагога и формирования адекватной, позитивной самооценки необходимо обеспечить ему возможность увидеть себя в зеркале собственных представлений и в зеркале мнений других людей, оценить свои личные качества, прислушаться к своим переживаниям; способствовать развитию психологических возможностей личности, социально-перцептивных и коммуникативных способностей, умений самоанализа своей деятельности, творческого потенциала [26].

Один из наиболее важных элементов формирования эффективного ИСТД педагога – развитие профессиональной рефлексии. В трудовой деятельности педагога способность к рефлексии выражается в отражении своего ИСТД и его соотношения с деятельностью учащихся; в оценке адекватности выбранной стратегии и коррекции педагогического процесса [27, с. 47].

Способствует развитию профессиональной рефлексии педагога позитивная мотивация к педагогической деятельности; самоанализ и самооценка, направленные на диагностику и коррекцию ИСТД [17].

Формирование эффективного ИСТД педагогов невозможно без высокоразвитых профессиональных способностей. Профессиональные способности педагогов определяют успешность выполнения педагогической деятельности, обуславливают быстроту обучения новым способам и приёмам деятельности.

Способствует развитию профессиональных способностей педагогов устойчивая мотивация к педагогической деятельности, развитое профессиональное самосознание и педагогическая рефлексия [28].

Непосредственное влияние на формирование ИСТД педагогов оказывает темперамент. В любой ситуации действия педагога отражают особенности его темперамента. Приспособление темперамента к деятельности заключается в индивидуализации предъявляемых к человеку требований, условий и способов работы (индивидуальный подход); в преодолении отрицательного влияния темперамента посредством формирования положительного отношения к деятельности и соответствующих мотивов [4; 29].

Те личностные и индивидуальные особенности педагогов, которые приводят к успехам в деятельности, отражаются и закрепляются, а те, которые порождают неудачи, напротив, со временем устраняются. Отметим, что, не только развитие личностно-профессиональных особенностей педагогов способствует формированию их эффективного ИСТД, но и ИСТД, в свою очередь, способствует развитию и совершенствованию личностно-профессиональных особенностей, выбору средств и методов деятельности, наиболее соответствующих особенностям темперамента [30].

Итак, ИСТД педагога – это характерная для конкретного педагога совокупность приёмов и способов деятельности, обусловленная его личностно-профессиональными особенностями и способствующая эффективному выполнению этой деятельности. Выделено четыре стадии становления ИСТД педагогов и соответствующих им уровней развития: 1) предпрофессиональная стадия, адаптивный уровень сформированности ИСТД; 2) стадия вхождения в профессию, репродуктивный уровень сформированности ИСТД; 3) стадия профессионализации, оптимальный уровень сформированности ИСТД; 4) стадия мастерства, креативный уровень сформированности ИСТД. Становление ИСТД педагогов происходит в процессе их педагогической

деятельности и определяется личностно-профессиональными особенностями. Формирование эффективного ИСТД педагога определяется целенаправленным развитием профессиональной

направленности, профессионального самосознания и профессиональной рефлексии педагога, а также с помощью учёта особенностей темперамента.

Библиографический список

1. Давыдов В.В. *Проблемы развивающего обучения*. Москва: Педагогика, 1986.
2. Маркова А.К. *Психология труда учителя*. Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1993.
3. Никитина Н.Н. *Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений Москва: Академия, 2008.
4. Ильин Е.П. *Психология индивидуальных различий*. Санкт-Петербург: Питер, 2004.
5. Кан-Калик В.А. *Педагогическое творчество*. Москва: Педагогика, 1990.
6. Лапина О.А. *Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя: методология, теория, практика*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Иркутск, 2002.
7. Сластенин В.А. *Педагогика*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Издание 3-е, стереотип. Москва: Академия, 2004.
8. Исмагилова А.Г. Стиль педагогического общения воспитателя детского сада. *Вопросы психологии*. 2000; 5: 65 – 72.
9. Костяшкин Э.Г. Профессиональная типология педагогов. *Народное образование*. 1981; 8: 70-73.
10. Максимова Т.В. *Смысловые ориентации как фактор становления индивидуального стиля педагогической деятельности*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2001.
11. Митина Л.М. *Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы)*. Москва: Дело, 1994.
12. Самыгин С.И., Столяренко Л.Д. *Менеджмент персонала*. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
13. Горькова Ю.А. Оценка уровня сформированности индивидуального стиля деятельности молодого педагога. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2012; 70: 17 – 20.
14. Коченкова Л.П., Юрина А.А. Развитие индивидуального стиля педагогической деятельности студентов-бакалавров психолого-педагогического образования в процессе учебно-производственной практики. *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2015; 2 (159): 15 – 22.
15. Торхова А.В. Становление индивидуального стиля деятельности будущих учителей. *Педагогика*. 2006; 8: 63 – 71.
16. Успенский В.Б., Чернявская А.П. *Введение в психолого-педагогическую деятельность: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Владос-Пресс, 2003.
17. Черепанова Н.В. Проблема становления индивидуального стиля педагогической деятельности будущих учителей начальной школы. *Известия Уральского государственного университета*. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2010; 6 (85): 41 – 50.
18. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя. *Вопросы психологии*. 1987; 5: 40 – 48.
19. Реброва Т.С. Современные интерпритации индивидуального стиля деятельности педагога. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2014; 6: 113 – 124.
20. Платонов К.К. *Структура и развитие личности*. Ответственный редактор А.Д. Глоточкин. Москва: Наука, 1986.
21. Кузьмина Н.В., Реан А.Л. *Профессионализм педагогической деятельности*. Санкт-Петербург, 1993.
22. Бухтеева Е.Е., Кравец О.И. Педагогические условия формирования мотивации к профессиональной деятельности. *Среднее профессиональное образование*. 2013; 2: 39 – 41.
23. Воронцова А.А. Особенности психологического сопровождения развития профессионального самосознания в процессе обучения студентов в ВУЗе. *Вестник Костромского государственного университета*. 2010; 16: 174 – 178.
24. Канаева Н.А. К проблеме формирования профессионального самосознания личности. *Молодой учёный*. 2011; 11 (Т.2): 77 – 80.
25. Столин В.В. *Самосознание личности*. Москва: Издательство Московского государственного университета, 1983.
26. Вачков И.В. *Психологические условия развития профессионального самосознания учителя*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва. 1995.
27. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности. *Сибирский педагогический журнал*. 2007; 1: 42 – 49.
28. Крутецкий В.А., Балбасова Е.Г. *Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития*. Москва: Гардарики, 2007.
29. Климов Е.А. *Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы*. Казань: Издательство Казанского государственного университета, 1969.
30. Климов Е.А. *Индивидуальный стиль деятельности*. *Психология индивидуальных различий*. Под редакцией Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. Москва: Издательство Московского государственного университета, 1982.

References

1. Davydov V.V. *Problemy razvivayushchego obucheniya*. Moskva: Pedagogika, 1986.
2. Markova A.K. *Psikhologiya truda uchitelya*. Kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1993.
3. Nikitina N.N. *Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost': Teoriya i praktika*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij Moskva: Akademiya, 2008.
4. Il'in E.P. *Psikhologiya individual'nyh razlichij*. Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
5. Kan-Kal'ik V.A. *Pedagogicheskoe tvorchestvo*. Moskva: Pedagogika, 1990.
6. Lapina O.A. *Formirovanie individual'nogo stilya professional'noj deyatel'nosti uchitelya: metodologiya, teoriya, praktika*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Irkutsk, 2002.
7. Slastenin V.A. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Izdanie 3-e, stereotip. Moskva: Akademiya, 2004.
8. Ismagilova A.G. Stil' pedagogicheskogo obscheniya vospitatelya detskogo sada. *Voprosy psikhologii*. 2000; 5: 65 – 72.
9. Kostyashkin E.G. Professional'naya tipologiya pedagogov. *Narodnoe obrazovanie*. 1981; 8: 70-73.
10. Maksimova T.V. *Smyslovye orientatsii kak faktor stanovleniya individual'nogo stilya pedagogicheskoy deyatel'nosti*. Dissertaciya ... kandidata psikhologicheskikh nauk. Moskva, 2001.
11. Mitina L.M. *Uchitel' kak lichnost' i professional' (psikhologicheskie problemy)*. Moskva: Delo, 1994.
12. Samygin S.I., Stolyarenko L.D. *Menedzhment personala*. Rostov-na-Donu: Feniks, 1997.
13. Gor'kova Yu.A. *Ocenka urovnya sformirovannosti individual'nogo stilya deyatel'nosti molodogo pedagoga*. Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012; 70: 17 – 20.
14. Kochenkova L.P., Yurina A.A. *Razvitie individual'nogo stilya pedagogicheskoy deyatel'nosti studentov-bakalavrov psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya v processe uchebno-proizvodstvennoj praktiki*. Vestnik Aдыгейского gosudarstvennogo universiteta. 2015; 2 (159): 15 – 22.
15. Torhova A.V. *Stanovlenie individual'nogo stilya deyatel'nosti buduschih uchitelej*. Pedagogika. 2006; 8: 63 – 71.
16. Uspenskiy V.B., Chernyavskaya A.P. *Vvedenie v psikhologo-pedagogicheskuyu deyatel'nost': uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Moskva: Vlados-Press, 2003.
17. Cherepanova N.V. *Problema stanovleniya individual'nogo stilya pedagogicheskoy deyatel'nosti buduschih uchitelej nachal'noj shkoly. Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Ser. 1. Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2010; 6 (85): 41 – 50.
18. Markova A.K., Nikonova A.Ya. *Psikhologicheskie osobennosti individual'nogo stilya deyatel'nosti uchitelya*. *Voprosy psikhologii*. 1987; 5: 40 – 48.
19. Rebrova T.S. *Sovremennye interpretatsii individual'nogo stilya deyatel'nosti pedagoga*. Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2014; 6: 113 – 124.
20. Platonov K.K. *Struktura i razvitie lichnosti*. Otvetstvennyj redaktor A.D. Glotochkin. Moskva: Nauka, 1986.
21. Kuz'mina N.V., Rean A.L. *Professionalizm pedagogicheskoy deyatel'nosti*. Sankt-Peterburg, 1993.

22. Buhteeva E.E., Kravec O.I. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya motivacii k professional'noj deyatel'nosti. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2013; 2: 39 – 41.
23. Voroncova A.A. Osobennosti psihologicheskogo soprovozhdeniya razvitiya professional'nogo samosoznaniya v processe obucheniya studentov v VUZe. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; 16: 174 – 178.
24. Kanaeva N.A. K probleme formirovaniya professional'nogo samosoznaniya lichnosti. *Molodoj uchenyj*. 2011; 11 (T.2): 77 – 80.
25. Stolin V.V. *Samosoznanie lichnosti*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta, 1983.
26. Vachkov I.V. *Psihologicheskie usloviya razvitiya professional'nogo samosoznaniya uchitelya*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva. 1995.
27. Slastenin V.A., Podymova L.S. Gotovnost' pedagoga k innovacionnoj deyatel'nosti. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2007; 1: 42 – 49.
28. Kruteckij V.A., Balbasova E.G. *Pedagogicheskie sposobnosti, ih struktura, diagnostika, usloviya formirovaniya i razvitiya*. Moskva: Gardariki, 2007.
29. Klimov E.A. *Individual'nyj stil' deyatel'nosti v zavisimosti ot tipologicheskikh svojstv nervnoj sistemy*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta, 1969.
30. Klimov E.A. *Individual'nyj stil' deyatel'nosti. Psihologiya individual'nyh razlichij*. Pod redakciej Yu.B. Gippenrejtser, V.Ya. Romanova. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta, 1982.

Статья поступила в редакцию 17.05.16

УДК 159

Ralnikova I.A., Doctor of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia),

E-mail: irinaralnikova@yandex.ru

Neupokoeva M.N., student, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: river-masha@mail.ru

LIFE PROSPECTS OF UNIVERSITY TEACHERS WITH A SYNDROME OF EMOTIONAL BURNOUT. The article presents results of a study of scientific problems of transformation of life prospects of university teachers undergoing destructive changes in the psycho-physiological and psychological well-being, defined as a burnout syndrome. The investigation of this problem reveals that the life prospects of university teachers on the age phase of universalization in the case of an emotional burnout undergo diverse restructuring, covering the value and meaning of life planning foundation, structural and substantive aspects of presentation of future and the emotional attitude to it. The particular features of content-filling of life prospects of university teachers with the syndrome of emotional burnout are characterized by few events and personal intentions, by reduction of focus and strategic planning of life, by reduction of the depth of planning. In the case of this syndrome among teachers of higher education schools, the future prospects are expressed in a phenomena of "blackening" and deterioration. The teachers with the burnout syndrome emphasize the value of a professional sphere: the professional fulfillment, active life position and stability stand out as the main values of the life.

Key words: life prospects, burnout syndrome, age phase of universalization.

I.A. Ральникова, д-р психол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул,

E-mail: irinaralnikova@yandex.ru

М.Н. Неупокоева, магистр второго курса факультета психологии, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: river-masha@mail.ru

ЖИЗНЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ С СИНДРОМОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

В статье представлены результаты исследования научной проблемы трансформации жизненных перспектив преподавателей вузов, переживающих деструктивные изменения в психофизиологическом и психологическом самочувствии, заданные синдромом эмоционального выгорания. В качестве решения данной проблемы показано, что жизненные перспективы преподавателей вузов на возрастном этапе универсализации в случае эмоционального выгорания претерпевают разноплановые перестройки, охватывающие ценностно-смысловые основания жизненного планирования, структурно-содержательные аспекты образа будущего, эмоциональное отношение к нему. Особенности содержательного наполнения жизненных перспектив преподавателей вузов с синдромом эмоционального выгорания характеризуются низкой событийной и целевой наполненностью, снижением целенаправленности, стратегичности жизни, сокращением глубины планирования. В случае сформированного синдрома эмоционального выгорания у преподавателей вузов оценка будущего выражается в феноменах его «очернения» и дегенерации. У преподавателей с синдромом эмоционального выгорания доминируют ценности профессиональной сферы – профессиональной самореализации, активной жизненной позиции, стабильности.

Ключевые слова: жизненные перспективы, синдром эмоционального выгорания, возрастной этап универсализации.

Время глобальных перемен и множественных кризисов обостряют вопросы жизненного выбора, планирования будущего человеком в условиях неопределённости. В связи с этим в современных психологических исследованиях новую актуальность приобретает проблема проектирования жизненных перспектив человеком, посредством которого возможно задать вектор устойчивости его бытия в переломный период общественного развития. Сегодня жизненные перспективы можно трактовать как проект самостроительства человека, охватывающий вопросы жизненного выбора, управления временем, целевого планирования и контроля.

В данном контексте исследовательского внимания заслуживают представители профессии сферы «человек-человек», в частности преподаватели вузов, имеющие большой стаж преподавательской деятельности. Особый научный интерес в осмыслении жизненных перспектив преподавателей вузов связан с изучением условий, способных инициировать трансформации в их содержании и структуре. В качестве таких условий могут выступить разнообразные изменения в психофизиологическом

и психологическом самочувствии, жизненном укладе, вызванные синдромом эмоционального выгорания. Данный синдром является сложным психофизиологическим феноменом, сопровождающимся эмоциональным, умственным и физическим истощением из-за продолжительной эмоциональной нагрузки (Р. Кочюнас), следствием профессиональных стрессов. Данный синдром возникает в тех случаях, когда адаптационные возможности человека по преодолению стрессовой ситуации превышены (Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова).

К настоящему моменту жизненные перспективы личности в мировой психологии исследованы достаточно глубоко. Е.Ю. Мандриковой определены следующие подходы к их изучению: мотивационный (Т. Гисме, З. Залесски, К. Левин, В. Ленс, Ж. Нюттен, Л.К. Франк, Н. Фрезер, П. Фресс), событийный (Р.А. Ахмеров, Е.М. Головаха, А.А. Кроник, Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Мандрикова, Н.Н. Толстых, В.С. Хомик, Е.В. Шелобанова), типологический (К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина, В.И. Ковалев, Л.Ю. Кублицкене, В.Ф. Серенкова), образовательный (М.П. Гинзбург, И.В. Дубровина, Н.Н. Толстых), прогностиче-

ский (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, В.А. Иванников, Л.А. Редуш). В последнее время заявил о себе системный поход (В.Е. Ключко, О.М. Красноярдцева, И.А. Ральникова).

Психологической наукой предложены варианты понимания жизненных перспектив, их структуры, содержания, функций, представлены результаты научных исследований жизненных перспектив, учитывающих возрастную, социальную, личностный опыт, получен опыт использования результатов научных исследований в практике психологической помощи.

Показано, что жизненные перспективы репрезентированы в сознании человека (Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Ж. Нюттен, К. Левин и др.). Содержание жизненных перспектив представлено совокупностью планируемых и ожидаемых в будущем событий, которые делают представления о будущем организованными. В качестве таких событий выступают цели, планы, программы, смыслы и др. [1]. К.А. Абульханова-Славская считает, что посредством целей личность регулирует и организует свой жизненный путь как целое [2]. В.Н. Карандышев рассматривает цель как ведущую составляющую жизненной перспективы личности [3]. Ж. Нюттен трактует временную перспективу как «иерархию целей личности» [4]. А.Г. Шмелев полагает, что планирование жизненной перспективы представляет собой выдвижение целей, их иерархическое выстраивание, поиск способов реализации намеченных целей [5].

Жизненные перспективы наряду с целями и планами предполагают осмысление мотивов реализации целей. Е.И. Головаха, А.А. Кроник, А.Г. Шмелев указывают на мотивы, смыслы, ценностные ориентации как на необходимые составляющие жизненных перспектив. Ценностно-смысловой контекст выстраивания жизненных планов необходим для научного изучения и понимания данного явления [6].

Е.И. Головаха подчёркивает, что изучение планируемых событий позволяет определить дискретную картину будущего, представленного совокупностью последовательных моментов, «точек» на линиях жизни, направленных в будущее. Фактором, обуславливающим движение по этим линиям от события к событию, являются ценностные ориентации личности. Автор отмечает, что человек выбирает те ценности, которые наиболее тесно увязаны с его доминирующими потребностями. Избирательная направленность на эти ценности отражается в иерархии ценностных ориентаций личности [5]. Б.С. Братусь рассматривает в качестве функции ценностных ориентаций личности создание эскиза будущего, той перспективы развития личности, которая не вытекает прямо из наличной ситуации. [7]. Именно ценности отражают значимость для личности времени жизни, возможностей самореализации на различных этапах жизненного пути [8]. Вопрос о ценностных регуляторах проектирования жизненных перспектив приобретает особую важность на современном этапе развития психологии (В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский, О.М. Красноярдцева и др.).

В последнее время в психологии сформировалась идея рассмотрения жизненных перспектив как системного образования, как подсистемы «человека». Основа изучения жизненных перспектив человека как системы заложена во взглядах Л.С. Выготского, Б.Ф. Ломова, В.П. Кузьмина и др. Постнеклассический идеал рациональности открывает возможности познания жизненных перспектив как системы. Исходя из теории психологических систем В.Е. Ключко, жизненные перспективы могут быть осмыслены как пример сверхчувственной реальности – системной, возникшей во взаимодействии субъективного и объективного, при этом не сводимой ни к одному, ни к другому. Через эту реальность, имеющую статус «переходного слоя» между объективной и субъективной реальностями, получившую обозначение «мир человека», человек получает возможность воздействовать на самого себя и реализовывать свои возможности [6].

Основываясь на анализе представленных научных взглядов, мы полагаем, что жизненные перспективы включают в себя в качестве составляющих ожидаемые жизненные события, цели, средства реализации целей, мотивы, планы, программы. Жизненные перспективы также включают эмоциональное отношение человека к образу своего будущего (эмоции, чувства), возникающие как ответ на содержание планов. Вместе с этим жизненные перспективы соотносятся со стилями, стратегиями, формами поведения человека в настоящем, детерминированным образом будущего, отражающими вероятностный характер последовательного воплощения жизненных проектов в реальность. Жизненные перспективы имеют ценностно-смысловые основания

(ценности, ценностные ориентации, мотивы, личностные смыслы).

Наряду с разносторонним изучением жизненных перспектив, аспекты их трансформации в связи с переживанием эмоционального выгорания человеком, в том числе преподавателями вузов, остаются мало изученными к настоящему времени. Феномен «эмоционального выгорания» первоначально привлёк внимание психологов как специфический вид профессионального хронического состояния лиц профессий в сфере «человек-человек». По мнению К. Маслач, профессиональная деятельность этих людей различна, но всех их объединяет близкий контакт с окружающими, который, с эмоциональной точки зрения, часто трудно поддерживать продолжительное время [9]. Синдром эмоционального выгорания определялся как состояние изнеможения, истощения, сопровождающееся ощущением собственной бесполезности [10]. Психологическая наука поставила перед собой задачу глубокого содержательного изучения эмоционального выгорания. С точки зрения понимания данного феномена известны разные научные взгляды. Так, К. Кондо определяет эмоциональное выгорание как состояние дезадаптированности к рабочему месту из-за чрезмерной рабочей нагрузки и неадекватных межличностных отношений [11]. В.В. Бойко рассматривает данный феномен в качестве механизма психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [12]. Н.В. Самоукина считает, что данный синдром возникает в результате внутреннего накопления отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки» или «освобождения» от них [13]. Н.В. Гришина отмечает, что выгорание—это «плата» за нереалистично завышенные и поэтому нереализованные ожидания, связанные с профессией и выполняемой работой, что в дальнейшем закономерно приводит к разочарованию и апатии [14]. Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова отмечают, что выгорание является следствием профессиональных стрессов и возникает в тех случаях, когда адаптационные возможности человека по преодолению стрессовой ситуации превышены [15]. Р. Кочюнас даёт определение «синдрому сгорания» как «сложному психофизиологическому феномену, сопровождающемуся эмоциональным, умственным и физическим истощением из-за продолжительной эмоциональной нагрузки» [16].

К настоящему времени синдром эмоционального выгорания широко исследован как в отечественной, так и зарубежной психологии (В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, Н.В. Гришина, Н.В. Самоукина К. Кондо, К. Маслач, К. Морроу, Б. Перлман, Дж. Фрейденберг и др.). К настоящему времени данный феномен рассмотрен в формате однофакторных (А. Пайнс), двухфакторных (Д. Дирендонк, В. Шауфели) и многофакторных моделей (С. Джексон, К. Маслач, Т. Кокс, А. Гриффитс, Л. Хейфетц, Х. Берсани, Б. Перлман, Е.А. Хартман и др.). Выделены и описаны стадии формирования синдрома эмоционального выгорания (В.В. Бойко, М. Буриш, Дж. Гринберг, А. Чиром). Определен симптомкомплекс эмоционального выгорания (Н.Е. Водопьянова, А.Б. Серебрякова, Е.С. Старченкова, Т.В. Форманюк) Описаны ведущие составляющие эмоционального выгорания (Б. Перлман и Е.А. Хартман).

Несмотря на широкую изученность синдрома выгорания в зарубежной и отечественной психологии, вопрос о причинах выгорания и психологических механизмах, лежащих в основе данного синдрома, остаётся открытым. В целом, синдром эмоционального выгорания трактуется как неблагоприятная реакция на рабочие стрессы, включающая психологические, психофизиологические и поведенческие аспекты. По мере того как усугубляются последствия рабочих стрессов, истощаются моральные и физические силы человека, он становится менее энергичным, ухудшается его здоровье. Истощение ведёт к уменьшению контактов с окружающими, что, в свою очередь, способствует обострённому переживанию одиночества. У «сгоревших» на работе людей снижается трудовая мотивация, развивается безразличие к работе, ухудшаются качество и производительность труда [15].

Осмысление научных взглядов на проблему жизненных перспектив и эмоционального выгорания позволило вскрыть ряд противоречий, маркирующих наличие научной проблемы исследования, в качестве которой выступает трансформация жизненных перспектив человека, переживающего деструктивные изменения в психофизиологическом и психологическом самочувствии, заданных синдромом эмоционального выгорания. В качестве решения данной проблемы было предпринято эмпирическое исследование, призванное изучить особенности жиз-

ненных перспектив преподавателей вузов с синдромом эмоционального выгорания.

В данном исследовании приняли участие две группы респондентов – преподаватели высших учебных заведений общей численностью 60 человек в возрасте 42 – 50 лет. На момент исследования они имели стаж педагогической деятельности более 15 лет. Эмпирическая группа включала 30 мужчин и женщин со сформированным синдромом эмоционального выгорания не мене, чем на двух фазах. Группа контраста представлена 30 мужчинами и женщинами без синдрома эмоционального выгорания. Количество мужчин и женщин в представленных группах уравновешено.

В качестве методических инструментов использовались Морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина); Метод мотивационной индукции (Ж. Нюттен); Биографическая методика «Линии жизни» (А.А. Кроник, Б.М. Левин, А.Л. Пажитнов); методика «Персоплан» (А.Г. Шмелев); Опросник по выявлению способов coping (Р. Лазарус, С. Фолкман в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк); Методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко).

В группе преподавателей вузов с высоким уровнем эмоционального выгорания наиболее выраженными являются фазы резистенции ($Mean=85,7$) и истощения ($Mean=65,3$). Сформированность синдрома эмоционального выгорания на фазе резистенции свидетельствует о мощном сопротивлении человека нарастающему стрессу, начавшемуся с момента появления напряжения. Человек стремится к психологическому комфорту и поэтому старается снизить давление внешних обстоятельств. Формирование психологической защиты в отношении нарастающего стресса происходит на фоне следующих симптомов (явлений). Во-первых, это неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, когда профессионально неадекватно «экономит» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счёт выборочного реагирования на ситуации, действует принцип «хочу или не хочу»: сочувствует нужным – уделяет внимание подопечному, партнеру, будет настроен – откликнется на его состояние и потребности. Во-вторых, эмоционально-нравственная дезориентация, которая является крайней степенью предыдущего явления и состоит в демонстрации неуважительного отношения к окружающим, доминировании негативных оценок. В-третьих, расширение сферы экономики эмоций, которое проявляется вне профессиональной деятельности, например в семье, в общении с друзьями, знакомыми, и состоит в том, что человек замыкается, не хочет общаться даже с близкими или выплескивает свою злость и недовольство. В-четвертых, редукция профессиональных обязанностей, которая проявляется в попытке облегчить или сократить обязанности, требующие эмоциональных затрат.

Вместе с этим для преподавателей, объединённых в группу с синдромом эмоционального выгорания, характерно падение общего энергетического тонуса и ослабление нервной системы (фаза истощения). «Выгорание» становится неотъемлемым атрибутом личности. Для данной фазы характерны следующие симптомы. Во-первых, симптом эмоционального дефицита, который характеризуется ощущением эмоциональной опустошённости, «вычерпанности», поэтому человек не может эмоционально откликаться, помогать другим, не в состоянии войти в их положение, соучаствовать и сопереживать. Раньше таких ощущений не было, и личность переживает их появление, реагируя раздражительностью, обидой, резкостью, грубостью. Во-вторых, возникает эмоциональная отстранённость, человек постепенно научается быть бездушным, он почти полностью исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности. Реагирование без чувств и эмоций – наиболее яркий симптом «выгорания». Он зачастую свидетельствует о профессиональной деформации личности. Симптом личностной отстранённости проникает в систему ценностей личности. Возникает антигуманный настрой. Человек утверждает, что работа с людьми не интересна, не доставляет удовлетворения, не представляет социальной ценности. В-третьих, симптом «психосоматических и психовегетативных» нарушений, который проявляется в плохом настроении, дурных ассоциациях, чувстве страха, неприятных ощущениях в области сердца, сосудистых реакций, обострения хронических заболеваний.

Фаза «Напряжение» ($Mean=58,5$) в группе респондентов с высоким уровнем эмоционального выгорания является предвестником и «запускающим» механизмом в формировании эмоционального выгорания. Данная фаза у большей части преподавателей практически сформирована. Фаза напряжения определяет

себя следующими симптомами. Во-первых, переживание психотравмирующих обстоятельств, что проявляется в осознании психотравмирующих факторов деятельности, которые трудно устранить. Накапливается отчаяние и негодование. Во-вторых, возникает симптом неудовлетворённости собой. В результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства, человек обычно испытывает недовольство собой, профессией, конкретными обязанностями. Действует механизм «эмоционального переноса» – энергия эмоций направляется не столько вовне, сколько на себя. В-третьих, симптом загнанности в клетку. Когда психотравмирующие обстоятельства дают, приходит чувство беспомощности. Человек пытается что-либо сделать, сосредотачивает все свои возможности, психические ресурсы: мышление, установки, смыслы, планы, цели, и, если не находит выхода, наступает состояние интеллектуально-эмоционального ступора. В-четвёртых, симптом «тревоги и депрессии». Человек переживает личностную тревогу, разочарование в себе, в профессии или месте работы.

Анализ данных по методике «Линии жизни» свидетельствует о том, что представления о будущем преподавателей вузов с синдромом эмоционального выгорания, событийно обеднённые по сравнению с преподавателями без синдрома. Так, первые проецируют в своё будущее одно-два события, вторые ожидают воплощение пяти-шести событий. Также, стало известно, что жизненные перспективы для преподавателей вузов с СЭВ наполнены менее разнообразными событиями по сравнению с респондентами группы контраста. Типичными событиями для них являются следующие: «отдых», «смена работы», «улучшение жилищных условий», «забота о здоровье». Преподаватели, не затронутые СЭВ, наполняют будущее такими событиями, как «сделать карьеру», «путешествие», «рождение ребёнка», «поступление ребёнка в вуз», «приобретение жилья», «уход на пенсию», «воспитание внуков». Такие данные говорят в пользу наличия трудностей проектирования образа будущего, снижения целенаправленности и стратегичности жизни человека.

У-критерий Манна-Уитни позволяет заключить, что в целом жизненные перспективы преподавателей вузов с СЭВ отличаются слабой насыщенностью событиями ($5,4\pm 0,4$; $15,2\pm 0,5$; $p = 0,03$) и целями ($10,3\pm 0,1$; $47,9\pm 0,6$; $p = 0,01$), причины и последствия реализации целей зачастую не связаны между собой ($19,5\pm 0,3$; $47,3\pm 0,7$; $p = 0,01$), что придаёт жизненным планам случайный, порой противоречивый характер ($14,4\pm 0,6$; $7,0\pm 0,5$; $p = 0,05$). Образ будущего перестает удовлетворять основным потребностям человека ($16,2\pm 0,6$; $65,7\pm 0,7$; $p = 0,01$), создаёт ощущение неуверенности ($26,5\pm 0,3$; $62,9\pm 0,7$; $p = 0,01$) в его жизнеосуществлении.

Анализ различий глубины жизненных перспектив показал (U-критерий Манна-Уитни) («Метод мотивационной индукции»), что в период переживания состояния, инициированного эмоциональным выгоранием, человек планирует свою жизнь на ближайший год ($34,8\pm 1,5$; $7,2\pm 0,4$; $p = 0,01$), строит меньше планов на среднесрочное ($21,7\pm 1,4$; $43,0\pm 1,4$; $p = 0,01$) и долгосрочное будущее ($26,48\pm 1,7$; $33,9\pm 1,6$; $p = 0,05$). Респонденты группы контраста планируют прежде всего средние и дальние этапы будущего.

Приведённые данные убедительно показывают нарушение целеполагания у преподавателей вузов с СЭВ. Их активность в настоящем слабо детерминирована целями и планами на будущее. В основном, они планируют ближайшее будущее (до одного года). Содержательные характеристики ожидаемых в будущем событий отражают нерешённые проблемы внутреннего мира, работы, семейных отношений и финансового положения. В отношении планирования целей («Персоплан») важно отметить, что жизненные цели в случае переживания СЭВ чаще связаны со сферами саморазвития, отдыха, семьи, материального благополучия, например, «разобраться в себе», «больше зарабатывать», «отдохнуть», «уделить время семье» и др. У преподавателей без синдрома эмоционального выгорания жизненные цели представлены более широким спектром, например, «отправиться в путешествие», «профессиональное развитие», «улучшить жилищные условия», «хобби», «отдых с друзьями», «продвижение по карьерной лестнице» и др.

Различия в значимости жизненных целей достоверно показали (U-критерий Манна-Уитни), что цели, относящиеся к сферам личностного и профессионального саморазвития ($24,7\pm 1,4$; $35,1\pm 1,1$; $p=0,01$), семьи ($23,4\pm 1,7$; $36,4\pm 0,9$; $p=0,003$), отдыха ($24,3\pm 0,6$; $35,48\pm 1,4$; $p=0,007$) более важны для преподавателей вузов с СЭВ.

С помощью «Метода семантического дифференциала» было выявлено эмоциональное отношение к будущему респондентов эмпирической группы и группы контраста. Преподаватели вузов с СЭВ в большинстве случаев относятся к своему будущему более негативно. Процедура факторного анализа позволила выделить пять факторов, которые объясняют 80% общей дисперсии. Обратимся к анализу наиболее значимых факторов.

Первый фактор «пренебрежение будущим» (47% дисперсии) включает дескрипторы: холодное (0,848), бесполезное (0,812), скучное (0,799), планируемое другими (0,710), отталкивающее (0,692), хаотичное (0,677), неструктурированное (0,622), неопределённое (0,610). Второй фактор «пессимистичное отношение к будущему» (12% дисперсии) определён следующим набором дескрипторов: пустое (0,912), исходящее от меня (0,805), безнадёжное (0,768), тёмное (0,739), ужасное (0,698), неприятное (0,616). Третий фактор (8% дисперсии) «проблематичное будущее» представляет описание будущего как периода жизни, осложнённого различными проблемами: сложного (0,884), трудного (0,728), проблематичного (0,714).

В группе преподавателей без СЭВ выделено три фактора, объясняющие 60% дисперсии. Первый фактор (32% дисперсии) «неструктурированное негативное будущее» наполнен дескрипторами: хаотичное (0,847), тёмное (0,821), пустое (0,814), безнадёжное (0,768), неприятное (0,767), ужасное (0,758), планируемое другими (0,753). Второй фактор (17% дисперсии) «положительное будущее» наполнен дескрипторами: интересное (0,858), тёплое (0,802), привлекательное (0,698), полезное (0,696), сложное (0,693). В целом, представители данной группы респондентов воспринимают будущее биполярно: от негативного до позитивного временного периода.

Обращает на себя внимание, что весь набор факторов в группе преподавателей с СЭВ презентируется характеристиками событий будущего, подчёркивающими бессилие человека, переживающего СЭВ, безнадёжность, пессимистичный настрой, неопределённость, проблематичность, пассивность. Вероятно, такое отношение к будущей жизни во многом определено «работой» эмоционального выгорания. Такой эмоциональный настрой может иметь в качестве своих следствий ощущение недостатка сил и энергии для настоящего периода жизни, свидетельствовать о признаках утомления, выражаться в пассивности, инертности, характеризоваться некоторой статичностью внутренней жизни, чувством опустошённости и бесперспективности. В целом, в случае СЭВ изменяется отношение человека к будущему, снижается значимость данного жизненного периода в общей картине жизненного пути, возникает тенденция оценки событий, составляющих содержание жизненных перспектив как менее радостных, вселяющих тревогу, безысходность, пессимистичный настрой, нарушается подкрепляющая функция образа будущего в отношении активности человека в настоящем.

Для понимания ценностно-смысловых ориентиров, лежащих в основе планирования будущего в случае синдрома эмоционального выгорания, нами были изучены ценности в исследуемых группах респондентов («Морфологический тест жизненных ценностей»). В группе преподавателей со сформированным синдромом эмоционального выгорания доминируют ценности сферы материальной обеспеченности, профессиональной деятельности, семьи. Мы полагаем, что полученные данные свидетельствуют о ценностно-смысловом конфликте, состоящем в нарушении «баланса» между стремлением человека к профессиональной самореализации, материальной обеспеченности и потребностью в отдыхе (о необходимости которой ярко заявляет сформированный синдром). Данный конфликт, возможно, выступает в качестве одного из факторов, способствующих эмоциональному выгоранию и поддерживающим его. В группе контраста преобладают ценности духовного удовлетворения, семьи, социальных контактов, саморазвития, устойчивого материального положения, сохранения индивидуальности.

Для определения ценностно-смысловых ориентиров преподавателей был применён факторный анализ. Матрица факторизации ценностей в группе преподавателей с СЭВ состоит из пяти факторов, которые объясняют 65% общей дисперсии. Первый фактор (33% дисперсии) «профессиональное саморазвитие» представлен следующими ценностями: развитие себя в сфере профессиональной жизни (0,889), креативность в сфере профессиональной жизни (0,801), духовное удовлетворение в сфере профессиональной жизни (0,770), креативность в сфере образования (0,769), развитие себя в сфере образования (0,669), престиж в сфере профессиональной жизни (0,6). Второй

фактор (11% дисперсии) «ценность активной деятельной позиции» раскрывается через набор ценностей достижения в сфере физической активности (0,847), собственный престиж в сфере физической активности (0,819), креативность в сфере физической активности (0,724), развитие себя в сфере общественной активности (0,694), социальные контакты в сфере физической активности (0,655), развитие себя в сфере физической активности (0,651), креативность в сфере общественной активности (0,588). Третий фактор (8% дисперсии) «стабильности» представлен такими ценностями, как сохранение индивидуальности в сфере профессиональной жизни (0,801), социальные контакты в сфере общественной активности (0,757), материальное положение в сфере общественной активности (0,668), достижения в сфере общественной активности (0,628), материальное положение в сфере профессиональной жизни (0,602).

Факторная матрица ценностей для группы преподавателей без СЭВ состоит из пяти факторов, которые объясняют 68% общей дисперсии. Первый фактор «ценность общественной активности» объясняет 41% дисперсии, включает ценности: социальные контакты в сфере общественной активности (0,862), достижения в сфере общественной активности (0,835), креативность в сфере профессиональной жизни (0,801), креативность в сфере общественной активности (0,789), духовное удовлетворение в сфере общественной активности (0,783), сохранение индивидуальности в сфере общественной активности (0,747), социальные контакты в сфере увлечений (0,719). Второй фактор «ценность физической активности» объясняет 9% дисперсии и включает ценности: сохранение индивидуальности в сфере физической активности (0,772), материальное положение в сфере увлечений (0,752), собственный престиж в сфере физической активности (0,734), материальное положение в сфере физической активности (0,730), социальные контакты в сфере физической активности (0,717). Третий фактор (7% дисперсии) указывает на важность сохранения материального положения и статуса в профессиональной жизни и сфере образования, представлен ценностями: материальное положение в сфере образования (0,794), материальное положение в сфере профессиональной жизни (0,776), сохранение индивидуальности в сфере профессиональной жизни (0,775), социальные контакты в сфере образования (0,673).

Исходя из вышеизложенной структуры факторов, можно утверждать, что для преподавателей вузов с СЭВ ведущими являются ценности, связанные с профессиональной самореализацией. Также для них характерна активная жизненная позиция, предполагающая готовность к социальной активности. На наш взгляд жёсткое следование выявленным ценностям, непозволение себе отступать от них задают высокий темп профессиональной деятельности, эмоциональной включенности в неё, что в результате становится основанием развития синдрома эмоционального выгорания.

Таким образом, в работе была изучена проблема жизненных перспектив и особенностей их содержательного наполнения у преподавателей с синдромом эмоционального выгорания. Результаты проведённого научного исследования показали, что переживание синдрома эмоционального выгорания преподавателями вузов выступает условием, сопутствующим трансформации жизненных перспектив – совокупности представлений о возможных жизненных событиях, в качестве которых могут выступать ожидаемые и планируемые события, цели, средства и мотивы реализации целей. В частности, жизненные перспективы преподавателей в случае сформированного синдрома эмоционального выгорания обеднены событиями и целями, снижена целенаправленность и стратегичность жизни, межсобытийные взаимосвязи носят случайный, противоречивый характер; планирование будущего сосредоточено на ближней перспективе (до одного года), планирование дальних этапов отсутствует; эмоциональное отношение характеризуется преобладанием пренебрежительного, пессимистичного отношения к будущему, оценкой его как проблемного периода; ценностно-смысловые координаты в случае синдрома эмоционального выгорания преподавателей заданы значимостью ценностей профессиональной самореализации, активной жизненной позиции, стабильности. Полученные данные показывают, что в ситуации переживания синдрома эмоционального выгорания преподавателям вузов необходима профессиональная психологическая помощь в преодолении состояния эмоционального выгорания, а в отношении жизненных перспектив – в планировании потребного будущего; постановке реалистичных целей; определении доступных путей их реализации; осмысленности жизненного выбора.

Библиографический список

1. Ральникова И.А. *Жизненные перспективы личности: психологический контекст*. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2002.
2. Абульханова-Славская К.А. *Стратегия жизни*. Москва: Мысль, 1991.
3. Карандышев В.Н. Режимы психологического времени и саморегуляция личности. *Психология личности и время жизни человека*: сборник научных докладов по материалам Всесоюзной научной конференции. Черновцы: ЧГУ, 1991: 43–54.
4. Nuttin J.R. The time perspective in human motivation and learning. *Proceedings of 17-th international congress of psychology*. Amsterdam: North Holland Publishing Company, 1964; 23: 60 – 82.
5. Головаха Е.И. *Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодежи*. Киев: Наукова думка, 1988.
6. Ключко В.Е. *Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности: введение в транспективный анализ*. Томск: ТГУ, 2005.
7. Братусь Б.С. Смысловая вертикаль сознания личности. *Вопросы философии*. 1999; 11: 81 – 89.
8. Киричук Е.И., Лысенко О.П. Временная перспектива и тип становления профессиональной направленности личности. *Психология личности и время жизни человека*: сборник научных докладов по материалам Всесоюзной научной конференции. Черновцы: ЧГУ, 1991; 2: 18–20.
9. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective. *Professional burnout: Recent developments in the theory and research*. Ed. by W. B. Schaufeli et al. Washington, DC: Taylor & Francis. 1993: 19 – 32.
10. Выготский Л.С. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва, 1983; Т. 3.
11. Kondo K. Burnout syndrome. *Asian Medical Journal*. 1991; 34 (II): 49 – 57.
12. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. Санкт-Петербург: Питер, 1999.
13. *Стресс, выгорание, совладание в современном контексте*. Под редакцией А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2011.
14. *Психодиагностика и психокоррекция*. Под редакцией А.А. Александрова. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
15. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. *Синдром выгорания: диагностика и профилактика*. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
16. Кочюнас Р. *Основы психологического консультирования*. Москва: Академический проект, 1990.

References

1. Ral'nikova I.A. *Zhiznennye perspektivy lichnosti: psihologicheskij kontekst*. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2002.
2. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni*. Moskva: Mysl', 1991.
3. Karandyshev V.N. Rezhimy psihologicheskogo vremeni i samoregulyaciya lichnosti. *Psihologiya lichnosti i vremya zhizni cheloveka*: sbornik nauchnyh dokladov po materialam Vsesoyuznoj nauchnoj konferencii. Chernovcy: ChGU, 1991: 43-54.
4. Nuttin J.R. The time perspective in human motivation and learning. *Proceedings of 17-th international congress of psychology*. Amsterdam: North Holland Publishing Company, 1964; 23: 60 – 82.
5. Golovaha E.I. *Zhiznennye perspektivy i professional'noe samoopredelenie molodezhi*. Kiev: Naukova dumka, 1988.
6. Klochko V.E. *Samoorganizaciya v psihologicheskikh sistemah: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti: vvedenie v transpektivnyj analiz*. Tomsk: TGU, 2005.
7. Bratus' B.S. Smyslovaya vertikal' soznaniya lichnosti. *Voprosy filosofii*. 1999; 11: 81 – 89.
8. Kirichuk E.I., Lysenko O.P. Vremennaya perspektiva i tip stanovleniya professional'noj napravlenosti lichnosti. *Psihologiya lichnosti i vremya zhizni cheloveka*: sbornik nauchnyh dokladov po materialam Vsesoyuznoj nauchnoj konferencii. Chernovcy: ChGU, 1991; 2: 18-20.
9. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective. *Professional burnout: Recent developments in the theory and research*. Ed. by W. B. Schaufeli et al. Washington, DC: Taylor & Francis. 1993: 19 – 32.
10. Vygotskij L.S. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva, 1983; T. 3.
11. Kondo K. Burnout syndrome. *Asian Medical Journal*. 1991; 34 (II): 49 – 57.
12. Bojko V.V. *Sindrom «emotsional'nogo vygoraniya» v professional'nom obschenii*. Sankt-Peterburg: Piter, 1999.
13. *Stress, vygoranie, sovladanie v sovremennom kontekste*. Pod redakciej A.L. Zhuravleva, E.A. Sergienko. Moskva: Izdatel'stvo «Institut psihologii RAN», 2011.
14. *Psihodiagnostika i psihokorrekcija*. Pod redakciej A.A. Aleksandrova. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
15. Vodop'yanova N.E., Starchenkova E.S. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika*. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
16. Kochyunas R. *Osnovy psihologicheskogo konsul'tirovaniya*. Moskva: Akademicheskij proekt, 1990.

Статья поступила в редакцию 22.05.16

УДК 159.923.2+159.923.5

Shevtsov A.A., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of the Sector of Cultural and Historical Psychology, Baltic Pedagogical Academy (St. Petersburg, Russia), E-mail: al.al.shevtsov@gmail.com

THE NOTION OF A PERSONALITY IN CULTURAL AND HISTORICAL PSYCHOLOGY. There are many definitions of a notion "personality" under the concept of academic psychology. In doing so, psychology theorists assert confidently that this term is not enough clear. Among these definitions there are three basic ones: a personality is 1) psychophysiological (the body and brain); 2) the philosophical, i.e. an individual, as something special, isolated from the rest of the masses of people; 3) sociological, i.e. a set of social roles and strategies. The first understanding is due to neurophysiological studies of a human and allows distinguishing between people by their bodily features and capabilities. In this paper a psychological portrait shows the physical mines and pitfalls that need to be taken into account. The second definition is based on the theological roots of a concept of "indivisible". Descartes determine the location of the soul, writes about it as a kind of mathematical point located in the pineal gland. Initially, the concept is born from quite mathematical assumptions made by the first Greek philosophers: immortal that is not further degradable component parts. Therefore, if the soul is immortal, it is indivisible.

Through the definition of a person as an individual, we can return to psychology as a science of the soul. However, this is of little help in the work of applied science, because the soul is not a person. However, this is not a person in the true sense of the word. It is obvious that if we talk about applied psychology as a tool that can help to solve life difficulties, we are talking about what controls the behavior and actions of people. And then certainly we must proceed from the fact that all human aspirations, forcing him to do things that come from his soul and mind are executed. Therefore, the basics of a human action must be regarded as an embodiment of his desires of mind, i.e. it is reasonable.

In this case, all the ways of achieving the objectives are solutions of the problems faced by the mind. With their help, he overcomes obstacles that life and society put on the path to the targets. And if the company requires to behave in a particular way, the mind creates images of not only action, but also the behavior of images, which are perceived as social roles. Thus, the third definition of a personality as a set of social roles that naturally follows from the second, as an awareness of spiritual needs, and takes into account first, as an obstacle, and the opportunities provided by the body. Strong activity of the mind always takes place in the cultural and historical environment, taking into account the driving itself.

Key words: person, personality, academic psychology, applied psychology, body, behavior, mind, soul, reflex.

А.А. Шевцов, д-р психол. наук, проф., руководитель секции культурно-исторической психологии Балтийской Педагогической Академии, г. Санкт-Петербург, E-mail: al.al.shevtsov@gmail.com

ПОНЯТИЕ ЛИЧНОСТИ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке психологии и философии, посвящена осмыслению предмета научной психологии в работе прикладного психолога. Автором затрагивается актуальная на сегодняшний день проблема науки – разрыв между фундаментальной теорией и прикладной работой. С точки зрения автора, научную психологию следует рассматривать не как науку о высшей нервной деятельности, а как науку о поведении и личности. Особое внимание уделено феноменологии понятия «личность». В заключении автор приходит к выводу о том, что культурно-историческая психология позволяет вывести полноценную методологию прикладной работы из фундаментальной теории сознания.

Ключевые слова: личность, душа, поведение, наука о поведении, прикладная психология.

Общеизвестно, что в современной академической психологии существует непреодолимый разрыв между фундаментальной теорией этой науки и прикладной работой [1; 2; 3; 4]. Множество практических психологий, вытеснивших с российского рынка психологических услуг всё, что было разработано в советское время в рамках институциональных исследований, в действительности не имеют никакого отношения к научной психологии.

Когда-то естественнонаучная психология уничтожила науку о душе, присвоив себе её имя. Теперь история платит ей той же монетой, и под видом научной психологии процветают многочисленные науки о поведении, прикрывающиеся именем психологии. Однако, как в научной психологии нет психологии, так в практических психологиях нет науки. Это всё гениальные находки практиков, заретушированные под науку.

Чтобы некое культурное явление могло считаться наукой, оно должно соответствовать вполне определённым требованиям. В частности, направленность на действительные явления, определённую, строгую запись, точное рассуждение, проверяемость и повторяемость всех исследований и их результатов.

Самое главное, наука должна позволять прикладнику понимать свой предмет и точно строить, исходя из теории, способы действия, ведущие к успеху. Это значит, что прикладник, включая и терапевта, если он хорошо знает теорию, должен иметь возможность понять случай, с которым к нему обратились, исходя из основных положений своей науки, и построить лечение или помощь, так сказать, в кабинете, в своего рода формулах.

Ни один психолог не может надеяться, что хорошее знание рефлекторной деятельности или работы мозга поможет ему в тех случаях, с которыми обращаются люди. Современная теория научной психологии помогает в лечении нейрогенных поражений мозговой деятельности, но отнюдь не при девиациях поведения [5], что и составляет предмет приложения сил практикующего психолога.

Творение науки – это всегда поиск тех первокирпичиков, тех исходных знаков, из которых можно выстроить работающий научный аппарат. Для математики это число, для химии – молекула. Для физики – микрочастица, соотносённая с числом. А для психологии искали и рефлекс, и реакцию, и нейронный механизм, вроде электрической активности нейронов. Однако это всё – кирпичики нейрофизиологии [6].

В прикладной психологии работает то, что относится не к мозгу, телу и веществу, как бы сложно они ни были организованы, а то, что относится к поведению и его отклонениям [7], создающим у человека ощущение беспокойства и потери удовольствия от жизни.

Действительная прикладная психология не имеет возможности использовать находки нейрофизиологии, как бы далеко та ни продвинулась в своём понимании мозга. Действительная прикладная психология есть одна из наук о сознании [8], и её первокирпичиком может быть только то, что в сознании определяет поведение человека. А это образы, образцы и понятия [9]. Только на этом пути может родиться фундаментальная теория психологической науки, обеспечивающая возможность добиваться предсказуемых и повторяющихся результатов.

Между тем, поскольку последние полтора столетия психология оказалась подменена сначала психофизиологией, а затем нейрофизиологией, в ней происходит постоянная путаница понятий, превращающая методологический аппарат этой науки в понятийную свалку. Как пример: современная наука предполагает обязательную объективность, что означает **независимость оценки предмета и исследования от личности исследователя** [4; 10; 11; 12; 13; 14]. Это требование особенно противоречиво при исследовании самой личности. А поскольку творцы

наукоучений не занимались исследованием личности, то само по себе это требование выглядит чрезвычайно личностным. Что-то вроде: **Объективность – требование избавляться от индивидуальных и групповых пристрастий, непредвзято и без предвзятых вникать в содержание исследования, представлять изучаемые объекты так, как они существуют сами по себе, независимо от субъекта или наблюдателя, всегда имеющего определённую точку зрения.**

Никто из создателей теории научного творчества не вдавался в то, что такое пристрастия и предвзятости, очень мало кто думал о том, как изучаемые объекты существуют сами по себе. А когда думали, то звучало это, как у И. Канта [15] или А. Шопенгауэра [16], так что ни один психолог-прикладник понять этих рассуждений не в силах. Хуже того, никто не определил, что такое субъект и как он может всегда иметь определённую точку зрения. Но раз он может иметь индивидуальные пристрастия, то это, вероятно, ещё одно имя для личности.

Одно из требований к научности, которое довольно часто звучит в трудах по наукоучению, – это наличие определённого языка: **«выраженность в понятиях предполагает, что научное знание должно быть выражено в системе выработанных данной наукой понятий (использует специализированный научный язык), позволяющий включить его в состав определённой научной теории»** [17, с. 155].

Это требование выглядит убедительным, но в действительности является лишь чарующим, в силу чего развивает у учёных пристрастие не к действительному точному и строгому языку, а к языку тайному, жаргону закрытого сообщества. Множественные заимствования из иностранных языков, необходимые, чтобы подчеркнуть особый смысл, вкладываемый каждым исследователем в обычные слова, не уточняют, а скрывают суть высказываний.

В итоге народ говорит на просторечье, а учёные – на простонаучье. О терминах, как этого требовал ещё Вольтер [18], не договариваются, а понимают их по умолчанию, так сказать, в рамках общей эрудиции, которая и становится сутью научного способа общения. В итоге множество научных конфликтов на деле оказываются спорами, где все стороны имели в виду одно и то же, но не могли этого понять по высказываниям другой стороны.

Ярче всего это видно на примере таких простонаучных словечек как «объективность» и «субъективность». И соответствующее требование «избавляться от индивидуальных пристрастий» [19, с. 37]. Что такое индивид? И если это всего лишь отдельный человек, почему это нельзя сказать по-русски? И почему его нельзя назвать личностью? Только потому, что все последние десятилетия российская психология зависит в своём понимании «психики» от мнений зарубежных учителей?

Действительно, студенту, желающему изучить психологию личности сейчас уже почти не предлагают труды отечественных учёных, потому что проще сразу заглянуть, скажем, в «Теорию личности» К. Холла и Г. Линдсея [20] или С. Мадди [21]. Однако, англоязычные психологи не знают слова «личность», они пишут о Personality. От этого слова в русском языке 16-17 веков произошло понятие «парсуна» – портрет. И это уже даёт некоторые возможности. Однако, если мы сравним парсуну, то есть персону с личностью, то увидим весьма определённые различия с точки зрения содержания понятий. А самое главное – убедимся, что русский язык предоставлял исследователям всё необходимое для глубокого понимания и человека, и основ его поведения.

Иными словами, если рефлекторная теория, рассматриваемая сейчас в рамках нейропсихологии как механика работы мозга [22], не даёт прикладному психологу никаких возможностей

для действительного исследования и понимания происходящего с человеком, возможности, скрытые в русском языке, позволяют понять не только поведение, но и его причины. За этими возможностями – века наблюдений и огромное количество проверенных способов воздействия на личность в случаях отклонения поведения от общепринятого.

Сами по себе действенность, проверяемость и повторяемость изменений поведения свидетельствует, что найденные на родом способы управления членом общества через его личность нацелены на некую сущностную основу, которая и должна быть предметом научной психологии, если мы будем её рассматривать не как науку о высшей нервной деятельности, а как науку о поведении, что, собственно, и требуется в работе прикладного психолога.

Это, можно сказать, исходная гипотеза данного исследования.

Далее я бы хотел дать краткую феноменологию предмета исследования, то есть личности. Сначала то, как видит её академическая психология, в которой на сегодняшний день существует несколько пониманий того, что считать личностью.

Уже в семидесятых годах девятнадцатого века, начиная с «Элементов мысли», И.М. Сеченов [22], доказывая, что души нет, а есть лишь рефлекторная деятельность, заявлял: «возникая во внешней деятельности, умственные операции благодаря механизму торможения преобразуются во внутриспихические. Этот тип объяснения Сеченов распространил на становление личности (человеческого Я)» [23, с. 146].

В сущности, это же понимание личности, как работы мозга, только со ссылкой на французского психолога Рибо, а не И.М. Сеченова, выразил в 1905 году в своём докладе на II съезде русских психиатров в Киеве В.М. Бехтерев: По Рибо «реальная личность – это организм и его высший представитель – мозг, заключающий в себе остатки всего, чем мы были, и задатки всего, чем мы будем. В нём начертан индивидуальный характер со всеми своими деятельными и пассивными способностями и антипатиями, своим гением, талантом и глупостью, добродетелями и пороками, неподвижностью и деятельностью» [24, с. 16]. Вкратце это понимание личности можно свести к телу, которое может быть представлено в психологических теориях под видом организма и даже мозга.

Другую точку зрения выразил в 1931 году первый русский «Психологический словарь» Б.Е. Варшавы и Л.С. Выготского: «Личность – термин, означающий единство и индивидуальность всех жизненных и психологических проявлений человека; человек, сознающий сам себя как определённое индивидуальное единство и тождество во всех процессах изменения, происходящих в организме и психике, есть личность» [25].

Совершенно несущественно, насколько сам Л.С. Выготский был привержен психофизиологии. Важно то, что в рамках культурно-исторического подхода он использовал скорее философское, чем физиологическое определение личности как индивида.

Individuum в переводе с латыни означает не человека, не существо даже. Это прямая калька древнегреческого слова *atomon* – неделимый. Слово это встречается уже у Левкиппа и Демокрита [26] и означает одну из характеристик человека, как его понимала древнегреческая философская мысль, вырастающая из мифологии.

Академик А.В. Петровский использовал именно это понимание личности, давая определение для Педагогической энциклопедии в 1968 г: «Личность – человек как общественный индивидуум, субъект познания и активного преобразования мира, разумное существо, обладающее речью и способностью к трудовой деятельности» [27].

Эти два понимания личности: человек как тело и организм, и человек как индивидуум, правила в советской психологии до самого перехода российской психологии на американский понятийный язык. Прогрессивные психологи, умеющие держать нос по ветру, достаточно быстро отказались от старых понятий и перешли, как В.П. Зинченко и Б.Г. Мецгеряков к более современным понятиям: «Личность (англ. *Personality*; от лат. *persona*) – маска актёра, роль, положение; лицо, личность). В общественных науках личность рассматривается как особое качество человека, приобретенное им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности» [4].

В сущности, это означало смену парадигмы в психологии, и даже такие «зубры», как Петровский, вынуждены были после этого убрать из своих определений индивидуум и нейтрально трактовать личность как «человека как субъект социальных от-

ношений и сознательной деятельности» [28], что скрыто предполагало наличие социальных ролей.

Как ни странно, но именно это американское определение дало возможность приблизиться к русским корням понятия личности. Так, И.М. Кондаков в 2007 году даёт определение, которое отражает предмет наиболее полно:

«Личность (от рус. личина (что соответствует греч. термину *persona* – исходная маска, роль, исполнявшаяся актёром древнегреческого театра)) – относительно устойчивая система мировоззренческих установок, представлений об окружающем мире и о своём месте в нём, стилей и видов поведения индивида, которая характеризуется прежде всего тем, что построена на основе включённости данного индивида в социальный контекст» [10].

В действительности И.М. Кондаков во многом не точен. Во-первых, *persona* – не греческое, а латинское, и если уж быть до конца точным, то этрусское слово, которым римляне перевели греческое слово *prosopon*, означавшее лик и маску.

Однако слово *persona* в латыни означало и лицо грамматическое [29]. Более того, и лицо юридическое. И если вдаваться в историю, то именно в этом значении в XVIII столетии оно и стало использоваться для обозначения личности сначала в Европе, а потом и в России.

Кроме того, исследователи русского языка сомневаются, что личность происходит от слова «личина», считается, что личность было образовано как отвлечённое существительное к прилагательному «личный» во второй половине XVII века. Впрочем, вопрос этот слишком темный и даже спорный, и потому отсылаю желающих к прекрасному исследованию Александра Толстых [30].

Поскольку объём статьи не позволяет углубиться в этот предмет слишком подробно, перейду к обобщениям. В настоящее время в рамках академической психологии существует множество определений понятия «личность». При этом сами теоретики психологии уверенно утверждают, что ясности с этим понятием нет.

Среди этих определений можно выделить три основных: **личность – это 1) психофизиологическое – тело, организм, мозг; 2) философское – индивидуум как нечто особое, выделенное из всей остальной массы людей и от них отличное; 3) социологическое – набор социальных ролей и стратегий.**

Первое позволяет вести нейрофизиологические исследования человека и даёт возможность различать людей по телесным особенностям и возможностям. В работе прикладника может быть использовано лишь для составления психологического портрета, где указаны мины и подводные камни, которые надо учитывать.

Второе исходит из теологических корней понятия «неделимое». Декарт, определяя местоположение души, пишет о ней как о своего рода математической точке, находящейся в шишковидной железе. Исходно это понятие рождалось из вполне математического допущения, сделанного ещё первыми греческими философами: бессмертно то, что далее не разлагаемо на составные части. Следовательно, если душа бессмертна, она неделима [31].

Таким образом, через определение личности как индивидуума, мы можем вернуться к психологии, как науке о душе. Однако это мало поможет в работе прикладника, поскольку душа не есть личность. Личностного в ней не больше, чем в теле, а точнее, она точно так же имеет отличия от других душ. Однако это не есть личность в собственном смысле этого слова.

Собственный смысл слова «личность», если мы исходим из русского языка, ещё необходимо определять. Однако очевидно, что если мы говорим о прикладной психологии как орудии, которым можно помогать в жизненных сложностях, мы говорим о том, что управляет поведением и поступками людей. И тут определено надо исходить из того, что все устремления человека, заставляющие его совершать поступки, исходят из души, а исполняются разумом [32].

Поэтому суть действий человека должна рассматриваться как воплощение душевных желаний разумом, то есть как разумная.

В таком случае все способы достижения целей оказываются решениями задач, стоящих перед разумом. С их помощью он преодолевает те препятствия, которые жизнь и общество ставят на пути к целям. И если общество требует вести себя при этом определённым образом, разум создаёт не только образы дей-

ствия, но и образы поведения, которые и воспринимаются нами как общественные роли.

Таким образом, третье определение личности, как набора социальных ролей, естественно вытекает из второго, как осознанной потребности, и учитывает первое, как помехи и возможности, предоставляемые телом.

Кроме того, достижение цели определяется – усложняясь или облегчаясь – благоприобретенными за личную жизнь и по мере воспитания обществом и культурной средой особенностями. Иначе говоря, строгая деятельность разума всегда протекает в культурно-исторической среде, вынуждающей себя учитывать [9].

Однако очевидно, что основные поля деятельности разума определяются самим способом его работы, то есть его способ-

ностью творить, запоминать и использовать образы [33]. И это с очевидностью переносит прикладную психологию личности в число наук о сознании.

Поскольку научная психология всё равно не есть наука о душе, то это означает, что предмет психологии на данном этапе её существования не отражается в её названии. Следовательно, возможно несколько психологических дисциплин, обладающих всеми признаками научности – психофизиология или нейропсихология; наука о душе; а также – наука о поведении или культурно-историческая психология сознания, позволяющая вывести полноценную методологию прикладной работы из фундаментальной теории сознания, как среды, хранящей в виде содержаний образы культуры, истории и личных особенностей человека.

Библиографический список

1. Артемьева О.А., Синёва О.В. Теоретические основы изучения проблемы соотношения прикладной и практической психологии. *НВ: Психология и психотехника*. 2013; 3: 249 – 270.
2. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Теория и практика психологии: взаимодействие и противоречия. *Вестник практической психологии образования*. 2011; 2 (27).
3. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Практична ли фундаментальная психология? *Журнал Знание. Понимание. Умение*. 2011; 2: 42 – 49.
4. Леонтьев А.Н. *Лекции по общей психологии*. Москва: Смысл, 2000.
5. Змановская Е.В. *Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений*. 2-е изд., испр. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
6. Лурья А.Р. *Основы нейропсихологии*. Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
7. Шевцов А.А. *Введение в самопознание*. Санкт-Петербург: Тропа Троянова, 2002.
8. Шевцов А.А. *Очищение. Том 1. Сознание*. Иваново: Издательское Товарищество «Роща Академии», 2013.
9. Шевцов А.А. *Введение в прикладную культурно-историческую психологию*. Санкт-Петербург: Тропа Троянова, 2007.
10. Кондаков И.М. *Психология. Иллюстрированный словарь*. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2007.
11. Платонов К.К. *Краткий словарь системы психологических понятий*. Москва, 1984.
12. *Психологический словарь*. Под редакцией Давыдова В.В., Запорожца А.В., Ломова Б.Ф. Москва: Педагогика, 1983.
13. *Психологический словарь*. Под редакцией Зинченко В.П., Мещерякова Б.Г. Москва: Педагогика-Пресс, 1997.
14. *Психология. Словарь*. Под общей редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва, 1990.
15. Кант И. *Критика чистого разума*: в 6 томах. Москва, 1964; Т.3: 661.
16. Шопенгауэр А. *Мир как воля и представление*. Москва: Наука, 1993.
17. *Философия науки и техники: тематический словарь*. Орёл: ОГУ, 2010.
18. Вольтер. *Собрание сочинений*: в 3 томах. Москва: РИК Русанова, Сигма-пресс, Литература, 1998.
19. Ивин А.А. *Философское исследование науки*. Москва: Проспект, 2016.
20. Холл К., Линдсей Г. *Теория личности*. Москва: КСП+, 1997.
21. Мадди С. *Теории личности. Сравнительный анализ*. Санкт-Петербург: Издательство «Речь», 2002.
22. Сеченов И.М. *Элементы мысли*. Москва, Санкт-Петербург, 2011.
23. Багадирова С.К., Леонтьева А.В. *История психологии: учебно-методическое пособие*. Москва: Директ-Медиа, 2014.
24. Бехтерев В.М. О личностном подходе. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. Составление и общая редакция Куликова Л.В. Санкт-Петербург, 2001.
25. Варшава Б.Е., Выготский Л.С. *Психологический словарь*. Москва, 1931.
26. *Материалисты Древней Греции*. Под редакцией проф. М.А. Дынина. Москва, 1955: 53 – 178.
27. Петровский А.В. Личность. *Педагогическая энциклопедия*: в 4 т. Под редакцией И.А. Каирова. Москва: Сов. Энцикл., 1964 – 1968; 2: 660.
28. Петровский А.В. *О психологии личности*. Москва, 1971.
29. Дворецкий И.Х. *Латинско-русский словарь*. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: 1976.
30. Толстых А.В. *Опыт конкретно-исторической психологии личности*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2000.
31. Декарт Р. *Сочинения в двух томах*. Москва: Мысль, 1989.
32. Шевцов А.А. *Введение в Науку думать*. Иваново: Издательское товарищество «Роща Академии», 2010.
33. Шевцов А.А. *Теории внимания*. Иваново: Издательское товарищество «Роща Академии», 2013.

References

1. Artem'eva O.A., Sineva O.V. Teoreticheskie osnovy izucheniya problemy sootnosheniya prikladnoj i prakticheskoj psihologii. *NB: Psihologiya i psihotekhnika*. 2013; 3: 249 – 270.
2. Zhuravlev A.L., Ushakov D.V. Teoriya i praktika psihologii: vzaimodejstvie i protivorechiya. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya*. 2011; 2 (27).
3. Zhuravlev A.L., Ushakov D.V. Praktichna li fundamental'naya psihologiya? *Zhurnal Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2011; 2: 42 – 49.
4. Leont'ev A.N. *Lekcii po obshej psihologii*. Moskva: Smysl, 2000.
5. Zmanovskaya E.V. *Deviantologiya (Psihologiya otklonayushegosya povedeniya): uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. 2-e izd., ispr. Moskva: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2004.
6. Luriya A.R. *Osnovy nejropsihologii*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003.
7. Shevcov A.A. *Vvedenie v samopoznanie*. Sankt-Peterburg: Tropa Troyanova, 2002.
8. Shevcov A.A. *Ochischnie. Tom 1. Soznanie*. Ivanovo: Izdatel'skoe Tovarischestvo "Roscha Akademii", 2013.
9. Shevcov A.A. *Vvedenie v prikladnuyu kul'turno-istoricheskuyu psihologiyu*. Sankt-Peterburg: Tropa Troyanova, 2007.
10. Kondakov I.M. *Psihologiya. Illyustrirovannyj slovar'*. Sankt-Peterburg: Prajm-Evroznak, 2007.
11. Platonov K.K. *Kratkij slovar' sistemy psihologicheskikh ponyatij*. Moskva, 1984.
12. *Psihologicheskij slovar'*. Pod redakciej Davydova V.V., Zaporozhca A.V., Lomova B.F. Moskva: Pedagogika, 1983.
13. *Psihologicheskij slovar'*. Pod redakciej Zinchenko V.P., Mesheryakova B.G. Moskva: Pedagogika-Press, 1997.
14. *Psihologiya. Slovar'*. Pod obshej redakciej A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. Moskva, 1990.
15. Kant I. *Kritika chistogo razuma*: v 6 tomah. Moskva, 1964; T.3: 661.
16. Shopengau'er A. *Mir kak volya i predstavlenie*. Moskva: Nauka, 1993.
17. *Filosofiya nauki i tehniki: tematicheskij slovar'*. Orel: OGU, 2010.
18. Vol'ter. *Sobranie sochinenij*: v 3 tomah. Moskva: RIK Rusanova, Sigma-press, Literatura, 1998.
19. Ivin A.A. *Filosofskoe issledovanie nauki*. Moskva: Prospekt, 2016.
20. Holl K., Lindsej G. *Teoriya lichnosti*. Moskva: KSP+, 1997.
21. Maddi C. *Teorii lichnosti. Sravnitel'nyj analiz*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Rech'», 2002.

22. Sechenov I.M. *Elementy mysli*. Moskva, Sankt-Peterburg, 2011.
23. Bagadirova S.K., Leont'eva. A.V. *Istoriya psihologii: uchebno-metodicheskoe posobie*. Moskva: Direkt-Media, 2014.
24. Behterev V.M. O lichnostnom podhode. *Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov*. Sostavlenie i obschaya redakciya Kulikova L.V. Sankt-Peterburg, 2001.
25. Varshava B.E., Vygotskij L.S. *Psihologicheskij slovar'*. Moskva, 1931.
26. *Materialisty Drevnej Grecii*. Pod redakciej prof. M.A. Dynnika. Moskva, 1955: 53 – 178.
27. Petrovskij A.V. Lichnost'. *Pedagogicheskaya enciklopediya: v 4 t. Pod redakciej I.A. Kairova*. Moskva: Sov. `Encikl., 1964 – 1968; 2: 660.
28. Petrovskij A.V. *O psihologii lichnosti*. Moskva, 1971.
29. Dvoreckij I.H. *Latinsko-russkij slovar'*. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva: 1976.
30. Tolstyh A.V. *Opyt konkretno-istoricheskoy psihologii lichnosti*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2000.
31. Dekart R. *Sochineniya v dvuh tomah*. Moskva: Mysl', 1989.
32. Shevcov A.A. *Vvedenie v Nauku dumat'*. Ivanovo: Izdatel'skoe tovarishestvo «Roscha Akademii», 2010.
33. Shevcov A.A. *Teorii vnimaniya*. Ivanovo: Izdatel'skoe tovarishestvo «Roscha Akademii», 2013.

Статья поступила в редакцию 24.05.16

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 811.161.1

Abdurakhmanova A.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian Language at the National School, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patina03@mail.ru*

Hamzayeva L.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian Language at the National School, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patina03@mail.ru*

PROBLEMS IN THE STUDY OF LEXICAL SYNONYMS IN THE NATIONAL SCHOOL. The article is dedicated to the study of lexical synonyms, where the word is revealed as an element of a dictionary system, influences the acquisition of orthographic skills as a basis for the enrichment of students' vocabulary and development of a particular style. To ensure that the learning took place more effectively, it is necessary to pay special attention to the lexical-semantic work with words. The work on synonyms is important for teaching students how to choose the synonym that best expresses the thought of the speaker and meets functional style statements. To develop these skills teachers may offer exercises on practicing lexical and stylistic skills. The final work can have a form of an essay, in which students try not to have the same words repeated, but must replace them with synonyms. Some tasks may be oriented at using synonyms, as well as contextual synonyms, for text cohesion.

Key words: *synonymy, vocabulary, vocabulary, semantic, linguistics, context, national school.*

А.Г. Абдурахманова, канд. пед. наук, доц. каф. русского языка в национальной школе, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: patina03@mail.ru

Л.Б. Гамзаева, канд. пед. наук, доц. каф. русского языка в национальной школе, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: patina03@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СИНОНИМОВ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена изучению синонимов, при котором слово раскрывается как элемент словарной системы, воздействует на овладение орфографическими навыками, является базой обогащения словарного запаса учащихся и основой работы по стилистике. Для того, чтобы усвоение языка проходило более эффективно, необходимо обратить особое внимание на лексико-семантическую работу над словом. В работе над синонимами важно научить учащихся выбирать тот синоним, который наиболее точно выражает мысль говорящего и соответствует функциональному стилю высказывания. Для закрепления данных навыков следует предложить упражнения лексико-стилистического характера. Итоговой работой может служить сочинение, в котором учащиеся не должны допускать повторения одних и тех же слов, а должны заменять их синонимами, а также задания на использование синонимов в качестве скреп, в том числе и контекстуальных синонимов.

Ключевые слова: *синонимия, лексика, словарный запас, семантика, языкознание, контекст, национальная школа.*

Практическое изучение лексики, и в частности синонимов, заключается в том, что её изучение раскрывает слово как элемент словарной системы, положительно влияет осознание учащимися специфики остальных единиц языка, воздействует на овладение орфографическими навыками, является базой обогащения словарного запаса учащихся и основой работы по стилистике. Изучение лексических синонимов развивает внимание учащихся к значениям и употреблению слов, воспитывает в них потребность в выборе подходящего слова для выражения той или иной мысли в собственной речи, позволяет обосновать систему упражнений над выразительно-образительными средствами изучаемых художественных произведений на уроках литературы, формирует умение пользоваться словарем (толковым словарем, словарем синонимов).

Проблема овладения русской речью учащихся национальной школы всегда привлекала внимание учёных-лингвистов и методистов. Для того, чтобы усвоение языка проходило более эффективно, необходимо обратить особое внимание на лексико-семантическую работу над словом. Учитывая важность осознания системности в лексике, следует показать учащимся, что одно и то же слово одновременно может выступать либо в часть, либо во все типы указанных отношений. При подборе родствен-

ных слов одновременно следует к исходному слову подобрать синонимы, антонимы, омонимы, если таковые имеются. Подобная работа позволяет практически показать, что все элементы лексической парадигмы существуют не изолированно, а находятся в системных отношениях между собой.

При изучении всех лексических понятий, в частности синонимов, считается целесообразным использовать следующие принципы:

1. **Экстралингвистический.** Он основан на составлении слова и реалии, означаемой данным словом. Этот принцип применим к словам с конкретным значением.

2. **Лексико-грамматический.** Сопоставление лексического и грамматического значений слов позволяет точнее раскрыть сущность изучаемого лексического явления, предупредить ошибки учащихся в разграничении сходных в чем-либо явлений.

3. **Семантический.** Слово образует лексическую парадигму. Для выяснения языковой сущности того или иного члена этой парадигмы надо сопоставить его с другими членами этой парадигмы.

4. **Диакронический.** Помимо этого система работы над лексическими синонимами основывается на следующих дидактических принципах: научности и доступности изучаемого материала,

систематичности, сознательности, учета и опоры на родной язык, наглядности. Этот принцип следует использовать при изучении синонимов и антонимов, синонимов и родственных слов [1, с. 92].

Знакомство с лексическими синонимами должна носить практический характер и может быть построено по следующему плану: 1) наблюдения над языком, которые подводят учащихся к пониманию явления, помогают выявить то общее, что позволяет объединить слова в один синонимический ряд, и то, что отличает их друг от друга; 2) нахождение лексических синонимов в готовом тексте, в том числе и контекстуальных;

3) наблюдения над их стилистической ролью, над их лексической сочетаемостью, над интенсивностью проявления признака, действия (*неважный, плохой, дрянной, скверный, откровенный* и т. п.);

4) использование лексических синонимов в собственной речи при выполнении разнообразных упражнений.

На первом этапе работы для наблюдения и закрепления сведений о синонимах можно предложить упражнения лексико-семантического характера.

1) Определите общее значение каждой группы синонимов. Составьте предложения с выделенными синонимами.

а) *дом, здание, жилище*; б) *родина, отчизна, отечество*; в) *шофер, водитель*; г) *отметка, оценка, балл*; д) *труд, работа, дело*.

2) Составьте из этих слов ряды синонимов. Назовите общее значение слов-синонимов каждого ряда. Составьте предложения с однородными членами, используя слова любого ряда синонимов. *Всадник, страна, метель, теснота, наездник, мрак, буря, сторона, верховой, темень, край, вьюга, конный, потемки, земля, пуга*.

3) Замените в предложениях повторяющиеся слова синонимами. а) *Установилась хорошая погода.* б) *В лес за лекарственными растениями.* в) *В этом году было много хороших дней.*

Разбор синонимов в тексте в наибольшей мере учит школьников употреблять слово вдумчиво, учитывая тончайшие оттенки его значения, его стилистической и эмоциональной окраски, его сочетаемости.

Эти упражнения направлены на закрепление сведений о сущности синонимов.

Одной из особенностей многих синонимов является их различная сочетаемость с другими словами. Эта особенность у разных синонимов проявляется по-разному. Так слово *старый* вступает в сочетание со многими словами (*дом, костюм, дуб, стол, квартира, друг...*), его же синоним *древний* образует ограниченное количество словосочетаний (*древний старик, древний дуб*).

При изучении синонимов следует также учитывать, что многозначные слова могут иметь разные синонимы, например, слово *граница* имеет следующие группы синонимов: 1) *граница – рубеж – пограничная линия*; 2) *граница – черта – грань – водораздел*.

Для осознания различий в употреблении синонимов одного ряда рекомендует использовать прием сопоставления. «Особенно это важно для нерусской аудитории, т. к. сопоставление здесь

носит двойной характер: во-первых, сопоставляются синонимические явления русского языка, во-вторых – явления русского и родного языков», – подчёркивает автор [2, с. 3]. Подобная работа не только совершенствует навыки употребления синонимов в лексически сходных контекстах, но и даёт возможность практически усвоить сложные для учащихся синтаксические связи – управление и согласование. Например, синонимичность слов *дорожить, ценить* определяется значением «признавать что-либо важным, ценным для себя». Синтаксические конструкции: *дорожить (чем?) дружбой, жизнью; ценить (что?) дружбу, жизнь*. Следующий прием, очень эффективный – противопоставление синонимов в контексте: Он знал в детстве не нужду, а бедность. (И. Эренбург). Оба эти приёма направлены на формирование навыков безошибочного функционирования механизма выбора синонимов

Полученные теоретические сведения учащиеся закрепляют, выполняя упражнения лексико-семантического и лексико-грамматического характера: 1) Подберите к выделенным словам синоним. Укажите, к какой части речи они относятся. 2) К каждому значению данных многозначных слов подберите синонимы. 3) Выберите подходящее слово из заключённых в скобки (Например, 1. *Спортивные соревнования состоятся в (близком, ближнем, соседнем) городе.* 2. *Альпинисты добрались до (верхушки, вершина) горы.* 3. *День был (горячий, жгучий, знойный)*).

В работе над синонимами важно научить учащихся выбирать тот синоним, который наиболее точно выражает мысль говорящего и соответствует функциональному стилю высказывания [3]. Для закрепления данных навыков следует предложить упражнения лексико-стилистического характера: например, «укажите синонимы, относящиеся к разговорному стилю. Определите, какой частью речи выражены эти синонимы. Составьте с ними предложения.

Приехать – прикатить, беседовать – болтать, кушанье – стряпня, заболеть – расклеиться.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что итоговой работой может служить сочинение, в котором учащиеся не должны допускать повторения одних и тех же слов, а должны заменять их синонимами, а так же задания на использование синонимов в качестве скреп (в том числе и контекстуальных синонимов):

В каждой паре предложений замените второе сцепляющее существительное текстовым синонимом, выбрав его из следующих слов: *зверь, животное*.

а) *Из Беловежской Пути на Волынь завезли зубров. Зубры прижились и перестали бояться человека.*

б) *Спустившись в лошину, мы увидели медведя. Медведь стоял как бы задумавшись.*

1. Какие слова обозначают одно и то же и используются как сцепляющие слова?

Из мелколесья на поляну вышел огромный лось. Зверь постоял секунду, чутко прислушиваясь, и зашагал дальше. (М. Фрутин).

В дальнейшем, при изучении частей речи, понятие «синонимы» закрепляется на более сложном дидактическом материале.

Библиографический список

1. Голованова Е.П. К вопросу о роли взаимозаменяемости при выделении и определении синонимов. *Синонимы русского языка и их особенности*. Ленинград, 1972.
2. Александрова З.С. *Словарь синонимов русского языка*. Москва, 1986.
3. Брагина А.А. *Синонимы в литературном языке*. Москва, 1986.

References

1. Golovanova E.P. K voprosu o roli vzaimozamenyaemosti pri vydelenii i opredelenii sinonimov. *Sinonimy russkogo yazyka i ih osobennosti*. Leningrad, 1972.
2. Aleksandrova Z.S. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Moskva, 1986.
3. Bragina A.A. *Sinonimy v literaturnom yazyke*. Moskva, 1986.

Статья поступила редакцию 14.05.16

УДК 811.111

Abdurakhmanova P.D., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Early Learning Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru

Musaeva Z.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, English Language Department, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru

Idrissova P.G., assisting teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru

THE USE OF METHODS OF TEACHING A GRAMMATICAL CATEGORY OF CASE NOUN IN ENGLISH AT MULTINATIONAL CLASSES WITH DARGIN STUDENTS. The article is dedicated to practical issues related to the implementation of methods of teaching a grammatical category of case noun in English at multinational classes, when Dargin students make up the most part of the group. Specificity of foreign language teaching in a multicultural school with Russian as the language of learning consists in learning a third language, functioning in situations at the same time with the native and Russian languages. The authors give examples to show what the typical mistakes of students are and offer ways to correct them. The article presents a complex of exercises for forming grammatical skills education and the use of the possessive case of English in grades 5-7 Dargin school. Consideration of the problems identified in students and the creation of methods for their elimination improves the efficiency of training sessions of Dargin students to the category of case noun in the English language.

Key words: grammatical category, noun, common case, possessive case, multinational school, teaching methods.

П.Д. Абдурахманова, д-р филол. наук, проф. зав. каф. раннего обучения иностранным языкам и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru

З.И. Мусаева, канд. пед. наук, доц. каф. английского языка. ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fnkdgpi@mail.ru

П.Г. Идрисова, ассистент каф. раннего обучения иностранным языкам и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: fnkdgpi@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИМ КАТЕГОРИЯМ ПАДЕЖА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ КЛАССАХ С ПРЕОБЛАДАНИЕМ УЧАЩИХСЯ ДАРГИНЦЕВ

Статья посвящена практическим вопросам, связанным с реализацией методики обучения грамматическим категориям падежа имени существительного английского языка в многонациональных классах с преобладанием учащихся даргинцев. Специфика обучения иностранному языку в многонациональной школе с русским языком обучения состоит в обучении третьему языку, функционирующему в ситуации одновременно с родным и русским языками. Авторы на конкретных примерах показывают, какие типичные ошибки допускают учащиеся и приводят пути их исправления. В статье приводится комплекс упражнений на формирование грамматического навыка образования и употребления притяжательного падежа английского языка в 5 – 7 классах даргинской школы. Учёт выявленных проблем у учащихся и создание методики по их устранению позволяет повысить эффективность занятий по обучению даргинских учащихся категории падежа имени существительного английского языка.

Ключевые слова: грамматическая категория, существительное, общий падеж, притяжательный падеж, многонациональная школа, методика обучения.

В настоящее время во многих регионах России количество городских и сельских школ со смешанным многонациональным составом учащихся и русским языком обучения всё возрастает. Практика показывает, что теоретические положения, методы и подходы, которые давали положительные результаты при обучении иностранному языку в однонациональной школе, в настоящее время не могут и не решают в необходимой степени возникшие специфические и методические проблемы многонациональной, многоязыковой аудитории, в которой происходит обучение ещё одному (иностранному) средству общения, на базе русского (неродного) языка.

Специфика обучения иностранному языку в многонациональной школе с русским языком обучения состоит в обучении третьему языку, функционирующему в ситуации одновременно с родным и русским языками. Следовательно, учёт русского языка, на котором ведется преподавание иностранного, и опора на него в процессе овладения иностранным в условиях многоязычия необходим, тем более что русский язык здесь стал языком обучения, общения и языком-посредником в многоязычном коллективе.

Разработка методики обучения грамматическим категориям имени существительного английского языка в многонациональной школе предполагает выделение ее отдельных компонентов и их теоретическое и практическое обоснование. Это, прежде всего, текстовый материал, языковой материал, речевые навыки и умения, система упражнений. Для каждой модели многонационального класса эти компоненты обучения должны быть подчинены главной цели: преодолению интерференции в процессе овладения английским языком. Интерференция будет зависеть от того, какой национальный язык превалирует в классе (в нашем случае даргинский) [1].

Проведённый нами краткий анализ научной литературы [2; 3] по проблеме категории падежа имени существительного английского, русского и даргинского языков дал хорошую базу для проведения констатирующего педагогического среза в 5 – 7 классах многонациональной школы с преобладанием учащихся даргинской национальности. Нами был проведен эксперимент в 5 – 7 классах Новохушетской СОШ №6. Новохушетская СОШ №6 Ленинского района г. Махачкалы является наиболее много-

национальной школой, где представлены все национальности Дагестана. Здесь мы провели срезы с 17 учащимися аварской национальности, 26 учащимися – даргинской национальности, с 8 учащимися лакской национальности, 11 учащимися кумыкской национальности, 10 учащимися лезгинской национальности. Все они представляют иберийско-кавказскую группу языков. Акцент делался на учащихся даргинской национальности.

Для выявления ошибок учащихся мы вместе с учителями провели письменные работы, в которых были даны темы “My school”, “My family”, “My best friend”. Заметим, что в этой школе преподавание родного, русского и английского языков находится на достаточно высоком уровне. При анализе работ мы учитывали только ошибки, связанные с категориями падежа имени существительного английского языка. При подсчёте ошибок было обнаружено, что учащиеся всех национальностей допустили ошибки в образовании и употреблении родительного (притяжательного) падежа. Большинство учащихся при образовании формы притяжательного падежа опускали апостроф (myfriendsbicycle) – 62%, допускались ошибки при образовании притяжательного падежа имени существительного во множественном числе (friends’s) – 42%, также допускались ошибки в образовании притяжательного падежа неодоушевленных существительных (school’steacher) – 35%. Выявлено, что ошибки учащихся связаны с влиянием как родных языков учащихся, так и русского.

Родительный падеж в дагестанских языках по структуре и порядку слов аналогичен английскому притяжательному падежу, однако он охватывает все имена существительные, что ведет к тому, что под влиянием родных языков учащиеся-дагестанцы многонациональных классов употребляют притяжательный падеж английского языка и с неодоушевленными существительными, например *the table’s leg, the water’s glass, the door’s key* и т. д. В русском языке родительный падеж аналогичен притяжательному падежу английского языка, где **of-phrase** очень похож на русский родительный, однако в русском языке имеются аналогичные сочетания притяжательных прилагательных с именем существительным, как например, **папин, мамин, Петин** и т. д. Значительные трудности представляет употребление апострофа в английских существительных, так как у учащихся многонациональных классов нет понятия «апостроф».

В парадигме склонений существительных в дагестанских языках за именительным падежом идет активный или так называемый "эргативный" падеж, который отсутствует в русском и английском языках. Отсюда исходит и эргативная конструкция, которая является специфической особенностью грамматического строя кавказских языков. Эргатив служит исходной формой для образования всех остальных падежей. Эргативный падеж образуется прибавлением к форме именительного падежа различных аффиксов, которые отличаются в каждом языке. Сущность эргативного падежа заключается в том, что при переходных глаголах подлежащее выражается особым, т. н. эргативным падежом, т. е. падеж подлежащего зависит от переходности глаголов. Это является причиной многочисленных ошибок учащихся многонациональных классов. Например, предложение «я вижу книгу», учащиеся даргинцы, аварцы, кумыки, лезгины могут перевести *te see book* и т. д. Следует также отметить, что значение общего падежа английского языка и основного падежа дагестанских языков сходны.

Как мы уже отметили, имеются сходства в употреблении родительного падежа в английском языке и притяжательного падежа дагестанских языков (за исключением того момента, что в английском языке имеются ограничения в отношении одушевленности и неодушевленности и некоторые другие), значения же всех других падежей дагестанских языков в английском языке передаются посредством предлогов, которых нет в дагестанских языках. Видимо, этим и связано появление большого числа местных падежей дагестанских языков. Следовательно, употребление предлогов в английском языке составляет большие трудности для учащихся многонациональных классов [4].

Приведём комплекс упражнений на формирование грамматического навыка образования и употребления притяжательного падежа английского языка в 5 – 7 классах даргинской школы.

1. Перефразируйте следующие словосочетания, употребляя притяжательный падеж:

Библиографический список

1. Ильясов И.О., Абдурахманова П.Д., Муртузалиева З.М. Подходы к обучению грамматической категории падежа имени существительного английского языка в многонациональных классах с преобладанием учащихся даргинцев. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 2 (57).
2. Ильясов И.О. *Основы обучения иностранным языкам в условиях многоязычия*. Махачкала, 1991.
3. Ильясов И.О., Зайналова Д.А. *Обучение грамматически правильному оформлению английской речи учащихся кумыкской национальной школы: учебно-методическое пособие*. Махачкала, ДГПУ, 2004.
4. Ильясов И.О. *Английский язык многонациональной школе. Методика обучения*. Махачкала, 1999.

References

1. Il'yasov I.O., Abdurahmanova P.D., Murtuzaliev Z.M. Podhody k obucheniyu grammaticheskoy kategorii padezha imeni suschestvitel'nogo anglijskogo yazyka v mnogonatsional'nyh klassah s preobladaniem uchaschihsya dargincev. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 2 (57).
2. Il'yasov I.O. *Osnovy obucheniya inostrannym yazykam v usloviyah mnogoyazychiya*. Mahachkala, 1991.
3. Il'yasov I.O., Zajnalova D.A. *Obuchenie grammaticheski pravil'nomu oformleniyu anglijskoj rechi uchaschihsya kumyjskoj nacional'noj shkoly: uchebno-metodicheskoe posobie*. Mahachkala, DGPU, 2004.
4. Il'yasov I.O. *Anglijskij yazyk mnogonatsional'noj shkole. Metodika obucheniya*. Mahachkala, 1999.

Статья поступила в редакцию 05.04.16

УДК 801.52

Alieva S.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: samaya.alieva.00@mail.ru*

FUNCTIONAL ASPECT OF RESEARCH OF THE SEMANTICS OF ONOMATOPOEIC WORDS IN LANGUAGES OF DIFFERENT SYSTEMS. The article presents a comparative functional analysis of onomatopoeic words in languages of different systems (Russian and Kumyk). To identify all the components of the lexical meaning of the words, it is not enough to study articles in dictionaries, it is necessary to turn to the study of their contextual use. Actantial structure of the sentence and semantic structure of onomatopoeic words in both languages reveals a number of similarities. The number of semes in the semantic structure of onomatopoeic words in the Russian and Kumyk languages may vary. The Russian verbal onomatopoeic nouns in most cases keep producing the actant structure of the verb. In both languages verbs with one actant dominate. In Russian verbal expression of peripheral semes in a number of onomatopoeic words is redundant, in Kumyk such explication of verbal means is considered normal. Functional aspect of the study of onomatopoes allows full implementing of their semantics.

Key words: actant, onomatopoeic words, lexical combinability, semantic structure, seme, syntagmatic meaning.

S.A. Alieva, *doc. каф. теоретической и прикладной лингвистики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: samaya.alieva.00@mail.ru*

The flat of my sister
The room of these people
The son of her mother
The food of those dogs
The name of this man
The hobby of the gentlemen

2. Переведите на английский язык, употребив притяжательный падеж:

1. Муж моей сестры – врач.
2. Комната Елены – очень большая и светлая.
3. Я говорил с секретарем директора вчера.
4. Я хочу прочитать сегодняшнюю газету.
5. Он не слышал следующий вопрос учителя.

3. Перефразируйте следующие предложения, употребляя притяжательный падеж.

1. The office of our manager is very big.
2. They will consider the proposals of Mr. Black at their next meeting.
3. This is, in the opinion of the critics, their best record for years.
4. The computer of Tom and Helen is modern.
5. We have not received the answer of buyers yet.
6. The working day of our Commercial Director begins at 9 o'clock in the morning.

4. Расскажите о себе, употребляя значительное количество существительных в Possessive Case.

В заключении отметим, что формирование грамматических навыков средствами любого языкового явления осуществляется в три этапа. На первом этапе обеспечивается понимание семантики и способов построения структуры с выделением ориентиров или "указателей трудностей" (сигнальные опоры). На втором и третьем этапах работы над грамматическими явлениями сигнальные опоры выполняют функцию подсказки (напоминания), но при этом количество применений сигнальных опор уменьшается в связи с уменьшением характера упражнений, т. е. переходом к речевым упражнениям.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ СЕМАНТИКИ ЗВУКОПОДРАЖАТЕЛЬНЫХ СЛОВ В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена сопоставительному функциональному анализу звукоподражательных слов в разносистемных (русском и кумыкском) языках. Для выявления всех компонентов лексического значения слова недостаточно изучить статьи в толковых словарях, необходимо обратиться к исследованию его контекстного употребления. Актантная структура предложения и семная структура звукоподражательных слов в обоих языках обнаруживает ряд сходных черт. При этом количество сем в семантической структуре ономастопозитических слов в русском и кумыкском языках может варьироваться. В русском языке отглагольные звукоподражательные существительные в большинстве случаев сохраняют актантную структуру производящего глагола. В обоих языках преобладают одноактантные глаголы. В русском языке вербальное эксплицирование периферийных сем в ряде звукоподражательных глаголов является избыточным, в кумыкском – подобная экспликация вербальными средствами считается нормой. Функциональный аспект исследования ономастопозитических слов позволяет в полной мере реализовать их семантику.

Ключевые слова: актант, звукоподражательные слова, лексическая сочетаемость, сема, семантическая структура, синтагматическое значение.

Важной частью характеристики звукоподражательных слов являются их синтагматические свойства, предполагающие способность сочетаться в речи с другими словами. Такое возможно ввиду наличия у каждого слова определенного набора семантических отношений, который «связывает его значение со значениями других слов в пределах речевого отрезка» [1, с. 136].

В совокупности лексических и синтаксических связей (валентностей) слова проявляется его синтагматическое значение. Лексическая валентность подразумевает потенциальную сочетаемость слов с другими словами и основывается на законе семантического согласования. По мнению Д.Н. Шмелева, лексическая сочетаемость не может быть подвергнута исчерпывающему обследованию [2, с. 166]. Синтаксические конструкции, в которых употребляются звукоподражательные слова, связаны с их семной организацией. Анализ семной структуры звукоподражательных слов выводит на первое место лексическую валентность.

Слова, имеющие сходную семантическую структуру, имеют не только сходную сочетаемость, но и возможность функционального использования. «Функциональные связи слов шире непосредственно семантических» [3, с. 114]. Для сочетания слов необходимо окружение лексической единицы в речевой цепи, что возможно лишь в контексте. Так как в толковых словарях не представлены все компоненты лексического значения слова, то следует обратиться к анализу его контекстного употребления. Лексический контекст, в котором употребляются звукоподражательные слова, ограничивает их сочетаемость с лексемами определенной семантики, ср.: рус. *мяукать* – *кошка*, кум. *мавулламакъ* – *мишик*. Для обозначения субстанциональных характеристик глагола существуют различные термины. При описании синтагматических отношений звукоподражательных слов, в первую очередь глаголов, мы отдаем предпочтение термину «актант».

Если исследовать актантную структуру звукоподражательных слов, то можно обнаружить, что подавляющее большинство ономастопозитических слов являются одноактантными. Например, рус. *хрюкать*® Х (кто) *сви́ня*; кум. *къагъылламакъ* 'гоготать'® къаз 'гусь'. Двухактантные звукоподражательные слова встречаются реже: рус. *гавкать*, *рычать*, *тявкать*: Х (кто) и У (на кого); кум. *гъаппламакъ*, *къычырмакъ*, *увакъ-увакъ* *гъаппламакъ*, где *увакъ-увакъ* 'прерывисто'. Таким образом, русский звукоподражательный глагол *тявкать* на кумыкский язык переводится сочетанием синонимичного глагола (*гъаппламакъ* 'лаять, гавкать') и обстоятельственного уточнителя.

При сопоставлении актантной структуры предложения и семной структуры звукоподражательного слова обнаруживается ряд сходных черт. В семантической структуре ономастопозитического слова ядерными выступают субъектная сема и сема звучания. Несмотря на периферийность (необязательность) некоторых сем, следует отметить, что последние дифференцируют слова. В противном случае часть звукоподражательных слов будет различаться лишь при помощи аналитически выраженного субъекта. Так происходит в кумыкском языке, в котором глагол *къагъылламакъ* может быть употреблен не только с лексемой къаз 'гусь', но и *тавукъ* 'курица'. В зависимости от этого глагол будет переведен на русский язык ('гоготать' или 'кудахтать'). Кроме того, нередко звукоподражательный глагол русского языка в кумыкском языке передается словами *акъырмакъ*, *къычырмакъ* 'кричать'.

В русском и кумыкском языках семная структура ономастопозитического слова имеет определенный набор сем. Однако ко-

личество семантических компонентов в сопоставляемых языках может варьироваться.

Звукоподражательные глаголы по своей валентности предполагают заполнение ряда позиций, прежде всего субъекта действия, так как по природе они являются субъектными. В русском языке субъектная сема, несмотря на то, что может быть выявлена синтетически, в контексте практически всегда передается аналитически, поскольку является обязательной и требует актантной реализации. Например, *Умная собака только виляла пушистым хвостом и нетерпеливо взвизгивала* (Д. Мамин-Сибиряк. Приемш).

Звукоподражательная лексика имеет ряд сходных черт и в кумыкском языке, что в первую очередь проявляется в обязательном характере реализации в предложении субъектной семы: *Абзарда жымчыкълар жырыллай эди*. 'Во дворе чирикали воробьи'.

Ограниченность объема ономастопозитических слов приводит к тому, что при выражении окказиональных звуков используются звукоподражательные слова, характерные для других животных или предметов исследуемого лексико-семантического поля. *По утрам прилетал на пойму одинокий журавль и не трубил, а только свистел* (М. Пришвин. Одинокий журавль). Нередко в таких случаях используется сравнение: *Сунула выгь в озеро клюв, набрала воды да как дунет в клюв! Пошел по озеру гул: – Прум-бу-бумм!.. – словно бык проревел* (В. Бианки. Кто чем поет?). Синтагматические отношения в семантическом поле складываются из синтаксической, семантической и лексической (индивидуальной) сочетаемости [4, с. 17].

Звукоподражательные глаголы обычно употребляются в речи по определенной семантической модели: «название животного, насекомого, птицы – процесс звучания» [5, с. 45]. Довольно часто глаголы в подобных конструкциях могут замещаться сочетанием глагола и отглагольного существительного: *квакать* – *издавать кваканье*. Данная семантическая модель действует и в кумыкском языке: *жырылламакъ* 'чирикать' – *жырыллай этмек* 'издавать чириканье'. Однако ввиду того что в кумыкском языке субъект выражается аналитически, необходимым компонентом будет выступать сема издаваемого звука.

В семантической структуре русского звукоподражательного слова часто можно выделить сему конкретного звучания, которая находит опору в субъектном актанте. *Утки в зарослях кричали всю ночь* (К. Паустовский. Заячья лапа). Рассмотрим еще ряд примеров: рус. *Рявканье льва, которое послышалось из клетки, очень встревожило молодого дрессировщика* (Перовская. Васья). Кум. *Арсланкъаппанни ачулу къычырыву гишини бираз къоркъутду*. 'Злобные крики льва немного встревожили мужчину'. В кумыкском языке русскому отглагольному существительному *рявканье* соответствует словосочетание *ачулу къычырыву* 'злобные крики'. Благодаря контексту появляется дополнительная сема эмоциональности звучания.

Ономастопозитических глаголов, которые могут содержать объектную сему, в русском языке немного, так как она [сема] существует на крайней периферии звукоподражательных слов и является необязательной. Все глаголы, включающие объектную сему, являясь синонимичными: *гавкать*, *лаять*, *рычать* ... на кого или что. Объектная связь у этих слов предсказуема. Иногда объектными могут стать и другие глаголы. В качестве примера приведем устойчивое выражение *Выть на луну*. В кумыкском языке группа объектных звукоподражательных глаголов также малочисленна и совпадает с подобной группой гла-

голов в русском языке. *Ит ятлагъа гьапплай*. 'Собака лает на чужих'.

В семной структуре звукоподражательных слов, помимо ядерных сем (субъектной и звучания) могут быть и периферийные семы (интенсивности звучания, способа издаваемого звука, характера звучания и эмоциональности). Их факультативный характер и необходимость контекстной реализации не отменяет способности дифференцировать слова. Следует отметить, что «четких границ между ядерными и периферийными семами нет, они подвижны, потому что не остается неизменной сама семантическая структура слова» [6, с. 43]. *Лес громко рычит, она [кошка] не обращает внимания на его рык, – прыгает через него, хватая за уши* (М. Пришвин. Любовь Ярика).

Рычать – О животных: издавать громкие, злобные звуки низкого тона 'р-р-р'. [7, с. 689]. Семная структура глагола *рычать* содержит сему интенсивности звучания (громкие, низкого тона звуки), вследствие этого обстоятельственный актант *громко* является избыточным. Подобная особенность актантной реализации русских ономастических слов с семой интенсивности звучания ярко проявляется при сопоставлении с кумыкским языком, в котором отсутствие вышеупомянутой семы непосредственно в семной структуре слова требует контекстного восполнения: *Арсланкъаппан къаршысында душманын гьэргенде акъыра*. 'Лев рычит, увидев перед собой соперника', где *акъыра* букв. 'кричит'. «Семантика слова в значительной степени обусловлена его лексико-фразеологической сочетаемостью, <...> случаи эквивалентности слов во всем объеме их семантики и функционирования в речи чрезвычайно редки» [8, с. 51].

В русском языке отглагольные звукоподражательные существительные в большинстве случаев сохраняют ту актантную структуру, которая была у производящего глагола: *На обгорелой лесуна надсадиисто каркала ворона* (В. Шишков. Угрюм-река). – *На скошенной луговине, у маленького озера кружились птицы: слышалось карканье ворон и плач цыбиц* (С. Есенин. Повесть Яр). Звукоподражательный глагол каркать и образованное от него существительное *карканье* имеют лишь субъектный актант.

Следует отметить, что семантическая структура глагола и отглагольного существительного не всегда совпадают. Иногда звучание передается описательным путем, например, в кумыкском языке: *Агъачлыкьда бёрюню улуйгъан авазы эшитилди*. 'В лесу послышался вой волка', где *улуйгъан авазы* 'воющий звук'.

Синтагматическая реализация актантов различается у ономастических слов. Левый актант (субъект) задан у звукоподражательных глаголов: *квакать* (о лягушке), *курлыкать* (о журавле); ему соответствует правый актант у звукоподражательных существительных: *кваканье* (лягушки), *курлыканье* (журавля). Подтвердим вышесказанное на конкретных примерах: *Волки воют и грызутся на три круга, всаживая в глотку бешеные клыки* (В. Шишков. Угрюм-река). – *Слабый вой волка разбудил прикорнувшего в дупле сосны дятла* (С. Есенин. Повесть Яр). Чаще всего при звукоподражательном глаголе субъект действия выражается именами существительными в именительном падеже. Если употребляется производное отглагольное существительное, субъект действия выражается лексемой в родительном падеже. Сравним с кумыкским языком: *Кёлде бабишлер бакъыллай эди*. 'На озере кричали утки'. – *Бабишлени бакъыллау айрыча эшитим эди*. 'Звонкое криканье уток выделялось по-особенному'. В кумыкском языке звукоподражательный глагол *бакъыллай эди* 'кричали' употребляется с субъектом действия в основном падеже (*бабишлер* 'утки'). При отглагольном существительном субъект действия представлен, как и в русском языке, существительным в родительном падеже.

Интересно отметить, что кумыкский глагол *бакъылламакъ* чаще употребляется с лексемой *бакъа* 'лягушка' и переводится на русский язык, как 'квакать'. В русско-кумыкском словаре русского глаголу *квакать* соответствуют две кумыкские лексемы '*бакъылламакъ*' и '*гьюрюлемекъ*'. [9, с. 186]. Последний глагол нередко употребляется со словом *гьэюрчюн* 'голубь'. Таким образом, в семантической структуре ни одного из вышеприведенных кумыкских глаголов нельзя выделить сему конкретного звучания. Обратившись к Большому академическому словарю русского языка, находим, что глагол *квакать* обозначает звуки, похожие на 'ква-ква' (о лягушке). [10, с. 13]. Таким образом, в современном русском языке семная структура данного глагола содержит сему конкретного звучания. Однако словарная статья Словаря живого великорусского языка В.И. Даля не исключает, что подобные звуки могут издавать и птицы. *Квакать* – кричать 'ква-ква', об утках и других птицах, о лягушке. [11, с. 102].

В произведениях художественной литературы можно встретить примеры, когда звуки, издаваемые лягушкой, уподобляются утиним: *Есть лягушки, которые звонко квакают; другие кричат вроде уток* (В. Бианки. Голубые лягушки).

В качестве субъектов у звукоподражательных глаголов могут выступать как живые существа (названия животных или имена людей), так и неживые предметы. – *Это не твоего ума дело... – старик многозначительно крикнул, ударил палкой в снег и смолк. – Вот вырвалась из лунной мути тройка, забулкали, затренькали бубенцы с колокольцами* (В. Шишков. Угрюм-река). *Тавукъ къакъыллады ва къуйругъун силледи*. 'Курица закудахта-ла и всплеснула крыльями'.

И в русском, и в кумыкском языках субъект выражен:

Рус.	Кум.
<i>ворковала – горлинка;</i>	<i>гьюрюлледи – гьэюрчюн;</i>
<i>квакала – лягушка;</i>	<i>бакъыллады – бакъа;</i>
<i>стрекотала – сорока</i>	<i>чырыллады – савусгъан.</i>

В русском языке на лексико-семантическом уровне возможны модификации субъектов:

<i>Мурлыкать</i> ®S	<i>кот</i>
	<i>человек</i>
	<i>медведь</i>

1. *На ее [Ниночки] коленях, щурясь на огонь, мурлыкал кот* (В. Шишков. Угрюм-река).

2. *Яркими огнями вспыхнул салон: оттуда мирно мурлыкал пассажирский говор* (Б. Житков. Механик Салерно).

3. *Медведь издал ласковый, жалостный звук. Казалось: он мурлыкал, как кошка* (Короткевич. Были у меня медведи).

В толковом словаре *Мурлыкать* – 1 О кошке: тихо урчать. 2. Перен. Тихонько напевать [7, с. 368].

Не менее интересны случаи употребления звукоподражательных слов, обозначающих звуки, которые характерны для неживых предметов, с одушевленным субъектом. *Над муравейником на елке так странно тикала какая-то птица, и я по этому звуку никак не мог догадаться, какая она* (М. Пришвин. Вальдшнепы). Ср.: *тикают часы – тикает птица*. И наоборот, когда субъект (неодушевленный предмет) сочетается со звукоподражательным глаголом, который, как правило, употребляется с живыми существами: *Холодильник рявкнул и грохнул* (В. Набоков. Лолита).

Человек, находящийся в определенном состоянии, может издавать звуки, свойственные животным. *Все люди орали, шипели, взлаивали: нигде таких голосов не услышишь больше у человека, и, верно, это осталось от тех времен, когда охотились на мамонта* (М. Пришвин. Гон). Здесь речь идет не о метаморфозе.

В кумыкском языке такие модификации возможны преимущественно в разговорной речи: *Не гьаппайсан? 'Что ты лаешь?'* Данное выражение адресовано человеку и имеет явную пейоративную окраску.

В ряде случаев, как и в русском языке, звукоподражательные слова употребляются в переносном значении: *Къатынгиши бакъыллагъангъа ачуланма яраймы*. 'Стоит ли сердиться из-за того, что женщина расквасалась'.

Анализ контекстного употребления звукоподражательных слов позволил прийти к выводу: чем меньше обязательных сем в семантической структуре слова, тем больше вариантов субъектов. Глаголы, в семной структуре которых можно выделить сему конкретного звучания (рус. *квакать*, *каркать*, *мяукать*, *курлыкать*, *куковать*; кум. *мавулламакъ*, *мырылламакъ*, *кишнемек*) способны сочетаться с меньшим количеством субъектов, в отличие от лексем, которые такую сему не содержат.

Сема интенсивности звучания, являясь дифференциальной, тем не менее, считается в ряде случаев необходимой. Тот факт, что семы характера издаваемого звука, эмоциональности звучания часто привносятся контекстом, позволяет говорить об их факультативности.

Ономастические глаголы обладают интенцией (валентностью). «Глаголы служат для выражения отношений, которыми связаны между собой субстанциональные элементы предметно-антропонимического мира» [12, с. 7].

Для более точного выражения характера издаваемого звука при звукоподражательных глаголах используются дополнительные средства (обстоятельства и определения). В русском языке нет необходимости в обстоятельствах, однако они вербальной экспликацией усиливают ту или иную сему: *Христофориди прятался в зарослях, рычал от бешенства и жевал листья, готовясь к чудовищным прыжкам* (К. Паустовский. Колхида).

Семная структура оноματοпоэтического глагола *рычать* уже содержит эмоциональную сему (*злобные звуки*). Несмотря на это, в данном случае она выражена и аналитически (*от бешенства*), поэтому её вербальное эксплицирование является избыточным.

В кумыкском языке подобное эксплицирование вербальными средствами периферийных сем считается нормой: *Ит увакъ-увакъ гьаплады*. 'Собака затыкала' (букв. 'прерывисто лаяла').

Отразим схематично речевое употребление звукоподражательных глаголов: 1.S+V – Свинья хрюкает, где S – источник звучания, а V – звукоподражательный глагол. Данная схема – наиболее общая.

2. S+V+A. Этой схеме соответствует следующее предложение: *Мышкин [кот] заворчал, да так зло* (Б. Житков. Джарылгач). «А» при этом может быть указателем интенсивности, эмоциональности звучания, характера издаваемого звука.

Значение слова не рождается контекстом, а реализуется в нем. Видоизменение семантики слова, связанное с его употреблением в разных лексико-семантических позициях позволяет установить и различные лексико-семантические контексты употребления этого слова или его отдельных значений [2, с. 74]. В контексте можно точно определить значение слова, так как именно здесь оноματοпоэтическое слово не только находит конкретную реализацию своей семантики, но и под влиянием син-

тагматических воздействий лексического окружения приобретает дополнительное значение.

Сопоставительный функциональный анализ оноματοпоэтических слов в русском и кумыкском языках выявил особенности их контекстного употребления. В обоих языках обнаружено, что подавляющее большинство звукоподражательных глаголов являются только одноактантными (в них реализуется субъектная сема). Двухактантные глаголы содержат и объектный актант. И в русском, и в кумыкском языках они [глаголы] синонимичны. Понятие «актант» связано с понятием «сема». В субъектном и объектном актантах реализуются одноименные семы. Непосредственно в самом глаголе выражается сема звучания. В русском и кумыкском языках не реализуется в актанте сема способа звучания. В русском языке, ввиду наличия немалого количества глаголов конкретного звучания, может быть выделена данная сема, которая находит опору в субъектном актанте. В кумыкском языке аналитически выражаются семы интенсивности, характера и эмоциональности звучания – в русском языке эти семы нередко могут быть выявлены непосредственно в семантической структуре глагола, вследствие чего актанты, поддерживающие данные семы, избыточны.

Функциональный аспект исследования звукоподражательных слов в разносистемных языках позволяет в полной мере реализовать семантику оноματοпоэтических слов, в первую очередь, глаголов.

Библиографический список

1. Кобозева И.М. *Лексическая семантика*. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
2. Шмелев Д.Н. *Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка)*. Москва: Наука, 1973.
3. Кузнецова Э.В., Боровикова Н.А. Функциональная эквивалентность глаголов в лексико-семантической группе. *Лексико-семантические группы русских глаголов*. Иркутск: Издательство Иркутского университета, 1989: 113 – 119.
4. Абрамов В.П. *Синтагматика семантического поля*. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1992.
5. Васильев Л.М. *Семантика русского глагола. Глаголы речи, звучания и поведения*. Уфа: Издательство БГУ, 1981.
6. Алиева С.А. Прагмасемантическая характеристика ономапов в разносистемных языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; № 6 [25]: 43 – 46.
7. Ожегов С.И. *Словарь русского языка: 70000 слов*. Под редакцией Н.Ю. Шведовой. 22-е изд., стер. Москва: Русский язык, 1990.
8. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово/Slovo, 2000.
9. *Русско-кумыкский словарь: Более 40000 слов*. Под редакцией Б.Г. Бамматова. Махачкала: ДНЦ РАН, 1997.
10. *Большой академический словарь русского языка: РАН, Институт лингвистических исследований*. Москва – Санкт-Петербург: Наука, 2007; Т. 8. Каюта – Кюрины.
11. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т.* Москва: Русский язык, 1981; Т.2.
12. Кузнецова Э.В. Лексико-семантические группы русских глаголов и семантические модели предложений. *Классы глаголов в функциональном аспекте*. Свердловск: Издательство УрГУ, 1986: 4 – 11.

References

1. Kobozeva I.M. *Leksicheskaya semantika*. Moskva: Editorial URSS, 2004.
2. Shmelev D.N. *Problemy semanticheskogo analiza leksiki (na materiale russkogo yazyka)*. Moskva: Nauka, 1973.
3. Kuznecova E.V., Borovikova N.A. Funkcional'naya `ekvivalentnost' glagolov v leksiko-semanticheskoy gruppe. *Leksiko-semanticheskie grupy russkih glagolov*. Irkutsk: Izdatel'stvo Irkutskogo universiteta, 1989: 113 – 119.
4. Abramov V.P. *Sintagmatika semanticheskogo polya*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo universiteta, 1992.
5. Vasil'ev L.M. *Semantika russkogo glagola. Glagoly rechi, zvuchaniya i povedeniya*. Ufa: Izdatel'stvo BGU, 1981.
6. Alieva S.A. Pragmasemanticheskaya harakteristika onomatopov v raznosistemnyh yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; № 6 [25]: 43 – 46.
7. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka: 70000 slov*. Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. 22-e izd., ster. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
8. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva: Slovo/Slovo, 2000.
9. *Russko-kumyjskij slovar': Bolee 40000 slov*. Pod redakciej B.G. Bammatova. Mahachkala: DNC RAN, 1997.
10. *Bol'shoj akademicheskij slovar' russkogo yazyka: RAN, Institut lingvisticheskij issledovaniy*. Moskva – Sankt-Peterburg: Nauka, 2007; T. 8. Kayuta – Kyuriny.
11. Dal' V.I. *Tolkovij slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: v 4-h t.* Moskva: Russkij yazyk, 1981; T.2.
12. Kuznecova E.V. Leksiko-semanticheskie grupy russkih glagolov i semanticheskie modeli predlozhenij. *Klassy glagolov v funkcional'nom aspekte*. Sverdlovsk: Izdatel'stvo UrGU, 1986: 4 – 11.

Статья поступила в редакцию 05.05.16

УДК 811

Bashirova M.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Pedagogy, Theory and Methodology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Derbent, Russia), E-mail: bashirova.maida@mail.ru

Gasanova N.A., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Pedagogy, Theory and Methodology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Derbent, Russia), E-mail: nargizatabaeva2013@yandex.ru

Shilhanova A.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Russian and Foreign Philology, Derbent Branch of Moscow State Pedagogical University (Derbent, Russia), E-mail: mggg_df@mail.ru

VERBAL IDIOMATIC COMBINATIONS IN DIALECTS OF THE AZERBAIJANI LANGUAGE. The article presents research of functional, structural and semantic characteristics of verbal idiomatic combinations in dialects of the Azerbaijani language. The authors analyze the verbal idiomatic combinations in dialects of the Azerbaijani language and study different models of idiomatic combinations. There are idiomatic verbal combinations in dialects of modern Azerbaijani language, with first component expressed by adjectives, pronouns or imitative words. But the most widespread in the modern language are noun-verb idiomatic combinations with the structure of simple phrases, in which the nominal component is expressed by a noun in the main or dative-accusative case.

In the Azerbaijani dialects in many cases, verbs have a relative value, and for completeness, they Express meaning necessarily require the verbal environment. The article provides many examples that illustrate idiomatic verbal combinations in the dialects of the Azerbaijani language.

Key words: verbal idiomatic combinations, dialects, idioms.

М.А. Баширова, д-р филол. наук, проф., зав. каф. педагогики, теории и методики начального образования, филиал Дагестанского государственного педагогического университета, г. Дербент, E-mail: bashirova.maida@mail.ru

Н.А. Гасанова, канд. филол. наук, ст. преп. каф. педагогики, теории и методики начального образования, филиал Дагестанского государственного педагогического университета, г. Дербент, E-mail: nargizatabaeva2013@yandex.ru

А.Н. Шилханова, канд. филол. наук, доц., зав. каф. русской и зарубежной филологии, Дербентского филиала Московского педагогического гос. университета, г. Дербент, E-mail: mggu_df@mail.ru

ГЛАГОЛЬНЫЕ ИДИОМАТИЧЕСКИЕ СОЧЕТАНИЯ В ДИАЛЕКТАХ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена функциональной и структурно-семантической характеристике глагольных идиоматических сочетаний в диалектах азербайджанского языка. В ней анализируются глагольные идиоматические сочетания в диалектах азербайджанского языка, рассматриваются различные модели идиоматических сочетаний. В диалектах современного азербайджанского языка встречаются и глагольные идиоматические сочетания, первые компоненты которых выражены именами прилагательными, местоимениями, подражательными словами. Но наибольшее распространение в современном языке получили субстантивно-глагольные идиоматические сочетания со структурой простых словосочетаний, в которых первый, именной, компонент выражается существительным в основном или дательно-винительном падеже. В диалектах азербайджанского языка во многих случаях глаголы имеют относительное значение и для полноты выражаемого ими смысла обязательно требуют словесного окружения. В статье приводится много примеров, иллюстрирующих глагольные идиоматические сочетания в диалектах азербайджанского языка.

Ключевые слова: глагольные идиоматические сочетания, диалекты, идиомы.

В настоящее время в языкознании утвердилось мнение, что идиоматические сочетания – это несвободные соединения слов, определяющим признаком которых является неразложимость их семантики, то есть идиоматичность [1]. В диалектах современного азербайджанского языка можно выделить по соотнесенности с той или иной частью речи три семантико-грамматических типа идиоматических сочетаний: субстантивные, адвербиальные и глагольные.

Глагольные идиоматические сочетания, как и другие, структурно-семантические типы фразеологизмов, в зависимости от выполняемой функции в языке подразделяются на две группы: 1) глагольные идиоматические сочетания с номинативной функцией и 2) глагольные идиоматические сочетания с экспрессивно-оценочной функцией. Основное назначение идиоматических сочетаний первой функциональной группы заключается в обозначении действия, состояния и в выражении значений, связанных с этими действиями или состояниями. Эти значения, как правило, не отличаются коннотативностью. Номинативные глагольные идиомы – это так называемые безобразные фразеологизмы. Сфера использования глагольных идиом с назывной функцией уже, нежели субстантивных с той же функцией. Среди экспрессивно-оценочных глагольных идиом сравнительно четко очерчивается круг словесных соединений, характеризующих физическое состояние человека, указывающих на характер его определенных действий или состояний; *duruja çixartmağ* «оправдывать» (букв. «вывести на чистое, прозрачное»); *ədçəl şərbətihî içmək* «отправиться в иной мир; отойти от мира сего; уйти в лучший мир» (букв. «залпить шербет смерти»).

Целую группу составляют глагольные идиоматические сочетания – образные, экспрессивно-эмоциональные обозначения действий, характерных для сфер общественно-производственной и хозяйственно-бытовой деятельности человека. Например: *dördajağlıdan nişiji də joxdur* «бедняк, не имеющий никаких домашних животных» (букв. «из четвероногих у него даже кошки нет»); *çölağ ətməğ* «причинить кому-либо чувствительный урон» (букв. «оставить кого-либо без рук или ног»). Рассматривая глагольные идиоматические сочетания с экспрессивно-оценочной функцией, нельзя не обратить внимания на то, что в абсолютном большинстве случаев они имеют отвлеченно-обобщенное значение и соотносятся с отвлеченной глагольной лексикой. Обобщенное значение идиоматических сочетаний представляет собой результат смыслового развития исходного значения свободных сочетаний слов, основанного на конкретно-образном представлении действительности.

Глагольные идиоматические сочетания являются двучленными или многочленными образованиями, по категориальному, грамматическому значению и синтаксической функции они соот-

носятся с глаголами и имеют общие с ними признаки. Глагольные идиоматические сочетания, исходя их характера обозначаемого ими действия, как и глаголы, подразделяются на две тематические общности: 1) глагольные идиомы, обозначающие действия, например *«bojnun sitdirmağ»* 1. «подчинить себе», 2. «позволить ухаживать за собой» (букв. «сломать его шею»), *əl ğovmağ* «гонять ветер» и 2) глагольные идиомы, обозначающие состояние, например: *jatağa jatmağ* «тяжело болеть, лечь в лежку» (букв., «в постели лежать»).

Значение действия или состояния глагольные идиоматические сочетания выражают в основном в категориях и формах, свойственных глаголам. Однако в составе идиом формы глагольного словоизменения определяются сочетаниями в целом. Глагол в составе идиом, с одной стороны, придает им категориальное значение процессуального действия, с другой – уточняет их внутреннюю семантику. Глагольные идиоматические сочетания второй функциональной группы совмещают в себе номинативную функцию с экспрессивно-оценочной при доминирующей роли последней. Они не только называют действия или состояния и отражают связанный с ними смысл, но содержат в себе и экспрессивно-оценочное, характеризующее значение, выражают отношение субъекта речи к сущности называемых действий. Это так называемые образные фразеологизмы. Определение тематических групп глагольных идиоматических сочетаний с экспрессивно-оценочной функцией сопряжено с большими трудностями. В отличие от субстантивных идиоматизмов, семантические разряды которых относительно четко выделяются, глагольные идиомы в тематическом плане представляют собой чрезвычайно разнородную массу, и тематическое распределение глагольных идиоматических сочетаний, как и глаголов вообще, – задача не легкая. Тем не менее, выделение отдельных семантико-тематических разрядов глагольных идиом-фразеологизмов с рассматриваемой функцией возможно.

В диалектах современного азербайджанского языка имеется множество экспрессивно-эмоциональных глагольных идиом, ярко и образно характеризующих психическое состояние человека. К ним, в частности, относятся следующие: *ğönlunu ğirmağ* «огорчать кого-либо» (букв. «душу ломать»); *dişərini ğismağ* «сдерживать себя» (букв. «стиснуть зубы») [2; 3].

Продуктивную семантическую группу составляют глагольные идиоматические сочетания, которые образно и эмоционально обозначают действия, определяющие поведение человека, его взаимоотношения с людьми и т. д. Например *adamı ətməğ* «распространять дурную славу о других» (букв. «человека ест»). Нередко та или иная черта в поведении человека характеризуется целой группой (синонимическим рядом) глагольных идиоматических сочетаний, весьма и точно характеризующих опре-

делённое действие лица с различных сторон. Так, например, в диалектах азербайджанского языка для образного выражения значения «бездельничать» существует большое количество идиоматизмов, каждый из которых отличается своеобразием присущего ему экспрессивно-эмоциональных оттенков: *əllərini sallamağ* «не работать, бездельничать» (букв. «стоять, опустив руки»). Глагол здесь выступает, по существу, основным элементом, оформляющим грамматическую семантику. Именно глаголы вносятся в глагольные идиоматические сочетания всю совокупность форм и значений, присущих идиомам как семантически целостным единицам языка. С характером категориальных свойств глагольных идиоматических сочетаний связана их синтаксическая роль. Глагольные идиоматизмы в предложении выполняют те же функции, что и глаголы. Наиболее типичной для них является функция сказуемого. Например: *Bujiğ işi etmə, işin pozulur* «не принимайся один за большое дело: шею сломаешь».

Наблюдения над глагольными идиоматическими сочетаниями показывают, что глагольный компонент в одних из них полностью, в других лишь частично сохраняет формы словоизменения. Учитывая, что формы словоизменения глагола в составе идиом – это формы изменения последних в целостном виде, анализируемые идиоматические сочетания соответственно можно подразделить на две группы: 1) глагольные идиомы-фразеологизмы с полной парадигмой и 2) глагольные идиомы-фразеологизмы с неполной парадигмой. Глагольные идиомы-фразеологизмы с полной парадигмой участвуют в оппозициях по всем категориям и формам, свойственным глаголам. К ним, в частности, принадлежит соединение слов: *başı çıxmağ* «понимать». Оно может иметь грамматические категории лица, числа, времени, залога, может выступать в неспрягаемых формах, а также в качестве имени действия: *başı çıxır* «он понимает» – *başı çıxırlar* «они понимают» – *başı çıxdı* «он понял» – *başı çıxaraq* «понимая» – *başı çıxış* «понимание».

Глагольные идиоматические сочетания с неполной парадигмой характеризуются ограниченностью форм словоизменения, то есть они не могут участвовать во всех возможных оппозициях по категориям и формам, присущим глаголам. Данное свойство идиом рассматриваемой группы связано с характером их означаемых (дестигнатов). Означаемые немало числа глагольных идиом, как правило, связаны с таким действием, которое исключает отрицание, и существуют они в сознании носителей языка лишь в положительном аспекте. Поэтому попытка оформить анализируемые соединения слов в плане отрицания обычно приводит к разрушению их семантической структуры или к переводу в категорию свободных сочетаний. Так, например, идиома-фразеологизм *ğöz jaştarını udmağ* «глотать слезы» употребляется только в положительном аспекте, ибо его десигнат «стараться сдерживать плач, рыдание» предполагает именно этот аспект. Глагольные идиоматические сочетания возникли в языке главным образом путем семантического переосмысления свободных сочетаний слов, то есть они генетически восходят к словосочетаниям и свободным предложениям. Закономерно поэтому, что идиомы рассматриваемого вида, с точки зрения грамматической структуры, совпадают со свободными сочетаниями слов. Выделяются два структурных типа анализируемых идиоматических сочетаний: 1) глагольные идиомы, соответствующие по структуре словосочетаниям, и 2) глагольные идиомы, соответствующие по структуре предложениям.

В глагольных идиомах структурного типа сохраняется порядок расположения компонентов, характерный для глагольных словосочетаний: определяющее слово (имя, наречие, глаголы и др.) предшествует определяемому – глагольному слову. Учёт этого основного закона словосочетания в глагольных сочетаниях, на наш взгляд, должен быть положен и в основу дифференциации идиом рассматриваемой структурной разновидности. В зависимости от способа выражения первого (генетически определяющего) компонента глагольные идиомы, подобные по форме простым словосочетаниям, подразделяются на следующие три основные группы: 1) субстантивно-глагольные, 2) глагольно-глагольные и 3) адвербиально-глагольные.

В диалектах современного азербайджанского языка встречаются и глагольные идиоматические сочетания, первые компоненты которых выражены именами прилагательными, местоимениями, подражательными словами. Ввиду малой частотности таких идиоматизмов мы их здесь не рассматриваем. Наибольшее распространение в современном языке получили субстантивно-глагольные идиоматические сочетания со структурой простых словосочетаний, в которых первый, именной, компонент выражается

существительным в основном или дательном-винительном падеже. Это объясняется спецификой семантики стержневого, глагольного, компонента в глагольно-именных словосочетаниях, к которым восходят рассматриваемые идиомы-фразеологизмы. В диалектах азербайджанского языка, как и в других языках, во многих случаях глаголы имеют относительное значение и для полноты выражаемого ими смысла обязательно требуют словесного окружения. Например: *əl ğovmağ* «ходить без дела, шататься» (букв. «гонять ветер»). Особо следует указать на одну характерную черту глагольных идиом. В их составе весьма употребительны существительные – соматизмы: *əl vurmağ* 1) приложить руку; 2) бить (ударить) кого-либо (букв. «руку положить»), *başını dondurmağ* «вооружить голову», *başını sallamağ* «вешать голову» (букв. «голову опустить»). Широкое употребление соматизмов в глагольно-именных идиоматических сочетаниях (как и в составе фразеологизмов вообще) обусловлено тем, что они как слова, обозначающие очень важные по функции органы, характеризуются высокой частотностью употребления. Разумеется, свободные сочетания слов, содержащие слова-соматизмы, часто переносятся на новые фрагменты действительности и становятся их номинациями.

Сравнительно небольшое место занимают в языке субстантивно-глагольные идиоматические сочетания, именные компоненты которых выражены формами других косвенных падежей: *çanta ilə kətməğ* «пойти по миру с сумой» (букв. «пойти с сумой»). Состав субстантивно-глагольных идиоматических сочетаний со структурой простых словосочетаний пополняется за счёт словосочетаний, идентичных по строению глагольным, компоненты которых связаны посредством служебных имен и послелогов. Служебные имена в таких идиомах чаще всего представлены в форме дательного, местного и исходного падежей: *bojnuna oturmağ* «посадить кого-либо на шею». В диалектах азербайджанского языка довольно часто встречаются субстантивно-глагольные идиоматические выражения со структурой сложных словосочетаний. Они большей частью состоят из трех компонентов. Выделяются следующие две основные группы субстантивно-глагольных идиом рассматриваемого структурного типа: 1) «именное словосочетание – глагол» и 2) «имя существительное – глагольно-именное словосочетание».

Первая структурная группа субстантивно-глагольных идиом является наиболее продуктивной. В них второй, стержневой, компонент именного словосочетания в большинстве случаев находится в основном или дательном-винительном падеже: *tükənlər uddurmağ* «надуть, обмануть» (букв. «заставить проглотить колечки»).

Трёхчленные субстантивно-глагольные идиомы второй группы в языке встречаются сравнительно редко. В них именной компонент, соединяющийся с глагольно-именным сочетанием слов, в основном употребляется в форме дательном-винительного падежа: *əllərini azad etmək* «дай волю рукам» (букв. «пустить руку на волю»). Субстантивно-глагольные идиоматические сочетания более сложной конструкции (четырёхкомпонентные, пятикомпонентные) в диалектах азербайджанского языка наблюдаются редко: *janan oda jağ tokmək* «подлить масло в огонь» (букв. «в горящий огонь или очаг масло подлить»). В диалектах современного азербайджанского языка значительное место занимают глагольные идиоматические сочетания. В большинстве случаев это двучленные образования, состоящие из деепричастий и спрягаемых форм глаголов. Рассматриваемые идиоматические сочетания обладают целостным значением, возникшим в результате семантического преобразования свободных глагольных сочетаний со стержневым компонентом – глаголом: *vurub sındırmağ* «сломать» и т. д. В качестве средства вторичной номинации действий, состояний и процессов главным образом используют простые, неосложненные по форме структуры.

Итак, в системе фразеологизмов в диалектах азербайджанского языка значительное место занимают глагольные идиоматические сочетания. Как и другие семантико-грамматические разряды идиом-фразеологизмов (субстантивные, адъективные, адвербиальные идиоматические сочетания), они, в отличие от свободных и фразеологических словосочетаний, обладают идиоматичностью. Глагольные идиоматические сочетания, как и глаголы, обозначают действия, состояния и процессы. Одни из них выступают как единственно возможные номинации действий, причем выражаемые ими значения лишены коннотативности. Такие глагольные идиоматические сочетания выполняют номинативную функцию и восполняют в языке «недостаточность» лексических средств. Другие глагольные идиомы фразеологиз-

мы не только называют действия и отображают понятия о них, но и выражают отношение субъекта речи к обозначаемым действиям, то есть характеризуют субъективной модальностью [4]. Подобные идиоматические сочетания выполняют в языке не столько номинативную, сколько экспрессивно-оценочную функцию. Значение этих соединений слов отличается ярко выраженной коннотативностью. В диалектах современного азербайджанского языка наибольшее распространение получили именно экспрессивно-оценочные глагольные фразеологизмы. Они служат для образной характеристики действия, состояний и процессов, раскрывающих психическое и физическое состояние человека [5].

Глагольные идиомы-фразеологизмы как по свойственной им индивидуальности, семантике (фразеологического значения), так и по категориальному значению сочетаются с глаголами. Имея грамматическое, абстрактное значение процессуальности, они выражают действия в категориях и формах, присущих глаголам. Свойства глагольности рассматриваемых сочетаний слов формально выражаются в изменениях глагольного компонента. Обладая формами словоизменения, глагол придаёт всему сочетанию категориальное значение процессуальности и служит средством синтагматической связи идиом в составе высказываний.

Библиографический список

1. Ураксин Э.Г. *Фразеология башкирского языка*. Москва, 1975.
2. Баширова М.А. *Структура и семантика диалектных фразеологических единиц азербайджанского языка (на материале дербентского диалекта)*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Махачкала, 2006.
3. Баширова М.А. *Структура и семантика диалектных фразеологических единиц азербайджанского языка (на материале дербентского диалекта)*: монография. Махачкала, 2011.
4. Виноградов В.В. *Вопросы изучения словосочетания (на материале русского языка)*. Москва, 1975.
5. Бондаренко В.Т. О соотносительности фразеологических единиц и частей речи в современном русском языке. *Вопросы теории и истории русского языка*. Калуга, 1971; Вып. 4.

References

1. Uraksin E.G. *Frazeologiya bashkirskogo yazyka*. Moskva, 1975.
2. Bashirova M.A. *Struktura i semantika dialektnyh frazeologicheskikh edinic azerbajdzhanskogo yazyka (na materiale derbentskogo dialekta)*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2006.
3. Bashirova M.A. *Struktura i semantika dialektnyh frazeologicheskikh edinic azerbajdzhanskogo yazyka (na materiale derbentskogo dialekta)*: monografiya. Mahachkala, 2011.
4. Vinogradov V.V. *Voprosy izucheniya slovosochetaniya (na materiale russkogo yazyka)*. Moskva, 1975.
5. Bondarenko V.T. O sootnesennosti frazeologicheskikh edinic i chastej rechi v sovremennom russkom yazyke. *Voprosy teorii i istorii russkogo yazyka*. Kaluga, 1971; Vyp. 4.

Статья поступила в редакцию 28.04.16

УДК 809.461.28/29-3

Samedov D.S., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Russian Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gas.marina@mail.ru

Gasanova M.A., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gas.marina@mail.ru

ARCHI PAREMIOLOGICAL UNIT WITH A SOMATIC CULTURAL CODE. The article investigates the semantic features of the functioning and symbolic role of somatic lexicon as part of Archi paremiological units. The urgency of the raised problem is explained by the fact that this group of paremiological units has not been a subject of a special study. Meanwhile, it is known that paremiological units, as well as idioms, are a source of not only linguistic, but also linguocultural (ethno-cultural) information important enough to identify and describe the linguistic picture of the world and its fragments. The article highlights an ideographic aspect of how somatisms and paremiological units with a somatic culture code. In this regard, the authors study paremiological units focused on a person, indicating various emotional and intellectual, and moral qualities of a person, such as "smart – stupid", "smart – lame", "garrulous, prone to gossip", "hypocritical", "greedy", "insatiable", "open", "friendly", "hardworking", "lazy", "liar", etc. The analysis of human-oriented paremiological units with a solid cultural code shows quite apparent gender of certain paremiological units, and the nature of the image-emotional and intellectual understanding of the world and of the man's place in this world of Archi. In connection with this use the authors define especial somatisms consisting of paremiological units and having a symbolic functions. The attention is drawn to a particular use in the composition characterized paremiological units somatic phraseological units, functioning as constituents of considered proverbs in both the formal and semantic terms. It is noted that the use of somatic phraseological units as part paremiological units leads to the expression of different national and cultural connotations.

Key words: Archi, somatism, somatic culture code, paremiological images, gender, language symbols, somatic idioms.

Д.С. Самедов, д-р филол. наук, проф., зав. каф. русского языка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gas.marina@mail.ru

М.А. Гасанова, д-р филол. наук, доц. каф. теоретической и прикладной лингвистики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gas.marina@mail.ru

АРЧИНСКИЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С ТЕЛЕСНЫМ КОДОМ КУЛЬТУРЫ

Статья опубликована и издана при финансовой поддержке гранта РГНФ 15-04-00536 «Паремиологическая картина мира малочисленных народов Дагестана».

Статья посвящена исследованию особенностей семантического функционирования и символической роли соматической лексики в составе арчинских паремиологических единиц. Актуальность поднимаемой проблемы объясняется тем, что данная группа паремиологических единиц не являлась предметом специального исследования. Между тем известно, что паремиологические единицы, как и фразеологизмы, являются источником не только лингвистической, но и лингвокультурологической (этнокультурной) информации, достаточно важной для выявления и описания языковой картины мира и ее фрагментов. В статье затронут идеографический аспект как соматизмов, так и паремиологических единиц с соматическим кодом культуры. В связи с этим, исследуются паремиологические единицы, ориентированные на человека и обозначающие различные эмоционально-интеллектуальные и морально-нравственные качества человека: «умный – неумный», «сообразительный – несообразительный», «болтливый, склонный к сплетням», «лицемерный», «жадный, ненасытный», «открытый, радушный», «трудолюбивый – ленивый», «лживый» и т. д. Анализ паремиологических единиц с телесным кодом культуры, ориентированных на человека, свидетельствует о достаточно очевидном гендерном характере тех или иных паремиологических единиц, а

также об особенностях образно-эмоционального и интеллектуального осмысления окружающего мира и места самого человека в этом мире носителями арчинского языка. В статье определяются особенности переносного употребления соматизмов в составе паремий и их символические функции.

Авторы обращают внимание на особенности употребления в составе характеризующих паремиологических единиц соматических фразеологизмов, функционирующих в качестве составляющих компонентов рассматриваемых паремий как в формальном, так и семантическом плане. Отмечается, что употребление соматических фразеологизмов в составе паремиологических единиц приводит к выражению различных национально-культурных коннотаций.

Ключевые слова: арчинский язык, соматизмы, телесный код культуры, паремиологические образы, гендерные признаки, языковая символика, соматические фразеологизмы.

Паремиологические единицы арчинского языка как одного из бесписьменных дагестанских языков требуют специального исследования, так как фразеологические и паремиологические единицы являются достаточно важными фрагментами языковой картины мира. Отраженная в паремиологических образах этнокультурная информация свидетельствует об особенностях образного и эмоционально-интеллектуального освоения окружающей действительности носителями арчинского языка. Не проводился и концептуальный анализ арчинских паремиологических образов, а изучение концептов, являющихся как бы «сгустками национально-культурных смыслов» [1, с. 53] выявляет особенности мировосприятия и помогает конструировать национальную языковую картину мира.

Между тем всего несколько научных статей посвящено анализу собственно лингвистических и лингвокультурологических особенностей арчинских паремиологических единиц [2, с. 166 – 169; 3, с. 327 – 329; 4, с. 427].

В основном материал для исследования был собран из подготовленного к изданию Д.С. Самедовым и Р.А. Магдиловой сборника арчинских пословиц и поговорок, словаря-справочника «Образ человека в зеркале дагестанской фразеологии» [5, с. 41 – 88], а также из опубликованных в сборнике научных работ арчинских пословиц и поговорок [6, с. 68 – 116]. Частично использован материал словаря дагестанских фразеологических единиц, отражающих образ человека [7], Словаря арчинского языка, созданного при поддержке программы по документации малых языков (The Hans Rausing Endangered Languages Projects) [8], Краткого словаря агульско-арчинских фразеологических соответствий [9] и статьи, посвященной исследованию лексического состава арчинских соматических фразеологических единиц [10].

Материал анализа свидетельствует о том, что в ряде арчинских паремиологических единиц с телесным кодом культуры актуализируются интеллектуальные способности человека, смекалка, сообразительность. В связи с этим в таких паремиях в качестве ключевого компонента, прежде всего, используется слово *карт1у* «голова (мужская)», подчеркивается, что именно голова является вместилищем ума:

Карт1у ирхвнт1онч1иш, ахъурчес г1азаб и «Голова если не работает [=не думает], ногам трудно бывает». А1къул кура бикирт1у, карт1ула бикир «Ум в руках не бывает, в голове бывает». *Жигьллуммун черххин бич1 бикир, халаттуммун карт1улин бич1 бикир* «У молодого сила тела [=физическая сила] бывает, у старого сила головы [=ум] бывает».

Отсутствие ума в голове сравнивается с погасшим (беспольным) светильником: *А1къул бит1уттут карт1у – оц1 к1аттут чарах* «Голова без ума – светильник с погасшим огнём».

Второе слово *о1нт* «голова (женская)» в составе фразеологических и реже паремиологических единиц обычно используется переносно в значении «глава, руководитель», что свидетельствует о признаках матриархата: *о1нткул ас* «быть руководящим в каком-либо деле» (букв. «главенство делать»), *о1нтлит эльъас* «возвеличивать кого-либо; сделать главным» (букв. «на голову поставить»). *О1нткул ас гьалльъа а1къ1ул эбттенч1иш* «Руководить [букв. «главенство делать»] легче, если есть ум» Алогизм при этом заключается в том, что данное слово *о1нт* «голова» в составе фразеологических единиц чаще актуализирует отсутствие ума женщины: *ач1ат1уттут о1нт* «пустая голова», *о1нтла нац1 ит1у* «в голове ничего [=ума] нет», *о1нт ирххвнт1у* «голова не работает», *о1нт-о1ч ит1у* «о бесполовой женщине» (букв. «голови-хвоста не имеет»); соматизмы *о1нт* «голова» и *о1ч* «хвост» в данном случае символизируют начало и конец какого либо дела, для которого требуются смекалка, сообразительность, умение вести себя в данной ситуации.

Недвусмысленно мужской ум компаративно актуализируется как превосходящий женский: *Мисирттен о1нт иттур ль-оннолкава, арсин карт1у итту бошор хвали* «Чем женщина,

имеющая золотую голову, лучше мужчина, имеющий серебряную голову». *Хемен о1нт ссала, л1елемен карт1у и1къе* «У женщин голова легкая [=мало ума], у мужчин голова тяжелая [=много ума]».

Слова *мац* «язык», *ссоб* «рот» в составе арчинских паремий часто символизируют болтливость, склонность женщин к сплетням, что свидетельствует о гендерном характере таких паремиологических единиц, выражающих негативные коннотации:

Мацли ик1ен лиар «Язык все портит (=Виной всему [злой] язык). Акъуллухур мац гьарак бекес бекерт1у «Язык впереди ума не должен быть». Имц1 арттубу мац, загьру берцарттубу мац «И мед делает язык, и яд делает язык». *Имц1ун мацли адам диттат1у и1хсар* «Медовый [=сладкий] язык быстро человека обманывает (в смысле «Сладкие речи обманчивы»). *Къа-1бгьдуб мацлит ч1атту къа1бгьдут икир* «На грязном языке и слово грязное бывает». *Мацли хали диммус бар «Язык [сплетни] семью разрушают». Мацли бала барчар «Язык беду приносит». Ссоб хх1ннур льъанна нокъаш барки бе1хъе1с бар* «В доме злоязычной жены благополучия не бывает». *Мацлин ша1би муас балаттут* «Рану от языка [злого] лечить трудно». *Мац эбт1и-на борцирт1у «Язык не привяжешь» Мацли адам ливу ар, муев ар «Язык человека и портит, и красит. Мацли льъваку ар, ахху ар «Язык [человека] и приближает, и отдаляет» Мацли-румк1ул эльъас керт1у.* «На язык замок повесить невозможно». *Мацлиттик хъаннут ссобли бос керт1у* «Все, что пришло на язык, ртом нельзя говорить» *Мацлис, гвачили бана, даххаза ачас керт1у* «Язык, как собаку, на цепи держать невозможно».

Достаточно продуктивно в арчинских паремиях, как и во фразеологических единицах, используется слово *ик1е* «сердце». Более того, фразеологические единицы с данным соматизмом выступают в качестве составляющих компонентов паремиологических единиц:

Ик1е укконч1иш, набхъ арл1ир «Если сердце горит [= переживает], слезы приходят [идут]». *Ик1е кьуремаш набхъ лаб-на* «Где горе (букв. «сердце высохло»), там много слез». *Ик1е кьуренч1иш, черхху букъкар* «Сердце когда высыхает, и тело высыхает (в смысле «Горе старит человека»). *Ик1е кьо1т1ут-ту гьалмахду гьалмахду т1о.* «Кто сердцем не делится, тот не друг». *Ик1е ит1ума кьанкулу икирт1у* «К кому сердце не лежит, там и любви не бывает».

Приведённые и некоторые другие паремиологические единицы с ключевым компонентом *ик1е* «сердце» свидетельствуют о том, что такие образы, чаще употребляемые в женской речи, актуализируют эмоциональные состояния человека:

Ик1е ол1нина аккус-ас керт1у «Сердце, вынув, показать невозможно» (в смысле «все, что сердце переживает, трудно показать»). Ик1е ххвар(а)-эттенч1иш, черхху ххвара-бекер «Сердце если радуется, и тело радуется». Ик1мин дард ша1бен ац1ц1у келае бала «Муки сердца тяжелее боли от раны». *Черххин ша-1би мукес балат1у, ик1мин ша1би мукес бала* «Рану тела лечить нетрудно, рану сердца [переживания] лечить трудно».

Имеет место противопоставление ключевых смысловых компонентов *ик1е* «сердце» и *ссоб/мац* «рот/язык» в качестве демонстрации несоответствия внутренней сущности человека и его внешнего (мнимого) поведения: *Ик1е – ссалан, ссоб – имц-1ц1ин «Сердце – лисы, язык (букв. «рот») – медовый». Определительный компонент ссалан «лисы» символизирует хитрость, коварство человека при его лицемерно-сладком языке. Ик1мит ос, мацлит ос* «Одно в сердце, другое на языке (о лицемерном человеке)»

В отдельных паремиологических единицах одновременно используются два соматизма – *ик1е* «сердце» (символизирует желания человека) и *лур* «глаза» (символизирует то, что замечает человек): *Ик1мис кьаннут пурчес диттат1у аккур* «То, что нравится сердцу, глаза быстро видят». *Ик1мис кьант1уттут пурчессу аккурт1у* «Чего сердце не хочет, и глаза не видят [= не замечают]».

При всем том, что паремии с компонентом *ик1в* «сердце» рекомендуют не делать того, что не нравится сердцу (*ик1мис квант1уттут ари* «не делай того, чего сердце не желает»), паремиологические образы отражают морально-нравственные запреты на то, чего не следует делать:

Ик1мис эконнут гьекьана ас керт1у «Нельзя делать все, что вздумается (бука. «в сердце впадает»)». *Ик1миссу черххиссу кьаненнут ас керт1у* «Все, что сердце и тело желают, делать нельзя». *Ик1мис ихтияр л1онч1иш, черххи кьаннут ар* «Если сердцу дать свободу, тело делает все, что хочется». *Луллис аконнуту ик1мис кьаненнуту ас керт1у* «Все, что глаз видит и сердце хочет, нельзя делать».

Слово *кул* «рука» символизирует работу, труд человека: *Куллин михчил барттур гьекьана ит1у* «Нет ничего лучше, чем мастерство руки». *Кул ирхвенч1иш, хос гье1рхьа1р* «Если рука работает, богатство идет [прибавляется]». *Кулли кул сона, ари арт1у* «Рукой руку держа, не работают». *Куллин михчил бохот1онч1иш, ахьуренниб гье1рхьа1с кваршар* «Если руки мастерства нет, ноги хотя бы должны бегать». *О1ржут кул хьо1кдут куллинттик кваршарги ба* «Правая [работающая] рука в левой руке пусть не нуждается». *Ос кулли льот арчар, оссут кулли хат барчар* «Одной рукой обнимает, другой рукой [лицо] царапает». *Гьибаттур лььаннан кул орцирт1у* «У хорошей жены рука не отдыхает». *Черх би, кул ит1у* «Тело есть, руки (=дела) нет (ср. в рус. *Велик телом, да мал делом*)». *Ссоб ирхуннут бана, кулу ирхемус кваршар* «Как рот работает, так и руки должны работать» и др.

Соматизмы *кул* «рука» и *гоннор* «пальцы» символизируют и отрицательные качества человека: двуличие, лицемерие, отсутствие твердости характера, жадность, возможность подкупить человека лицемерными ласками [=поглаживанием рукой]: *Ос кулли льот арчар, оссут кулли хат барчар* «Одной рукой обнимает, другой рукой [лицо] царапает». *Куллин гоннору ярхулт1у* «Пальцы руки и то разные». *Ос куллин гоннору ххо1ро* «Одной руки, и то пальцы разные».

С другой стороны, *рука* и *пальцы* образно воспринимаются как нечто целое, как дети одной семьи: если плохо одному члену семьи, то плохо и другим: *Гон абт1онч1иш, кул ац1ас эрхир* «Палец если порежешь, рука болит» (в смысле «Если одному родственнику плохо, то и другим плохо»). *Гон абт1умхур би барл1ир* «Палец когда порежешь, кровь выходит» (в смысле «Обида бывает общей для всех близких родственников»).

В ряде паремиологических единиц с компонентами-соматизмами актуализируется морально-нравственная сторона человека. Ключевые смысловые компоненты таких паремий обозначаются в понятиях «нечистый на руку», «завистливый, жадный», «благодарный-неблагодарный» и т. д.:

Кул кьа1бгьэдуммун ик1у кьа1бкь Кто нечист на руку, нечист и сердцем. *Уттат1уттут кура имат, бишиннутмиттик совкараги* «Свое в руках имея, на чужое не смотри». *Кул ол1нили барьонч1иш, кул эркьур* «Если рукой глядя заботиться, руку откусит» (в смысле «Переусердствовать в заботах о ком-либо не следует»). *Кул ол1ненч1иш, гатулову хабармул артир* «Если погладить рукой, и кошка мурлычет». *Гату кул ол1ниттуммурак бо1рхьа1р* «Кошка идет к тому, кто ее ласкает (бука. «рукой гладит») в знач. «Человек падок на сладкие речи, лицемерную заботу других людей» (слово *гату* «кошка» в ряде арчинских фразеологических и паремиологических единиц символизирует лицемерие, отсутствие твердых моральных принципов: ср. *гатулин з1мт1и* «лицемерные, неискренние слезы» (бука. «кошкин плач»), *гатулин луммус* «мнимая стеснительность» (бука. «кошки стеснительность») и др.).

Компоненты *лур* «глаза», *ху1рху1* «живот», *лаги* «живот/желудок» в отдельных паремиологических единицах символизируют ненасытность, прожорливость, жадность: *Лур бикьа1т-туммус хос а1хкерт1у* «У кого глаза голодные, тому богатства не хватает». *Абц1от1умтуб ху1рху1 би1кькьа1мат берххур* «Ненасытный живот голодным остается». *Хабалли лаги ац1от1у* «Разговорами сыт не будешь» (бука. «живот не наполнишь»). *Бишиннуб хабалли ху1рху1 абц1от1у* «Чужими разговорами [=делами] сыт не будешь» (бука. «живот не наполнишь»). *Лахиттуб хабалли лаги арц1ирт1у* «От длинного разговора [от пустословия] живот сытым не будет». *Лур бикьа1т-туммус хос а1хкерт1у* «Глаза у кого голодные, богатства не хватает». *Лур би1кьа1т-тут адам хосли арц1арт1у* «Жадный (бука. «глаза у кого голодные») человек богатством сытым не бывает».

Лексический компонент *лур* «глаза» употребляется в группе паремий, связанных с моральными ценностями. Ключевое смыс-

ловое содержание таких паремиологических единиц заключено в образе «можно верить только своим глазам»:

Луллис аккут1ав вих-керги «Не увидев [своими] глазами, не верь». *Луллис аккут1ав варги* «Пока [собственные] глаза не увидели, не говори [=не суди другого, не наговаривай]». *Лурчес аккуттутмит вихкьа, ойомчес коттутмит вихкьерги* «Увиденному глазами верь, услышанному ушами не верь». *Лур иттуммус аккухьи* «Глаза имеющий увидит». *Лур саккассерши оетттиб* и «Глаза для того, чтобы смотреть/видеть» (в смысле «верь увиденному только своими глазами»). *Аккут1умат боттуммун лур бецебтитихьи* «У того, кто, не увидев [собственными глазами], сказал, глаз ослепнет».

Компонент *лур* «глаза» может символизировать также эмоциональные состояния человека, его переживания: *Э1ммус кьаннуммун бесдуб луллешу набхь арл1ур* «У желающего плакать и из незрячего глаза слезы идут».

Как уже отмечалось выше, имеет место употребление в составе паремиологических единиц фразеологизмов с компонентами-соматизмами. В этом качестве, помимо названных выше, употребляются также фразеологизмы с компонентами *кьонт1олум* «ногти», *ахьур* «ноги», *нодо* «лоб»: ср. *кьонт1олум экькь-ас* «сожалеть» (бука. кусать ногти): *Арьгут1умхур, кьонт1олум экькьас кваршар* «Когда не думаешь, ногти приходится кусать» (в смысле «чтобы ноги не кусать [=не сожалеть], надо думать»); *ахьур керт1у* «полезы нет» (бука. «ноги не растут»); *Бишиннуб а1кьу1ллиттиш ахьур керт1у* «От чужого ума полезы нет» (бука. «ноги не растут»); *Кьачетплин ахьур икир-т1у* «У вранья ног не бывает» [=далеко не идет]. *Кьачетплин ахьур кут1аттиб икир* «У лжи ноги короткие бывают». *Ахьур ит1умтуммун ч1ат бот1ав хали* «Безосновательные (бука. «ног не имеющие») слова лучше не произносить»); *ахьурчай де1кь абчас* «стараться делать что-либо» (бука. «ногами дорогу прокладывать»); *Ве1рхьас кьант1уттуммун ахьурчай де1кь барчарт1у* «Кто не любит ходить, у того ноги дорогу не прокладывают»; *нодо цац-ас* «лоб колючим сделать» (=«выражать недовольство»), *нодо кьокьас* «сморщить [=нахмурить] лоб», *нодо гьарта-ас* «лоб широким [открытым] сделать» (в знач. «проявить гостеприимство, открытость»); *Нодо кьокьуттур лььоннол димак ххе1летту ве1т1у* «Туда, где жена с нахмуренным лбом, гость не заглянет» *Нодо цацмак ххе1летту варл1ирт1у* «Там, где нахмуренный (бука. «колючий») лоб, гость не заходит». *Нодо гьарта-овенч1иш, бикьу гьарта-кер* «Если лоб шире сделать [=проявить открытость], и место шире станет [никому тесно не будет, всем будет уютно]»; *ахь ссала-кес* «бежать быстро» (бука. «нога легкой стать»); *Кьинч1арттуммун ахь ссала* «У труса ноги легкие (=быстрые)»; *Кьинч1арттуммун ахь ссала* «У труса нога легкие (=быстрые)»; *ац1арттут сот* «нечто сильно беспокоящее» (бука. «большой зуб»); *Ац1ц1арттут сот ол1инни лаппа* «Больной зуб удали (бука. «вытащив брось»)» и т. д.

Проведенный выше анализ арчинских паремиологических единиц с телесным кодом культуры позволяют обобщенно отметить следующее.

Характеризуемые паремиологические образы гендерного характера актуализируют комплекс как положительных, так и отрицательных качеств человека: интеллектуальные и эмоциональные состояния, ленивость-трудолюбие, морально-нравственные качества (завистливость, жадность, лицемерие, склонность к сплетням (у лиц женского пола) и т. д.

В формировании рассматриваемых паремиологических образов, соотносительных с телесным кодом культуры, определенную роль играют фразеологизмы с компонентами-соматизмами, выступающие в качестве составляющих паремиологических образов.

Ряд паремиологических образов отличается гендерной детерминированностью (ср. паремиологические единицы с компонентами *карт1и* «голова (мужская)» и *о1нт* «голова (женская)»), что определяется как лексическим составом паремиологических единиц, так и особенностями фрагментов арчинской языковой картины мира. Многие паремиологические единицы такого характера имеют национально-культурные коннотации.

Ряд соматизмов, подвергшихся в языковом сознании носителей языка соответствующей образно-ассоциативной интерпретации и ставших культурными знаками языка, в характеризующих арчинских гендерных паремиологических образах выполняют символические функции, связанные с актуализацией как положительных, так и негативных качеств человека.

Библиографический список

1. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва, 2004.
2. Магдилова Р.А. Арчинские и аварские паремиологические единицы императивной семантики. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Махачкала, 2014; Выпуск 3. Филологические науки: 166 – 169.
3. Самедов Д.С., Гасанова М.А. Арчинские паремиологические единицы с национально-культурными компонентами. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6: 327 – 329.
4. Самедов Д.С., Гасанова М.А. Арчинские паремиологические единицы с зооморфным кодом культуры. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 2. Available at: www.science-education.ru
5. Самедов Д.С., Самедов М.Д. *Образ человека в зеркале дагестанской фразеологии (краткий словарь фразеологических единиц)*. Махачкала, 2011: 41 – 88.
6. Самедов Д.С., Магдилова Р.А. Арчинские пословицы и поговорки. *Вопросы языков и фольклора малочисленных народов Дагестана*. Махачкала, 2003; Вып. I: 68 – 116.
7. Самедов Д.С., Самедов М.Д. *Образ человека в зеркале дагестанских фразеологических единиц*. Махачкала, 2011.
8. Чумакина М.Э., Браун Д., Квиллиам Х., Корбетт Г.Г. *Словарь арчинского языка (арчинско-англо-русский)*. Махачкала, 2007.
9. Гасанова С.Н., Самедов Д.С. *Краткий словарь агульско-арчинских фразеологических соответствий*. Махачкала, 2009.
10. Самедов Д.С., Магдилова Р.А. Лексический состав соматических ФЕ с компонентами *рука, нога, голова, сердце* в арчинском и русском языках. *Общая и дагестанская фразеология: исследования и материалы*. Махачкала, 1990.

References

1. Maslova V.A. *Lingvokulturologiya*. Moskva, 2004.
2. Magdilova R.A. Archinskie i avarskie paremiologicheskie edinicy imperativnoj semantiki. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Mahachkala, 2014; Vypusk 3. Filologicheskie nauki: 166 – 169.
3. Samedov D.S., Gasanova M.A. Archinskie paremiologicheskie edinicy s nacional'no-kul'turnymi komponentami. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6: 327 – 329.
4. Samedov D.S., Gasanova M.A. Archinskie paremiologicheskie edinicy s zoomorfnyim kodom kul'tury. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 2. Available at: www.science-education.ru
5. Samedov D.S., Samedov M.D. *Obraz cheloveka v zerkale dagestanskoy frazeologii (kratkij slovar' frazeologicheskikh edinic)*. Mahachkala, 2011: 41 – 88.
6. Samedov D.S., Magdilova R.A. Archinskie posloviцы i pogovorki. *Voprosy yazykov i fol'klora malochislennyh narodov Dagestana*. Mahachkala, 2003; Vyp. I: 68 – 116.
7. Samedov D.S., Samedov M.D. *Obraz cheloveka v zerkale dagestanskih frazeologicheskikh edinic*. Mahachkala, 2011.
8. Chumakina M. E., Braun D., Kvilliam H., Korbett G.G. *Slovar' archinskogo yazyka (archinsko-anglo-russkij)*. Mahachkala, 2007.
9. Gasanova S.N., Samedov D.S. *Kratkij slovar' agul'sko-archinskikh frazeologicheskikh sootvetstvij*. Mahachkala, 2009.
10. Samedov D.S., Magdilova R.A. Leksicheskiy sostav somaticheskikh FE s komponentami *ruka, noga, golova, serdce* v archinskom i russkom yazykah. *Obschaya i dagestanskaya frazeologiya: issledovaniya i materialy*. Mahachkala, 1990.

Статья поступила в редакцию 12.05.16

УДК 811.512.144

Huseynova M.B., Cand. of Sciences (Philology), senior lecture, Department of Dagestan Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Huseynova-68@mail.ru

Ilyasov M.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecture, Department of Dagestan Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Huseynova-68@mail.ru

WORK ON SKILLS OF ORAL AND WRITTEN SPEECH OF STUDENTS AT KUMYK SCHOOLS. *In the article with regard to material of the Kumyk literary language the teaching methods with pupils at Kumyk schools to improve skills of oral and written speech are considered. The subject of the research is topical for the Kumyk linguistics, for dialects of this language have a great influence both on oral and written speech.* The authors conclude that the main techniques of teaching expressive reading are: showing samples of reading by teachers or mastering of spelling; choral or individual reading by students and doing a subsequent analysis; readers' theater with the preceding analysis of the contents of a text to be read; recording and listening to best essays or speeches of students. The use of these techniques increases the interest of students in performing expressive reading, therefore such work enhances a cultural level of speech.

Key words: oral speech, written language, spelling rules, verb, expressive reading.

М.Б. Гусейнова, канд. филол. наук, доц. каф. дагестанских языков, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: Huseynova-68@mail.ru

М.В. Ильясов, канд. филол. наук, доц. каф. дагестанских языков, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: Huseynova-68@mail.ru

РАБОТА НАД КУЛЬТУРОЙ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ КУМЫКСКОЙ ШКОЛЫ

В статье на материале кумыкского литературного языка рассматриваются методы работы с учащимися кумыкской школы над культурой устной и письменной речи. Тема актуальна для кумыкского языкознания, так как большое влияние на устную и письменную речь учащихся имеют диалекты данного языка. Авторы приходят к выводу, что основными приёмами обучения выразительному чтению являются: показ образца чтения учителем или мастером художественного слова записи; хоровое или индивидуальное чтение учащимися с последующим анализом; чтение по ролям с предшествующим анализом содержания читаемого; запись и прослушивание лучших сочинений или выступлений учащихся. Использование всех этих приемов повышает интерес школьников к выразительному чтению, тем самым повышая уровень культурной речи.

Ключевые слова: устная речь, письменная речь, орфоэпия, глагол, выразительное чтение.

Работа над культурой устной речи предполагает, прежде всего, проведение специальных упражнений, направленными на овладение учащимися правил орфоэпии; обучение выразительному чтению и ознакомление с фонетическими закономерностями

ми русского языка как средством художественной выразительности речи [1].

Воспитание культуры устной речи составляет одно из направлений в общей системе работы по развитию речи. Осу-

ществляется оно с помощью методов наблюдения и анализа языковых явлений, самостоятельной работы учащихся в форме разнообразных упражнений.

С основными правилами кумыкского литературного произношения учащиеся знакомятся при изучении морфологии. Например, глаголы на-ла, -ле, -ар, -эр, -р, -дан, -лен, -сын, -сыра, -сыре, -ы, -и, -аы, -ал, -ел, -у, -гъай и т. д.

1. -ла, -ле:
ой – ойла
иш – ишле
туз – тузла
гёз – гёзле
сакъ – сакъла
юз – юзле
къарыш – къарышла
къучакъ – къучакъла
гъап – гъапла
гъазир – гъазирле
тюз – тюзле
тегиш – тегишле
эниш – энишле
увакъ – увакъла
сыр – сырла
2. -ар, -эр, -р:
акъ – агъар
къызыл – къызар
къайгъы – къайгъыр
гёк – гёгер
янгы – янгыр
семиз – семир
сув-сугъар
3. лан, – лен:
пайда – пайдалан ат – атлан
ачув – ачувлан хурт – хуртлан
бюр – бюрлен чюй – чюйлен
оър – оърлен таза – тазалан
ай – айлан борч – борчлан
уьй – уьйлен тюз – тюзлен
4. -сын:
къыйын – къыйынсын
языкъ – языкъсын
ят – ятсын
сувукъ – сувукъсын
авур – авурсын
бой-бойсын
5. -т: кьуру – кьурут
аччы – ачыт
исси-исит
6. -къал, -гъал:
сари – саргъал
тар – таркъал
7. -еш:
оьч – оьчеш
8. -юк:
оьч – оьчлюк
9. -ен:
гюч – гючен
тюрюлю – тюрюлен
10. Уьнлюклерден -ылла, -илла, улла –юлла къошумчалар

Библиографический список

1. Абдуллаев А.А. *Культура русской речи в условиях национально-русского двуязычия*. Махачкала, 1995.
2. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург, 2001.
3. Ольмесов Н.Х. *Сопоставительная грамматика кумыкского и русского языков. Фонетика. Морфология*. Махачкала, 2000.

References

1. Abdullaev A.A. *Kul'tura russkoj rechi v usloviyah nacional'no-russkogo dvuyazychiya*. Mahachkala, 1995.
2. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. Sankt-Peterburg, 2001.
3. Ol'mesov N.H. *Sopostavitel'naya grammatika kumykского i russkogoazykov. Fonetika. Morfologiya*. Mahachkala, 2000.

Статья поступила в редакцию 14.04.16

УДК 811.111-26

Kuular E.M., postgraduate, Moscow City Pedagogical University (Moscow), teacher, Tuva State University (Kyzyl, Russia),
E-mail: emmieXXI@yandex.ru

булан ишликлер этиле: къакъ – къакъылла – хырылла – гъан-цылла.

Усвоение учащимися правильного литературного произношения – процесс сложный и длительный. Большое значение при этом имеет умение слушать и слышать, желание совершенствовать свою речь. Это положение подтверждается в психологических исследованиях.

«Прямое выполнение коммуникативных операций в устной речи, – замечает Б.Г. Ананьев, – требует культуры, развития обращенности и поддерживаемое устной речи в ситуации общения. Именно поэтому психологически весьма важным является воспитание у школьников способности к активному слушанию, которое есть одно из условий коммуникаций» [2]. Стимул в работе в этом направлении часто возникает в результате общения с людьми, обладающими правильной, литературной речью или умеющими выразительно читать художественные произведения. Поэтому эффективно использовать в обучении прием подражания образцам речи, в частности речи учителя.

Кроме того, очень важно создать атмосферу благожелательного отношения к вопросам орфоэпии в классе. На этом фоне разворачивается повседневная работа по исправлению орфоэпических ошибок. Ни одно нарушение правил литературного произношения не должно оставаться незамеченным. Систематическое исправление учащимися замеченных ими недочетов собственной речи и речи других содействует формированию привычки обращать внимание на правильность произношения любого слова.

Не менее эффективным средством является индивидуальная работа с учащимися на уроке и во внеклассное время. С этой целью учитель регистрирует диалектные недочеты, например, фонетическое различие *бардынему, этдинему, юрюдюнему (бардынгмы, этдингмы, юрюдунгмы)*, морфологическое различие *ележекъ (ележек), ийлежакъ (ийлежек)*. В каждом отдельном случае учитель дает специальное задание. Так, чтобы избежать привычку к стяжению гласных, относящимся к двум слогам, учащиеся упражняются в раздельном произношении слогов по данному образцу: *о е-ле-жек, сёй-ле-жек*. Преодолеть этот недостаток произношения помогает умение разбираться в основах глагола.

Воспитание произносительной культуре связано с обучением выразительному чтению. Обучение выразительному чтению органически входит в содержание уроков, так как изучение любой из тем, особенно синтаксиса, включает в себе для этого богатые возможности [3].

Необходимо учить школьников правильному интонированию, использованию в речи пауз и логического ударения, обращая внимание на то, что изменение интонации приводит к изменению смысла предложения. Например, в словах типа *алма «яблоко», алма – «не бери», кьой– «баран», кьой– «оставь»* в разных ситуациях акустически выраженным может быть тот или иной слог как первого, так и второго слова.

Основными приемами обучения выразительному чтению являются: показ образца чтения учителя или мастером художественного слова записи; хоровое или индивидуальное чтение учащимися с последующим анализом; чтение по ролям с предшествующим анализом содержания читаемого; запись и прослушивание лучших сочинений или выступлений учащихся. Использование всех этих приёмов повышает интерес школьников к выразительному чтению, тем самым повышая уровень культурной речи.

THE USE OF RHETORICAL QUESTIONS IN "THE TIME MACHINE" BY HERBERT WELLS. The article discusses the rhetorical questions as a widespread speech phenomenon in the English language. The purpose of the article is to define and to reveal characteristic features of functioning of rhetorical questions in literary texts. The examples in the novel "The Time Machine" by a famous science fiction English writer Herbert Wells have served as the practical material for the research. The results of the analysis show that rhetorical questions are an affirmation or a negation in the interrogative form, aiming to make the text stylistically expressive. According to the results, the author comes to the conclusion that the use of rhetorical questions in the novel allows to characterize them as affirmative statements in the interrogative form, performing an expressive and emphatic function.

Key words: rhetorical question, affirmation, negation, expressive and emphatic function, interrogative form.

Э.М. Куулар, аспирант Московского городского педагогического университета, г. Москва, преподаватель Тувинского государственного университета, г. Кызыл, E-mail: emmieXXI@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РИТОРИЧЕСКИХ ВОПРОСОВ В РОМАНЕ ГЕРБЕРТА УЭЛЛСА «THE TIME MACHINE»

В данной статье рассматривается риторический вопрос (РВ) в английском языке как явление широко распространенное в речи. Целью статьи является определить и выявить особенности функционирования РВ в художественном тексте. Практическим материалом послужили примеры из романа известного английского научного фантаста Герберта Уэллса «The Time Machine». Результаты анализа показывают, что РВ являются утверждением или отрицанием в вопросительной форме, с целью стилистически окрасить текст. Исходя из данных результатов, автор приходит к выводу, что использование РВ в романе позволяет охарактеризовать их как утверждения в вопросительной форме, выполняющие экспрессивно-эмфатическую функцию.

Ключевые слова: риторический вопрос, утверждение, отрицание, экспрессивно-эмфатическая функция, вопросительная форма.

В настоящее время большое внимание уделяется изучению риторического вопроса (РВ) в английском языке как явления широко распространенного в речи.

За последние десятилетия попытки дать определение РВ и описать особенности его функционирования осуществлялись в ряде работ ведущих российских и зарубежных исследователей, таких как Ю.М. Скребнев (1975), И.А. Гальперин (1977), М.Я. Блох (1983), Quirk, Greenbaum et al. (1985) и др. [1, с. 4].

В словаре лингвистических терминов О.С. Ахмановой РВ *англ.* rhetorical question является фигурой речи, состоящей в придании утверждению или отрицанию вопросительной формы для того, чтобы привлечь усиленное внимание слушателя, повысить эмоциональный тон и т.п.: *англ.* Was ever such nonsense written? [2, с. 85].

М.Я. Блох классифицирует РВ как утверждение, выразительная конструкция, повествовательный характер которого обнаруживается в том случае, когда он нередко используется как ответ на подлинный вопрос, а именно, в случаях, когда необходим экспрессивно-эмфатический ответ:

«Do you expect to save the country, Mr Mangan?»

«Well, who else will?» (B. Shaw) [3, с. 265].

Ю.М. Скребнев выделяет квази-утвердительные и квази-отрицательные общие или специальные предложения как определенную разновидность РВ, а именно, предложения с отрицательными или утвердительными сказуемыми. Значение отрицательного вопроса является утверждением:

«Isn't that too bad?» = «That is too bad».

«Did I say a word about the money?» (Shaw), со значением «I did not say...» [4, с. 91 – 92].

И.А. Гальперин даёт следующее определение риторическому вопросу: «это особый стилистический прием, сущность которого заключается в переосмыслении грамматического значения вопросительной формы, [...] предложение, которое по своему содержанию является утверждением, [...] более эмоционально окрашенным, более эмфатичным, и поэтому оно полнее раскрывает отношение говорящего к предмету мысли:

«Are these the remedies for a starving and desperate populace?» (Byron.) [5, с. 215 – 216].

Согласно Квирк, Гринбаум и т.д., «РВ является вопросительным по структуре, но имеет силу твердого утверждения, ... ответ не ожидается», в котором «положительный yes-но РВ похож на ... отрицательное утверждение, в то время как, отрицательный вопрос похож на ... положительное ...»:

«Is that a reason for despair?» [«Surely that is not a reason ...»]

«Isn't the answer obvious?» [«Surely the answer is obvious.»] [6, с. 825 – 826].

Г.В. Шевченко рассматривает РВ «как высказывания, вопросительные по форме, но служащие для передачи сообщения, ... относящиеся «... к промежуточным вопросительно-повествовательному и вопросительно-побудительному коммуникативным типам высказываний» [7, с. 5 – 6].

А.В. Канафьева описывает РВ как *риторическое высказывание* – «сообщение в условно вопросительной форме, «элементами которого «являются модифицированные вопросительные местоимения, частицы, перекодированная эмотивно-экспрессивная интонация», а также «для говорящего это субъективно-экспрессивная форма воздействия на адресата»:

Почему не знаю? Знаю; – Как не знать?; Неужели не знаю?; Как можно подумать (допустить, представить), что я не знаю?; Кто же знает, если не я? [со значением Я знаю] [8, с. 10].

Далее рассмотрим сущность РВ в романе известного английского научного фантаста Герберта Уэллса «The Time Machine»:

1) «...You know, of course, that a mathematical line, a line with no thickness, doesn't really exist. **They taught you that?** A mathematical model, which only has length, width and thickness, doesn't really exist either. ...» [9, с. 1].

«**Would you like to see the Time Machine itself?**» asked the Time Traveller. And then, taking the lamp in his hand, he led the way to the laboratory» [9, с. 5].

В данных примерах РВ употребляется как утверждение в вопросительной форме со значением:

1. «They taught you that. You know about it» – главный герой, путешественник во времени, убеждает других участников дискуссии в действительности фактов;

2. «You would like to see ...» – «путешественник во времени» привлекает гостей осмотреть своё изобретение.

2) «...**Surely that line is not in any of the dimensions of space that we generally understand?** It is along the time-dimension» [9, с. 1].

В следующем примере РВ содержит в себе отрицательный элемент со значением положительного утверждения «That line is in any of the dimensions of space that we generally understand.» Говорящий высказывается с некоторой иронией, таким образом объясняя смысл использования прибора, при этом стараясь завлечь слушателей.

3) «But,» said the Medical Man, looking hard at the fire, «if time is really only a fourth dimension of space, **why can't we move about in it as we move in the other dimensions?**»

«...**Are you so sure we can move freely in space?** We can go right and left, backwards and forwards freely enough...» [9, с. 1 – 2].

В первом случае отрицательный РВ означает положительное утверждение «We can move about in it...», в котором медицинский работник пытается спорить, настаивая на своей точке зрения.

РВ, с одной стороны, носит повествовательный характер, а с другой, может рассматриваться как эмфатический ответ на предыдущий вопрос, облаченный в вопросительное предложение.

4) «...**Why didn't I think of it?** We can't see it, in the same way that we can't see a bullet flying through the air...» [9, с. 5].

Здесь РВ носит отрицательный характер в утверждении со значением «I didn't think of it», показывая эмоциональное состояние говорящего, а именно недоумение, озадаченность.

5) «It's half past seven now» said the Medical Man. «*I suppose we'd better have dinner?*»

«*Where's our host?*» I asked»

«*You have just come?* It's rather odd...» [9, с. 6].

Следующий ряд РВ показывает экспрессию в тоне говорящих как результат воздействия на адресата.

6) «*What strange changes had happened to people? What wonderful improvements to our simple way of life might appear when I looked more closely into that world?* I saw large and wonderful buildings growing in front of me, bigger than ours...» [9, с. 12].

«...*What might appear when the rain stopped? What might people be like? Had they perhaps changed into something inhuman and very strong?* I might seem like an old-world wild animal, but more frightening because I looked like them – a horrible creature to be speedily killed» [9, с. 14].

«...*What is the cause of human intelligence and energy?* Difficulties make people strong and clever and help them to work together. And the family, with its protective love and selfishness,

is there for the care of children. The love of parents helps to keep the young out of danger. *Now, where were these dangers?*» [9, с. 21].

«...The question had come into my mind suddenly: *were these peoples fools?* You couldn't really understand how I felt ...» [9, с. 16].

По данным предложениям, РВ, как утверждения, выполняют экспрессивно-эмфатическую функцию в тоне рассказчика, привлекая внимание слушателей. Так путешественник во времени размышляет над происходящим вокруг него в будущем времени, пытаясь прийти к единому заключению.

Таким образом, в произведении Герберта Уэллса РВ используются в качестве утверждения, в иных случаях в качестве отрицательного утверждения, облаченные в вопросительную форму, а также в некоторых примерах РВ представлены как эмфатический ответ-вопрос. Более того, РВ выполняют экспрессивную функцию с целью привлечь остальных участников дискуссии к говорящему, что позволяют стилистически эмоционально окрасить происходящее в произведении.

Библиографический список

1. Белоколоцкая С.А. *Риторический вопрос в английском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Тула, 2005.
2. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Изд. 2-е, стереотипное. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
3. Блох М.Я. *Теоретическая грамматика английского языка*. Москва: Высшая школа, 1983.
4. Скребнев Ю.М. *Основы стилистики английского языка: учебник для институтов и факультетов иностранных языков*. 2-е изд. испр. Москва: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003.
5. Гальперин И.А. *Очерки по стилистике английского языка*. Москва, 1958.
6. *A comprehensive grammar of the English language*. Randolph Quirk, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech, Jan Svartvik. Longman Group Limited, 1985.
7. Шевченко Г.В. *Диалогические единства с риторическим вопросом-реакцией в современном английском языке (структурно-семантический и прагматический аспекты)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Пятигорск, 1991.
8. Канафьева А.В. *Риторическое высказывание: формы, семантика, функции*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2011.
9. H.G. Wells. *The Time Machine*. Pearson Education Limited. Edinburgh Gate, Harlow, 2006.

References

1. Belokolockaya S.A. *Ritoricheskij vopros v anglijskomazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Tula, 2005.
2. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Izd. 2-e, stereotipnoe. Moskva: Editorial URSS, 2004.
3. Bloh M.Ya. *Teoreticheskaya grammatika anglijskogoazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1983.
4. Skrebnev Yu.M. *Osnovy stilistiki anglijskogoazyka: uchebnik dlya institutov i fakul'tetov inostrannyhazykov*. 2-e izd. ispr. Moskva: ООО «Izdatel'stvo Astrel'»: ООО «Izdatel'stvo AST», 2003.
5. Gal'perin I.A. *Ocherki po stilistike anglijskogoazyka*. Moskva, 1958.
6. *A comprehensive grammar of the English language*. Randolph Quirk, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech, Jan Svartvik. Longman Group Limited, 1985.
7. Shevchenko G.V. *Dialogicheskie edinstva s ritoricheskim voprosom-reakciej v sovremennom anglijskomazyke (strukturno-semanticheskij i pragmaticheskij aspekt)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Pyatigorsk, 1991.
8. Kanaf'eva A.V. *Ritoricheskoe vyskazyvanie: formy, semantika, funkcii*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2011.
9. H.G. Wells. *The Time Machine*. Pearson Education Limited. Edinburgh Gate, Harlow, 2006.

Статья поступила в редакцию 12.04.16

УДК 811.351.32

Ragimkhanova L.K., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ragimkhanova@mail.ru.

SEMANTIC DEVELOPMENT OF FOREIGN LEXICS USED IN THE LEZGIN LANGUAGE. The article considers the main questions, dealing with learning the words and its meanings, with investigation of laws of the words changing in a borrowing language. The problem of language connections, which is important on a theoretical and practical level, presents one of the topical tasks of the Russian linguistics. The special attention is given to interaction and influence of borrowed and native elements in the system of relations of language semantics. The purpose of investigation is a comprehensive study of the characteristics of the lexical-semantic development of borrowed words that appeared in Lezgin language after years of development in different historical conditions. On this basis, the following problems were identified: to investigate the contents structure and semantic volume of Russian, Arabic, Persian and Turkish borrowings.

Key words: semantic, borrowings, lexical semantics, grammatical semantics, foreign vocabulary, polysemy, receiving language, Lezgin language.

Л.К. Рагимханова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: ragimkhanova@mail.ru

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ОСВОЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ В ПРОЦЕССЕ ЕЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассмотрены основные вопросы, связанные с изучением слова и его значения, с исследованием законов изменения значений слова в языке-реципиенте. Проблема языковых контактов, важная в теоретическом и практическом отношении, в настоящее время представляет собой одну из актуальных задач отечественного языкознания. Особый интерес вызывает взаимодействие и взаимовлияние заимствованных и исконных элементов в системе семантических отношений языка.

Цель исследования заключается во всестороннем изучении характерных особенностей лексико-семантического освоения заимствований, выработавшихся у них в лезгинском языке в результате многолетнего развития в различных исторических условиях. Исходя из этого, были намечены следующие задачи: исследовать содержательную структуру и семантический объем русских, арабских, персидских и тюркских заимствований.

Ключевые слова: семантика, заимствования, лексическая семантика, грамматическая семантика, иноязычные слова, полисемия, язык-реципиент, лезгинский язык.

Процесс лексического заимствования – сложное и разноплановое явление, столкновение контактирующих языковых систем на разных уровнях – семантическом, фонетическом, грамматическом. Под термином «семантическое освоение» в данной работе понимается «сложный, порой длительный и многоступенчатый процесс приближения иноязычных слов к лексическим и семантическим свойствам исконной лексики заимствующего языка, в результате чего происходит преобразование содержательной структуры слова» [1].

Как известно, каждое слово имеет как лексическую, так и грамматическую семантику. При анализе семантической стороны слова часто употребляется термин «значение» слова в его наиболее широком понимании – как «идеальная» сущность единицы языка вообще, как то, что выражает, обозначает, на что указывает соответствующая материальная оболочка. И действительно, «значение» может пониматься и понимается различно, с разных сторон – в связи с его отношением к обозначаемому, с объемом смысловой структуры слова, с местом слова в том или ином семантическом ряду (поле), с его употреблением в том или ином контексте, грамматической функцией, стилистическими оттенками и т. п. Наиболее сложными и до сих пор не решенными вопросами следует считать: 1) соотношение значения слова и обозначаемого им предмета или явления (денотата); 2) соотношение значения слова и выражаемого им понятия.

«Одним из путей подхода, – пишет В.В. Виноградов, – к решению сложных вопросов, связанных с изучением слова и его значения, с исследованием законов изменений значений слов, является выяснение разных типов или видов лексических значений слова и способов или форм их связи в смысловой структуре слова» [2]. Понятие «лексическое значение слова» исследователь считает не совсем определенным. «Под лексическим значением слова, – отмечает он, – обычно разумеют его предметно-вещественное содержание, оформленное по законам грамматики данного языка и являющееся элементом общей семантической системы словаря этого языка» [2]. Далее он предлагает термины «прямое» и «номинативное значение» слова и «производные значения». Иначе говоря, слово может иметь несколько связанных между собой значений, образующих семантическое единство (полисемия).

Многозначность иноязычных слов содержится и в заимствованной лексике лезгинского языка. Возможно, при заимствовании иноязычные слова проникли в язык-реципиент с одним или двумя своими значениями, но в дальнейшем по экстралингвистическим и лингвистическим причинам появились новые значения и их оттенки. Расширение семантического объема происходило как за счет заимствования новых значений тех же иноязычных слов непосредственно из языка-источника, так и внутри самого лезгинского языка ввиду необходимости номинации новых предметов и явлений.

Именно предметно-понятийная соотношенность иноязычного слова в языке-источнике является основным условием раскрытия значения этого слова в заимствующем языке, как слова, еще не вступившего в органические внутрисистемные связи и отношения с другими словами.

Иноязычное слово, проникая в другую языковую сферу, оказывается на первых порах изолированным, так как его внутрисистемные отношения, проявляющиеся в парадигматических и синтагматических связях, мотивированность слова и его роль в образовании новых значений или семантических сдвигов в языке-источнике оказываются для заимствующего языка безразличными.

Ввиду разносистемности и структурно-семантической отдаленности заимствованных русских, арабских, персидских и тюркских слов, их освоение лезгинским языком в целом представляет собой сложный диахронический процесс, в котором переплетаются связи и отношения языка-источника, с одной стороны, и связи и отношения, существующие в системе заимствующего лезгинского языка, – с другой.

Язык не безразличен к тому, что он воспринимает из другого языка. В семантической системе заимствующего языка заим-

ствованное слово должно выполнять функцию, для исполнения которой у исконного слова нет средств, или они недостаточны, поэтому уже в момент вхождения иноязычного слова в другую лексико-семантическую систему в нем возможны семантические сдвиги. Изменение значения заимствованного слова может наблюдаться и в дальнейшем, когда оно уже стало принадлежностью лексики заимствованного языка: развитие иноязычного слова происходит в связи с развитием исконных слов.

Иноязычные заимствования, проникавшие в лезгинский язык во все периоды его развития, не были одинаковы по характеру и значению, по сфере и широте употребления. Анализ их лексико-семантической принадлежности по всем четырем исследуемым источникам заимствования показал, что из арабского и русского языков лезгинский перенял лексику, относящуюся к тем областям материальной и духовной культуры, где лезгины испытывали особо сильное иноязычное влияние.

Рассмотрение заимствований в лезгинском языке в сопоставлении со словами-прототипами заимствования дает возможность наблюдать ту семантическую трансформацию, которую переживают иноязычные элементы в лексико-семантической системе лезгинского языка. Лезгинский язык заимствовал как однозначные, так и многозначные слова. Однозначные слова усваивались, как правило, в том семантическом объеме, который характеризует их в родном языке. Среди них преобладают терминологические заимствования: как правило, это названия из области политической, экономической, культурной, бытовой лексики.

Важно отметить, что заимствование лексических единиц проходило неравномерно в различных функциональных сферах языка и, как и исконные слова, иноязычные заимствования неоднородны по степени употребления. Часть из них относится к активному словарному запасу, то есть к словам, постоянно находящимся в употреблении и обозначающим наиболее важные для носителей языка реалии и понятия, другая часть – к пассивному, к словам, не употребляемым в обычной речи, ввиду особенностей обозначаемых ими реалий (историзмы, архаизмы, стилистически окрашенные слова).

В течение определенного времени в одном и том же языке могут сосуществовать отдельные пары слов с одинаковыми, почти идентичными смысловыми оттенками значений. Одно из слов в таких парах – старое, функционирующее в языке по традиции и утвердившимся правилам, а другое – новое, существующее в соответствии с утверждающимися новыми реалиями окружающей жизни. С момента установления лезгинско-русских языковых контактов началась конкуренция между проникшими в лезгинский язык русизмами и соответствующими ориентализмами. Иноязычная лексика сосуществует в лезгинском языке, параллельно образуя синонимические ряды. При этом за прежним заимствованием закрепляется один из оттенков значения, а за аналогичным заимствованием из русского языка – другой. Ср.:

араб. *идара* – русск. *учреждение* в зн. «организация, ведающая какой-нибудь отраслью работы или деятельностью»;

араб. *эдебиат* – русск. *литература* в зн. «произведения письменности, имеющие общественное, познавательное значение»;

тюрк. *чанта* – русск. *сумка* в зн. «небольшое вместительное из ткани, кожи или другого плотного материала для ношения чего-либо»;

араб. *дуван* – русск. *суд* в значении «государственный орган, ведающий разрешением гражданских споров и рассмотрением уголовных дел»;

перс. *пешекар* – русск. *ремесленник* в зн. «человек, который занимается, владеет профессиональным ремеслом»;

араб. *муаллим* – русск. *учитель* в зн. «лицо, которое обучает чему-либо»;

араб. *къелем* – русск. *ручка* в зн. «письменная принадлежность – удлиненный держатель для пера, стержня»;

араб. *гьукумат* – русск. *власть* в зн. «политическое господство, государственное управление и его органы» и др. [3].

Однако не всякое русское заимствованное слово способно выступать в синонимические отношения с исконными словами заимствующего языка. Например: *автор, машина, грамматика, колхоз, телефон, кино, театр, инженер, механизатор, доярка, шахтер, шарф, графика, диалог, конкуренция, оправа, фронт, артиллерия, генерал, батальон, кооператив, артель, баррикада, блокнот, глобус, биология, спорт, спортсмен, турнир, анкета, агентство, акт, аттестат, диплом, брошюра, графа, грамота* и др., не имеющие в лезгинском языке исконных эквивалентов, не образуют синонимических рядов.

С другой стороны, в лезгинском языке сохранилось огромное количество ранних слов, не утративших свою моносемичность и не допускающих новых параллельных заимствований из русского языка. Например:

араб.: *мажал* 'досуг', *кысмет* 'судьба', *гъшарат* 'насекомое', *гъахыкыат* 'истина', *гъава* 'климат', *руьзь* 'дух', *зиярат* 'паломничество', *малаик* 'ангел', *малла* 'мулла', *шукур* 'слава', *акьул* 'ум', *темьягъ* 'корысть', *икърар* 'уговор', *хиял* 'мысль', *тах-сир* 'вина', *нуьксан* 'изъян', *есир* 'плен', *гъуьрият* 'свобода', *ихтияр* 'право', *дъеве* 'война' и др.;

перс.: *дуст* 'друг', *душман* 'враг', *шегьер* 'город', *куьче* 'улица', *азад* 'вольный', *тум* 'семья', *ашпаз* 'повар', *заргар* 'ювелир', *бахтавар* 'счастливый', *муьфтехур* 'тунядец', *лежбер* 'крестьянин', *базар* 'базар', *тамаша* 'спектакль', *савада* 'торг', *рафтар* 'обхождение', *бахт* 'счастье', *жене* 'борьба' и др. [3];

тюрк.: *лек* 'тряпка', *уьгьри* 'вор', *къазма* 'землянка', *чуьл* 'степь', *тепе* 'бугор', *гележег* 'будущее', *буйругъ* 'приказ', *тапшуругъ* 'поручение', *гуж* 'сила', *ажугъ* 'гнев', *бул* 'обильный', *буш* 'пустой', *къалин* 'частый', *чиг* 'сырой', *яваш* 'тихий', *уртах* 'общий', *ачух* 'открытый', *куьмек* 'помощь' и др. [4].

С развитием новых форм социальных отношений и изменением общественного устройства устаревают и переходят в категории пассивно функционирующих ориентализмы, являющиеся наименованиями реалий старых форм государственного управления. Старая судебная, религиозная, финансовая терминология в связи с преобразованием старых учреждений, чинов, титулов переходит в разряд архаизмов. В лезгинском языке встречается значительное количество русских слов, не являющихся обозначениями новых реалий или предметов, но вытеснивших прежние заимствования из восточных языков. К ним относятся: *судья* (араб. *къази*), *секретарь* (араб. *дибир*), *орден* (араб. *шапакъат*), *контрреволюционер* (тюрк. *аксинкъилабчи*), *ярмарка* (перс. *мекера*), *указ* (перс. *фарман*), *список* (перс. *си-ьягъ*), *батрак* (перс. *муздур*), *министр* (перс. *везир*), *торговец* (перс. *безирган*), *гостиница* (перс. *муьманхана*), *очки* (перс. *чешмегар*), *повар* (перс. *ашпаз*), *армия* (тюрк. *кьушун*), *врач, доктор* (араб. *гъаким, тлебиб*), *закон* (араб. *къанун*), *приказ* вместе с тюрк. *буйругъ* (араб. *эмр*), *государство* вместе с араб. *гьукумат* (тюрк. *пачагьлуьгъ*), *канцеляр* (араб. *рухсатар*), *отпуск* (араб. *муьзьлет, рухсат*), *перевод* (араб. *таржума*), *переводчик* (тюрк. *дилмаж*), *перерыв* (араб. *танафус*), *печать* (перс. *муьзьур*), *экзамен* (араб. *имтагъан*) и др. [4] В данных парах восточные заимствования составляют корпус архаизмов, они отошли к пассивному словарному запасу лезгинского языка, то есть к словам, знакомым носителям лезгинского языка, но не употребляемым ими в обычной речи.

Потребность языка-реципиента в иноязычном слове обусловлена экстралингвистическими факторами. Собственно лингвистическое освоение такого слова начинается с семантического освоения, отражающего его экстралингвистическую необходимость. Семантическое освоение, либо семантическая ассимиляция, предполагает, с одной стороны, вхождение иноязычного слова в лексическую систему языка-реципиента в качестве носителя новой денотативной соотнесённости (за исключением тех нечастых случаев, когда заимствованное слово становится абсолютным синонимом слова, имеющегося в системе языка-реципиента), а, с другой, — возможность семантического развития в рамках новой лексической системы. Образование новых лексико-семантических вариантов развивает семантическую структуру заимствованного слова, приводит не просто к качественным накоплениям, но способствует возрастанию данной лексической единицы в систему парадигматических отношений языка-реципиента, что является свидетельством качественных изменений, происходящих со словом. Семантическое развитие заимствованного слова в рамках новой лексической системы свидетельствует о высокой степени его ассимиляции в заимствующем языке.

Существует несколько классификаций причин семантических изменений, происходящих в слове [5]. Наиболее полную, на

наш взгляд, классификацию причин семантических изменений дал К. Балдингер, который наряду с лингвистическими и экстралингвистическими выделил также социальные, психические и психологические факторы [6].

Семантические изменения являются результатом развития лексических значений как исконной, так и заимствованной лексики. Развитие значения заимствованного слова отражает процесс внедрения данного слова в лексическую систему языка-реципиента. Проведенный анализ показал, что около 70% заимствованных слов лезгинского языка претерпели семантические изменения после вхождения их в язык-рецептор, что говорит о том, что они стали неотъемлемой частью словарного состава лезгинского языка.

Прежде чем перейти к описанию этой части заимствований, проследим, какая лексика оказалась стойкой к семантическим изменениям.

Анализ показал, что семантическое развитие не затронуло лексические моносемичные единицы, в большинстве своем представляющие для лезгин новые понятия. Они «входят в язык как кличка, этикетка, почти как собственные имена» [7], имеют строго ограниченное, твердо фиксированное содержание независимо от контекста, лишены экспрессии и, как правило, однозначны, хотя бы в пределах определенного терминологического поля [8].

В лезгинском языке не меняют своей семантики и активно употребляются иноязычные слова-термины, относящиеся к различным тематическим группам, которые включают:

1) религиозные понятия: араб.: *ахират* 'загробная жизнь', *къямат* 'судный день', *жегьеннем* 'ад', *азраил* 'ангел смерти', *женнет* 'рай', *шейтан* 'черт'; перс.: *пайгъамбар* 'пророк', *дев* 'див', *дин* 'религия', *первердигар* 'бог', *намаз* 'молитва' и др.;

2) профессию, род занятий человека: араб. *жасус* 'шпион', *есир* 'пленник', *малла* 'мулла', *суфи* 'суфий'; перс.: *безирган* 'торговец', *чубан* 'пастух', *душман* 'враг', *кешиш* 'священник', *вазир* 'визирь'; тюрк.: *чекмечи* 'сапожник', *дерзи* 'портной', *къарауул* 'сторож'; русск.: *автор, артист, кассир, министр, учитель, солдат, судья* и др.;

3) атрибуты быта, отдыха: араб.: *либас* 'одежда', *аба* 'халат', *атлас* 'атлас', *кетен* 'полотно', *седеф* 'перламутр', *залун* 'мыло', *суфра* 'скатерть'; перс.: *таз* 'таз', *тфенг* 'ружье'; тюрк.: *бушкъаб* 'блюдец', *суьзек* 'дуршлаг', *уьтуь* 'утюг'; русск.: *чемодан, кофта, спичка, кран, ведре* 'ведро', *графин* и др.;

4) растительный и животный мир: араб.: *машмаш* 'абрикос', *фундук* 'фундук', *канаб* 'конопля', *хвешхвеш* 'мак', *билбил* 'соловей', *тавуз* 'павлин'; перс.: *гамши* 'буйвол', *гъурзе* 'гадюка', *чакьал* 'шакал'; тюрк.: *айгъур* 'жеребец', *дана* 'теленок', *дурна* 'журавль', *къаргъа* 'ворона'; русск.: *акула, крокодил, помидор, картошка* 'картофель' и др.;

5) абстрактные понятия: араб.: *себеп* 'причина', *тафават* 'различие', *фаркъ* 'разница', *нуьксан* 'изъян', *тлебиат* 'природа', *мажара* 'происшествие', *шей* 'предмет'; перс.: *ашкара* 'явный', *багъна* 'повод', *азад* 'свободный'; тюрк.: *дуланажах* 'жизнь', *бахарах* 'умение', *гележег* 'будущее', *буйругъ* 'приказ'; русск.: *авторитет, интерес, конфликт, рекорд, экономика, восстание, фактор* и др.

На стадии усвоения смысловые преобразования не являются характерным признаком для таких слов. В процессе дальнейшего функционирования в языке-реципиенте они оказываются способными к детерминологизации. Анализ подобного типа слов русского языка позволил исследователям заключить, что «изменения в их семантической структуре, так же как и в объеме и характере их значений (например, детерминологизация, развитие переносных значений), всегда связаны с переходом их в другие сферы» [9].

Переход многозначных этимонов-терминов в лезгинский язык при сохранении своих семантических полей — явление крайне редкое. Причиной этому является то, что «слова заимствуются обычно изолированно, в частных случаях их употребления, а не теми этимологическими группами (гнездами), которыми они живут на родной своей почве» [10].

Как уже было отмечено выше, семантические изменения осуществляются под влиянием двух групп причин, экстралингвистических и внутрилингвистических. Появление новых слов и новых значений обуславливается потребностью осмысления вновь возникших явлений, предметов и понятий действительности. Сам процесс семантических изменений иноязычных заимствований в лезгинском языке можно разделить на три основных вида. Первый — сужение значения, осуществлявшееся на пер-

вом этапе семантического изменения заимствований. Второй – расширение значения, иными словами, охват словом большего круга понятий; проникновение слова из одной сферы значений в

другую. Третий – перенос наименования, протекавший различно, в зависимости от ассоциативных связей, возникавших при осмыслении иноязычного слова.

Библиографический список

1. Мартинек В.Ю. *Лексико-семантическая ассимиляция английских заимствований в русском литературном языке советской эпохи*. Днепропетровск, 1972.
2. Виноградов В.В. *Основные типы лексических значений слов*. Москва: 1977: 162 – 189.
3. Селимов А.А. *Словарь ориентализмов лезгинского языка*. Махачкала, 2001.
4. Гаджиев М.М. *Русско-лезгинский словарь*. Махачкала, 1950.
5. Пауль Г. *Принципы истории языка*. Москва: 1960.
6. Baldinger K. *Die Semasiologie*. Berlin, 1957.
7. Реформатский А.А. *Введение в языкознание*. Москва: 1955.
8. Будагов Р.А. *Процессы развития в языке*. Москва – Ленинград, 1965.
9. Биржакова Е.Э., Войнова Л.А., Кутина Л.Л. *Очерки по исторической лексикологии русского языка XVIII века. Языковые контакты и заимствования*. Ленинград, 1972.
10. Булаховский Л.А. *Введение в языкознание*. Москва, 1953; Ч. II.

References

1. Martinek V.Yu. *Leksiko-semanticheskaya assimilyaciya anglijskih zaimstvovanij v russskom literaturnom yazyke sovetskoj `epohi*. Dnepropetrovsk, 1972.
2. Vinogradov V.V. *Osnovnye tipy leksicheskijh znachenij slov*. Moskva: 1977: 162 – 189.
3. Selimov A.A. *Slovar' orientalizmov lezginского yazyka*. Mahachkala, 2001.
4. Gadzhiev M.M. *Russko-lezginский slovar'*. Mahachkala, 1950.
5. Paul' G. *Principy istorii yazyka*. Moskva: 1960.
6. Baldinger K. *Die Semasiologie*. Berlin, 1957.
7. Reformatskij A.A. *Vvedenie v yazykoznanie*. Moskva: 1955.
8. Budagov R.A. *Processy razvitiya v yazyke*. Moskva – Leningrad, 1965.
9. Birzhakova E.É., Vojnova L.A., Kutina L.L. *Ocherki po istoricheskoi leksikologii russkogo yazyka XVIII veka. Yazykovye kontakty i zaimstvovaniya*. Leningrad, 1972.
10. Bulahovskij L.A. *Vvedenie v yazykoznanie*. Moskva, 1953; Ch. II.

Статья поступила в редакцию 20.04.16

УДК 82.0

Romashkina M.V., postgraduate, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia),
E-mail: m.romashkina@mail.ru

TWO DIARIES OF JEAN-PAUL SARTRE. The article is dedicated to stylistic and compositional features of the novel "Nausea" by J.-P. Sartre and his war diaries. These diaries, the private and the fiction one, were created almost at the same time (1938 and 1939) and are structured very in a very similar way. The article contains a detailed analysis of the common and the differences of the novel and private notes. There are formal diary features in both works, such as the ways of date recording. The chronotopos in both of the works include cut-in texts, descriptions of the events of the past, memories, mentioning of friends, episodes of their lives, dreams, as well as a detailed description of the books that had been read by the writer. Both texts represent a combination of an everyday journal and a draft. Thus, in "Nausea" the fiction diary is very close to a personal diary: it is both a draft and a therapeutic diary, which records the most serious, meaningful day-to-day experience.

Key words: literature science, diaries, biographies, memoirs, journals, J.-P. Sartre fiction.

M.V. Ромашкина, аспирант Московского Государственного Университета им. М.В. Ломоносова, г. Москва,
E-mail: m.romashkina@mail.ru

ДВА ДНЕВНИКА ЖАНА-ПОЛЯ САРТРА

В данной работе выявляются стилистические и композиционные особенности произведений Ж.-П. Сартра, написанных в дневниковой форме. Созданные с разницей в один год, эти дневники, частный и художественный, или дневник Жана-Поля Сартра и Антуана Рокантена, во многом схожи. Данная статья посвящена детальному анализу общего и различий романа и частных записей. В обоих произведениях сохраняются формальные дневниковые признаки, в частности, датировка и её способы, сменяющиеся на протяжении произведений. Оба произведения представляют собой не только фиксацию повседневных событий – пространственные и временные границы повествования расширяются за счёт включения вставных текстов, событий прошлого, воспоминаний, изображения знакомых, эпизодов их жизни, сновидений, а также подробного описания прочитанных книг. Оба текста представляют собой совмещение бытового дневника и дневника-черновика. В романе Ж.-П. Сартра «Тошнота» художественный дневник функционально максимально приближен к личному дневнику: это и рабочая тетрадь, и повседневный терапевтический дневник, где фиксируются наиболее серьёзные, значимые переживания.

Ключевые слова: литературоведение, дневники, черновики, мемуары, мемуарная литература, творчество Ж.-П. Сартра.

Дневник в творчестве Жана-Поля Сартра – форма значимая и одновременно экспериментальная. В 1938 году писатель заканчивает написанный в дневниковой форме роман «Тошнота», а 2 сентября 1939 года он начинает первую дневниковую тетрадь, которая озаглавлена «Военный дневник». Создание личного дневника было также отчасти продиктовано написанием статьи о дневниках Андре Жида и в целом о данной литературной форме. В данной работе выявляются стилистические и композиционные особенности произведений Ж.-П. Сартра, написанных в дневниковой форме. Актуальность подобного исследования обусловлена всё возрастающим в последние годы

интересом к дневниковой форме как со стороны писателей, авторов дневников, так и со стороны литературоведов. В работах исследователей, однако, редкими являются сопоставления художественного и нехудожественного, частного дневника писателя, напротив, дневник рассматривается зачастую как своеобразный черновик к последующим произведениям автора, но не как самостоятельная значимая составляющая творчества. Такое сравнение, однако, представляется крайне значимым, так как позволяет говорить не только о характерных чертах того или иного автора в сопоставлении с другими, но и отметить композиционные и стилистические особенности, проявляющиеся в зависимости от

литературной формы. Компаративистский анализ «искренного», как порой принято называть мемуарную литературу, и художественного жанров позволяют также выявить, какие стилистические черты присущи речи вымышленного персонажа, а какие – речи автора произведения. Роману Ж.-П. Сартра «Тошнота», как и личным записям, озаглавленным «Дневники странной войны», были посвящены многочисленные исследования как отечественных, так и западноевропейских литературоведов [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7], однако подобное сопоставление на материале романа Ж.-П. Сартра «Тошнота» и его частных дневников, озаглавленных «Дневники странной войны», проводится впервые.

Написанные с разницей в один год, эти дневники, частный и художественный, или дневник Жана-Поля Сартра и Антуана Рокантена, во многом схожи. В данной статье присущие дневниковой форме черты, сближающие или, напротив, отличающие роман «Тошнота» и «Дневник странной войны», будут подробно проанализированы.

В обоих произведениях сохраняются формальные дневниковые признаки, в частности, датировка. В романе «Тошнота», однако, Рокантен не придерживается одного типа указания даты. Если в первых записях указывается день недели, дата и год (например, понедельник, 29 января 1932 года), а в некоторые дни, когда создаётся две и более записей, указывается время (например, 10 часов 30 минут), то затем год перестаёт указываться, остаются только день недели и дата, затем исчезают и даты, всё чаще в качестве датировки используются только обозначения времени суток. Зачастую даты «привязаны» к каким-либо внешним событиям (так, например, одна из записей обозначается как «канун поста») или, подчёркивается связь с предыдущей записью («час спустя»). Роман, таким образом, предстаёт не как механическая, шаблонная запись, но как текст, принадлежащий живому человеку; герой не придерживается каких-либо правил ведения дневника, как и его автор; дневник изменяется с каждой новой записью как по содержанию, так и структурно.

На «Дневники странной войны» накладывает значительный отпечаток военное время. При датировке Сартр часто указывает месторасположение, фиксирует перемещение из одного города в другой: дневник начинается в Мармутье, затем военную часть перемещают в Иттерхайм, затем в Брумат. Примечательно, что при датировке обычно не указывается месяц, только день недели и число. Как и в романе «Тошнота», Сартр не придерживается при датировке какой-либо единой схемы. Однако в «Дневниках странной войны» дата создания, благодаря тому, что дневник заполняется каждый день, легко вычисляется читателем.

Оба произведения представляют собой не только фиксацию повседневных событий – пространственные и временные границы повествования расширяются за счёт включения вставных текстов, событий прошлого, воспоминаний, изображения знакомых, эпизодов их жизни. Это позволяет получить об авторе записей более полное представление, в частности благодаря тому, что описания в обоих случаях скорее фактологические, нежели эмоциональные.

«Тошнота» открывается заметкой «от издателей», которая выполняет несколько функций. Во-первых, подобное вступление – это своеобразная отсылка к произведениям эпохи романтизма (к примеру, «Житейские воззрения кота Мурра» Э.Т.А. Гофмана или «Повести Белкина» А.С. Пушкина). Б. Клеман в статье «Мыслить, мыслить свою жизнь, свою жизнь описывать» отмечает, что этот приём, хотя и известный читателю ранее, оказывает определённое влияние на последующее восприятие текста вообще и записок от издателя в частности: «Сколь условными и воображаемыми они ни представлялись, решение опубликовать бумаги Рокантена диктуется, по всей видимости, мотивами поучения: анонимность гарантируется вымыслом» [3, с. 23]. Подобное вступление, таким образом, расширяет границы дневникового текста, так же как эпиграф из пьесы Селина «Церковь», написанной в 1933 году. Предупреждение издателей позволяет, кроме того, дать первые наброски образа Антуана Рокантена, читатель узнаёт, в частности, о его путешествии в Центральную Европу, Северную Африку и Дальний Восток. Здесь же встречается и первая датировка (январь 1932 года), а также обозначен труд о маркизе де Рольбоне. Об издателях напоминают также несколько примечаний к тексту, заканчивающихся, впрочем, на первых страницах романа и представляющих собой указания на пропуск или изменение некоторых слов, ссылки на труды, в которых упомянуты те или иные исторические деятели.

Вступление и примечания издателей – это не единственный вставной текст в романе. Во-первых, дневники, созданные

в январе – апреле 1932 года, дополняются отсылками к более ранним записям-размышлениям. Например, ещё в первых записях Рокантен замечает: «Я рад, что нашёл свои заметки. Я не перечитывал их десять лет. Мне кажется, мой почерк изменился: раньше он был более убористым. Как я любил в тот год маркиза де Рольбона!» [9, с. 16]. Таким образом, используется одна из функций дневника: возвращение к себе в прошлом, анализ изменений, произошедших в самом себе. Все вышеупомянутые дополнительные тексты расширяют временное и пространственное «полотно» романа, вносят дополнительные смыслы и, кроме того, добавляют в текст элемент «непредсказуемости», «незапланированности», свойственный дневниковому жанру. Рокантен замечает те или иные детали интерьера, вспоминает своих бывших знакомых и истории их жизни – таким образом, в романе намечены дополнительные сюжеты, а подобный приём сближает художественный и нехудожественный дневники.

В рамках личного дневника Сартр в попытке разобраться в себе нередко упоминает события прошлого, тем самым также расширяя временные границы дневника. Так, размышляя о своем психологическом состоянии, он вспоминает эпизод, относящийся к 1935 году, когда он был подавлен уверенностью в собственном безумии («нервное беспокойство, которое я принял за безумие в 1935 году»). Потом это проходит, но весь вечер я чувствую себя разбитым» [8, с. 664]. Однако применительно ко всему тексту дневника нельзя говорить о том, что описание собственного состояния Сартра превалирует или, по крайней мере, может сравниться по объёму с описаниями внешнего мира или философскими рассуждениями.

Ещё один способ расширения границ, использующийся в обоих текстах, – это включение в повествование описания сновидений. Как в художественном, так и в нехудожественном текстах, они проникнуты кафкианскими мотивами превращения, страдания, борьбы. Таким образом, расширение пространственных границ также доходит до области бессознательного.

Для Сартра сновидение – это крайне важная часть существования и самосознания. Так, помимо описания конкретных снов в «Дневниках странной войны» присутствует и весьма подробное рассуждение о проблеме воли и тяготах абсолютной свободы в сновидении: «...в сновидении то, что помыслено, в самом акте мысли наделяется сновидческим существованием. Захотеть пить во сне ничем не отличается от того, что тебе снится, будто ты пьешь» [8, с. 248]. Таким образом, отмечает Сартр, дух, становясь жертвой собственного всемогущества, в своих действиях не волен, он даже не волен проснуться: «...ему просто будет снится, что он просыпается. Для того чтобы он пришёл в себя, необходимо, чтобы в сновидение так или иначе проникла реальность. Тем самым сновидец связан по рукам и ногам своей абсолютной властью» [8, с. 248]. Вопрос воли, свободы именно в этот период крайне важен автору для понимания не только себя, но и окружающего мира.

Включение в тексты упоминания книг – это также объединяющая оба дневника черта. Однако если в «Дневниках странной войны» Сартр перечисляет огромные списки прочитанных книг и размышления о них, то в «Тошноте» приводится всего несколько художественных произведений, которые Рокантен читает в библиотеке в рамках своего исследования или для того, чтобы отвлечься. К последним относится роман «Пармская обитель» Стендала и «Евгения Гранде» О. Бальзака, о котором он замечает: «Почитаю-ка “Евгению Гранде”. Не то чтобы это доставляло мне большое удовольствие – но надо же чем-то заняться» [9, с.59].

Введение в текст романа «Тошнота» информации о книгах, которые читает Рокантен, позволяет не только расширить литературные временные рамки романа (с точки зрения литературных пространственных рамок повествование так и остаётся во Франции), но и яснее обрисовать портрет главного героя – спектр его художественных интересов, как и исторических изысканий, остаётся в XIX веке. Обращает на себя внимание и то, что упомянутые книги выступают для героя своеобразным фоном, он не размышляет о персонажах, их поступках, создателях произведений.

В «Дневнике странной войны» упоминается множество различных произведений, как философских, так и художественных. Дневник для Сартра – это отчасти способ осуществления определённого литературного самоконтроля. Здесь он приводит списки всех произведений, которые были им прочитаны за некоторый период: «Начиная со 2 сентября я прочел или перечел: “Замок” Кафки, “Процесс” (его же), «Исправительная колония»

(его же), «Дневник» Даби, «Дневник» Жида, «Дневник» Грина, «Дети Лимона» Кено, «Суровая зима» Кено, «НРФ» за сентябрь – октябрь – ноябрь, «Марс, или Война под судом» Алена, «Прелюдия к Вердену» Ромена, «Верден» (его же), «48-й» Кассу, «Всадница Эльза» Мак Орлана, «Под холодным светом» (его же), «Полковник Джек» Дефо, второй том полного собрания сочинений Шекспира, «Планиета людей» Сент-Экзюпери, «Испанское завещание» Кёстлера» [8, с.284].

Поскольку, как уже отмечалось ранее, в целом дневник Сартра – это определённый эксперимент, в записях довольно много размышлений о том, для чего создаётся подобный текст, какую роль играет в его жизни, какую функцию несёт. В тексте он называется и «дневником свидетеля» («Мой дневник — это дневник свидетеля. Чем дальше я продвигаюсь, тем вернее смотрю на него как на свидетельство» [8, с. 292]), и «опытом самосомнения» («Это языческий и горделивый дневник. С другой точки зрения и совершенно в ином духе, этот дневник является опытом самосомнения» [8, с. 294]). Сартр отмечает, что создание дневника отвлекает его от будничных мыслей: «Завтра напишу о Париже. Зачем? Да просто так, потому что меня это развлекает» [8, с. 518].

В романе «Тошнота» вопросу о том, зачем ведётся дневник, уделяется значительно меньше внимания. Рокантен отмечает, что смысл его записей – «докопаться до сути». Начатый вскоре после первого приступа «тошноты», дневник – попытка преодоления, излечения этого недуга.

Ещё одна черта, объединяющая художественный и нехудожественный дневники Ж.-П. Сартра, – особенность описания людей. Несмотря на то, что очень часто Сартр замечает, будто вербальной характеристике предшествовала неудачная попытка нарисовать описываемого, в его портретах значительно больше психологических характеристик, визуализация практически отсутствует. При этом если в романе «Тошнота» особую роль в описании персонажей играют руки (зачастую праздные, вялые (например, о Самоучке: «...его рука вяло повисла вдоль тела» [9, с. 6]), висящие, словно плети (о себе: «Надо набить трубку. Но сил у меня нет. Руки висят как плети...» [9 с. 39]); именно через руки герою передаётся это странное ощущение тошноты: «И исходило это ощущение от камня, я уверен, это передавалось от камня моим рукам. Вот именно, совершенно точно: руки словно бы тошнило» [9, с.14]), то в «Дневнике странной войны» они практически полностью утратили эту функцию (только однажды, описывая детство, Сартр упоминает аббата, который «был симпатичным, рыжим и бледным, очень молодым, у него были красивые руки» [8, с. 296]).

Оба текста представляют собой совмещение бытового дневника и дневника-черновика. На страницах романа «Тошнота» приводится не только описание ежедневных событий в жизни Рокантена, но и зарисовки к его будущему роману о Маркизе де Рольбоне. В «Дневниках Странной войны» также можно отметить целый ряд отсылок к уже написанным или только разрабатываемым произведениям.

Сам факт создания военного дневника предполагает привнесение исторического контекста, который предстаёт в тексте в нескольких аспектах. Во-первых, уже упомянутые выше бытовые зарисовки, взаимоотношения с сослуживцами, описания тех лишений, которые Сартр испытывает на войне; всё это отображает картину современной автору действительности.

Во-вторых, в дневнике присутствует множество любопытных размышлений о политических взаимоотношениях стран в данный период, о Гитлере, Сталине, разделе Польши, позиции Франции: «И если мы вступили в войну, чтобы защитить подвергшуюся нападению Польшу, то почему выходит так, что мы сражаемся против Германии, которая взяла себе половину Польши, а не против России, которая взяла себе другую половину?» [8, с. 169].

В-третьих, как и в романе «Тошнота», в дневниках Сартр приводит отрывки из современных ему газет. Однако если Антуан Рокантен цитирует подчеркнута аполитичные статьи, то в дневниках Сартра приводятся весьма злободневные газетные

колонки или описания шаржей: «Рисунок в сегодняшней «Ле Пти Паризьен». Здоровенный хулиган схватил за руку девушку, та вырывается, но тщетно. Сцену наблюдает, не делая ни единого движения, крохотный солдатик средних лет...» [8, с. 607].

В романе «Тошнота» исторический контекст отсутствует, что отражает авторскую задумку – произведение подчеркнута аполитично. Элементы его, однако, проникают в текст благодаря маркизу де Рольбону, фигуре вымышленной. Читатель узнаёт о нём достаточно много: он длительное время жил в России, участвовал в организации покушения на императора Павла I («Он появляется вновь уже в России, где прилагает руку к убийству Павла I» [9, с.8]), затем, после путешествия в Индию и Китай, вернулся во Францию, и в 1820 году «он арестован, брошен в темницу, где умирает, пробыв в заключении пять лет и так и не дождавшись расследования своего дела» [9, с. 16]. С маркизом также связан эпизод, относящийся к 1923 году, когда Рокантен выкрал бумаги Рольбона из Государственной библиотеки Советов («племянник Рольбона в 1810 году погиб от руки царской полиции, бумаги его были конфискованы и взяты в Секретный архив, потом, сто десять лет спустя, переданы пришедшими к власти Советами в Государственную библиотеку, откуда я их выкрал в 1923 году» [9, с. 121]), – ещё одна подробность, расширяющая временные и пространственные границы романа.

Таким образом, в романе Ж.-П. Сартра «Тошнота» художественный дневник функционально максимально приближен к личному дневнику: это и рабочая тетрадь, черновик трудов о маркизе де Рольбоне, и повседневный терапевтический дневник, где фиксируются наиболее серьёзные, значимые переживания.

Говоря о различиях между «Дневником странной войны» и романом «Тошнота», отметим, что в последнем отсутствуют обращения к предполагаемому читателю: в борьбе с экзистенциальным недугом автор не размышляет о последующем прочтении посторонними своих записей. В «Дневнике странной войны» Сартр не раз возвращается к мысли об интимности жанра дневника, собственной откровенности при написании каждого следующего слова: «Предыдущий абзац написан не совсем откровенно. В нём нет никакой лжи, но всё приукрашено. Я чувствовал, что пишу» [8, с. 161]. При этом он уже с первых дней ведения дневника учитывает возможность последующей публикации («Ясно ведь, что я хочу его опубликовать» [8, с. 77]), одновременно опасаясь столкновения интересов литературной жизни (результата откровенности) и личной: «Здесь я без всяких обиняков говорю о Б. и Ванде, вследствие чего не могу даже представить себе, что эти заметки в настоящей своей форме выйдут в свет, а в моей «гражданской» жизни всё будет оставаться по-прежнему. Опять же они весьма дурно написаны» [8, с. 77]. Однако впоследствии Сартр, очевидно, смиряется с этой мыслью и всё чаще упоминает на страницах дневников, что они были прочитаны тем или иным из его друзей, возлюбленных или знакомых: «Мистлер входит, и я читаю ему только что написанное. Он находит слишком категоричной запись на предыдущей странице» [8, с. 263]; таким образом, дневник Сартра всё больше теряет интимность, основополагающую черту дневникового жанра.

Кроме того, нехудожественные дневники Сартра проникнуты авторской самоиронией, эта особенность отсутствует в романе, что также является дополнительной характеристикой персонажа и его психологического состояния. Помимо этого, «Дневники странной войны» отличает аккуратность ведения: подробные, распространенные записи ведутся изо дня в день в течение нескольких месяцев с крайне редкими перерывами. В романе «Тошнота» одну запись от другой может отделять как несколько часов, так и несколько дней, недели. Различается и наполненность записей – это как подробные описания, так и очень краткие (несколько слов) ремарки.

Таким образом, как формально (с точки зрения особенностей построения текста), так и функционально, два дневника несомненно обладают целым рядом схожих черт. Однако личный дневник Сартра отличает авторская самоирония и исторический колорит.

Библиографический список

1. Андреев Л. *Жан-Поль Сартр: Свободное сознание и XX век*. Москва: Московский рабочий, 1994.
2. Дмитриева Н.Ю. *Проза Ж.-П. Сартра конца 30-х годов XX века и романтическая традиция*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Тверь, 2004.
3. Клеман Б. Мыслить, мыслить свою жизнь, свою жизнь описывать. *Ж.-П. Сартр в настоящем времени. Автобиографизм в литературе, философии и политике*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006.

4. Крылов П. В. «Дневники странной войны» Сартра и «Странное поражение» Марка Блока. *Ж.-П. Сартр в настоящем времени. Автобиографизм в литературе, философии и политике*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006.
5. Кузнецов В.Н. *Жан-Поль Сартр и экзистенциализм*. Москва: Издательство Московского университета, 1969.
6. Магун А.В. К проблеме Ничто у Хайдеггера и Сартра. *Сартр в настоящем времени. Автобиографизм в литературе, философии и политике*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006: 124 – 133.
7. Gerassi J. *Talking with Sartre. Conversations and debates*. New Haven & London: Yale University press, 2009.
8. Сартр Ж.-П. *Дневники странной войны: Сентябрь 1939 – март 1940*. Санкт-Петербург: Владимир Даль, 2002.
9. Сартр Ж.-П. *Тошнота. Рассказы. Пьесы. Слова*. Москва: АСТ – Пушкинская библиотека, 2003.

References

1. Andreev L. *Zhan-Pol' Sartr: Svobodnoe soznanie i XX vek*. Moskva: Moskovskij rabochij, 1994.
2. Dmitrieva N.Yu. *Proza Zh.-P. Sartra konca 30-h godov XX veka i romanticheskaya tradiciya*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Tver', 2004.
3. Kleman B. *Myslit', myslit' svoju zhizn', svoju zhizn' opisivat'*. Zh.-P. Sartr v nastoyaschem vremeni. *Avtobiografizm v literature, filosofii i politike*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2006.
4. Krylov P. V. «Dnevniky strannoj vojny» Sartra i «Strannoe porazhenie» Marka Bloka. Zh.-P. Sartr v nastoyaschem vremeni. *Avtobiografizm v literature, filosofii i politike*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2006.
5. Kuznecov V.N. *Zhan-Pol' Sartr i 'ekzistencializm*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1969.
6. Magun A.V. K probleme Nichto u Hajdeggera i Sartra. *Sartr v nastoyaschem vremeni. Avtobiografizm v literature, filosofii i politike*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2006: 124 – 133.
7. Gerassi J. *Talking with Sartre. Conversations and debates*. New Haven & London: Yale University press, 2009.
8. Sartr Zh.-P. *Dnevniky strannoj vojny: Sentyabr' 1939 – mart 1940*. Sankt-Peterburg: Vladimir Dal', 2002.
9. Sartr Zh.-P. *Toshnota. Rasskazy. P'esy. Slova*. Moskva: AST – Pushkinskaya biblioteka, 2003.

Статья поступила в редакцию 17.05.16

УДК 811.111

Salimova G.N., senior teacher, Department of Germanic languages, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: salimova1983@yandex.ru

NONVERBAL TABOOS IN ENGLISH LANGUAGE CULTURE. The article presents the author's ideas on the most common nonverbal taboos in the English language culture, which serve to regulate the communicative behavior of interlocutors to fulfill the social norms accepted by the society. Communication is one of the basic demands of every person. It plays a sufficient role in the development of a personality. Communication serves a basis for not only upbringing and education, but also for different spheres of human activity connected with transmission and exchange of information. Therefore, all the issues concerning this problem are still topical nowadays.

The object of the investigation is nonverbal means of communication in the English language culture, to be more exact, nonverbal taboos. The term "nonverbal communication" alongside with paralinguistic phenomena (volume, tone, rhythm, speech speed, melody, phrase accentuation, pauses, syntagmatic division, laughing, crying, sighing, coughing, etc.) also includes kinesics, proxemics, tacesiks, olfaktics and others. Every language culture has its own nonverbal taboos. Stereotypically, Englishmen are considered to be tactful, reserved, polite and calm. Therefore, vivid gestures, abrupt movements, loud voice, crying, public scandals, strong smells are referred to nonverbal communicative taboos in England.

Key words: communication, English language culture, nonverbal taboos.

Г.Н. Салимова, ст. преп. каф. германских языков, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: salimova1983@yandex.ru

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ ТАБУ В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В данной статье рассматриваются наиболее распространённые виды невербальных табу в англоязычной среде, регламентирующие коммуникативное поведение участников с целью выполнения принятых в обществе социальных установок. Общение – одна из базовых потребностей человека. Оно играет существенную роль в формировании личности. Общение лежит в основе не только процессов воспитания и обучения человека, но и различных сфер человеческой деятельности, связанных с передачей и обменом информацией.

Объект нашего исследования – невербальные средства общения в английской лингвокультуре, в частности, невербальные табу. Термин «невербальное общение» наряду с паралингвистическими явлениями (громкость, тембр, ритм, темп речи, мелодика, фразовая акцентуация, паузация, синтагматическое членение, смех, плач, вздохи, кашель и др.) включает также кинеснику, проксемику, такеснику, ольфактику и др. Каждая лингвокультура имеет свои невербальные табу. Существует стереотипное мнение, что англичане тактичны, сдержанны, вежливы и хладнокровны. Поэтому в Англии яркие жесты, резкие движения, громкий голос, плач, публичные скандалы, сильные запахи относятся к невербальным коммуникативным табу.

Ключевые слова: общение, английская лингвокультура, невербальные табу.

Как известно, одной из основных социальных потребностей человека является речевое общение. Человек не может существовать без коммуникативного взаимодействия друг с другом. Общение имеет огромное значение в формировании и становлении личности и её культурного поведения. Общение лежит не только в основе процессов воспитания и обучения, но и в основе различных сфер человеческой деятельности, связанных с передачей, усвоением и обменом информацией. Следовательно, все вопросы, касающиеся общения, до сих пор актуальны, и результаты исследований в данной области вносят вклад в дальнейшее развитие и более глубокое раскрытие анализируемого явления.

Многие лингвисты различают термины «общение» и «коммуникация». Существует утверждение, что базовой категорией является коммуникация. Такого мнения придерживаются В.В. Кулешов, М. Матлин, Э. Холл и др., которые считают, что

коммуникация между людьми протекает в форме общения как обмен знаковыми образованиями (сообщениями) [1, с. 9]. Согласно же приверженцам противоположного подхода (Г.М. Андреева, И.Н. Горелов, Г.Г. Грушевицкая и др.), базовой категорией выступает общение, в структуре которого можно выделить коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (организация взаимодействия и воздействия), перцепцию (чувственное восприятие как основа взаимного понимания). Таким образом, отличие между этими двумя понятиями учёные сводят к разнице объёма их содержания. Однако вслед за Р.А. Газизовым, мы не разграничиваем данные понятия, «поскольку они составляют суть процесса коммуникативного взаимодействия, в ходе которого коммуниканты (или общающиеся) преследуют определённые цели, будь то информирование, побуждение к действию, фатическое взаимодействие и т. д.» [2, с. 66].

Объектом нашего исследования являются невербальные средства общения, в частности, невербальные табу в английской лингвокультуре. Согласно В.А. Лабунской, «невербальное общение – это такой вид общения, для которого является характерным использование невербального поведения и невербальной коммуникации в качестве главного средства передачи информации, организации взаимодействия, формирования образа и понятия о партнёре, осуществления влияния на другого человека. Невербальная коммуникация – это система символов, знаков, используемых для передачи сообщения и предназначенная для более полного его понимания, которая в некоторой степени независима от психологических и социально-психологических качеств личности, которая имеет достаточно чёткий круг значений и может быть описана как специфическая знаковая система» [3, с. 5].

Всеобъемлющее определение невербального общения, на наш взгляд, принадлежит А.В. Пашковой, которая выделяет следующие компоненты невербальной коммуникации: ведущие системы отражения невербального поведения (акустическая, оптическая, тактико-кинестическая, ольфакторная); структуры (экстралингвистика, просодика, кинесика, такесика, система запахов); подструктуры (экспрессия, контакт глаз, статическое прикосновение, динамическое прикосновение); компоненты (выразительные средства, физиогномика, стук, направление движения, рукопожатие); элементы (поза, жест, мимика, походка, строение лица, черепа, скрип, скрежет, грохот, длина паузы, частота контакта, поцелуй, поглаживания, косметика и т. д.) [4, с. 4–6].

Следует отметить, что в большинстве случаев невербальные средства сопровождают вербальную коммуникацию, придавая речи ясность, яркость, конкретность. Наблюдая за невербальным поведением говорящего, реципиент может легко уловить смысл его слов, его намерения или настроение на тот момент. Иначе говоря, если общающиеся желают быть уверенными, что точно поняли своего собеседника, они должны соединить в одну общую картину информацию от тела и словесные выражения. В ходе специальных экспериментов учёный А. Мейерабиан установил, что передача информации происходит за счёт: вербальных средств (только слов) всего на 7%; звуковых средств (включая тон голоса, интонацию, звук) на 38%; невербальных средств на 55% [5]. А. Пиз, проделав аналогичные исследования относительно доли невербальных средств в общении людей, установил, что словесное общение в беседе занимает менее 35%, а более 65% информации, используемой для обсуждения межличностных отношений, передаётся с помощью жестов и мимики человека [6].

Грамотная интерпретация невербальных знаков зависит, в большинстве случаев, от степени ознакомленности с социально-установленным речевым поведением в той или иной языковой среде, т. е. при общении с носителями языка важно не только правильно интерпретировать иноязычную речь, но и владеть характерными для той или иной культуры речевыми стратегиями и тактиками.

Как правило, в каждой языковой среде имеются невербальные табу, которые часто осложняют процесс общения. Невербальные табу предписывают запреты на использование тех или иных компонентов невербального поведения во время общения.

Существуют универсальные невербальные табу, характерные для любой языковой среды: например, во время беседы нетактично отворачиваться от собеседника; говорить слишком громко, невнятно и быстро; пристально смотреть собеседнику в глаза; держать руки в карманах, жевать жвачку или еду и т. д. Конкретизируя рассматриваемый перечень табуированных форм поведения, следовало бы уточнить, что к данному списку не относятся произвольные действия общающихся: кашель, чихание, моргание и другие действия, вызванные физиологическими патологиями собеседника.

Всестороннее изучение невербальных табу в английской лингвокультуре особенно актуально в настоящее время, когда все развитые и развивающиеся страны тесно взаимосвязаны между собой и активно взаимодействуют, что предполагает универсальность языка общения, которым стал английский язык благодаря своим «глобальным», культурным и лингвистическим особенностям. Английский язык, будучи языком мирового делового общения, выступает как язык-эталон не только в плане вербального общения. Важное значение здесь имеет и невербальный аспект коммуникативного взаимодействия.

Англия имеет свою отличительную культуру. Существует целый ряд стереотипных мнений, утверждающих, что англича-

не – народ эмоционально сдержанный, тактичный, вежливый, соблюдающий свои исторические обычаи и традиции. Согласно мнению большинства учёных, на основе этих стереотипных поведений лежат определённые исторические события и генетические особенности народа. Однако наша задача в рамках данной статьи заключается в описании невербальных табу в английской лингвокультуре на современном этапе.

Как известно, любая беседа начинается с приветствия или знакомства. По мнению английского исследователя К. Фокс, в данном контексте необходимость обсуждения погоды отчасти продиктована тем, что приветствие и знакомство для англичан – затруднительные процедуры. Эта проблема особенно обострилась после того, как фразу «How do you do?» («Как поживаете?») перестали использовать в качестве стандартной универсальной формы приветствия [7, с. 15]. Подобная неловкая ситуация вызывает ряд нестандартных, «непринятых» действий со стороны общающихся: например, поцелуй «воздушные» или в щеку, обнимания, похлопывания по плечу, которые относятся как раз к невербальным табу в деловом общении. Физическое прикосновение к руке, локтю, плечу в английском общении возможно. Оно характерно для непринужденной дружеской беседы [8]. Сейчас англичане не целуют руку дамам, этот обычай ушёл из английских традиций и относится уже к табу.

В деловых же кругах при встрече принято обмениваться рукопожатием. У англичан не принято долго задерживать руку официального или малознакомого собеседника в своей руке при рукопожатии. Кивком приветствуют коллег по работе в течение дня, если с ними уже здоровались ранее. Американская манера приветствия типа «Привет, я – Билл из Техаса», сопровождаемая протянутой рукой и широкой улыбкой, вызывает у англичан недовольство даже в неформальной обстановке. Вместо того, чтобы представляться по имени, англичане предпочитают завязать разговор, произнеся замечание в полупрописительной интонацией по поводу погоды.

В Англии не принято разговаривать слишком громко, а тон должен быть ненавязчивым и непринуждённым, несерьёзным и ненапряжённым. Англичане считают, что предполагаемого собеседника следует втянуть в разговор как бы невзначай. Даже если человек, с которым вы хотите познакомиться, выказывает вам расположение, представляться всё равно не принято, вы должны сдерживать свой порыв [7, с. 16]. Соблюдение определённой дистанции лежит в основе базовых ценностных ориентаций англичан – в отношении к пространству и времени, личности и власти. Британцы, оберегая «свою территорию», обычно не предпочитают установления тесных контактов с незнакомыми людьми.

Непринуждённая, многословность и уверенность, сопровождаемые жестами и яркой мимикой, также являются невербальными табу при знакомстве и нетипичны для англичан. Англичане демонстрируют умеренность и сдержанность в поведении и в общественной жизни, они не склонны к эмоциональным крайностям. А. Герцен приводил слова англичанина, объяснявшего французу разницу между двумя национальностями: «Видите ли, вы с жаром едите вашу холодную телятину, а мы хладнокровно съедаем наш горячий бифштекс». Рассматривая такую характерную черту национального характера англичан, как хладнокровие, можно привести следующий пример: услышав от своего собеседника о страшном событии, англичанин не выпучит глаза, не раскроет рот от удивления и не начнет панически жестикулировать. Эти действия относятся к табу. Скорее всего, он заметит: «Неужели это действительно так?» или «Как жаль». Излишнее выражение эмоций для англичан считается проявлением театральности, а значит, неискренности. Проявление слабости, устраивание «сцен», слёзы, грубые жесты также считаются невербальными табу в англоязычной среде. Вскоре после трагической гибели принцессы Дианы экскурсоводы в Лондоне, рассказывая о её похоронах, с чувством национальной гордости отмечали, что юные принцы во время всей церемонии не проронили ни слезинки, продемонстрировав таким образом, что они истинные англичане [8, с. 37 – 38].

Ещё один вид невербальных табу связан с ольфакторным каналом невербальной коммуникации, по которому передаются приятные и неприятные запахи окружающей среды, а также естественный и искусственный запахи человека. В коммуникативном поведении английской лингвокультурной общности запахи играют немаловажную роль. Англичан с детства учат не дышать на собеседника. Принята такая дистанция общения, на которой не ощущается запах от человека. Считается, что сильный запах духов или одеколона является оскорбительным по отношению

к участникам процесса общения. Неприятные запахи зачастую приводят к возникновению коммуникативных неудач.

В Англии существует также несколько строго табуированных жестов. Например, жест «виктория» (два пальца – указательный и средний – подняты вверх, обозначающие мир и победу) для англичан является оскорбительным, если кисть повернута тыльной стороной к человеку, к которому обращён жест. Необходимо также следить за своим выражением лица: поднятые вверх брови англичане воспринимают как проявление

скептицизма. Знание о существовании таких табу значительно облегчает общение и помогает избегать неловких, или даже конфликтных, ситуаций.

Таким образом, общение, в том числе невербальное, играет исключительную роль в любой деятельности человека, в становлении личности, в решении практических и теоретических задач, возникающих в обществе. Чем полнее сформировано умение общаться, тем качественнее осуществление любой деятельности человека, в том числе и профессиональной.

Библиографический список

1. Чиркова Е.И. *Внимание, невербалика! Невербальные средства коммуникации при обучении иностранному языку*. Санкт-Петербург: Издательство «Каро», 2009.
2. Газизов Р.А. *Коммуникативная категория вежливости в немецкой лингвокультуре (ситуативно-стратегический анализ)*: монография. Уфа: РИЦ БашГУ, 2011.
3. Лабунская В.А. *Невербальное поведение: структура и функции*. Ростов: Издательство Ростовского университета, 1986.
4. Пашкова А.В. *Практикум по психологии общения: Упражнения и задачи*. Москва, 2008.
5. Mehrabian A. *Nonverbal Communication*. Chicago: Aldine-Atherton, 1972.
6. Пиз А. *Язык телодвижений*. Санкт-Петербург: «Издательский дом Гутенберг», 2000.
7. Фокс К. *Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения*. Оксфорд, 2008.
8. Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.А. *Очерк английского коммуникативного поведения*. Воронеж: Издательство «Истоки», 2003.

References

1. Chirkova E.I. *Vnimanie, neverbalika! Neverbal'nye sredstva kommunikacii pri obuchenii inostrannomu yazyku*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Karo», 2009.
2. Gazizov R.A. *Kommunikativnaya kategoriya vezhlivosti v nemeckoj lingvokul'ture (situativno-strategicheskij analiz)*: monografiya. Ufa: RIC BashGU, 2011.
3. Labunskaya V.A. *Neverbal'noe povedenie: struktura i funkcii*. Rostov: Izdatel'stvo Rostovskogo universiteta, 1986.
4. Pashkova A.V. *Praktikum po psihologii obscheniya: Uprazhneniya i zadachi*. Moskva, 2008.
5. Mehrabian A. *Nonverbal Communication*. Chicago: Aldine-Atherton, 1972.
6. Piz A. *Yazyk telodvizhenij*. Sankt-Peterburg: «Izdatel'skij dom Gutenberg», 2000.
7. Foks K. *Nablyudaya za anglichanami. Skrytye pravila povedeniya*. Oksford, 2008.
8. Sternin I.A., Larina T.V., Sternina M.A. *Ocherk anglijskogo kommunikativnogo povedeniya*. Voronezh: Izdatel'stvo «Istoki», 2003.

Статья поступила в редакцию 17.05.16

УДК 43

Tomilova D.N., postgraduate, Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk, E-mail: d.tomilova@narfu.ru

THE SYNTACTIC FEATURES OF COMPLEX SENTENCES WITH ADJOINED RELATIVE CLAUSES IN GERMAN MEDIA DISCOURSE. The article deals with an actual topological study of complex sentences with adjoined relative clauses in German media discourse. The work presents an analysis of different approaches of researchers to the definition of these hypotaxis structures with adjoined relative clauses. The syntactic features of complex sentences with adjoined relative clauses as well as their topology have not studied a lot, although, they have been discussed a lot. The author describes the common syntactic features of the German complex sentences with adjoined relative clauses in the framework of topological grammar. The clauses are proved to be hypotaxis structures bordering on transitive syntactic structures. There is an attempt by the author to define and describe the hierarchy of the clauses in a complex sentences with adjoined relative clauses.

Key words: hypotaxis, complex sentence with an adjoined relative clause, levels of subordination, topology, interposition, postposition.

Д.Н. Томилова, аспирант Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск, E-mail: d.tomilova@narfu.ru

О СИНТАКСИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРАХ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ПРИСОЕДИНИТЕЛЬНЫМИ ПРИДАТОЧНЫМИ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме топологического исследования сложноподчинённого предложения с присоединительным придаточным на материале немецкоязычного медиадискурса. В статье представлен анализ существующих позиций исследователей на толкование гипотаксисных структур с присоединительными придаточными. Синтаксические параметры сложноподчинённых предложений указанного типа, в том числе топология, мало изучены и составляют предмет многочисленных дискуссий. Автор даёт обобщённую характеристику синтаксических параметров сложноподчинённых предложений с присоединительными придаточными на основе топологической теории в грамматике. Доказывается, что исследуемые структуры относятся к гипотаксисным построениям, граничащим с транзитивными синтаксическими образованиями. Автором предпринята попытка проследить и описать уровни иерархии придаточных в сложноподчинённых предложениях исследуемого типа.

Ключевые слова: гипотаксис, сложноподчинённое предложение с присоединительным придаточным, уровни подчинения, топология, интерпозиция, постпозиция.

Цель данной статьи состоит в описании синтаксических свойств сложноподчинённых предложений с присоединительными придаточными в результате исследования текстов, относящихся к немецкому медиадискурсу.

Вопрос о статусе сложноподчинённых предложений с присоединительными придаточными в современной грамматике является достаточно дискуссионным. Однозначного толкования гипотаксисных структур с присоединительными придаточными

в зарубежной и отечественной германистике не наблюдается. Й. Эрбен и У. Энгель, например, определяют такие гипотаксисные построения как сложноподчинённые предложения с присоединительными относительными придаточными (*weiterführende Relativsätze*) [1; 2]. Х. Альтманн и У. Хофманн рассматривают сложноподчинённые предложения данного типа как структуры с неинтегрированными относительными придаточными, вводимыми *w*-формами (*nicht integrierte w-Relativsätze*) или присоединительными относительными придаточными, обращая внимание на то, что у таких придаточных отсутствует функция члена предложения или части члена предложения [3]. А. Холлер-Фельдхаус указывает на то, что присоединительные относительные придаточные вводятся только *w*-формами [4].

Для нашего исследования мы воспользуемся термином «сложноподчинённое предложение с присоединительными придаточными», встречающимся в целом ряде работ отечественных и зарубежных лингвистов [5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13].

Рассматривая синтаксические параметры сложноподчинённого предложения с присоединительными придаточными, следует отметить его особый статус в системе немецкого гипотаксиса. Х. Вельман считает присоединительные придаточные псевдо-придаточными предложениями, так как они, по его мнению, «зависимы только формально, семантически они автономны» [14, с. 347]. Присоединительная придаточная часть, действительно, не является членом предложения или его частью, а значит, в рассматриваемых структурах с присоединительными придаточными так называемая зависимая часть не является интегрированной в структуру главной части. В этом случае нельзя говорить однозначно о подчинении придаточной части главной, гипотаксис является лишь формальным по своей сути. В таких структурах не существует чёткой оппозиции «гипотаксис – паратаксис», они обладают одновременно признаками и гипотаксиса, и паратаксиса, хотя гипотаксисные характеристики в них всё же доминируют. В таких случаях мы можем говорить о приближении рассматриваемых построений к границам транзитивных (переходных) конструкций. Вслед за А.М. Поликарповым будем считать, что «статус транзитивных конструкций сложного предложения таков, что степень удалённости от сложноподчинённых предложений не является свидетельством приближения к сложносочинённым предложениям, и наоборот» [15, с. 102]. Необходимо подчеркнуть, что в изучаемых структурах наблюдается как «топология субординации», т. е. «расположение главной и зависимой частей в гипотаксисе» [16, с. 79], а также их элементов относительно друг друга, так и «текстотопология», т. е. «топологическое взаимодействие компонентов сверхфразовых единиц и составляющих сложного предложения, топологические свойства коннекторов» [там же].

Одной из характерных черт сложноподчинённых предложений с присоединительными придаточными является разновидность составных предикативных частей: первая часть гипотаксисной структуры строится по центральной топологической схеме (*Verb-Zweit-Satz*), вторая структура «*Verb-Letzt-Satz*» (терминальная топологическая схема). Мы солидарны с А.М. Поликарповым в том, что «терминальная топологическая схема не является обязательно показателем синтаксической зависимости, т. е. её употребление связано не только с придаточными частями гипотаксисных структур» [16, с. 81]. Однако, как справедливо отмечает учёный-германист, «гипотаксисная структура может существовать и при отсутствии грамматически маркированной интеграции одной части в другую» [17, с. 108]. Так, например, в сложноподчинённых предложениях с присоединительными придаточными взаимнообмен предикативных частей невозможен, поскольку присоединительная придаточная часть распространяет мысль, связанную с событием, описываемым в главной части.

Сложноподчинённые предложения с присоединительными придаточными обнаруживают не только признаки гипотаксиса, но и свойства паратаксисного характера. Рассмотрим синтаксические характеристики паратаксиса на примере:

(1) *«In den nächsten Jahren würden außerdem neue Züge auf die Schienen kommen und die ganze Flotte der SBB werde mit Klimaanlage ausgestattet. Das könne für die Kunden als positiv bezeichnet werden. Ein weiterer positiver Effekt sei der Abbau der Schulden, wovon letztlich die Steuerzahler profitierten. Schreiber fordert von den SBB aber, dass sie im Rahmen des neuen Programms keine weiteren Schalterschließungen und keine Vermehrung der Stehplätze beschließt»* [18].

В статье «Gewerkschaft fordert SBB-Jobs statt Stellenabbau» швейцарского онлайн-издания «20 Minuten» от 05 ноября 2015

года речь идёт о сокращении персонала государственной железнодорожной компании Швейцарской конфедерации «Швейцарские федеральные железные дороги». Профсоюз выражает своё недовольство. Курт Шрайбер, глава общества «*Fahrgastverband PRO BAHN*» цель которого состоит в представлении интересов пассажиров общественного транспорта, видит в уменьшении количества работников положительный момент заключается в погашении долгов, отчего налогоплательщики могут извлечь выгоду. В выделенном сложном предложении прослеживается следующий признак паратаксиса: «каждая из соединяемых предикативных частей обладает структурным равноправием (одна часть не сцеплена с другой своей внутренней структурой; ни одна из частей не может быть сведена на положение компонента другой)» [17, с. 110]. Обладая этим единственным признаком паратаксиса, рассматриваемые структуры с присоединительными придаточными можно всё же отнести к гипотаксису.

Следующим важным синтаксическим параметром сложноподчинённых предложений с присоединительными придаточными является место присоединительной придаточной части в структуре сложноподчинённого предложения. Для определения места присоединительной придаточной части в структуре сложноподчинённого предложения воспользуемся топологическими терминами «препозиция – интерпозиция – постпозиция». Следует согласиться с мнением Г. Хельбига и Й. Буша, что присоединительная придаточная часть занимает обычно постоянное место в структуре сложного предложения, а именно, она, как правило, располагается в постпозиции [9]. Продемонстрируем утверждаемое на конкретном примере:

(2) *Im Interview mit dem Nachrichtensender n-tv schilderte sie ihre Erlebnisse, wovon wir in Auszügen berichten:*

„Wir waren mit elf Leuten unterwegs. Gegen 23 Uhr waren wir am Hauptbahnhof und wollten an den Rhein, um dort das Feuerwerk anzuschauen. Da sind uns bereits die vielen Männer aufgefallen. Wir sind hoch zum Dom und wollten von dort am Museum Ludwig vorbei runter an den Rhein. Da waren dann plötzlich 20 bis 30 Männer, die uns immer mehr umzingelten.“ [19].

Флориан Швигерсхаузен, автор статьи «*Kölner Silvesterchaos Opfer Michelle (18): Von 20 bis 30 Männern umzingelt*» от 05 января 2016 года, опубликованной в немецком онлайн-издании «Express», пишет о беспорядках в Кёльне в новогоднюю ночь. 18-летняя Мишель стала жертвой ограбления недалеко от железнодорожного вокзала эмигрантов из восточных стран. Выделенная присоединительная придаточная часть находится в постпозиции по отношению к главной части сложноподчинённого предложения.

Однако при анализе текстов, относящихся к немецкому медиадискурсу, было выявлено также, что присоединительная придаточная часть может располагаться иногда также и в интерпозиции. Проследим это на следующем примере:

(3) *«Die Bayern wehrten die Angriffe immer ab, der stetige Erfolg bescherte ihnen Werbeeinnahmen, die andere Klubs nicht generieren konnten. Dazu kamen das große und – zumindest früher – moderne Olympiastadion als Geldquelle, heute ist es die Arena. Zudem hatten die Münchner frühzeitig eine große Fan-Schar in ganz Deutschland, wovon der Verein in hohem Maße profitierte, als das Thema Merchandising immer wichtiger wurde. Die Bayern haben sich finanziell ein Fundament geschaffen, mit dem der Klub selbst zwei, drei sportlich magere Jahre problemlos verkraften könnte. Das unterscheidet ihn von den anderen Vereinen.*

Die Einnahmen investierte der Klub zu großen Teilen immer wieder in die Mannschaft und landete dabei – womit sich der Kreis schließt – mehrere Volltreffer. Ende der Neunziger-, Anfang der Nullerjahre waren dies unter anderem die Verpflichtungen von Giovane Elber, Bixente Lizarazu, Hasan Salihamidzic, Effenberg und Willy Sagnol» [20].

В статье «*Rekordklub FC Bayern München: Die Übermächtigen*» немецкого интернет-издания «*Spiegel.de*» автор описывает историю существования футбольных команд, входящих в состав бундеслиги. Например, благодаря популярности футбольного клуба «Бавария» Мюнхен, федеральная земля Бавария извлекает денежную выгоду. Присоединительная придаточная часть, представляющая собой парантетическую конструкцию, находится в интерпозиции, т. е. она «вкраплена» в главную часть сложноподчинённого предложения.

В ходе анализа удалось установить, что придаточная часть присоединительного характера может следовать за придаточной частью первого уровня подчинения, в то время как первая является главной по отношению ко второй [9]. Проиллюстрируем уровни подчинения на следующем примере:

(4) *Zwischen 2011 und 2014 wuchs die chinesische Wirtschaft mit einer jährlichen Wachstumsrate von 8 Prozent. Wenn sie bis Ende des Jahrzehnts um circa 7 Prozent weiterwächst (NS₁), wovon die Regierung und viele Beobachter ausgehen (NS₂), wird sie eine durchschnittliche Wachstumsrate von 7,5 Prozent erreichen (HS), was mit meiner Prognose übereinstimmt (NS₃)* [21].

В статье под названием «Starökonom auf Abwegen Bric-Vater Jim O'Neill schreibt Brasilien, Indien, Russland ab» немецкого делового онлайн-издания «Manager Magazin» речь идёт о тяжёлом экономическом положении стран БРИКС. Как говорит Джим О'Нил, основатель термина БРИК, Россия утопает в хаосе, Бразилия сотрясается от коррупционных скандалов, только в Китае дела идут хорошо.

Первая присоединительная придаточная часть (NS₂ = Nebensatz 2) формально и содержательно соотносится с придаточной частью условия (NS₁ = Nebensatz 1), та же, в свою очередь, подчиняется главной части (HS = Hauptsatz) сложноподчинённого предложения. Синтаксические отношения между первой присоединительной придаточной частью (NS₂) и главной частью сложноподчинённого предложения можно считать условно подчинением второго порядка, однако следует принять во внимание, что, по сути дела, здесь отсутствует прямая синтаксическая зависимость. Присоединительная придаточная часть «was mit meiner Prognose übereinstimmt» (NS₃ = Nebensatz 3) соотносится формально и содержательно с предикативной частью «wird sie eine durchschnittliche Wachstumsrate von 7,5 Prozent erreichen». Такое подчинение можно условно считать подчинением первого порядка, памятуя об отсутствии собственно семантического подчинения.

Интересно отметить, что присоединительная придаточная часть может являться главной частью для другой, следующей за

ней, присоединительной придаточной части, когда наблюдается так называемое «последовательное подчинение». Рассмотрим на примере:

(5) «15.194 Kölner hatten an der Direktwahl in den Kundenzentren teilgenommen. Außerdem hatten 106.426 Kölner eine Briefwahl beantragt (HS), wovon bis Freitagabend 85.775 Unterlagen bei der Stadt eingelaufen waren (NS₁), was einer Rücklaufquote von 80,6 Prozent entspricht (NS₂)» [22].

В статье «40,3 Prozent Wahlbeteiligung extrem niedrig – aber Minimalziel erreicht» немецкого онлайн-издания «Express» речь идёт о выборах на пост мэра в немецком городе Кёльн. Автор пишет о низкой явке граждан на выборах. 15 194 жителей Кёльна приняли прямое участие в выборах, большая же часть граждан ходатайствовала о заочном участии в выборах. В выделенном сложноподчинённом предложении присоединительная предикативная конструкция «wovon bis Freitagabend 85.775 Unterlagen bei der Stadt eingelaufen waren» (NS₁) является главной частью для присоединительной предикативной конструкции «was einer Rücklaufquote von 80,6 Prozent entspricht» (NS₂). При последовательном подчинении в данной структуре образуется цепочка, в которой первой предикативной части условно подчиняется вторая, присоединительная, а третья, также присоединительная придаточная часть, соотносится со второй.

Таким образом, рассмотрев основные синтаксические параметры сложноподчинённых предложений с присоединительными придаточными, мы приходим к выводу, что данные гипотаксисные структуры находятся на периферии в системе сложноподчинённых предложений, передвигаясь в направлении транзитивных структур. Присоединительная придаточная часть может находиться как в постпозиции, так и в интерпозиции в случае её парантетического оформления. Присоединительная придаточная часть может быть с формально-грамматической точки зрения как первого, так и второго уровня подчинения. Это ещё раз доказывает, что рассматриваемые построения с присоединительными предикативными конструкциями являются всё же гипотаксисными структурами.

Библиографический список

1. Erben J. *Abriss der deutschen Grammatik*. 9., unveränd. Aufl. Berlin, Akademie Verlag, 1966.
2. Engel U. *Syntax der deutschen Gegenwartssprache / von Ulrich Engel*. 2., überarb. Aufl. Berlin: E. Schmidt, 1982
3. Altmann H., Hofmann U. *Topologie fürs Examen. Verbstellung, Klammerstruktur, Stellungsfelder, Satzglied- und Wortstellung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004
4. Holler-Feldhaus A. Zur Grammatik der weiterführenden w-Relativsätze. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 2003; Volym 31, Nummer 1: 78-98
5. Schmidt W. *Grundfragen der deutschen Grammatik. Eine Einführung in die funktionale Sprachlehre*. Berlin: Volk und Wissen volkseigener Verlag, 1966.
6. Jung W. *Grammatik der deutschen Sprache*. Leipzig: Veb bibliographisches Institut, 1968.
7. Meier H., Sommerfeldt K.-E., Starke G. *Einführung in die Grammatik und Orthographie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: Veb bibliographisches Institut, 1968.
8. Buscha A., Czichocki S., Grimm H.-J., Forstreuter E., Georgi H., Schenkel W. *Grammatik der deutschen Sprache*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1972.
9. Helbig G., Buscha J. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1986.
10. Шендельс Е.И. *Практическая грамматика немецкого языка: учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. 3-е изд., испр.* Москва: Высшая школа, 1988.
11. Арсеньева М.Г., Цыганова И.А. *Грамматика немецкого языка*. Санкт-Петербург: Издательство «Союз», 2002.
12. Гулыга Е.В., Натанзон М.Д. *Грамматика немецкого языка: учебник*. Москва: Издательство «Менеджер», 2004.
13. Eisenberg P. *Grundriss der deutschen Grammatik Band 2: Der Satz*. Weimar: Verlag J.B. Metzler Stuttgart, 2006.
14. Вельман X. *Грамматика немецкого языка. Звук. Слово. Предложение. Текст*. Перевод Т. М. Кондратенко, Л.Ю. Кульпина. Москва: Московский лицей, 2009.
15. Поликарпов А.М. *Сложное предложение в немецкой разговорной речи*. Архангельск: Поморский государственный университет, 2000.
16. Поликарпов А.М. Топологическая теория в грамматике немецкого языка. *Вестник Поморского университета*. 2004; 1(5): 78 – 85.
17. Поликарпов А.М. *Сложное предложение в синтаксисе немецкой разговорной речи*. Диссертация ... доктора филологических наук. Архангельск, 2001.
18. Gewerkschaft fordert SBB-Jobs statt Stellenabbau. *20 Minuten*. Available at: <http://www.20min.ch/finance/news/story/Gewerkschaft-fordert-SBB-Jobs-statt-Stellenabbau-14412252>
19. Kölner Silvesterchaos Opfer Michelle (18): Von 20 bis 30 Männern umzingelt. *Express* Available at: <http://www.express.de/koeln/koelner-silvesterchaos-opfer-michelle--18---von-20-bis-30-maennern-umzingelt-23255864>
20. Rekordklub FC Bayern München: Die Übermächtigen. *SPIEGEL ONLINE*. Available at: <http://www.spiegel.de/sport/fussball/fc-bayern-muenchen-wie-der-verein-in-der-bundesliga-uebermaechtig-wurde-a-1025456.html>
21. Starökonom auf Abwegen: Bric-Vater Jim O'Neill schreibt Brasilien, Indien, Russland ab. *Manager Magazin*. Available at: <http://www.manager-magazin.de/koepfe/a-1028498.html>
22. 40,3 Prozent Wahlbeteiligung extrem niedrig – aber Minimalziel erreicht. *Express*. Available at: <http://www.express.de/koeln/40-3-prozent-wahlbeteiligung-extrem-niedrig---aber-minimalziel-erreicht-23036842>

References

1. Erben J. *Abriss der deutschen Grammatik*. 9., unveränd. Aufl. Berlin, Akademie Verlag, 1966.
2. Engel U. *Syntax der deutschen Gegenwartssprache / von Ulrich Engel*. 2., überarb. Aufl. Berlin: E. Schmidt, 1982
3. Altmann H., Hofmann U. *Topologie fürs Examen. Verbstellung, Klammerstruktur, Stellungsfelder, Satzglied- und Wortstellung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004
4. Holler-Feldhaus A. Zur Grammatik der weiterführenden w-Relativsätze. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 2003; Volym 31, Nummer 1: 78-98

5. Schmidt W. *Grundfragen der deutschen Grammatik. Eine Einführung in die funktionale Sprachlehre*. Berlin: Volk und Wissen volkseigener Verlag, 1966.
6. Jung W. *Grammatik der deutschen Sprache*. Leipzig: Veb bibliographisches Institut, 1968.
7. Meier H., Sommerfeldt K.-E., Starke G. *Einführung in die Grammatik und Orthographie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: Veb bibliographisches Institut, 1968.
8. Buscha A., Czichocki S., Grimm H.-J., Forstreuter E., Georgi H., Schenkel W. *Grammatik der deutschen Sprache*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1972.
9. Helbig G., Buscha J. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1986.
10. Shendel's E.I. *Prakticheskaya grammatika nemeckogo yazyka: uchebnik dlya in-tov i fak. inostr. yaz. 3-e izd., ispr.* Moskva: Vysshaya shkola, 1988.
11. Arsen'eva M.G., Cyganova I.A. *Grammatika nemeckogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Soyuz», 2002.
12. Gulyga E.V., Natanzon M.D. *Grammatika nemeckogo yazyka: uchebnik*. Moskva: Izdatel'stvo «Menedzher», 2004.
13. Eisenberg P. *Grundriss der deutschen Grammatik Band 2: Der Satz*. Weimar: Verlag J.B. Metzler Stuttgart, 2006.
14. Vel'man. H. *Grammatika nemeckogo yazyka. Zvuk. Slovo. Predlozhenie. Tekst. Perevod* T. M. Kondratenko, L.Yu. Kul'pina. Moskva: Moskovskij licej, 2009.
15. Polikarpov A.M. *Slozhnoe predlozhenie v nemeckoj razgovornoj rechi*. Arhangel'sk: Pomorskiy gosudarstvennyj universitet, 2000.
16. Polikarpov A.M. Topologicheskaya teoriya v grammatike nemeckogo yazyka. *Vestnik Pomorskogo universiteta*. 2004; 1(5): 78 – 85.
17. Polikarpov A.M. *Slozhnoe predlozhenie v sintaksise nemeckoj razgovornoj rechi*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Arhangel'sk, 2001.
18. Gewerkschaft fordert SBB-Jobs statt Stellenabbau. *20 Minuten*. Available at: <http://www.20min.ch/finance/news/story/Gewerkschaft-fordert-SBB-Jobs-statt-Stellenabbau-14412252>
19. Kölner Silvesterchaos Opfer Michelle (18): Von 20 bis 30 Männern umzingelt. *Express* Available at: <http://www.express.de/koeln/koelner-silvesterchaos-opfer-michelle--18---von-20-bis-30-maennern-umzingelt-23255864>
20. Rekordklub FC Bayern München: Die Übermächtigen. *SPIEGEL ONLINE*. Available at: <http://www.spiegel.de/sport/fussball/fc-bayern-muenchen-wie-der-verein-in-der-bundesliga-uebermaechtig-wurde-a-1025456.html>
21. Starökonom auf Abwegen: Bric-Vater Jim O'Neill schreibt Brasilien, Indien, Russland ab. *Manager Magazin*. Available at: <http://www.manager-magazin.de/koepfe/a-1028498.html>
22. 40,3 Prozent Wahlbeteiligung extrem niedrig – aber Minimalziel erreicht. *Express*. Available at: <http://www.express.de/koeln/40-3-prozent-wahlbeteiligung-extrem-niedrig---aber-minimalziel-erreicht-23036842>

Статья поступила в редакцию 17.05.16

УДК 811.512.144

Sheygasanova G.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gadjiev82@mail.ru*

WORD-BUILDING DEVELOPMENT OF MYTHONIMIC LEXICS IN THE KUMYK LANGUAGE. The article considers the main sources of forming new terms in the Kumyk language. The work deals with the word-building ways of different types. The objective of the article is to investigate the formation of the mythonimic terminology. The author studies how the religious and mythologic ideas of the people influence the development of the mythonimic words. The article investigates lexico-semantic and morphological methods of formation of Kumyk mythological vocabulary. Affixation plays an important role in the formation of mythonimic vocabulary. The article gives examples of productive affixes in Kumyk. On the basis of the work the author draws a conclusion that the main methods of the enrichment of the mythonimic vocabulary are the inner resources of the language itself. Among the terms we can see all structural types of the words, characteristic for this national language.

Key words: morphological, conversion, syntactical, mythonimic terminology, word-formation affixes, affixation, word-composition.

Г.М. Шейгасанова, канд. филол. наук, доцент, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: gadjiev82@mail.ru

ДЕРИВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ МИФОНИМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ КУМЫКСКОГО ЯЗЫКА

Эта статья рассматривает основные источники образования новых терминов в кумыкском языке. В ней также исследуется то, как религиозные представления народа влияют на формирование мифонимической терминологии. В статье также рассматриваются лексико-семантический и морфологический способы образования мифологической лексики. Исследуется аффиксация, которая играет важную роль в образовании мифонимической лексики. В статье приведены примеры продуктивных аффиксов кумыкского языка. Исходя из этой статьи можно сделать вывод, что главный способ обогащения мифонимической лексики – это внутренние ресурсы самого языка. Среди терминов встречаются все структурные типы слов, характерные для данного национального языка.

Ключевые слова: морфологический, конверсионный, синтаксический, мифонимический, терминология, словообразующие аффиксы, аффиксация.

Собственный словарный состав любого национального языка является основным источником создания новых терминов, а также источником обогащения терминологического фонда и усовершенствования отдельных терминологических систем любого национального языка.

Становление мифонимической терминологии кумыкского языка происходило за счёт его собственных ресурсов и развивалось в двух основных направлениях:

В первом направлении создавались новые термины при помощи словообразовательных возможностей кумыкского языка. Во втором – для выражения новых понятий использовались уже существующие в языке слова.

Исходя из этих направлений, для создания терминов в современном кумыкском языке применяются следующие основные способы:

1) лексико-семантический; 2) морфологический; 3) конверсионный; 4) синтаксический.

При анализе материала можно сделать вывод о том, что религиозно-мифологические представления народа тесно связаны с мифонимической терминологией. Термины мифологии и религии являются частью общенародной лексики и только потом, в специальном употреблении, терминологией.

Образование новых наименований на основе внутренних ресурсов кумыкского языка являются главным способом обогащения мифонимической лексики. Среди терминов встречаются все структурные типы слов, характерные для данного национального языка.

На основании выводов из проведённого анализа имеющегося материала, названия земледелия мы подразделили на следующие структурные группы: простые и сложные.

Простые названия в языкознании называются также синтетическими и подразделяются на две группы: непроизводные и производные.

К простым (непроизводным) относятся корневые слова без словообразующих аффиксов: *кёк* «небо», *ер* «земля». К этой же группе можно отнести и те названия, которые с точки зрения современного языка невозможно разложить на основу и словообразующий аффикс: *тенгири* 'божество', *Алае* 'бог огня', *сюлдюр* 'вид, дух' и др.

Эти названия были образованы ещё в древний период, аффиксы в процессе исторического развития уже вышли из активного употребления, и с точки зрения современного состояния языка они не поддаются структурному расчленению.

Непроизводные слова – лексика первичного означивания, простые слова «симплексы», группирующиеся только по содержанию. Производные слова – лексика вторичного означивания, совокупность слов, созданных с помощью таких словообразовательных средств, как аффиксация, словосложение, конверсия и т. п., группирующихся по форме и содержанию. Новое видение и понимание мира ведёт к появлению новой производной лексики. Если в первичных обозначениях опыт человека не эксплицирован, то во вторичных мы наблюдаем отсылку к известной реалии. Производное слово давало возможность узнать, как был познан обозначаемый объект, с каким другим реальным объектом его сравнивали или ассоциировали.

Основная часть простых названий – производные, образованные путём аффиксации: *кылыч* 'сабля' (*кыыл+ыч*), *будаыкь* 'волшебная птица' (*будаы+ыкь*) и др.

Сложными называли наименования, состоящие из двух или более частей. В современном кумыкском языке нами выделены следующие виды сложных наименований:

- 1) парные: *арбах-жин* 'злые духи' и др.
- 2) собственно-сложные (характеризующиеся спаянностью компонентов): *палсалъ* 'гадание на картах' и др.
- 3) составные: *гёз тийдирмек* 'сглазить' и др.

Лексико-семантический способ является продуктивным способом образования мифонимических наименований. В его основе лежат разнообразные семантические сдвиги: новые лексические единицы возникают в результате видоизменения семантики слов, уже существующих в языке. В.И. Кодохов отмечает, что «семантический путь обогащения словарного состава состоит не столько в образовании новых лексем, сколько в образовании новых значений уже существующих слов» [1].

Новые слова сохраняют прежнее звучание, но меняется семантика: старая звуковая оболочка общеупотребительного слова наполняется новым содержанием и приобретает новое смысловое значение, тем самым распадается на два слова – омонимы.

Лексико-семантический способ создания слов заключался в использовании исконно кумыкских лексем в новом, специализированном, терминологическом значении, который возник на базе одного из прежних значений указанных слов.

Лексико-семантический способ включает в себе следующие основные пути развития семантики слов:

- 1) терминологизация бытовых слов;
- 2) употребление архаизмов в новом терминологическом значении;
- 3) специализация значений слов;
- 4) расширение значения слов;
- 5) детерминологизация терминов;
- 6) узуализация диалектизмов.

Наиболее продуктивными в образовании мифонимических лексем являются следующие два направления:

1. **Специализация бытовых слов** заключается в использовании уже имеющегося в языке привычного бытового слова в качестве термина. Часто такие термины образуются по внешней аналогии, на основе сходства определённых признаков: *инам* 'вера, доверие'.

2. **Расширение значений слов.** В результате этого процесса многие кумыкские слова, употреблявшиеся ранее лишь в бытовой речи, перешли в разряд терминов, выражающих различные значения. Развитие, расширение значения слова связано с тем, что конкретное, частное значение приобретает обобщённый характер. Слово *тамур* 'корень', означающее подземную часть растения, служащую для укрепления его в почве и высасывания из неё воды и питательных веществ, начало употребляться и в других терминологических системах как специфический термин. Например, в грамматике это – носитель вещественного, лексического значения, центральная его часть, остающаяся неизменной

в процессах морфологической деривации, в математике – величина, которая при возведении её в ту или иную степень даёт новое число.

Путём расширения значения образованы слова типа *язъ* 'судьба' от старого *язъ* 'записывание' и т. д.

Аффиксальный способ словообразования играет важную роль в формировании мифонимической лексики кумыкского языка. В образовании лексем и терминов способ аффиксации издавна использовался и остаётся активным до сих пор. В образовании мифологической лексики используется несколько десятков аффиксов, при этом степень их продуктивности неодинакова.

Основными продуктивными аффиксами, образующими термины и лексемы мифонимии от различных частей речи, являются следующие:

1. **-лыкь// -лик.** Аффикс *-лыкь* является высокопродуктивным словообразующим формантом во всех тюркских языках (за исключением якутского). Это один из распространённых аффиксов, при помощи которого образуются новые слова, как в области терминологии, так и лексикологии. В тюркологии нет единого мнения об этимологии данного аффикса. По мнению Н.К. Дмитриева, «аффикс *-лыкь* связан со словом «лик», встречающимся в новоуйгурском и др. языках в значении «обильный, полный» [2]. Более убедительным кажется предположение Л.С. Левитской о том, что «аффикс *-лик* составной и включает два элемента: *-л* с собирательным значением и *-к*» [3].

2. **-чы// -чи.** Аффикс *-чы* встречается во всех тюркских языках с древнейших времен. Однако остается нерешённым вопрос о его происхождении. Исследованию аффикса *-чы* посвящены работы В.В. Радлова, Н.А. Баскакова, Г.И. Рамстедта и др. Г.И. Рамстедт этот аффикс возводит к китайско-корейскому слову *ша* в значении 'мужчина', 'человек', 'лицо', 'персона', однако это предположение отвергнуто Н.А. Баскаковым и А.Н. Ононовым [4]. По мнению большинства тюркологов, «в определённое время развития тюркских языков при помощи данного аффикса образовались имена прилагательные, позднее этот аффикс из сферы прилагательных был перенесён в сферу существительных» [5].

В тюркских языках при помощи данного аффикса образуются существительные, обозначающие «лицо по характеру занятия, действий или привычек, социальную принадлежность, место жительства» [6].

При помощи аффикса *-чы* образованы наименования профессий: *оракчы* 'жнец', *сабанчы* 'пахарь', *чалгычы* 'косарь', *мамуьчу* 'хлопкороб' и др.; *Авамчы* – *авам* + *-чы*.

3. **-чылык// -чылик.** Аффикс *-чылык* с ясным этимологическим составом (*-чы* + *-лыкь*) окончательно стабилизировался на положении особого словообразующего форманта в новейшее время и распространился во многих тюркских языках. Существительные на *-чылыкь* называют в кумыкском языке род занятия лица по характеру значения исходной основы: *сабанчылыкь* 'хлебопашество' и др.

4. **-гъыч// -гич// -гуч.** Происхождение и развитие этого аффикса исследовали многие тюркологи. Н.А. Баскаков соотносит *-гъыч* со сложным аффиксом *-гъу+* + *-чы* [7]. От глагольных основ этот аффикс образует имена существительные со значением инструмента, прибора, орудия, средства для совершения действия, указанного основой: *тырнагуч* (*тырна* 'сгребать' + аффикс *-гуч* 'борона, грабли'; *чёкюч* 'молоток', *гесгич* 'резец' (*гес* 'резать' + *гич*).

5. **-акь// -ек// -к.** Тюркологи возводят его к *-къакь// -кек* [7]. Он образуется от переходных глаголов названия орудий, средств действия: *оракь* (*ор* 'жать' + *-акь* 'серп'; *къайракь* (*къайра* 'точить' + *-къ*) 'точило'; *кюрек* (*кюре* 'сгребать' + *-к*) 'лопата'; *эле* (*эле* 'просеивать' + *-к*) 'сито'.

6. **-мал// -ме.** Аффикс *-мал// -ме* малопродуктивен, присоединяясь к глагольным основам образует наименования продуктов питания, различных блюд: *ярма* «крупа, сечка» (от *яр* 'раскалывать'); *къатлама* 'жареная слоёная лепешка' (от *къатла* 'слоить'); *яйма* диал. 'раскатанное тесто' (от *яй* 'расстилать').

7. **-ым// -им.** Аффикс *-ым// -им* продуктивный, участвует в образовании от глагольных основ существительных с отвлечённым и предметным значениями: *оьсюм(люк)* 'растение' (от *оьс* 'расти'), *байлам* 'вязанка' (от *байла* 'вязать'), *тилим* 'ломтик' (от *тил* 'резать ломтями'), *къошум* 'привесок, довесок' (от *къош* 'добавлять'), *гелим* 'доход' (от *кел* 'приходить') и др.

8. **-лаш// -леш.** Аффикс *-лаш// -леш* глаголообразующий, формально представляет собой сочетание аффиксов *-ла* + *-ш* (зачеркнутый аффикс). Присоединяясь к основам существительных,

образует новые производные: *тамурлашмакъ* 'укореняться' и др.

9. *-ыш// -иш// -уш* : Аффикс *-ыш// -иш* – образует глаголы взаимного залога. Однако в древнейшую стадию развития с его помощью создавались и имена: *оьрюш* 'выпас, пастбище'; *уьлюш* 'доля, часть'.

Заключение

Лексико-семантический анализ мифологических наименований выстраивает определённую ретроспективу появления обозначаемых ими реалий. Как показало исследование, в составе мифонимической лексики имеются архаизмы, историзмы, неологизмы. Эта лексика, как и лексика в целом, является подвижной частью языковой системы и постоянно развивается. С одной стороны, идёт её обновление, которое направлено на удовлетворение растущих потребностей общества в новых номинациях. С другой стороны, предполагается и старение некоторых элементов этой системы, их замена или выход из употребления.

В кумыкском языке сформировалась довольно-таки полная, ёмкая и целостная система мифонимических наименований. Факт наличия такой системы свидетельствует о богатстве словообразовательных возможностей языка, о способности обозначать любые реалии и возможности передавать любые значения.

Системное исследование мифонимических названий представляет один из самых древних лексических пластов. Оно имеет не только историко-лексикологическую, но историко-культурную значимость и отражает развитие материальной и духовной культуры кумыкского народа, историю социальных и экономических отношений в обществе, языковую, хозяйственную и культурную связи с другими народами. Народная терминология в своё время развивалась в разных отраслях. На сегодняшний день она в значительной степени забыта. Поэтому перед специалистами стоит неотложная задача – уберечь от полного забвения и показать миру веками складывавшиеся традиционные отраслевые терминологии, отражающие культуру и историю народов.

Несмотря на несомненные достоинства, кумыкская мифонимическая номенклатура имеет некоторые недостатки.

Библиографический список

1. Кодухов В.И. *Введение в языкознание*: учебник для студентов педагогических институтов. Москва: Просвещение, 1987.
2. Дмитриев Н.К. *Турецкий язык* Москва: Издательство восточной литературы, 1960.
3. Левитская Л.С. *Историческая морфология чувашского языка*. Москва: Наука (ГРВЛ), 1976.
4. Кононов А.Н. *Грамматика современного турецкого литературного языка*. Москва-Ленинград: Издательство АН СССР, 1956.
5. Гаджиева Н.З., Серебренников Б.А. *Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков*. Москва: Наука, 1986.
6. Щербак А.М. Названия домашних и диких животных в тунгусо-маньчжурских языках. *Историческое развитие лексики тюркских языков*. Москва: 1960: 82 – 172.
7. Баскаков Н.А. О некоторых типологических изменениях в синтаксисе современных тюркских литературных языков. *Тюркологический сборник: К шестидесятилетию академика А.Н. Кононова*. Москва: Наука (ГРВЛ), 1966.

References

1. Koduhov V.I. *Vvedenie v yazykoznanie*: uchebnik dlya studentov pedagogicheskikh institutov. Moskva: Prosveschenie, 1987.
2. Dmitriev N.K. *Tureckij yazyk* Moskva: Izdatel'stvo vostochnoj literatury, 1960.
3. Levitskaya L.S. *Istoricheskaya morfologiya chuvashskogo yazyka*. Moskva: Nauka (GRVL), 1976.
4. Kononov A.N. *Grammatika sovremennogo tureckogo literaturnogo yazyka*. Moskva-Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1956.
5. Gadzhieva N.Z., Serebrennikov B.A. *Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskikh yazykov*. Moskva: Nauka, 1986.
6. Scherbak A.M. Nazvaniya domashnih i dikih zhivotnyh v tunguso-man'chzhurskikh yazykah. *Istoricheskoe razvitie leksiki tyurkskikh yazykov*. Moskva: 1960: 82 – 172.
7. Baskakov N.A. O nekotorykh tipologicheskikh izmeneniyah v sintaksise sovremennykh tyurkskikh literaturnykh yazykov. *Tyurkologicheskij sbornik: K shestidesyatilетию akademika A.N. Kononova*. Moskva: Nauka (GRVL), 1966.

Статья поступила в редакцию 20. 04. 16

УДК 81'373

Dyachkova E.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kate_dyachkova@mail.ru

SEMI-SUFFIXATIONAL DERIVATIVE AS A SPECIAL WORD-FORMING CATEGORY. The article is dedicated to description and an analysis of semi-suffixational derivatives as a specific word-forming category. The research explains the importance of studying the word-forming phenomena, in particular, the active process of formation and functioning of semi-suffixes and words formed with the help of these elements from the position of a cognitive approach. The article dwells on the conceptual framework of semi-suffixational derivatives, which goes to the level of semantic structure in the process of filling in with concrete meaning expressed by word-building means (semi-suffixes). The author comes to the conclusion that in an act of forming a new word derivatives with different semantic structures appear; and as a result the word-forming category starts to demonstrate derivatives with varied semantics that leads to the polysemy of a semi-suffixational derivative.

Key words: semi-suffix, semi-suffixational derivative, word-forming category, polysemy.

Е.С. Дьячкова, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: kate_dyachkova@mail.ru

ПОЛУСУФФИКСАЛЬНОЕ ПРОИЗВОДНОЕ СЛОВО КАК ОСОБАЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КАТЕГОРИЯ

Статья посвящена описанию и анализу полусуффиксального производного слова как особой словообразовательной категории. В статье даётся оценка значимости изучения словообразовательных явлений, в частности, активно развивающегося процесса формирования и функционирования полусуффиксов и образований с ними, с позиции когнитивного подхода. В статье рассматривается концептуальная структура полусуффиксальных дериватов, выходящая в процессе заполнения конкретными смыслами, выраженными конкретными словообразовательными средствами (полусуффиксами), на уровень семантической структуры. Автор приходит к выводу о том, что в реальном словообразовательном акте порождаются дериваты с различными семантическими структурами, в результате чего словообразовательная категория начинает демонстрировать производные слова с варьирующейся семантикой, что приводит к полисемии полусуффиксального деривата.

Ключевые слова: полусуффикс, полусуффиксальный дериват, словообразовательная категория, полисемия.

В современном словообразовании все более актуальным становится погружение проблем дериватологии в теоретический контекст когнитивной лингвистики. В связи с этим возникает необходимость осмысления процесса полуаффиксации (в частности, полусуффиксации) в английском языке в рамках когнитивного подхода.

Анализ словообразовательных явлений с когнитивных позиций представляет собой особую важность вследствие того, что соотнесение этих явлений с процессом познания и закреплении его результатов позволяет наблюдать, с одной стороны, в каких формах протекают словообразовательные процессы в языке, а с другой – как меняется язык под влиянием этих процессов. Создание, как новых слов, так и дериватов, прежде всего, приводит к закреплению человеческого опыта, к отражению в словообразовательных единицах итогов осмысления мира.

Первостепенную значимость для изучения как языковых фактов в целом, так и словообразовательных явлений в частности, является их рассмотрение в рамках категории. Как отмечает Дж. Лакофф, «любое слово категориально, именно категории играют главную роль в мышлении и рассуждении» [1, с. 12]. Действительно, в рамках языковых категорий происходит реализация мыслей и оформленное языком познание мира. Именно языковая категоризация помогает человеку ориентироваться в бесконечных лабиринтах языка, интерпретирующего действительность [2, с. 18 – 19].

По мнению Е.С. Кубряковой, важнейшим моментом в познании мира явилось формирование грамматических категорий, что создало главный остов системы языка, её костяк и в связи с чем закрепились в качестве обязательных основные координаты всего языкового пространства, всей языковой картины мира. Словообразовательные же категории рассматриваются ею как категории субкатегоризирующие, то есть продолжающие членение, начатое на уровне грамматики. По своему содержанию они уточняют, с одной стороны, категории предметности, процессуальности и признаковости, а с другой – конкретизируют и развивают значения представляющих части речи грамматических категорий. Так, например, заложенные в семантике глагола идеи движения, перемещения и изменения субкатегоризируются за счет детализации, для чего используется, в частности, в славянских языках разветвленная система префиксации. Таким образом, в совокупности грамматические и словообразовательные категории оказываются наиболее существенными для языковой картины мира, так как они организуют не только членение этой картины, но и обуславливают продолжающееся осмысление опыта по сложившимся и укрепившимся в сознании говорящих нормам [3, с. 91 – 92].

Другим важным вопросом, касающимся словообразовательных категорий, является вопрос об их концептуальных структурах. В связи с этим Е.С. Кубрякова отмечает, что производное слово представляет собой определенную словообразовательную категорию по ее связи с определенной грамматической категорией/категориями, которая, с одной стороны, отражает концепт источника деривации, а с другой стороны – концепт (части речи) созданного слова, а также когнитивную связку между указанными концептами. Эта конструкция и есть, по сути, концептуальная структура деривата [3, с. 92].

В качестве примера выявления концептуальной структуры производного слова обратимся к полусуффиксальным дериватам типа *woodenhead* «a stupid person; дурак» и *muddlehead* «a person who does not think clearly or in an organized way; бестол-

ковый человек». Дефиниции данных производных явно указывают на их принадлежность грамматической категории существительного с главным концептом «предмет». Источники дериватов – прилагательное *wooden* «made of wood» и существительное *muddle* «a state of confusion and disorder». Оба эти слова содержат концепт «признак», следовательно, их концептуальный вклад в структуру дериватов состоит в наличии у последних признаковости, ориентированной при этом на концепт «лицо», выражаемый полусуффиксом *-head*, и обладающей, к тому же, определенной оценкой, в данном случае, отрицательной.

Наполняясь по мере объективации более конкретными смыслами (т. е. реализуясь с помощью определённых лексических единиц, аффиксов и т. п.), концептуальная структура выходит на уровень семантической структуры, и дериват, таким образом, проходит путь от абстрактного к конкретному, а поскольку «заполнение» конкретной структуры есть путь её конкретизации, которая связана с функционированием реальных основ, аффиксов, полуаффиксов, последствия всего процесса могут довольно существенно варьироваться. Поэтому в реальном словообразовательном акте могут порождаться дериваты с различными семантическими структурами, в результате чего словообразовательная категория начинает демонстрировать производные слова с разными «отклонениями» от своего прототипического образца. К тому же в строении словообразовательной категории могут принимать участие разные по своему составу словообразовательные модели, что только усиливает асимметрию формы и содержания единиц одной и той же словообразовательной категории. Признание этой черты словообразовательной категории, по мнению Е.С. Кубряковой, открывает еще одно направление в их анализе: исследования причин и пределов возможного варьирования семантики производных одной категории [3, с. 93].

В качестве подтверждения вышесказанного представляется целесообразным привести примеры различной семантики дериватов с полусуффиксом *-head*:

1. В образованиях типа *crackhead* «наркоман», *egghead* «умник» полусуффикс *-head* имеет значение «лицо, человек» и в сочетании с именными основами существительных и прилагательных называет имена лиц, обладающих определёнными, обычно отрицательными характеристиками.

2. В образованиях типа *bedhead* «изголовье кровати», *flowerhead* «бутон» полусуффикс *-head* имеет значение «верхняя часть» и в сочетании с именными основами существительных образует дериваты со значением «верхняя часть чего-либо».

3. В образованиях типа *bridgehead* «предмостное укрепление», *wellhead* «устье скважины» полусуффикс *-head* употребляется в значении «входная часть» и в сочетании с именными основами существительных в значении «определённое место, предмет» образует существительные со значением «определённое место, вход, часть входа».

Таким образом, полусуффикс *-head*, так же, как и производные с ним, демонстрирует целый ряд, казалось бы, разных значений. Однако все значения данного полусуффикса возникли на базе значений полисемичного простого корневого существительного *head*, а именно:

1) значение *-head* «лицо, человек» развилось из одного из значений *head* «the person, лицо, человек»;

2) значение *-head* «верхняя часть» развилось из значения *head* «the part at the top, верхняя часть чего-либо»;

3) значение *-head* «передняя часть» развилось из значения *head* «the part at the front, передняя часть чего-либо».

Соответственно, представляется возможным сделать вывод о том, что полисемия исходного коррелята полусуффикса обуславливает варьирование его семантики, а, следовательно, и семантики полусуффиксального деривата.

Л.А. Араева предлагает рассматривать полисемию в рамках естественной категории, которая имеет полевую организацию, построенную по принципу "фамильного сходства" составляющих элементов и обладающую размытыми границами [2]. Ядерность / периферийность лексико-семантических вариантов многозначных дериватов детерминирована ядерностью / периферийностью семантических сфер деривационной системы. Так, например, наименования людей, занимающихся определенной профессиональной деятельностью, являются ядерными для структурной модели N + *-man* (*seaman* "морьяк", *barman* "бармен") и периферийными для структурных моделей N + *-boy* (*cabinboy* "юнга") и N + *-bait* (*barberbait* "рекрут").

Многозначные полусуффиксальные дериваты составляют особую категорию слов, обусловленную системными деривационными связями. Словообразовательные модели же, по словам Л.А. Араевой, являясь своеобразной упаковкой информации, стремятся к тому, чтобы в их пределах эксплицитовались определенные аспекты семантики мотивирующего и мотивированного. В результате происходит образование производных по преимущественно присущей модели аналогии. Вместе с тем достаточно часто в разных структурных моделях проявляются одни и те же семантические сферы, что приводит к регулярности полисемии [2, с. 21].

Мотивирующее в аспекте его концептуальной реализации стремится наиболее полно реализовать разные смыслы в пределах одного слова. Зачастую это происходит через так называемую радиальную метонимию мотивирующего с различными лексико-семантическими вариантами (ЛСВ) мотивированного, в результате чего актуализируется специфика всех оттенков значений полисеманта, представляющего фрагмент картины мира. Л.А. Араева определяет радиальную метонимию как ментальный механизм, проявляющийся в такой ментально-языковой категории, как многозначное производное слово, которое эксплицитует

знания человека о мире действительного, вскрывает выделенные человеком связи предметов по принципу фамильного сходства [2, с. 22]. Таким образом, объединение всех ЛСВ основано на их связи с концептом, реализованным мотивирующим словом. Рассмотрим в этом плане полусуффиксальный дериват *bighead* с мотивирующим словом *big*, обозначающим "нечто большое". Его ЛСВ:

- 1) a person having hang-over "человек, плохо себя чувствующий после чрезмерного употребления алкоголя";
- 2) a conceited person "тщеславный, самолюбивый человек";
- 3) a boss "начальник".

ЛСВ анализируемого полусуффиксального деривата *bighead* соотносятся не только с мотивирующим словом, но и с формантом, полусуффиксом *-head*, по принципу радиальной метонимии, что определяет их фамильное сходство. Все ЛСВ означают реалии, обладающие разными признаками, но каждый из них так или иначе связан с мотивирующим словом *big*: в первом случае это "кажущаяся огромной, раскалывающаяся от боли голова", во втором – "возвышающийся себья", в третьем – "важный, солидный". С формантом же ЛСВ связаны посредством наличия общего значения "человек, лицо".

Отмеченные выше особенности семантики производного позволяют сделать вывод о том, что полисемия характерна не только для полусуффикса, но и для полусуффиксального деривата.

Таким образом, многозначное производное слово (в данном случае полусуффиксальным дериватом) представляет собой ментально-языковую прототипическую категорию, в основе которой находится радиальная метонимия, детерминирующая соотносительность членов категории (лексико-семантических вариантов) по принципу "фамильного сходства". Концептуальная структура полусуффиксального образования, наполняясь различными смыслами в реальном словообразовательном акте, выходит на уровень семантической структуры, в результате чего возникает полисемия как самого полусуффикса, так и полусуффиксального деривата.

Библиографический список

1. Лакофф Дж. *Женщины, огонь и опасные вещи. Что категории языка говорят нам о мышлении*. Москва, 2004.
2. Араева Л.А. Языковая форма в аспекте естественной категоризации. *Актуальные проблемы современного словообразования*: Труды международной научной конференции, 1-3 июля, Томск: Издательство Томского университета, 2006: 17 – 25.
3. Кубрякова Е.С. К построению типологии словообразовательных категорий. *Актуальные проблемы современного словообразования*: Труды международной научной конференции, 1-3 июля, Томск: Издательство Томского университета, 2006: 90 – 96.
4. НАРС – *Новый англо-русский словарь*. Москва, 2004.
5. CIDE – *Cambridge International Dictionary of English*. Cambridge University Press, 2001.
6. DAS – *Dictionary of American Slang*. Toronto, 1967.
7. MED – *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition*. Oxford, 2002.

References

1. Lakoff Dzh. *Zhenshchiny, ogon' i opasnye veschi. Chto kategorii yazyka govoryat nam o myshlenii*. Moskva, 2004.
2. Araeva L.A. Yazykovaya forma v aspekte estestvennoj kategorizacii. *Aktual'nye problemy sovremennogo slovoobrazovaniya*: Trudy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, 1-3 iyulya, Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2006: 17 – 25.
3. Kubryakova E.S. K postroeniyu tipologii slovoobrazovatel'nyh kategorij. *Aktual'nye problemy sovremennogo slovoobrazovaniya*: Trudy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, 1-3 iyulya, Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2006: 90 – 96.
4. NARS – *Novyj anglo-russkij slovar'*. Moskva, 2004.
5. CIDE – *Cambridge International Dictionary of English*. Cambridge University Press, 2001.
6. DAS – *Dictionary of American Slang*. Toronto, 1967.
7. MED – *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition*. Oxford, 2002.

Статья поступила в редакцию. 30.05.16

УДК 811.112.2

Zavyalova A.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: aljonka8@rambler.ru

THE PRAGMATIC POTENTIAL OF SYNTAX CONSTRUCTIONS IN THE ACTUALISATION OF DEFINITE MEANING. Syntactic constructions are one of the means of actualizing the meaning of definiteness in German discourse. Speech realization of pragmatic potencies of syntactic constructions can be considered a communicative-pragmatic code. These expressions limit the choice and penalization of syntactic constructions in different communicative situations. Those linguistic means of different levels, which contribute to the speaker's communicative intensions, are chosen for the rising of the pragmatic effect. The degree of the expression of this categorial meaning with one or other syntactic constructions is shown clearly by communication. Outside the communication they are directed to the sphere of non-determination. In the article the constructions with genitive case, infinitive constructions and subordinate clauses as syntactic constructions realizing the definite meaning in German discourse are presented.

Key words: pragmatic potential, actualization, definite meaning, index of certainty.

А.В. Заевьялова, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,
E-mail: aljonka8@rambler.ru

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В АКТУАЛИЗАЦИИ ЗНАЧЕНИЯ ОПРЕДЕЛЁННОСТИ

Синтаксические конструкции являются одним из средств актуализации значения определённости в немецком дискурсе. Реализация в речи прагматического потенциала высказываний, содержащих синтаксические конструкции, может рассматриваться как коммуникативно-прагматический код, накладывающий ограничения на выбор и употребление синтаксических средств в различных ситуациях общения. Для повышения прагматического эффекта выбираются из множества равноуровневых средств определённости те, которые наиболее полно способствуют реализации коммуникативных интенций говорящего. Коммуникативная ситуация даёт наиболее чёткое представление о степени выраженности значения определённости той или иной синтаксической конструкцией, которая вне коммуникации может быть направлена на сферу неопределённости. Среди синтаксических конструкций, реализующих в дискурсе значение определённости, в статье представлены конструкции с родительным падежом, инфинитивные конструкции, придаточные предложения.

Ключевые слова: прагматический потенциал, актуализация, значение определённости, синтаксические конструкции, показатель известности.

Исследуя возможности актуализации значения определённости в немецком дискурсе, следует выделить синтаксические средства: конструкции с родительным падежом и синонимичные им конструкции: *von* + дательный падеж в функции принадлежности, инфинитивные конструкции, придаточные предложения. В процессе общения они позволяют успешно реализовать коммуникативные интенции субъекта высказывания относительно референта, конкретизируя, уточняя предшествующий им или следующий за ними член предложения.

При установлении прагматического потенциала синтаксических конструкций в актуализации значения определённости используется **показатель известности**, который позволяет «разграничить позиции *«намечается»* (названный адресантом объект представлен, но не указываются его характерные свойства или признаки и поэтому для достижения взаимопонимания необходимо дополнительное уточнение лингвистического или экстралингвистического плана), *«приоткрывается»* (информация об объекте содержит компонент, позволяющий адресату установить несущественное свойство или признак в конкретной коммуникативной ситуации), *«открывается»* (указывается существенный характерный признак объекта), *«раскрывается»* (демонстрируются несколько характерных признаков объекта, информация о котором передается адресантом и воздействует интенсивно на адресата в конкретной коммуникативной ситуации), *«идентифицируется»* (устанавливаются всесторонние характеристики объекта с точки зрения адресанта, адресата и ситуации общения, языковое средство может покрывать все другие средства определённости). Иными словами, значение определённости с маркером идентификации претендует на дефиниционный статус, поскольку включает не только оптимальное количество свойств семантического объема определённости, но и может заменить любую позицию в дискурсивных условиях» [1, с. 125].

1. Конструкции с родительным падежом

Идентификация значения определённости в конструкциях с родительным падежом возможна по фактору конкретности объекта.

Основной, первичной, функцией родительного падежа в немецком языке является функция определения или, как называет её В.Е. Ярнатовская, «атрибутивная функция принадлежности» [2]. По мнению В. Виноградова, основным (падежным) значением в употреблении родительного падежа является определение принадлежности объекта/предмета какому-либо лицу. Он называет падеж «родительный определительный», «родительный принадлежности», «родительный субъекта, объекта и качественного определения» [3]. В традиционной грамматике немецкого языка различают три типа родительного падежа: адноминальный, адвербальный и адвербиальный [4]. Грамматическое значение первого типа родительного падежа состоит в адноминальной детерминации, а логико-грамматическое – в выражении овладения или принадлежности [5]. Именно в этой функции синтаксические конструкции с родительным падежом и конструкции: *von* + дательный падеж будут являться актуализаторами значения определённости, так как конкретизируют объект/предмет, называя лицо, которому он принадлежит.

(1) *Die WHO solle eine unabhängige Expertengruppe aufstellen, die das Internationale Olympische Komitee (IOC) zu den Risiken der Zika-Verbreitung beraten könne* [6].

(2) *Hillary Clintons Chancen im November stünden besser, wenn sie sich als die erfahrene und redliche und empathische Alternative zum dümmlichen und politisch gefährlichen Donald Trump darstellen könnte* [6].

(3) *Das Trainingslager der deutschen Fußball-Nationalmannschaft in Ascona ist bereits in vollem Gange. Wie sind die ersten Eindrücke des Bundestrainers?* [6].

(4) *Viele gehen ins Ausland, doch immer mehr Deutsche kehren auch wieder zurück. Das belegen Zahlen des Statistischen Bundesamts* [6].

(5) *Kanada hat das Finale der Eishockey-WM gegen Finnland gewonnen und damit seinen Triumph aus dem Vorjahr wiederholt* [6].

В словосочетаниях *zu den Risiken der Zika-Verbreitung* (1), *Hillary Clintons Chancen* (2), *das Trainingslager der deutschen Fußball-Nationalmannschaft* (3), *die ersten Eindrücke des Bundestrainers* (3), *das belegen Zahlen des Statistischen Bundesamts* (4), *das Finale der Eishockey-WM* (5) родительный падеж указывает на принадлежность. При трансформации предложений в конструкции без определения в родительном падеже, становится очевидным, что существенные в словосочетаниях называют абстрактно объект окружающей действительности и утрачивают свою коммуникативную ценность.

(1*) *Die WHO solle eine unabhängige Expertengruppe aufstellen, die das Internationale Olympische Komitee (IOC) zu den Risiken beraten könne.*

(2*) *Chancen im November stünden besser, wenn sie sich als die erfahrene und redliche und empathische Alternative zum dümmlichen und politisch gefährlichen Donald Trump darstellen könnte.*

(3*) *Das Trainingslager in Ascona ist bereits in vollem Gange. Wie sind die ersten Eindrücke?*

(4*) *Viele gehen ins Ausland, doch immer mehr Deutsche kehren auch wieder zurück. Das belegen Zahlen.*

(5*) *Kanada hat das Finale gegen Finnland gewonnen und damit seinen Triumph aus dem Vorjahr wiederholt.*

Обозначая принадлежность, словосочетания с родительным падежом имеют большую коммуникативную ценность, поскольку позволяют раскрыть релевантные свойства референта, делая его известным, очевидным и тем самым – определённым для адресата, что свидетельствует о реализации авторских интенций в конкретной ситуации общения. Подтверждением тому служат элиминированные предложения: к каким рискам? (1*), чьи шансы? (2*), что за тренировочный лагерь в Асконе? (3*), чьи впечатления? (3*), что за данные? (4*), финал каких соревнований? (5*). Конструкции с родительным падежом конкретизируют, уточняют какой-то член предложения. Опускание конструкции с родительным падежом приводит к утрате смысловой связи между членами предложения, и они становятся алогичными.

Прагматический потенциал конструкций с родительным падежом устанавливается в процессе общения, когда референт **раскрывается**, поскольку лингвистический аспект позволяет выявить его характеризующие признаки и установить качественные показатели. Экстралингвистический аспект – знания говорящего личностных особенностей референта – способствует раскрытию коммуникативно-прагматического потенциала в актуализации значения определённости конструкций с родительным падежом в дискурсе. Референт идентифицируется адресатом в конкретной коммуникативной ситуации, что позволяет реализовать авторские интенции.

2. Инфинитивные конструкции

Инфинитивные конструкции, следуя после имён существительных, характеризуют их, переводя из области абстрактности в сферу конкретности, как ведущего показателя определённости.

(6) Das perfide Kalkül des IS: Die vielen Zivilisten sollen es der internationalen Koalition schwerer machen, die Stadt zurückzuerobern [6].

(7) Die irakische Armee und Milizen haben am Montag eine Offensive begonnen, um die Extremisten zu vertreiben [6].

(8) Burkhard fürchtete, zuckersüchtig zu sein, da sie es selten schafft, nur ein Stück Schokolade auf einmal zu essen [6].

(9) Kim sei ein aufbrausendes Kind gewesen. Wenn ihn seine Mutter gebeten hat, nicht mehr mit seinen Spielsachen zu spielen und stattdessen etwas zu lernen, hat er nicht widersprochen [6].

(10) Das Gegenteil von Barack Obama ist Donald Trump, der Mann, der Ignoranz für eine Tugend hält, das Produkt des dysfunktionalen Systems, bei dem sich die Republikaner selbst zerstörten, der Mann ohne Scham und mit sadistischer Neigung, Gegner zu zerstören [6].

(11) Der Verzicht habe ihr Probleme bereitet, sagte Burkard. Als „working mom“ habe sie keine Zeit gehabt, alles selber zu kochen [6].

Анализ приведённых примеров даёт право отнести инфинитивные конструкции к одному из средств реализации значения определённости, так как они уточняют, конкретизируют впереди стоящие существительные, с которыми они употребляются.

Если опустить инфинитивные конструкции, то мысль будет незакончена, так как непонятно, о каком замысле (6*), цели (7*), о страхе перед чем (8*), о каком редком случае (8*), просьбе (9*), наклонности (10*), отсутствии времени (для чего?) (11*) идет речь. Они выступают в качестве признака, характеризующего впереди стоящие имена существительные.

(6*) Das perfide Kalkül des IS: Die vielen Zivilisten sollen es der internationalen Koalition schwerer machen. Welche Absicht?

(7*) Die irakische Armee und Milizen haben am Montag eine Offensive begonnen. Wozu?

(8*) Burkhard fürchtete (Wofür?), da sie es selten schafft. Was?

(9*) Kim sei ein aufbrausendes Kind gewesen. Wenn ihn seine Mutter gebeten hat (worum?), hat er nicht widersprochen.

(10*) Das Gegenteil von Barack Obama ist Donald Trump, der Mann, der Ignoranz für eine Tugend hält, das Produkt des dysfunktionalen Systems, bei dem sich die Republikaner selbst zerstörten, der Mann ohne Scham und mit sadistischer Neigung. Was für eine?

(11*) Der Verzicht habe ihr Probleme bereitet, sagte Burkard. Als „working mom“ habe sie keine Zeit gehabt. Wofür?

Референт в дискурсе **открывается**, так как указывается его качественный детерминативный признак. С точки зрения адресанта – реализуются коммуникативные интенции, поскольку раскрываются свойства референта, характерные для семантической сферы определённости: известность, конкретность, позволяющие адресату идентифицировать референт в данной ситуации общения.

3. Придаточные предложения

Информация придаточного предложения, конкретизирующая референт, свидетельствует о реальности / потенциальности действия относительно момента речи. Придаточные предложения различных видов в сложноподчиненных конструкциях служат актуализации значения определённости в коммуникации. Они переводят значение неопределённости членов главного предложения в сферу определённости, предлагая расширенную информацию об объекте. Таким образом, придаточные предложения как синтаксическое средство реализуют возможность обнаружения значения определённости в условиях немецкого дискурса по фактору реальности/потенциальности действия.

Библиографический список

1. Малахова А.В. *Прагматические особенности актуализации значения определённости в немецком дискурсе*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2011.
2. Jamatovskaja V. *Das Substantiv*. Moskau: Vyssaja skola, 1981.
3. Виноградов В.В. *Русский язык*. Москва: Высшая школа, 1972.
4. Admoni W.G. *Der deutsche Sprachbau*. Moskau: Prosvestshenie, 1966.
5. Schmidt W. *Grundfragen der deutschen Grammatik*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1965.
6. *Spiegel online*. Available at: <http://www.spiegel.de>

References

1. Malahova A.V. *Pragmatische Besonderheiten der Aktualisierung des Bedeutungsbestimmtheitswertes in der deutschen Diskurs*. Dissertacija ... kandidata filologičeskijh nauk. Barnaul, 2011.

(12) Die WHO wies diese Bedenken zurück: Es bestehe keine Gefährdung der öffentlichen Gesundheit, die die Vertagung oder Absage der Olympischen Spiele rechtfertige, teilte die Organisation mit [6].

(13) Auch würde eine solche Entscheidung „die internationale Ausbreitung des Zika-Virus nicht signifikant“ beeinflussen, schließlich sei Brasilien nur eines von fast 60 Ländern und Gebieten, aus denen Übertragungsfälle durch Moskitos gemeldet würden und zwischen denen reger Reiseverkehr herrsche [6].

(14) Die Nachrichten aus Falludscha haben auch Folgen für die nordirakische Stadt Mossul, wo ebenfalls der IS herrscht [6].

(15) Unfreiwillig machte er so klar: Zucker ist vielleicht kein Gift, aber in jedem Fall ein großes Geschäft, auf das die Industrie nicht verzichten mag [6].

(16) Demnach wurde Kim Jong Un 1984 geboren, was bislang nicht als gesichert galt. Seit seinem achten Geburtstag habe er gewusst, dass er einmal die Führung des Landes übernehmen werde [6].

(17) Immer wieder gibt es Berichte, dass Kim Jong Un Verwandte und frühere Vertraute verbannen oder töten lässt [6].

(18) Sie sind nun in Sicherheit vor den Islamisten, die mit brutaler Härte gegen die Bewohner in Falludscha vorgehen. Sie missbrauchen Männer, Frauen und Kinder als menschliche Schutzschilde. Sie machen Jagd auf alle, die sich nicht an ihre Ausgangssperre halten [6].

Если рассматривать придаточные предложения как одно из синтаксических средств актуализации значения определённости в немецком дискурсе, то становится очевидным, что наиболее употребительными являются придаточные определительные предложения, а также придаточные предложения места и режидополнения. В ситуациях (12, 13, 14) придаточные определительные конкретизируют проблему (12), характеризуют число стран и областей (13), город (14), большой бизнес (15), новости (17), исламистов (18). В ситуации (18) придаточное определительное (18) уточняет местоимение **alle** (18), которые по семантике является неопределённым, так как точно не называет лицо или количество людей, о которых идет речь. При помощи придаточного предложения круг лиц, о которых говорящий сообщает другим участникам коммуникации, сужается до количества тех, кто не придерживается комендантского часа. Ситуация (16) демонстрирует, что придаточные дополнения также могут реализовать семантический потенциал определённости в дискурсе. В частности, в ситуации (16), придаточное дополнение называют конкретный факт из биографии северокорейского диктатора Ким Йонг Уна, о котором он знал со своего восьмого дня рождения. Таким образом, использование в речи придаточных предложений с целью уточнения, имеет антропологическую обусловленность и направлено на реализацию интенций говорящего для достижения взаимопонимания между участниками процесса коммуникации.

Прагматически потенциал придаточных предложений в актуализации значения определённости устанавливается в акте речи, когда референта **приоткрывается**. При этом не называется место события, но конкретизируется обозначением какого-то происшествия / действия, которое происходило в том же месте или в тот же период времени, предполагаемый говорящим. Экстралингвистический аспект – преднамеренное желание использовать доступную говорящему информацию для детерминации места, времени или причины – позволяет вывести части речи, которые характеризуются придаточными предложениями, в сферу определённости и таким образом достичь прагматического эффекта – передать значение известности. Взаимопонимание достигается, поскольку референт идентифицируется адресатом, однако предлагается расширенная информация о нем и отсутствуют характеризующие его признаки.

2. Jarnatovskaja V. *Das Substantiv*. Moskau: Vyssaja skola, 1981.
3. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk*. Moskva: Vysshaya shkola, 1972.
4. Admoni W.G. *Der deutsche Sprachbau*. Moskau: Proswestschenie, 1966.
5. Schmidt W. *Grundfragen der deutschen Grammatik*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1965.
6. *Spiegel online*. Available at: <http://www.spiegel.de>

Статья поступила в редакцию 30.05.16

УДК 811. 112.2 '42

Kalashnikova Ye.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: kea@uni-altai.ru

FEATURES OF TEXTUAL COMPOSITION OF THE LITERARY PROTOCOL. The paper examines the speech structure of literary protocol texts that can be defined as reproduction of oral and written messages produced by informants with comments made by the author of the text. The literary protocol is a secondary speech genre. It is created on the basis of primary documentary literature genres and it has a form of a questionnaire, interview or diary. Using sequential analytical and metaphorical montage techniques the authors of such works of literature process the data of the source documentary text and on its basis they create texts of a special genre that combines characteristic features of documentary prose, aiming at authenticity and conceptuality, and individual specific features of the genre, in particular, in the composition structure of the text.

Key words: documentary literature, literary protocol, secondary speech genre, composition, sequential analytical montage, metaphorical (idea associative) montage.

Е.А. Калашникова, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,
E-mail: kea@uni-altai.ru

ОСОБЕННОСТИ КОМПОЗИЦИОННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТОВ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОТОКОЛА

Статья выполнена по материалам анализа речевой структуры текстов литературного протокола, представляющих собой дословно воспроизведенные устные и письменные высказывания информантов, реально существующих людей, обрамлённые комментарием автора, составителя текста. Литературный протокол является вторичным жанром. Он создается на основе первичных документальных жанров в виде анкет, интервью, дневников. Используя технику событийно-логического и метафорического монтажа, авторы подобных произведений производят обработку исходного документального материала и создают на его базе произведения особого жанра, сочетающего основополагающие характеристики документальной прозы, установку на подлинность и концептуальность, и индивидуальные особенности жанра, проявляющиеся, в частности, в композиционной организации текста.

Ключевые слова: документальная литература, литературный протокол, вторичный жанр, композиция, событийно-логический монтаж, метафорический монтаж.

Документальная литература не относится к новым явлениям литературной жизни. Это её постоянная составляющая. Собственно литература и начинается с документальных жанров: исторических сочинений, хроник, воспоминаний, описаний пережитого. Вместе с тем, процесс развития литературы показывает, что в ней и в искусстве в целом периодически возникает повышенный интерес к документу как источнику достоверной, аутентичной информации. Так, в конце 60-х годов в литературу ФРГ вошли автобиографические записи, сделанные непрофессионалами, интервью, высказывания «человека с улицы» перед микрофоном, результаты массовых социологических опросов, обуславливая появление новых документальных жанров. Одним из таких жанров является литературный протокол, представляющий собой дословно воспроизведенные устные высказывания и письменные сообщения информантов, реально существующих людей, обрамлённые комментарием автора, составителя текста.

Нельзя утверждать, что данный жанр является порождением немецкой литературы. Подобные жанры существуют в литературах разных стран. Весьма очевидна связь этого жанра с устной историей. В качестве предшественников этого жанра могут служить и литературно обрамленные интервью Дж. Рида. Выполненные в этом жанре произведения иногда называют литературой свидетельств. Они обращены к актуальной социальной или исторической тематике. Таковы «Работа» С. Теркела, «Блокадная книга» А. Адамовича и Д. Гранина, «Архипелаг Гулаг» А. Солженицына, «У войны не женское лицо» и другие книги С. Алексиевич. В немецкоязычной литературе с произведениями подобного рода ассоциируются прежде всего имена Э. Рунге, Г. Вальрафа, М. Вандер, С. Кирш и др. В определённой степени с этим жанром связаны и многие из появившихся позднее произведений так называемой иммигрантской литературы (Migratiösliteratur), феномена современной немецкоязычной литературы, становление которого обусловлено мультикультурной реальностью Германии.

Произведения данного жанра служат собой достаточно оперативной формой реагирования на актуальные события из

жизни одного человека и историю жизни целого поколения. Но сам жанр остаётся малоизученным. Основываясь на анализе 46 немецкоязычных текстов литературных протоколов, попробуем выявить некоторые из наиболее характерных признаков текстов этого типа.

Документальную прозу, классическими жанрами которой являются мемуары, дневник, автобиография, по определению Л.Я. Гинзбург, отличают установка на подлинность, концептуальность и эстетическая организация материала [1]. Вместе с тем каждый из жанров документалистики имеет свои отличительные особенности, проявляющиеся как на уровне формы, так и на уровне содержания. Чем интересен в этом плане жанр литературного протокола? Попробуем ответить на этот вопрос хотя бы частично, рассмотрев особенности техники создания и композиционной организации подобных текстов на материале литературы ФРГ.

Начнём с констатации факта о вторичности жанра «литературный протокол». Отношения первичности и вторичности текстов, как известно, рассматриваются в рамках действия категории интертекстуальности, определяемой в общем виде как взаимодействие отдельных текстов в плане их содержания и выражения. Текст рассматривается в этом случае в виде «пучка реляций», обращённых не только вовнутрь, но и вовне [2, S. 13]. Интертекстуальность интерпретируется в некоторых случаях очень широко, о чём свидетельствует, в частности, термин «всеобщая интертекстуальность» [3]. При таком подходе в качестве видов интертекстуального взаимодействия рассматриваются корреляции текстов в пределах жанра, периода, творчества одного автора, разных авторов, литературы вообще. Наряду с широким пониманием интертекстуальности существует и её более узкое и, на наш взгляд, более приемлемое осмысление интертекстуальности, что выражается в терминах «специальная», или «синтагматическая» интертекстуальность [3], под которой понимается «одновременное присутствие двух текстов в одном» («simultane Präsenz zweier Texte in einem einzigen») [4, S. 141]. Это дейктическая интертекстуальность

[3], основанная на отсылке к «чужому» тексту посредством посредственного текста.

Другой вид межтекстовых отношений, включаемых также в систему синтагматической интертекстуальности, трансформирующая интертекстуальность, в результате действия которой появляются производные (*abgeleitete*) тексты [3]. Трансформирующая интертекстуальность представляет собой особый тип взаимоотношений текстов, предполагающий обработку или переработку исходного текста и ведущий к возникновению нового, достаточно отличного от исходного материала произведения. Производный текст может быть того же жанра, что и исходный, или совсем другого. Следуя данной точке зрения, мы именно так понимаем производность применительно к тексту и с этих позиций рассматриваем исследуемый жанр литературного протокола.

Исходным материалом для текстов данного типа служат интервью, фрагменты анкет, бесед, отрывки из дневников. В условиях этих первичных жанров осуществляется первый уровень коммуникации «автор – информант» в случае с интервью, анкетой, беседой, или происходит аутокоммуникация в случае с дневником. Второй уровень коммуникации «автор – читатель» осуществляется в рамках качественно нового образования жанра «литературный протокол». Первый уровень может быть охарактеризован как живое непосредственное общение, реальная коммуникация. Второй уровень возникает в условиях более сложно организованного опосредованного общения. Это опосредованная и смоделированная коммуникация, в процессе которой осуществляется интеллектуально-эмоциональная творческая связь автора и читателя.

Трансформация исходной коммуникативной ситуации сопровождается спецификацией и осложнением ролей коммуникантов. Информант вносит в текст основную фактуальную информацию, повествуя о событиях, участником и очевидцем которых он был. Автор же, имея в своём распоряжении готовый фактуальный материал, руководствуясь определённым замыслом, производит отбор и компоновку фактов, снабжает их своим комментарием. Таким образом, он трансформирует исходный материал, придавая ему новое качество для достижения определённого перлокутивного эффекта. Преломление в тексте протокола двух коммуникативных ситуаций определяет своеобразие его речевой структуры, которое может быть обозначено как маркированная неоднородность повествовательных пластов, представляющих план как минимум двух субъектов речи: план автора и план информанта.

Анализ показал, что по способу выраженности в речевой структуре произведения и организации фрагментов, репрезентирующих план автора и план информанта, которые мы в дальнейшем будем называть партией автора и партией информанта соответственно, могут быть выделены несколько композиционных типов текстов протоколов. Композиция рассматривается нами в этом случае в общем плане как принятый в рамках жанра способ организации текста, определённая последовательность и взаимосвязь его структурных звеньев.

Первый композиционный тип текстов литературных протоколов – монологический текст, представленный в сборниках Э. Рунге «*Bottroper Protokolle*» [7] и «*Frauen. Versuche zur Emanzipation*» [8]. Отобранный писательницей для этих целей материал, интервью с представителями различных возрастных групп, различных профессий, конфессий и т. д., был, по словам самой Э. Рунге, перегруппирован и скомпонован в текст протокола посредством широко используемого в документальном искусстве приёма монтажа.

В узкотехническом смысле монтаж есть сборка сложной конструкции из уже готовых элементов и частей. Но, как известно, сфера применения термина «монтаж» не ограничивается только техникой. Этот термин имеет широкое хождение в искусствоведении и в частности в теории композиции. Монтажный принцип выдвигается исследователями в разряд основных категорий культуры. Считается, что всюду, где речь идёт о дискретности частей внутри целого, селекции и комбинации элементов, возникает категория монтажности. При таком подходе монтаж определяется как особый принцип построения любых сообщений культуры, основанный на «соположении в предельно близком пространстве-времени (хронотопе, по Бахтину) хотя бы двух (или сколь угодно большого числа) отличающихся друг от друга по денотатам или структуре изображений, самих предметов (или их названий, описаний и любых других словесных и знаковых соответствий) или же целых сцен» [5, с. 119].

Монтаж в произведении может быть в разной степени выражен внешне: он может подчёркиваться или стираться. На этом основано известное противопоставление событийно-логического и метафорического монтажа [6, с. 274 – 275]. Событийно-логический монтаж выполняет функцию логически последовательного изложения событий. Это так называемый прозаический монтажный стиль, неявная монтажная форма. Метафорический монтаж, напротив, рассматривается как поэтический монтажный стиль, основанный на открыто ассоциативном сочетании элементов, активном монтажном подтексте и характерен для произведений с явно выраженной монтажной формой. Внимание исследователей привлекают такие подчёркнуто монтажные структуры: сочетание несоединимых точек зрения, стыковка элементов чужеродных культур, цитат, разнородных подтекстов, контаминация несочетаемых мотивов или жанров.

Монтируя тексты-протоколы из интервью с жителями небольшого немецкого города Боттропа, Э. Рунге отдавала предпочтение событийно-логическому монтажу. Используя лишь реплики информантов, она трансформировала интервью в логически последовательный рассказ, монолог информанта о своей жизни. Трансформированные в монологи, интервью представляют собой очень эмоциональные, откровенные повествования, неповторимую индивидуальную историю жизни конкретных людей. Вот, например, фрагмент устной истории из «*Боттропских протоколов*»:

«... Meine Kinder solln alle 3 die Schule besuchen, dat sie was wern. Nämlich ich konnte dat nicht, meine Eltern, die konnten dat einfach nicht aufbringen, es ist keiner von uns auf e höhere Schule gegangen, aber meine Kinder solln das machen. Da soll keiner aufn Putt. Die Zeche wird et dann sowieso nich mehr geben. Aber so, die solln irgendwie wat anderes wern [...]. Die sollns mal n bißchen besser haben wie wir» [7, S. 54].

Монологичные протоколы Э. Рунге, как свидетельствует цитируемый фрагмент, имеет неявную монтажную форму и представляют собой сплошной, недискретный текст партии информанта. Эксплицитно в них доминирует план информанта. План автора в протоколах Э. Рунге имплицитен. Вербально он выражен лишь в заголовках протоколов, имеющих следующую форму: «имя собственное + обозначение профессии», например, «*Erna E., Hausfrau*», «*Johannes L., Pfarrer*», «*Rolf S., Beat-Sänger*». Заголовки такой структуры подобны режиссирующим ремаркам автора драматического текста, с помощью которых представляются действующие лица. Отсутствие автора на поверхности уровня текста в монологичных протоколах Э. Рунге компенсируется его активностью на глубинном уровне. Автор формирует тематическую основу произведения через характер задаваемых информанту вопросов, осуществляет отбор и организацию фактуального материала, реализует таким образом свои концептуальные и эстетические намерения.

Второй композиционный тип текстов литературного протокола – текст-диалог. Данный композиционный тип характерен для текстов из сборника К. Челиснига «*Lehrlingsprotokolle*» [9]. Исходным материалом для протоколов К. Челиснига служат ответы молодых рабочих на вопросы специальной анкеты, предлагавшей освещение тем, связанных с обучением рабочей специальности, отношениями между обучающимися и мастерами, качеством профессиональной подготовки, отношениями в семье и т. п. Фрагменты анкет, повествуящие о жизни информанта в родительском доме, учёбе, работе на предприятии, монтируются автором сборника протоколов по принципу событийно-логического монтажа и образуют партию информанта.

Партия информанта в текстах К. Челиснига монтируется с партией автора, складывающейся из текста авторского комментария, цитат из газет, деловых документов и статистических данных. Партия автора в этих текстах композиционно не закреплена. Она может находиться в интерпозиции, т. е. внутри партии информанта, занимать финальную позицию по отношению к ней, состоять из двух частей, одна из которых находится в интерпозиции, а другая в финальной позиции, завершая текст протокола. Включение партии автора в текст осуществляется преимущественно ассоциативно по принципу метафорического монтажа. Например, в одном из протоколов информант заканчивает своё сообщение замечанием, что уроки в профессиональной школе скучны и недостаточно оснащены и что, на его взгляд, есть много ненужных предметов, в результате чего учащиеся оказываются плохо подготовленными. Не зная своих прав, они не могут отстаивать свои интересы. За словами информанта следует партия автора. В ней автор сообщает о демонстрации протеста учащихся

ся профессиональных школ Касселя. Связь между текстовыми фрагментами, репрезентирующими план автора и план информанта, чисто ассоциативная. Она осуществляется на глубинном, подтекстовом уровне. Так возникает двухслойное повествование, своеобразный диалог автора и информанта, отличный от диалога исходной коммуникативной ситуации, т.к. новый диалог полностью ориентирован на читателя с целью оказания на него активизирующего в политическом плане воздействия. Неоднородность повествовательных пластов подчеркнута графически: партия автора в текстах К. Челиснига выделена курсивом. Поэтому читатель обращает внимание не только на тот фактологический материал, который заключён в партии информанта. Он слышит не только его, но и автора, определённым образом оценивающего фактологические сведения.

Образцы еще одного композиционного типа литературных протоколов мы обнаружили в книгах Г. Вальрафа «Kasernenprotokolle. Soldaten berichten» и К. Ламбрехт «Männerbekanntschaften. Freimütige Protokolle». Создавая «Kasernenprotokolle», Г. Вальраф обратился к дневникам солдат бундесвера [10]. Работая с дневниками солдат, собирая их материал в новое произведение, Г. Вальраф отдавал предпочтение метафорическому, ассоциативному монтажу, монтируя дневниковые записи, сообщения нескольких солдат-информантов и свой комментарий к ним. В итоге возник текст-полилог. В нём слышны голоса многих информантов, а также режиссирующие и комментирующие ремарки автора. В партию автора Г. Вальраф, как и К. Челисниг, включает цитаты из различных официальных источников, военных документов.

Полифоничны и протоколы К. Ламбрехт. Работая над сборником «Männerbekanntschaften», К. Ламбрехт, как и Э. Рунге, записывала на магнитофон интервью с мужчинами разных возрастов и разных профессий [11]. Из этих интервью по принципу событийно-логического монтажа ею были смонтированы моно-

логи, рассказы мужчин-информантов. Эти монологи-исповеди собственно и составляют партию информанта. Но протоколы К. Ламбрехт, если сравнить их с текстами Э. Рунге, не ограничиваются только монологом информанта, а разворачиваются в макроструктуру. За пределами текста, смонтированного из реплик информанта, приводятся высказывания людей, близких информанту: друзей, коллег по работе, родственников. Как правило, это один-два небольших относительно самостоятельных текста монологического характера, содержащих дополнительную фактуальную информацию и информацию оценочного плана. Завершается протокол партией автора, обобщающим лирико-философским рассуждением о главном персонаже. В результате такой полифонической организации произведения достигается многоракурсность изображения, сочетание субъективного взгляда изнутри и объективного извне, возрастает убедительность фактологических сведений и усиливается эмоциональное воздействие на читателя.

Таким образом, жанровое своеобразие литературного протокола обусловлено его производным, вторичным, характером и связано с преломлением в нём двух типов коммуникативных ситуаций: реальной живой коммуникации реально существующих людей и опосредованной, смоделированной, коммуникации «автор-читатель». Способ представления в речевой структуре литературного протокола планов двух субъектов, речи, информанта и собственно автора, определяет композиционное своеобразие текстов этого типа. Исследуемый материал показал, что благодаря использованию различных видов монтажной техники исходный фактологический материал, интервью, анкеты, дневниковые записи, трансформируются в тексты-монологи, в тексты-диалоги и тексты-полилоги. Остраннённый, выведенный из исходного контекста, фактологический материал приобретает в итоге новое, художественное качество и новый жанровый статус.

Библиографический список

1. Гинзбург Л.Я. *О психологической прозе*. Ленинград: Художественная литература, 1986.
2. Stierle K. Werk und Intertextualität. Dialog der Texte. *Hamburger Kolloquium zur Intertextualität. Wiener Slawischer Almanach*. Wien, 1983; Sonderband 11: 7 – 21.
3. Wielske L., Krause W. Intertextualität als allgemeine und spezielle Texteigenschaft. *Wissenschaftliche Zeitschrift*. PH Potsdam, 1987; Heft 5: 890 – 895.
4. Schmidt W. Sinnpotenziale der Allusion. A. Puschkins Posthalternovelle und ihre Paratexte. Dialog der Texte. *Hamburger Kolloquium zur Intertextualität. Wiener Slawischer Almanach*. Wien, 1983; Sonderband 11: 141 – 187.
5. Иванов В.В. Монтаж как принцип построения в культуре первой половины 20 в. *Монтаж. Театр. Искусство. Литература. Кино*. М.: Наука, 1988: 119 – 148.
6. Кино: *Энциклопедический словарь*. М.: Советская энциклопедия, 1986: 274 – 275.
7. Runge E. *Bottroper Protokolle*. Frankfurt/Main: Fischer, 1968.
8. Runge E. *Frauen. Versuche zur Emanzipation*. Frankfurt/Main: Fischer, 1970.
9. Tschelisnig K. *Lehrlingsprotokolle*. Frankfurt/Main: Fischer, 1971.
10. Wallraf G. Kasernenprotokolle. Soldaten berichten. Wallraf G. *Neue Reportagen, Untersuchungen und Lehrbeispiele*. Berlin-Weimar: Aufbau-Verlag, 1974: 38 – 60.
11. Lambrecht Chr. *Männerbekanntschaften. Freimütige Protokolle*. Halle/Leipzig: Mitteldeutscher Verlag, 1986.

References

1. Ginzburg L.Ya. *O psihologicheskoy proze*. Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1986.
2. Stierle K. Werk und Intertextualität. Dialog der Texte. *Hamburger Kolloquium zur Intertextualität. Wiener Slawischer Almanach*. Wien, 1983; Sonderband 11: 7 – 21.
3. Wielske L., Krause W. Intertextualität als allgemeine und spezielle Texteigenschaft. *Wissenschaftliche Zeitschrift*. PH Potsdam, 1987; Heft 5: 890 – 895.
4. Schmidt W. Sinnpotenziale der Allusion. A. Puschkins Posthalternovelle und ihre Paratexte. Dialog der Texte. *Hamburger Kolloquium zur Intertextualität. Wiener Slawischer Almanach*. Wien, 1983; Sonderband 11: 141 – 187.
5. Ivanov V.V. Montazh kak princip postroeniya v kulture pervoy poloviny 20 v. *Montazh. Teatr. Iskusstvo. Literatura. Kino*. M.: Nauka, 1988: 119 – 148.
6. Кино: *Enciklopedicheskij slovar*. M.: Sovetskaya enciklopediya, 1986: 274 – 275.
7. Runge E. *Bottroper Protokolle*. Frankfurt/Main: Fischer, 1968.
8. Runge E. *Frauen. Versuche zur Emanzipation*. Frankfurt/Main: Fischer, 1970.
9. Tschelisnig K. *Lehrlingsprotokolle*. Frankfurt/Main: Fischer, 1971.
10. Wallraf G. Kasernenprotokolle. Soldaten berichten. Wallraf G. *Neue Reportagen, Untersuchungen und Lehrbeispiele*. Berlin-Weimar: Aufbau-Verlag, 1974: 38 – 60.
11. Lambrecht Chr. *Männerbekanntschaften. Freimütige Protokolle*. Halle/Leipzig: Mitteldeutscher Verlag, 1986.

Статья поступила в редакцию 20.05.16

УДК 81'367

Polikarpova O.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: 010319@mail.ru

PARENTHESIS AS COMPLICATION FORM IN THE MODEL OF AN ELEMENTARY SENTENCE. The article is dedicated to parenthesis as one of forms complicating the model of an elementary sentence. The author conducts an analysis of intercalated (in-built) and commentative modus (up-built) parenthesis. From the perspective of polycriterial approach the author pays attention

to different types of parenthesis considering systemic, structural, positional, semantic and functional aspects. Speaking about types of propositional extension the author stresses polypropositional extension including models with a number of nexus bodies in case of composite sentences (compound sentences and complex sentences), expanded sentences (including participles and infinitive); interpropositional extension carried by complication of verbal component of nexus extended according to the pattern of homogenous parts, simple repetitions; and on-propositional extension actualized by the usage of commentative constructions.

Key words: parenthesis, commentative modus parenthesis, intercalated parenthesis, insertions, proposition, interpropositional extension, polypropositional extension, on-propositional extension.

О.Н. Поликарпова, канд. филол. наук, доц., Алтайский Государственный Педагогический Университет, г. Барнаул, E-mail: 010319@mail.ru

ПАРАНТЕЗА КАК ФОРМА УСЛОЖНЕНИЯ МОДЕЛИ ЭЛЕМЕНТАРНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

В данной статье парантеза рассматривается как одна из форм усложнения модели элементарного предложения. В работе проведен анализ интеркалированной (встраиваемой) и комментативной модусной (надстраиваемой) парантезы. С позиции поликритериального подхода автор выделяет типы парантетических включений, учитывая системные, структурные, позиционные, семантические и функциональные показатели. Говоря о типах пропозиционального расширения, автор выделяет полипропозициональное расширение, включающее модели с несколькими нексусными комплексами – сложные предложения (сложносочиненные и сложноподчиненные), усложненные предложения (с причастными и инфинитивными структурами); внутривпропозициональное расширение, осуществляемое за счет усложнения глагольного компонента нексуса, распространения по пэттерну однородных компонентов, простого повтора; надпропозициональное расширение, происходящее подключением комментативных конструкций.

Ключевые слова: парантеза, комментативная модусная парантеза, интеркалированная парантеза, вставные конструкции, пропозиция, внутривпропозициональное расширение, полипропозициональное расширение, надпропозициональное расширение.

Любой объект лингвистической теории всегда рассматривается в рамках определённого направления. Развитие теории сопровождается сменой направлений, поэтому осмысление объекта может проходить через разные парадигмы. Проблема вводимости в самом общем плане обращает на себя внимание в силу такой причины, как многозначность толкования смыслового наполнения вводного компонента, всегда содержащего дополнительную информацию к сформированной пропозициональной структуре. При этом по характеру такая информация может иметь чрезвычайно широкий диапазон. Это может быть простое содержательное расширение, создающее полипропозициональные конструкции, и модальная или оценочная модификация сказанного, структурирующая надпропозициональный компонент предложения. В первом случае обычно используется термин «вставность» (insertion), и основной аспект анализа связывается с рассмотрением цели, роли, персонализации, необходимости, смысловой нагрузки, особенностей трансформации вставной конструкции [1]. В последнем случае принято говорить о комментативных смыслах [2; 3]. Здесь вопросы группируются вокруг построения типологии комментативного содержания и выявления позиционной значимости комментативного экспонента для формирования иллюкативной силы высказывания [4, с. 151–169]. Таким образом, определяются три достаточно широких направления, в рамках которых с разных исходных позиций может рассматриваться явление парантезы: структурно-содержательное, логико-грамматическое и коммуникативно-прагматическое.

Как практически в любом случае, допускающем разные толкования, здесь очевидной является сформированность двух противоположных мнений. Согласно одному из них, поскольку вводные и вставные компоненты предложения, по мнению сторонников этой точки зрения, характеризуются идентичностью а) позиционного вхождения в базовое предложение, б) типа грамматической связи (синтаксическое включение), в) формального маркирования в письменной речи, г) интонационного оформления в устном высказывании, их следует признать однопорядковыми в плане синтаксического статуса [5]. Суть второй точки зрения сводится к выявлению не столько сходств, сколько расхождений в сравнении указанных единиц. Основным показателем является их функциональное различие, заключающееся в том, что вставные структуры не изменяют, а дополняют содержание базовой пропозициональной конструкции, формируя полипропозициональность высказывания например:

(1) *Then everyone looked in and pulled the coats apart; and they all saw – Lucy herself saw – a perfectly ordinary wardrobe* [6].

Здесь вставная конструкция *Lucy herself saw* делает акцент на определённом моменте контекста, в то время как вводные единицы модифицируют характер высказывания в плане категоричности, уверенности, авторизованности продуцента:

(2) *“Farewell, Daughter of Eve,” said he. “Perhaps I may keep the handkerchief?”* [6]. В данном случае вводный компонент *perhaps* указывает на то, что говорящий выражает предположение относительно того, что он сможет оставить у себя платок.

Вводные единицы относятся к области функционально-семантического поля субъективной модальности, а вставные единицы характеризуются наличием языковых форм объективной модальности, что и должно составить основной критерий их разграничения. Такая точка зрения основывается на наличии семантически самоочевидной группы наречий модального характера со значением возможности как предположения (*possibly, probably, certainly, presumably*) и их нексусных коррелятов ([I] *presume / guess / doubt / believe / consider*). Однако в этом случае остаются неохваченными иные комментативные смыслы и их формальные репрезентанты (*actually, fortunately, surprisingly, evidently, in fact*). Согласно общепринятой точке зрения, эти единицы не признаются конститутивными компонентами предложения. Вместе с тем, нельзя отрицать, что они определённым образом структурируют предложение не только в формальном плане, выполняя конструктивную функцию, но и в плане формируемых актуализационных смыслов: они создают содержательную целостность внутри диктеты, выполняя связочную функцию. При этом такой тип связи как включение является характерным для английского языка. Наличие такого типа связи даёт основание считать, что парантеза, вопреки господствующему взгляду на нее как на находящуюся вне грамматической связи с предложением, грамматически связана с ним, и поэтому представляется неверной точка зрения о ее «синтаксической изолированности». Таким образом, парантетические конструкции любой структуры, занимая определённую позицию и выполняя определённую синтаксическую функцию в составе всего предложения в целом, находясь с ним в определённых синтаксических отношениях, являются, как и другие, входящие в предложение компоненты, своеобразным вводным членом предложения [7].

Явление вводимости проявляется в виде особых конструкций, формально включаемых в основную канву повествования. Соплодая в ряде случаев по характеру вхождения в основное (базовое, матричное) предложение, вводные единицы, тем не менее, не являются однотипными по сущности, например:

(3) *Grandfather’s health showed signs of weakening – he became rheumatic and sometimes short of breath – but he would still go out to the shed in the garden to conduct his chemical experiments ...* [8]

(4) *When I returned to the house from taking out Grandfather’s meal tray (this had become my duty) I would observe Mother and Ralph in the living room through the open kitchen hatchway* [8].

В обоих случаях в качестве вводных выступают полносоставные предложения, в основу которых заложена самостоя-

тельная пропозитивная структура, и которые в актуализации соотносены с определённой референтной ситуацией. Функция такой парантезы заключается в расширении содержания высказывания, а само расширение является полипропозициональным. Парантеза такого рода может быть вычленена из структуры матричного предложения и актуализироваться как самостоятельная синтаксическая единица.

В виде вводных компонентов предложения могут выступать непредикатные выражения:

(5) *No one (especially not pretty Susan with her tumbling fair hair and her flirtatious eyes) could have given herself – her time, her energy, her love – more completely to one man than she to Marcus* [9, с. 166].

В данном примере функция парантезы также является расширяющей. Однако здесь парантеза передает прагматику уточнения. Она не соотносима с отдельной референтной ситуацией, не может быть выделена в функционально самостоятельное синтаксическое целое – предложение. Расширение предложения в таком случае является внутривариационным.

В рассмотренных выше вариантах парантеза представляет фигуру экспозиционного синтаксиса. Структурно они представляют собой синтаксические формы, образованные по моделям простых или распространенных предложений или их трансформационной свертки. Конструктивно они усложняют предложение. Однако это явление характеризуется определённой двойственностью: с одной стороны происходит расширение базового предложения или предложения матрицы, с другой – это расширение осуществляется сжатием вставного предложения. В целом это можно охарактеризовать как компрессивно-смысловые наполнения исходной структурной единицы.

Вместе с тем, парантеза может служить стилистическим приемом, целью которого является создание определённого эффекта, например, иронии:

(6) *Was it work or recreation, for instance, to browse through the review pages of the Observer and the Sunday Times, mentally filing away information about the latest books, plays, films, and even fashion and furniture (for nothing semiotic is alien to the modern academic critic)?* [10, с. 177]

Здесь парантеза как фигура речи представляет область изобразительного синтаксиса наряду с такими приемами, как повтор, рамочная конструкция и другие.

Описанные выше парантетические конструкции представляют явление интеркаляции, или вклинивания структур в рамки матричного предложения. Комментативная парантеза выражает спецификацию ситуации в разных ракурсах реломления в осмыслении продуцента речи и структурно она представляет собой надстроечный компонент:

(7) *It was hard to associate the sunshine and dense blue sky outside with the first of January bur, as everyone kept telling us, it was quite normal. After all, we were in Provence* [11, с. 4].

(8) *For three years in a row, winters had been noticeably harder than anyone could remember – cold enough, in fact, to kill ancient olive trees* [11, с. 10].

(9) *It would be splendid for me, of course* [12].

Надпропозициональную позицию могут также занимать некусные структуры:

(10) *“One is fortunate to be in Provence.” Yes indeed, we thought, one was* [11, с. 8].

(11) *It is amazing what fear can do* [13, с. 29].

(12) *“Mum’s been in a right state,” said Ron dully. “You know – crying and stuff. She came up to London to try and talk to Percy but he slammed the door in her face. I don’t know what he does if he meets Dad at work – ignores him, I suppose.”* [12]

Некусная структура с глаголами мыслительной деятельности формально считается парантетической только в медиальной позиции (10), будучи квалифицируемой как вводящее, или интродуктивное предложение в инициальной позиции (11), и как самостоятельное предложение, передающее косвенную или не-собственно-прямую речь – в финальной позиции (12).

Очевидно, что случайная выборка примеров дает достаточно широкий диапазон структурных типов комментативной парантезы, равным образом, как и широкую вариативность смыслового наполнения. Учитывая это, скорее всего, следует согласиться с необходимостью поликритериального подхода в разграничении вводных единиц и принимать во внимание их системные, структурные, позиционные, семантические и функциональные показатели [13]. Вопрос разграничения интеркаляций и надстроечной (модусной) парантезы решается применением приемов разложе-

ния и переразложения компонентов предложения, их трансформации и выявления непосредственно составляющих. Прежде всего, следует отметить, что интеркаляции (пропозитивные парантезы) могут функционировать как самостоятельные автосемантические предложения:

(13) *Kathy was used to getting up early – she loved the colours of the early morning – and she planned to visit as many London museums as she could during the day* [15, с. 74].

Данное предложение раскладывается на три автосемантических простых предложения:

(13') *Kathy was used to getting up early.*

(13'') *Kathy loved the colours of the early morning.*

(13''') *Kathy planned to visit museums.*

Для сравнения приведем еще одно предложение:

(14) *But the feeling that now overwhelmed her as she started to walk along the passage – Ellis had appeared at the end of it, and she couldn’t go on standing by Aunt Louisa’s door like a waxwork – was a lightness of joy* [16].

Здесь процедура реконструирования также достаточно элементарна и позволяет выделить два автосемантических предложения:

(14') *But the feeling that now overwhelmed her as she started to walk along the passage was a lightness of joy.*

(14'') *Ellis had appeared at the end of it, and she couldn’t go on standing by Aunt Louisa’s door like a waxwork.*

Модусная парантеза не может функционировать самостоятельно, она не коррелятивна референтной ситуации и синсемантична, т. е. не самодостаточна, что можно продемонстрировать на следующем примере:

(15) *...I felt there were theoretical objections to seeing the future <...>... the past existed, in the sense that the past was a prior present, now retired. But the future did not exist. So how could it be perceived? Anyway, I wasn’t sure how much future information I was actually getting* [17, с. 216]

Наречие *anyway* имеет широкий имплицативный потенциал. В толковом словаре его содержательное наполнение интерпретируется следующим образом:

(1) confirm / support a point or idea mentioned; (2) statement is true or relevant in spite of other things said; (3) limits a statement to what is known to be true [18]. На русский язык наречие *anyway* переводится «как бы там ни было» и «во всяком случае», которые определяют а) зависимость от уровня знаний об объекте или ситуации, б) аргументативную базу его толкования, в) наличие альтернативного перебора, г) снятие противоречия. Все эти составляющие являются интерпретантой данного знака. Однако ни эти составляющие, ни общий контекст функционирования данной языковой единицы не позволяют развернуть ее в полноценную пропозитивную структуру.

Элиминация модусной парантезы из структуры предложения не изменяет его значения, но влияет на смещение смысловых акцентов, то есть модифицируется имплицативная сила высказывания. Это служит достаточным основанием для разграничения интеркалированной и модусной парантезы. Вместе с тем оба типа парантезы относятся к области композиционного синтаксиса, каждая по-своему организуя высказывание: интеркалированная парантеза, расширяя его рамки, комментативная, включая и выстраивая его аргументативную базу.

Комментативная модусная парантеза, как правило, независимо от позиции отделяется от пропозитивной части предложения пунктуационно (запятыми). Таким образом, в плане внутрисентенциального оформления она характеризуется сходством с таким синтаксическим маркированием компонентов предложения, как обособление, и с таким синтаксическим механизмом реструктурирования предложения, как инверсия. Здесь уместно сделать две оговорки. Первая касается формального маркирования и существа интеркалированной парантезы, которая в большинстве случаев является развернутой и может вычленяться в предложении с помощью всех пунктуационных средств оформления синтаксической единицы, в том числе скобок, запятых, тире. В этом смысле интеркалированная парантеза может толковаться как единица, близкая по характеру вхождения в предложение обособлению, что дает основание ряду авторов квалифицировать ее как вариант обособления. Второй момент касается инверсии. В лингвистике инверсия, согласно консенсусу научных мнений и толковым словарям, понимается как изменение порядка слов, нарушающее его принятую в данном языке модель. При этом инверсия может быть грамматической и стилистической. Оба типа признаются языковой нормой.

Таким образом, речь в данном случае может идти об ограниченном объеме явлений, функционально представляющих трудности дифференциации. Коль скоро их формальное пунктуационное маркирование не может служить критерием разграничения, необходимо обратиться к их смысловому наполнению, дистрибутивным (позиционным) показателям и статусной характеристике.

Под обособленными членами предложения в английском языке обычно понимаются такие части высказывания, которые в силу разрыва комбинаторно нормативных синтаксических становятся изолированными от тех единиц предложения, к которым они относятся семантически [19]. Это сообщает им относительную позиционную свободу. Так определение в английском языке в таких случаях может стоять не непосредственно перед определяемым словом, а в постпозиции к нему, причем, не всегда непосредственной, или в начале предложения:

(16) *All resemblance to any real person, living or dead, as it used to say in the front of novels, is purely coincidental* [20, с. 301].

(17) *Lilly turned away, embarrassed* [21, с. 38].

(18) *The instrument of warning and argument is the index finger in one of its three operational positions. Thrust up, rigid and unmoving. <...> it signals caution... [11, с. 104]*

Имеющее большую степень свобод, обстоятельство воспринимается как обособленное только в том случае, когда оно выделяется пунктуационно:

(19) *Suddenly, in the midst of all this wilderness of gibbets and broken bodies, of sacked villages and desperate prayers, Bruegel begins to normalize* [20, с. 309].

(20) *A couple of days later, I was summoned from the house by a car horn, and found the dogs circling a new white Mercedes* [11, с. 81].

Несмотря на то, что обособленные компоненты предложения представляются относительно независимыми, самостоятельными, в содержательном плане они тесно связаны с общим смысловым наполнением предложения, сообщая ему дополнительную информативность развернутости описания, детальность изображения:

(21) *Ethel bobbed along beside her, her body stiff, her legs straight* [21, с. 186].

Считается, что обособление, представляя собой особый «синтаксический дизайн», несет также стилистическую нагрузку [22], обладая экспрессией, эмоциональной окрашенностью, способствуя созданию иронии: *Butchers, for instance, are not content merely to sell you meat. They will tell you, at great length, while the queue backs up behind you, how to cook it, how to serve it and what to eat and drink with it* [11, с. 15].

Равным образом, стилистическая инверсия, представляя собой эмфатическую конструкцию, служит средством смыслового подчеркивания, выделения определенного смысла:

(22) *Out of the car, bizarrely, climbs Tony Churt* [20, с. 275].

(23) *Reluctantly, old Tony moves to one side* [20, с. 276].

Таким образом, следует, прежде всего, отметить, что обособленные и инвертированные единицы это (по преимуществу второстепенные) «члены предложения», в то время как комментативная парантеза таковой не является. Далее, как члены предложения, его обособленные и инвертированные компоненты расширяют его пропозициональное содержание. Комментативная парантеза представляет собой надпропозициональную составляющую. Наиболее значимым показателем является тот факт, что главная функция обособления и инверсии – это функция акцентуации, заключающаяся в эмфатическом подчеркивании определенных наиболее значимых моментов высказывания. На этом основании обособление и инверсию можно квалифицировать как структуры изобразительного синтаксиса. Комментативная парантеза представляет собой явление синтаксиса композиционного.

Еще один проблемный вопрос возникает в связи с необходимостью позиционирования так называемого «развернутого модуса», то есть модуса эксплицируемого нексусной структурой (Subj – Pred). Вопрос этот встает в силу того, что комментативная модусная парантеза, выражаемая наречием или предложно-именным сочетанием, может быть реструктурирована в полное предложение: *surely – I am sure (that); certainly – I am certain (that); presumably – I presume (that); undoubtedly – I have no doubt (about it); obviously – it is obvious (that); in fact – it is a fact (that); to my surprise – I am surprised (that); no wonder – I shouldn't wonder (that)*, и так далее.

286

Содержательно такие развернутые модусы действительно передают комментативные смыслы, поскольку лексически, словообразовательно они соотносимы с однокоренными прилагательными и наречиями, которым они также равнозначны семантически и допускают равноэквивалентный перифраз:

(24) *I am sure, you'd find life more lively there* [16].

(24') *Surely, you'd find life more lovely there.*

(25) *To Parvez's surprise, the boy refused to accompany him* [23].

(25') *Surprisingly, the boy refused to accompany him.*

(25'') *The boy refused to accompany him, which surprised Pavez.*

(26) *It's amazing what fear can do* [13, с. 29].

(26') *What fear can do is amazing.*

(26'') *One would be amazed at what fear can do.*

(26''') *I am amazed at what fear can do.*

Предложения (25) и (26) допускают несколько перифразов и, соответственно несколько интерпретаций. Суть проблемы заключается в том, что формально структуры такого рода в практической и теоретической грамматике определяются как сложноподчиненные предложения с придаточным изъяснительным (семантическая классификация), или дополнительным (формальная классификация) [24]. Существо предложений такого типа заключается в том, что формально главным предложением является предложение, вводящее содержательно более значимую структуру, несущую основную ситуативную информацию. В рамках семантического синтаксиса такие конструкции определяются как конструкции с пропозициональными или предикатными [25; 26] актантами.

Во вводящих конструкциях могут употребляться глаголы полагания, говорения, чувственного и физического восприятия, эмоционального состояния:

(27) *I suppose I should pretend not to have heard* [20, с. 27].

(28) *I think I may be on the right track* [20, с. 52].

(29) *"O, my God, you do look sick." "I imagine I do"* [20, с. 277].

По существу, получается, что в таких случаях формально главное предложение отражает определённую референтную ситуацию, причина существования которой раскрывается в придаточном.

Однако конструкции с развернутым модусом могут употребляться как в инициальной, так и в двух других возможных позициях: интермедийальной и финальной. Эти дистрибутивные показатели, как выясняется, определяют сентенциальный статус таких конструкций. То есть позиция в предложении является статусно, содержательно и функционально значимой.

Доказано, что лексические единицы со значением полагания, чувственного и физического восприятия, эмоционального состояния содержат две обязательные семы: «иллокутивную сему, характеризующую прагматический тип иллокутивного акта, и локутивную сему» [27]. При актуализации в инициальной позиции лексические единицы с указанной семантикой приближаются к перформативам [28]. Они также проявляют способность и тенденцию к расширению за счет введения модальных глаголов или спецификации производимого действия (*I say / state – I must / may / should sae; as far as I know / may guess*), что подтверждает их референтный характер и, тем самым, их автосемантическую. В этом случае интенциональной семой значения является иллокутивная сема.

При употреблении в интермедийальной и финальной позиции в лексических единицах этого типа в интенционал значения поднимается локутивная сема, которая сообщает структуре развернутого модуса комплементарный смысл, переводя его из формального статуса главного компонента предложения в зависимый, вводимый в качестве парантезы со значениями:

* эмоциональной реакции

(30) *Oh, Harry, it's lovely to see you!" she whispered, pulling him into a rib-cracking hug before holding him at arm's length and examining him critically. "You're looking peaky; you need feeding up, but you'll have to wait a bit for dinner, I'm afraid."* [29]

В данном случае происходит десемантизация лексемы *afraid*: контекстуально понятно, что говорящий не испытывает страха (это доказывается невозможностью замены выражения *I am afraid* выражением *I am frightened*), но выражает некоторую неуверенность относительно определённой ситуации.

* рационального осмысления:

(31) *My iconography was totally wrong, I realize* [20, с. 27].

* общепринятого мнения:

(32) *At that moment, Uncle Vernon cleared his throat importantly and said,*

"Now, as we all know, today is a very important day." [29]

* содержательной конкретизации:

(33) "We're going out," he said. "Sorry?" "We – that is to say, your aunt, Dudley and I – are going out." "Fine," said Harry dully, looking back at the ceiling [30].

* достоверности

(34) Teabing smirked. "Yes, but my toga tore open when I fell, and I had to lie on stage for half an hour with my todger hanging out. Even so, I never moved a muscle. I was brilliant, I tell you." [31]

Таким образом, в функционировании структур развернутого модуса имеет место фактор асимметрии формально-содержательного плана, который проявляется в дистрибутивной зависимости его статуса и демонстрирует возможность его разноформленности. На основании сказанного структуры развернутого модуса в инициальной позиции, являясь компонентом надпропозиционального расширения предложения, не могут в силу выполняемой ими синтаксической функции быть признанными парантетическими.

Библиографический список

- Sweet H. *A new English Grammar, logical and historical*. Oxford: Clarendon Press, 1955.
- Jespersen O. *The Philosophy of Grammar*. Available at: <http://www.valdyas.org/conlang/references.html>.
- Palacas A.L. *Parentheticals and Personal Voice. Written Communication*. Akron: University of Akron, 1989.
- Серль Дж.Р. Классификация иллокутивных актов. *Новое в зарубежной лингвистике*. 1986; Выпуск 17: 170-195.
- Гвоздев А.Н. *Современный русский литературный язык*. Москва: Учпедгиз, 1973.
- Lewis C. S. The Lion, the Witch And the Wardrobe. *Readr.ru: каталог книг*. Available at: <http://readr.ru/clive-lewis-the-lion-the-witch-and-the-wardrobe.html>.
- Хатиашвили Л.Г. Парантеза и текст. *Surbor.ru: собрание сочинений по литературе*. Available at: <http://www.surbor.ru/printword>.
- Swift G. Chemistry. *Contemporary British Stories*. Oxford: Perspective Publications Ltd., 1994: 147 – 158.
- Tremain R.A. Shooting Season. *Contemporary British Stories*. Oxford: Perspective Publications Ltd., 1994: 159 – 172.
- Lodge D. *Nice Work*. London: Penguin Books, 2000.
- Mayle P. *A Year in Provence*. London: Penguin Books, 2010.
- Rowling J. K. *Harry Potter and the Order of the Phoenix*. Available at: <http://www.lib.rus.ec>.
- Barnes J. The Stowaway. *Contemporary British Stories*. Oxford Perspective Publications Ltd., 1994: 19 – 48.
- Blokh M.Y. *A Course in Theoretical English Grammar*. Москва: Высшая школа, 2000.
- Brennan F. *Windows of the Mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Cleland J. *Memoirs of a Woman of Pleasure*. Available at: <http://www.digitale BibliothekBand59:EnglishandAmericanLiterature>
- Crichton M. *Travels*. New York: Ballantine Books, 2003.
- Collins English Dictionary*. 8th Edition, 2006.
- Гальперин И.Р. *Стилистические приемы композиции предложения*. Available at: http://www.prekrasnakraina.com/my_english/galperin/isolation.htm
- Frayn M. *Headlong*. London: Farber & Farber Ltd., 2009.
- Freud E. *The Sea House*. London: Penguin Books, 2010.
- Джанджакова Е.В. *Стилистика художественного прозаического текста*. Available at: <http://philologos.narod.ru/dzhandz/stylprose.htm>
- Crichton M. *Rising Sun*. Available at: <http://tululu.ru/read8654/1>.
- Kozlova L.A. *The Theory of English Grammar*. Барнаул: Издательство БГПУ, 2005.
- Сильницкий Г.Г. Семантические типы ситуации и семантические классы глаголов. *Проблемы структурной лингвистики*. Москва, 1972: 373 – 391.
- Храковский В. *Проблемы деривационной синтаксической теории*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Тбилиси, 1972.
- Почепцов Г.Г. *Конструктивный анализ структуры предложения*. Киев: Высшая школа, 1971.
- Остин Дж. Л. Слово как действие. *Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов*. Москва: Прогресс, 1986; 17: 22 – 129.
- Rowling J. K. *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. Available at: <http://www.lib.rus.ec>
- Rowling J. K. *Harry Potter and Sorcerer's Stone*. Available at: <http://www.lib.rus.ec>
- Brown D. *Deception Point*. Available at: <http://www.e-reading.org.ua/book.php?book=75398>

References

- Sweet H. *A new English Grammar, logical and historical*. Oxford: Clarendon Press, 1955.
- Jespersen O. *The Philosophy of Grammar*. Available at: <http://www.valdyas.org/conlang/references.html>.
- Palacas A.L. *Parentheticals and Personal Voice. Written Communication*. Akron: University of Akron, 1989.
- Serl' Dzh.R. Klassifikaciya illokutivnyh aktov. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. 1986; Vypusk 17: 170-195.
- Gvozdev A.N. *Sovremennyy russkij literaturnyj yazyk*. Moskva: Uchpedgiz, 1973.
- Lewis C. S. The Lion, the Witch And the Wardrobe. *Readr.ru: katalog knig*. Available at: <http://readr.ru/clive-lewis-the-lion-the-witch-and-the-wardrobe.html>.
- Hatiashvili L.G. Paranteza i tekst. *Surbor.ru: sobranie sochinenij po literature*. Available at: <http://www.surbor.ru/printword>.
- Swift G. Chemistry. *Contemporary British Stories*. Oxford: Perspective Publications Ltd., 1994: 147 – 158.
- Tremain R.A. Shooting Season. *Contemporary British Stories*. Oxford: Perspective Publications Ltd., 1994: 159 – 172.
- Lodge D. *Nice Work*. London: Penguin Books, 2000.
- Mayle P. *A Year in Provence*. London: Penguin Books, 2010.
- Rowling J. K. *Harry Potter and the Order of the Phoenix*. Available at: <http://www.lib.rus.ec>.
- Barnes J. The Stowaway. *Contemporary British Stories*. Oxford Perspective Publications Ltd., 1994: 19 – 48.
- Blokh M.Y. *A Course in Theoretical English Grammar*. Moskva: Vysshaya shkola, 2000.
- Brennan F. *Windows of the Mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Cleland J. *Memoirs of a Woman of Pleasure*. Available at: <http://www.digitale BibliothekBand59:EnglishandAmericanLiterature>
- Crichton M. *Travels*. New York: Ballantine Books, 2003.
- Collins English Dictionary*. 8th Edition, 2006.
- Gal'perin I.R. *Stilisticheskie priemy kompozicii predlozheniya*. Available at: http://www.prekrasnakraina.com/my_english/galperin/isolation.htm
- Frayn M. *Headlong*. London: Farber & Farber Ltd., 2009.
- Freud E. *The Sea House*. London: Penguin Books, 2010.
- Dzhandzhakova E.V. *Stilistika hudozhestvennogo prozaicheskogo teksta*. Available at: <http://philologos.narod.ru/dzhandz/stylprose.htm>
- Crichton M. *Rising Sun*. Available at: <http://tululu.ru/read8654/1>.
- Kozlova L.A. *The Theory of English Grammar*. Barnaul: Izdatel'stvo BGPU, 2005.
- Sil'nickij G.G. Semanticheskie tipy situacii i semanticheskie klassy glagolov. *Problemy struktornoj lingvistiki*. Moskva, 1972: 373 – 391.
- Hrakovskij V. *Problemy derivacionnoj sintaksicheskoy teorii*. Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata filologicheskikh nauk. Tbilisi, 1972.
- Pochepcov G.G. *Konstruktivnyj analiz struktury predlozheniya*. Kiev: Vysshaya shkola, 1971.
- Ostin Dzh. L. Slovo kak dejstvie. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Teoriya rechevyh aktov*. Moskva: Progress, 1986; 17: 22 – 129.
- Rowling J. K. *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. Available at: <http://www.lib.rus.ec>
- Rowling J. K. *Harry Potter and Sorcerer's Stone*. Available at: <http://www.lib.rus.ec>
- Brown D. *Deception Point*. Available at: <http://www.e-reading.org.ua/book.php?book=75398>

УДК 811.512.141

Khabibullina Z.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia), E-mail: zuleyha0701@mail.ru

Lukmanova A.D., postgraduate, M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia), E-mail: lukmanova.alita@mail.ru

LEXICAL AND SEMANTIC SPECIFIC FEATURES OF NAMING HOUSEHOLD UTENSILS IN BASHKIR. The research is dedicated to studying names of household utensils in Bashkir. In the work such lexemes as *bolgays* 'poker', *kyθkys* 'pincers', *jemkə* 'nippers', *tojgos* 'masher', *ikmək korəge* 'baking peel', *igəu* 'riffler', *heperтке* 'broom' are investigated. The attention is paid to identification of lexicon structure of names of household utensils with tracing of its development in Bashkir. The main method in the research of names of working instruments, used in household, is description. It is noted that some names of instruments are objects of plots and various beliefs. The conclusions of the research prove that the lexical and semantic analysis of the lexemes gives a complete idea of the way of life of the Bashkir people, their cultural, economic state. The work helps to understand communicative specifics of the Bashkirs with other people.

Key words: lexicon, value, names of household utensils, term, etymology, language, life, mode of life.

З.А. Хабибуллина, канд. филол. наук, доц. каф. башкирского языка и методики его преподавания, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: zuleyha0701@mail.ru

А.Д. Лукманова, аспирант каф. башкирского языка и методики его преподавания, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: lukmanova.alita@mail.ru

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЗВАНИЙ ОРУДИЙ ТРУДА В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В ДОМАШНЕМ ОБИХОДЕ

Статья посвящена изучению названий орудий труда в башкирском языке, применяемых в домашнем обиходе. В данной работе исследуются такие лексемы, как *болғауыс* 'кочерга', *қысқыс* 'щипцы', *йәмкә* 'емки', *төйгәс* 'толкуша', *икмәк көрәге* 'пекарная лопата', *игәу* 'напильник', *һепертке* 'веник'. В ходе их анализа обращается внимание на выявление состава лексико-орудий труда с прослеживанием его динамики развития в башкирском языке. Основным методом при исследовании названий орудий труда, применяемых в домашнем обиходе, является описание. Отмечается, что некоторые названия орудий труда являются объектами заговоров и различных верований. Выводы исследования убеждают, что лексико-семантический анализ лексем дает полное представление о жизненном укладе башкир, его культурном, хозяйственном состоянии и помогают понять взаимосвязи с другими народами.

Ключевые слова: лексика, значение, названия орудий труда, термин, этимология, язык, быт.

Одной из важнейших задач современной лингвистики является всестороннее изучение лексики. Среди вопросов обозначенной проблематики значительный интерес представляет изучение отраслевой лексики, исследование и выявление сферы её употребления. Это свидетельствует о необходимости выявления и систематизации названий той или иной отрасли лексики, имеющих в башкирском языке. Целенаправленное системное исследование различных групп отраслевой лексики представляет важное направление современного башкирского языкознания, которое в последние десятилетия отмечается динамичным развитием и актуальностью.

Названия орудий труда в башкирском языке представляют довольно немалую группу среди тематических разрядов отраслевой лексики. Они, как и в других тюркских языках, являются одним из древних лексических пластов башкирского языка, и в словарном составе играют немаловажную роль, входя в так называемый основной словарный фонд.

Орудийная лексика – это важный источник ранней истории любого народа, в которой отражается его жизненный уклад, культурное и хозяйственное состояние. Ведь «любая вещь, будь то обычная лопата – прошла длительный путь развития. Каждый предмет – это своеобразный памятник прошлой жизни народа, это корни, которыми питается наша сегодняшняя культура» [1, с. 4].

Одним из важнейших элементов материальной культуры любого народа является его быт. В широком смысле под значением быт мы подразумеваем уклад повседневной жизни, который включает в себя различные потребности в пище, одежде, жилище и т. д. К предметам домашнего обихода относятся названия посуды и утвари, названия еды и блюд, названия частей дома, названия одежды и обуви, названия сельскохозяйственного инвентаря и др. Все они являются наиболее необходимыми жизненно важными понятиями, так как с ними мы встречаемся каждый день. В данной статье мы рассмотрим названия орудий труда, применяемые в домашнем обиходе.

Болғауыс 'кочерга'. *Мейес кузын болғата торған көкре башлы, озон һаплы тимер* 'Приспособление для перемешивания топлива в печи – толстый железный прут с прямо загнутым концом' [2, с. 154]. В башкирском языке для выражения данного понятия получило распространение слово *болғауыс*, образован-

ное от глагола *болға-* 'мешать, размешивать, перемешивать'. В диалектах башкирского языка употребляются формы *болғауыс* (кызыл., ср., ик-сакм. гов.), *былғауыс* (сакм. гов.) в значениях 'прицеливаться', 'яловая' (о животном), 'поздно', 'нагрудник' (у седла), 'боковые рейки лучковой пилы' и др.

В говорах башкирского языка передачи значения 'кочерга' также употребляются названия *кесәу*, *күсәу* (демск., ток-сор., ср. гов.), *кисәу*, *көсәу*, *оло кисәу* (демск. гов.), *күсәу ағасы*, *тарткы*, *тарткыс*, *сураш* (ср. гов.), *күһәу* (кызыл. гов.), *кыса-уғач*, *кәсәу* (сев.-зап. диал.), *кәкере тимер* (арг. гов.), *тәртешкә* (ср. гов.), *тәрткүс* (карид. гов.), *кәһә*, *кәшәргә*, *кузғарткыс* (миас. гов.), *кәргәс*, *кәргәүес* (ирг. гов.), *сипсе*, *сипсы* (демск., сакм. гов.) и др. [3]. Например: *Кызым, сипсыны әпир әле, самауырға куз һалайым* (кызыл. гов.) 'Дочь, подай-ка щипцы, самовар поставлю' [3, с. 277]. Формы *кисәу*, *күсәу* восходят к древнетюркской *küzögü* (*күсәу*), *kösegü* (*кәсәу*) 'кочерга; приспособление для перемешивания топлива' [4, с. 107]. Например: *Közägü uzun bolsa elig köjmäs* 'Если кочерга будет длинной, рука не сгорит' [5, с. 321].

В современных тюркских языках бытуют следующие формы данного слова: ккалп. *кесеу*, др. кум. *kösöw* 'кочерга, дубина, рычаг, болван', узб. *kösö* 'кочерга', *kösak* 'кочерга, дубина, рычаг, болван', алт. *kösök* 'кочерга, палка с прямо загнутым концом', тув. *кәзек*, *кәзәк* 'кочерга'. Согласно Р.Г. Ахметьянову, *кисәу* 'кочерга' вероятно всего образовано от общетюркского *köz* // *kös* 'горящий уголь' [4, с. 107 – 108].

Необходимо отметить, что в башкирской мифологии кочерга участвует в отгонной магии. *Боз яуһа, урамға тәртешкә ташлайҙар, тәзрә төбөнә бысак һапалар* 'Если идет град, во двор выбрасывают кочергу, на подоконник кладут нож' [6, с. 317].

Кысқыс 'клещи; щипцы (для угля)'. Инструмент в виде двух скрепленных на шарнире стержней, предназначенный для сжимания, раскалывания, захватывания чего-либо. *Кысып тота, кысып ала торған һәр төрлө корал*. Например, *[Рафик агай] кысқыс менән кыстырып, ут шикелле кыззырылған йулан тимерзе һандалға куйған да әйләндерә-әйләндерә Әхмиҙән сукетә* (Ш. Шәһәр) '[Рафик агай] прижимая щипцами, вращает раскаленный толстый металл, Ахмади отбивает' [2, с. 740].

Данное слово образовано от глагола *кыс-* 'сживать, жать, давить, теснить' + аффикс *-кыс*. В башкирском языке оно пред-

ставлено в значениях 'клещи; щипцы (для углей)', 'клевня', 'зажим; скрепа, скрепка'; в др.-тюрк. *qısuq* 'щипцы, клещи', алт. *кыскаш*, каз., ккалп. *қыскаш*, кирг. *кыскач*, тат. *кыскач*, тув. *кыскаш*, тур. *qısac* 'щипцы, клещи' и др.

Йәмкә 'емки'. *Күмер кысқыс* 'Приспособление для угля'. В словаре башкирского языка заимствованное из русского языка слово получило название *йәмкә*. Например: *Бәтәһе лә шымып калғайны, хатта Бәзгәльямал әбей зә, усақ астындағы утты қағыштырыузан туктап, йәмкәһен тотқан көйә бәксәйә биреп, кыбырламай бағып тора* (Н. Мусин) 'Все умолкли, даже бабушка Базгульямал, держа емки в руках, ссутулившись стояла бездвижно' [2, с. 463].

В диалектах башкирского языка употребляются следующие наименования этого понятия *жәмки* (сев.-зап. диал.), *йәкмә*, *кысқыс* (миас. гов.), *хайсы* (сальз. гов.), *кысқыч*, *кысла* (гайн. гов.), *кыпһыуыр* (карид. гов.), *сәкештимер* (сакм. гов.) и др. [3].

У башкирского народа с данным наименованием существует множество поверий, знахарских средств. Например, магический способ вызывания улетевшей души – *йәмкәгә бағыу* 'наступать на совок'. Пример: *Кот озақ төшмәһә, йәмкәгә бағып кояһың. Аяқ менән баһаһың, шунан кот төшә* 'Если Кут долго не отливаешь, отливаешь, наступив на совок для углей. Наступаешь на совок, и Кут отливается'; магическое действие, направленное на остановку града – *йәмкә ташлау* 'выбрасывание совка'. Например: *Борсақ яуһа, урамға йәмкә ташлайҙар* (Т. Илһамова) 'Во время града на улицу выбрасывают совок для углей' [6, с. 127].

Төйгәс 'толкуша'. *Нимәһелер төйә торған қорал* 'Кухонное приспособление для толчения, разминания чего-либо'. В башкирском литературном языке понятие 'толкуша' известно под названием *төйгәс*, которое, в свою очередь, образовано от глагола *төй-* 'тоочь, растереть'. Например: *[Катын] кылына төйгәс алды, тары төйә башланы* (Ш. Насыров) 'Взяв в руки толкушку, [женщина] начала толочь просо' [2, с. 381]. В башкирском языке для обозначения 'толкуша' параллельно употребляется название *килеһал*. Для выражения значения данного понятия, применяемого в домашнем хозяйстве, используется сочетание *ағас киле төйгәсә* 'толкуша деревянной ступы'.

В говорах и диалектах употребляется следующие наименования: *бәкес*, *килсап*, *сиртмә* (демск. гов.), *килсап*, *кисап* (сев.-зап. диал.), *сукмар* (ик. гов.) и др. [3]. Название *төйгәс* в говорах носит также значения: *тау йыуаһы* 'лук горный', *зсә қарай кәкре* (*салғы тураһында*) 'с придвинутым к ручке концом' (о косе), *һиртмә* 'журвалъ' (у колодца).

М.Г. Муллагулов, описывая различные промыслы и технологию изготовления того или иного изделия, обращает внимание на деревянные ступы с пестом. 'При толчении в ступах пользовались пестом (*төйгәс*), который изготовлялся из прочных пород дерева – березы, дуба и вяза. Он представлял собой толстую палку с округленными концами, более тонкую в середине, чтобы удобнее было держать в руках' [1, с. 102].

Икмәк көрәге 'пекарная лопата'. Кызыу мейескә икмәк ултыртыу өсөн кулланылған озон һалпы ясы башлы ағас қорал 'длинная деревянная лопата, которую используют, чтобы закладывать хлеб в печь и вынимать его'. С.И. Руденко отмечал, что башкиры 'после того как печь была вытоплена, в нее на лопате (*көрәк*) сажали хлеба, ...' [7, с. 115].

Лексема *икмәк көрәге* образовано путем словосочетания слов *икмәк* + *көрәк*. В отдельных говорах башкирского языка 'пекарная лопата' известна под названием *әләй гәрәге* (демск., карид. гов.) [3, с. 426].

В этимологической литературе отмечено, что слово по происхождению является древнетюркским *kürgäk* и, вероятнее всего, образовано от существительного *күр-гәг* 'то, что сгребает' [4, с. 117]. Мы согласны с Р.Г. Ахметьяновым и считаем, что корнем исследуемого слова является, выше рассматриваемой нами, тюркский корень *kür-*.

Библиографический список

1. Муллагулов М.Г. *Лесные промыслы башкир*. Уфа, 1994.
2. *Словарь башкирского языка*: в двух томах. Ответственный редактор Бишев А.Г. и др. Москва, 1993.
3. *Диалектологический словарь башкирского языка*. Уфа, 2002.
4. Ахметьянов, Р.Г. *Краткий историко-этимологический словарь татарского языка*. Казань, 2001.
5. *Древнетюркский словарь*. Ленинград, 1969.
6. Хисамитдинова Ф.Г. *Мифологический словарь башкирского языка*. Москва: 2010.
7. Руденко С.И. Башкиры. *Историко-этнографические очерки*. Москва-Ленинград, 1955.
8. *Башкирско-русский словарь пословиц и поговорок*. Составитель И.М. Гарипов. Уфа, 1994.

Самое понятие «лопата» широко применяется в башкирской мифологии. Данное орудие, как и все острые, колющие, режущие и металлические предметы, обладает отгонной силой. Пример: *Тимер көрәк менән кырырмын* (из заговора) 'Выскребу железной лопатой'.

В башкирском языке имеются пословицы и поговорки [8], в составе которых наличествует слово *көрәк* 'лопата'. Например: *Көрәк бәләкәй булһа ла тирәкте йыға* (букв. 'Лопата, хоть и маленькая, тополь повалит'); *һәнәккә көрәк һаллама* (букв. 'Не насаживай лопату на вилу') и др.

Игәу 'напильник'. *Нимәһелер ышкып кырыу өсөн файҙалаһыла торған вақ тешле қорос қорамал* 'Ручной инструмент в виде стального бруска с насечкой для снятия небольших слоев металла, грубой шлифовки'. В современном башкирском языке понятие *напильник* передается лексемой *игәу*, которая образована от глагола *игә-* 'точить'. Например: *Мин лавканан игәу алғас, аптырашты күршеләр. Тапқанһың алыр нәмә тип, көлөштө күп кешеләр* (Т. Арслан) 'Соседи удивились тому, что я приобрел в лавке напильник. Мол, нашел, что купить, говорили они' [2, с. 363].

Для обозначения подвида используется прилагательное со значением внешнего вида *игәу* 'напильник': *кырлы игәу* 'трехгранный напильник', *ясы* (или *яллак*) *игәу* 'плоский напильник', *зрә игәу* 'рашпиль' и др.

С точки зрения этимологии, слово по происхождению является древнетюркским: *ик-әү* 'подпилок, напильник' (*ик-*, эк- 'грань, край'). Оно функционирует и в других тюркских языках: кумык. *эзак*, куман., ног. *зев*, тат. *игәу* 'подпилок, напильник'. Также есть предположение, что слово *игәу* произошло от другой тюркской основы *әгә-*, *әкә-* 'точить, пилить': ОI bičäk igädi 'Он точил нож' [5, с. 204].

Следует отметить, что исследуемое наименование утратило свое основное лексическое значение и приобрел второе значение: *игәу* – 'точить'; *игәу менән быскы игәу* – точить пилу напильником. В переносном значении – *кешене шелтәләп, өзләкһез әрләу* 'пилить, изводить попреками, придирками'. Например: *Шашқан әсә бүтән һүз тапманы; кызына йөзән асмань, төнө буйы игәп сықты* (Р. Камал) 'Неистовая мама больше слов не нашла; дочь не простила, пилила всю ночь'; *ағас* (или *тешһез*, *үтмәс*) *игәу* 'ворчун, ворчунья'. Например: *Нимә үтмәс игәу һымак бер туктауһыз һөйләнәһен?* 'Что как тупой напильник безудержно бормочишь?'.

Һепертке 'веник, метла'. *Сыбык йәки сыбык һымак нәмләрҙән бергә бәйләп яһалған һеперә торған нәмә* 'Связка веток, прутьев с листвою для подметания полов'. Например: *Сәғизә кылына һепертке алып, йорт тирәһендәге, қойма буй-зарындағы сүл-сарзы һеперергә тотондо* (М. Тажи) 'Сағида, взяв метлу, начала подметать мусор возле дома и забора' [2, с. 584].

Исследуемое слово связано с древнетюркским *süpürgü* 'метла'. Оно в этом же значении употребляется во многих других языках: алт. *сибирги*, аз. *супуркэ*, каз. *сибиртки* ~ *сыпыргыш* ~ *сыпыргы* 'веник, метла', тат. *себерке*, тув. *ширбиш*, тур. *сипирге*, хак. *сыбиргы*, якут. *сэбирдэк*, к.-балк. *сибирги* и др.

Слово *һепертке* 'веник, метла' с уточняющими словами выражает определённые виды орудия: *селек һеперткеһе* 'чилиговая метла', *әрем һеперткеһе* 'попынный веник'.

Таким образом, в материальной культуре башкирского народа предметы домашнего обихода, а именно названия орудий труда, занимают отдельное место. Исследование их показало, что главным мотивирующим признаком является указание на предназначенность того или иного процесса. Следует отметить, что данной группе изучаемые нами лексемы башкирского языка имеют многочисленные диалектные варианты. В целом, исследование бытовой лексики позволяет не только выявить лексико-семантические особенности и характер функционирования того или иного предмета, но и познакомиться с материальной культурой народа, с его настоящим и историческим прошлым.

9. Хабибуллина З.А. *Лексика современного башкирского языка в сравнении с языком древнетюркских письменных памятников (на материале названий, относящихся к животному миру)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Уфа, 2004.
10. *Академический словарь башкирского языка*: в десяти томах. Под редакцией Ф.Г. Хисамитдиновой. Уфа: Китап, 2011–2013.
11. Абубакирова Л.Ф. *Тюрко-башкирское наследие в русской речи Южного Урала. Историко-этимологический словарь*. Уфа, 2014.

References

1. Mullagulov M.G. *Lesnye promysly bashkir*. Ufa, 1994.
2. *Slovar' bashkirskogo yazyka*: v dvuh tomah. Otvetsvennyj redaktor Biishev A.G. i dr. Moskva, 1993.
3. *Dialektologicheskij slovar' bashkirskogo yazyka*. Ufa, 2002.
4. Ahmet'yanov, R.G. *Kratkij istoriko-etimologicheskij slovar' tatarskogo yazyka*. Kazan', 2001.
5. *Drevnetjurkskij slovar'*. Leningrad, 1969.
6. Hisamitdinova F.G. *Mifologicheskij slovar' bashkirskogo yazyka*. Moskva: 2010.
7. Rudenko S.I. *Bashkiry. Istoriko-etnograficheskie ocherki*. Moskva-Leningrad, 1955.
8. *Bashkirsko-russkij slovar' poslovič i pogovorok*. Sostavitel' I.M. Garipov. Ufa, 1994.
9. Habibullina Z.A. *Leksika sovremennogo bashkirskogo yazyka v sravnenii s yazykom drevnetjurkskij pis'mennyh pamyatnikov (na materiale nazvanij, odnosyaschihsya k zhivotnomu miru)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskij nauk. Ufa, 2004.
10. *Akademicheskij slovar' bashkirskogo yazyka*: v desyati tomah. Pod redakciej F.G. Hisamitdinovoj. Ufa: Kitap, 2011–2013.
11. Abubakirova L.F. *Turko-bashkirskoe nasledie v russkoj rechi Juzhnogo Urala. Istoriko-etimologicheskij slovar'*. Ufa, 2014.

Статья поступила в редакцию 31.05.16

УДК 811.512.1

Chertykova M.D., *Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Institute of Humanitarian Research and the Sayan-Altai Turkology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: chertikova@yandex.ru*

EXPRESSION OF MEANING OF REASON / INCENTIVE AT VERBS OF EMOTIONAL EXPERIENCE OF THE SUBJECT IN THE KHAKASS LANGUAGE. In the article ways of filling of a position of reason / incentive in verbs with meanings of emotional experience in the Khakass language are analyzed. The most characteristic position of verbs of emotions is an incentive of the emotional experience, which is subdivided into certain combinations of means of compatibility: the verbal adverb phrase, a name and a subordinate clause with the main word in the form of a dative case, the name and a subordinate clause with the main word in the form of ablative representing a source that is to be avoided, afraid of, to be ashamed of, a name and a subordinate clause with postposition *učun* 'because of' and an infinitive. The choice of the case in the expression of reason or incentive depends on the meaning of the verb.

Key words: Khakass language, verb, sense, emotional experience, reason, incentive.

М.Д. Чертыкова, канд. филол. наук, вед. науч. сотр. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: chertikova@yandex.ru

ВЫРАЖЕНИЕ ЗНАЧЕНИЯ ПРИЧИНЫ / СТИМУЛА ПРИ ГЛАГОЛАХ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ СУБЪЕКТА В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье анализируются способы заполнения позиции причины / стимула в конструкциях глаголов со значением эмоционального переживания в хакасском языке. Наиболее характерной позицией глаголов эмоции является стимул эмоционального переживания, который подразделяется на определённые комбинации валентностных средств сочетаемости: деепричастный оборот, имя и придаточное предложение с главным словом в форме дательного падежа, имя и придаточное предложение с главным словом в форме исходного падежа, представляющие источник, чего следует избегать, бояться, стыдиться, имя и придаточное предложение с послелогом *učun* 'за' и инфинитив. Управление тем или иным способом выражения причины / стимула зависит от значения глагола.

Ключевые слова: хакасский язык, глагол, значение, эмоциональное переживание, причина, стимул.

Человек, как носитель конкретного языка, вступает в различные отношения с окружающей действительностью. При этом он испытывает различные эмоции. Являясь частью объективной действительности, человек участвует в формировании языковой картины мира, «человек как активный отражающий субъект, язык как средство отражения; эмоции человека как одна из форм отражаемой действительности... Эмоции и чувства имеют своим основанием весь организм человека и являются результатом его активного взаимодействия с объективной действительностью» [1, с. 3].

Под глаголами со значением эмоции понимаются глаголы, обозначающие различные аспекты психической деятельности человека, и объединённые в одну лексико-семантическую группу (далее – ЛСГ) по общности категориально-лексической семы «испытывать, какое-л. чувство или эмоцию». В отличие от глаголов других ЛСГ, глаголы эмоции обозначают не действие, активно совершаемое субъектом, а реакцию субъекта на определённые семантические раздражители. Глаголы со значением эмоции двухместны, они управляют обязательными позициями субъекта и причины. Позиция субъекта не отличается разнообразием выражений, её могут заполнять имена в им. п. Позиция причины представляет собой реакцию субъекта на какие-либо психические раздражители и в конструкции характеризуется разнообразием синтаксических обозначений. Чаще стимул эмоционального переживания выражается синтаксическим описанием ситуации эмоционального переживания или же причины эмоции. В хакасском языке это наиболее распространённый способ ре-

презентации стимула или причины эмоции.

Таким образом, в качестве описания причины (стимула) выступают:

а) деепричастный оборот. В конструкциях глаголов со значениями радости, злости, раздражения, страха, печали, страдания, стыда, удивления, беспокойства, смеха, плача и ненависти зависимая часть может быть выражена деепричастным оборотом, описывающим ситуацию, предшествующую эмоциональному переживанию субъекта. Две части предложения связаны причинно-следственными отношениями: первая часть предложения выражает причину, вторая часть – событие (или ситуацию). *Ипчизи, хазых-тириг ирин көрп, өрпн парған* – Жена обрадовалась, увидев мужа живым и здоровым. *Чалаас хаттарны көрп, күлмизреп ле салказың* – При виде (букв. видя) голых женщин, только улыбаешься. *Ол, Пасекты көр салып, тогылах сырайына толдыра сизбіскен* – Он, увидев Пасека, надулся на все [свое] круглое лицо;

б) имя и придаточное предложение с главным словом в форме дат.п. Данная модель действует по схеме «кто + кому / чему + глагол». *Соохха хатхырчаң, ізге күлнчең Сагдай* – На мороз насмеялся, на тепло улыбался [обычно] Сагдай. *Хысыхы харааларда соохха тооп турған, чайгыда чылыга чалахайланган* – В зимние ночи мерз [обычно], а летом на жару радовался. *Харындазыма пичеллебе, хазых полар ол* (Чт, 83) – Не переживай о моём брате, он вернётся живым. *Пу тонга чоо өрнчеткем* – Я так сильно радовалась этой шубе. Имя-объект может конкретизироваться определением или причастным оборотом: *Наа ла*

чаап парган наңмырға мал-хустар брiнiсчeткeн охсас полғаннар – Казалось, что все животные радовались только что выпавшему дождю. *Үеу апсах поэзының аар чуртазына, поэзының соғынына пазох хомзын парча* (С, 32) – Старик Филин опять грустит из-за своей тяжелой жизни, из-за своей некрасивости. Придаточное предложение с главным словом в дат. п. (субстантивированное причастие) дает более подробное представление о причине. В отличие от имени в вин. п., они представляют собой более развернутую информацию. *Чахсы хонихтыгларның хыстары оолгына парарға ынабин, аны чиктепчеткеннерiне Кетрин чобалып пастабысхан* (О, 9) – Кетрин стала переживать, что дочери зажиточных людей не хотят выходить замуж за ее сына и его ни во что не ставят. *Чүреем халғанчы хати салханча, іземин көрчеткенiңе ачырганарбын* (ФБ, Чч, 44) – До последнего удара своего сердца я буду сокрушаться тому, что ты смотришь так безнадежно. *Хазых-амыр айланғаныңа брiнчeм* – Радуюсь тому, что ты вернулся живым и здоровым. *Айана брiнгeн дeе полар Курдейнің поэзының алтын алчатханына* – Айана наверно радовалась тому, что Курдей за неё заступался. *Ағаң, минің ханаттыг нанчыларым часхы килгенiне матап брiнчeлeр* – Дедушка, мои крылатые друзья сильно радуются тому, что пришла весна. С синтаксической точки зрения, такие конструкции именуются «бипредикативными конструкциями», выражающими модус-диктумные отношения (выполняющими роль подлежащего и дополнения) зависимой предикативной единицы [2].

Мы согласны с мнением коллег, утверждающих, что «дательный падеж оформляет имена объектов, к которым (на которые) направлена эмоция субъекта (протогониста). При этом сама эмоция может быть как положительной, так и нейтральной или негативной. Негативные эмоции – неприязнь, обида, злость, раздражение, возмущение – не выводят объект, вызывающий эту эмоцию, за рамки «личной сферы» субъекта. Они предстают как направленные как к объекту, а не от него» [3, с. 73]. Если имена существительные в этой форме обозначают косвенный объект, на который направлено действие, выражаемое глаголом, то в конструкциях глаголов эмоции не действие направлено на объект, а объект, как причина или стимул, является исходным для глагольного действия. Данная формула выражения причины наиболее типична для глаголов печали, любви, удивления, злости, раздражения, смеха, радости (**хомзын-** 1) печалиться, грустить; 2) огорчаться, расстраиваться; 3) переживать; 4) жалеть; 5) обижаться, **чобал-** 1) печалиться, переживать; 2) страдать, мучиться, переживать тяготы жизни, **ачырган-** сокрушаться, горевать, огорчаться; расстраиваться, **пичелен-** 1) переживать, расстраиваться; 2) тосковать, унывать, печалиться) и др.).

в) имя и придаточное предложение с главным словом в форме в исх. падеже, представляющие источник, чего следует избегать, бояться, стыдиться. Данной формой поэзии причины управляют глаголы страха и стыда. *Амды пiрдeезi адайдан хорыхлаан, сым на турчатханнар* – Теперь никто не боялся собаки, все стояли на месте. А.Т. Тыбыкова также отмечает управление глаголами эмоции именами в дательном и исходном падежах, поскольку «у алтайских глаголов **тарын-** «обижаться», **ачын-** «сердиться», **јескин-** «брезговать» конечное -н основы восходит к суффиксу возвратного залога, что делает их семантику замкнутой на субъекте, а валентность дательного и исходного падежа открывает позицию стимула причины, повода эмоции, эмоциональной реакции» [4, с. 139].

г) имя и придаточное предложение с послелогом **үчүн** «за». Здесь так же, как и имя в дат. п., не раскрывается, а называется то, что является причиной эмоционального переживания. В роли имени обычно выступает существительное, выражающее лицо, который является главным участником каких-либо событий, действий, развивающихся в лучшую сторону (успехи, достижения). *Арғызымның үчүн брiнчeм* – Я радуюсь за друга. *Синің үчүн пичеленчeм, пабаң* (П, 32) – Я переживаю за тебя, отец. Объект

может выражаться неодушевленным именем, если конкретизируется его принадлежность к определенному лицу. *Брiнчeм чайаачы устың тоғызы үчүн* – Радуюсь за работы творческого мастера. *Камзарға анда нимелер үчүн пичеленерге дeе маң чоғыл* – Камзару некогда грустит из-за таких вещей. *Ол минің аалзар парчатханым үчүн тың тарынған* – Она сильно злилась из-за того, что я поехала в деревню. *Султан минің айланғаным үчүн брiнгeн* – Султан радовался из-за того, что я вернулся. В отличие от имени и придаточного предложения с главным словом в форме дат. п., данный способ выражения причины эмоции отдалён от субъекта. Например, можно радоваться тому, что пришла весна; выздоровела мама, купили новую игрушку и т. д.) или же «за кого-либо» (за брата, за коллегу, за дядю и т. д.), при этом объект или явление, представленные как причина эмоции, могут принадлежать третьему лицу (мальчику, соседу, сестре и т. д.), а не самому субъекту, о котором говорится в контексте.

д) инфинитив. В отличие от рассмотренных способов выражения эмоции инфинитив является наименее распространённым и характеризуется строго определённой семантикой: он обозначает действие, которое было бы желательно субъекту. Обычно он соотносится с будущим временем. *Пиреe студенттер общежитие орнына анда даа чуртирға брiнерчiктер* – Некоторые студенты были бы рады жить и там, вместо общежития. *Брiнерчiкпiс андағ сыйыхтарны аларға* – Мы были бы рады получать такие подарки. В данном случае глагол **брiн-** принимает аффикс сослагательного наклонения **-ерчiк**. Глагол **брiн-**, как доминирующий глагол радости, обладает широкими возможностями сочетаемости.

Итак, наиболее характерной позицией глаголов эмоции является (стимул) эмоционального переживания, который подразделяется на определённые комбинации валентностных средств: деепричастный оборот, имя и придаточное предложение с главным словом в форме дат. п., имя и придаточное предложение с главным словом в форме в исх. падеже, представляющие источник, чего следует избегать, бояться, стыдиться, имя и придаточное предложение с послелогом **үчүн** «за» и инфинитив. Н.Б. Кошкарева выделяет следующие дифференциальные признаки моделей, описывающих эмоциональное состояние, на материале русского языка: «1) субъектом – экспириенцером является одушевленное лицо; 2) субъект испытывает импульсивное (кратковременное, непродолжительное или ограниченное определёнными временными рамками) эмоциональное состояние, что препятствует варьированию данной модели по категории фазисности и ограничивает возможность указания на длительное течение эмоции; 3) каузатором эмоции является предшествующее событие; 4) позицию каузатора может занимать имя пропозитивной семантики или предикативная единица, которые обозначают некоторое явление действительности и являются диктумом предложения; 5) позиция каузатора является обязательной в силу ее диктумного характера; 6) эмотивный глагол является средством выражения модуса – эмотивного отношения субъекта к пропозиции, получающей свернутое или развернутое выражение» [5, с. 32]. Подобная характеристика соответствует моделям позиции причины (стимула) и хакасских глаголов эмоции, которые в конструкции выполняют основную роль, поскольку «без каузатора не может быть установлена связь между событием, названным им, и переживанием по его поводу, названным эмотивным предикатом» [5, с. 32].

Список текстовых источников

- О – Балтыжаков Т. Орис. Повесть. Абакан. 1964. – 67 с.
 Сс – Туран М. Сайалбаан сүрместер. – Абакан. 1972. – 32 с.
 П – Кильчицаков М.Е. Пьесалар. – Абакан: Хах. кн. изд-во, 1991.
 Чт – Бурнаков Ф. Читон тайма. Чоох. Абакан. 1972. – 128 с.
 Чх – Костяков И. Чибек хур. Роман. Абакан. 1989. – 230 с.

Библиографический список

1. Швелдидзе Н.Б. *Фразеологизмы со значением эмоции в современном русском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1997.
2. Шамина Л.А. *Система бипредикативных конструкций с инфинитивными формами глагола в тюркских языках Южной Сибири*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Новосибирск, 2004.
3. Черемисина М.И., ОзONOва А.А., Тазранова А.Р. *Элементарное простое предложение с глагольным сказуемым в тюркских языках Южной Сибири*. Новосибирск: Издательство «Любава», 2008.
4. Тыбыкова А.Т. *Исследования по синтаксису алтайского языка. Простое предложение*. Новосибирск: Издательство НГУ, 1991.
5. Кошкарева Н.Б. Эмотивные модели простых предложений с дательным падежом при непереходных глаголах. *Принципы моделирования структуры и семантики предложения*. К 80-летию д. филол. н., проф. М.И. Черемисиной. Новосибирск, 2004: 28 – 58.

References

1. Shvelidze N.B. *Frazeologizmy so znacheniem `emocii v sovremennom rusском yazyke*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1997.
2. Shamina L.A. *Sistema bipredikativnykh konstruktsiy s infinitivnymi formami glagola v tyurkskikh yazykakh Yuzhnoy Sibiri*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2004.
3. Cheremisina M.I., Ozonova A.A., Tazranova A.R. *Elementarnoe prostoe predlozhenie s glagol'nykh skazuemym v tyurkskikh yazykakh Yuzhnoy Sibiri*. Novosibirsk: Izdatel'stvo «Lyubava», 2008.
4. Tybykova A.T. *Issledovaniya po sintaksisu altajskogo yazyka. Prostoe predlozhenie*. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGU, 1991.
5. Koshkareva N.B. *Emotivnye modeli prostykh predlozhenij s datel'nykh padezhom pri neperehodnykh glagolakh. Principy modelirovaniya struktury i semantiki predlozheniya*. K 80-letiyu d. filol. n., prof. M.I. Cheremisinoj. Novosibirsk, 2004: 28 – 58.

Статья поступила в редакцию 30.05.16

УДК 811.111'374

Elzherokova E.H., postgraduate, 3rd year of studies, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia), E-mail: elzherokova.elin@mail.ru

THE LEXICOGRAPHIC TREATMENT OF PLACE NAMES WITH SPECIAL REFERENCE TO COLLINS CONCISE DICTIONARY, FOURTH EDITION (2005). The article is dedicated to a lexicographic analysis of a monolingual linguistic *Collins Concise Dictionary* (2005). Geographical names are considered and interpreted through their lexicographic description in the dictionary. The choice of the theme of the research is determined by the interest, selection and description of different types of toponyms in *Collins Concise Dictionary*. The article is aimed to study the specifics of fixation and processing of English toponyms in the dictionary for general purpose. The author conducts a historical and typological study of lexicographical treatment of proper names in the dictionary.

Key words: toponym, dictionary, megastructure, macrostructure, microstructure.

Э.Х. Эльжерокова, аспирант 3 года обучения, Ивановский государственный университет, г. Иваново, E-mail: elzherokova.elin@mail.ru

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ ОБРАБОТКА ТОПОНИМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВАРЯ "COLLINS CONCISE DICTIONARY", 4-Е ИЗДАНИЕ, 2005)

Настоящая работа посвящена лексикографическому анализу одноязычного толкового словаря "Collins Concise Dictionary" (2005). В данной работе рассматриваются географические названия и анализируется их лексикографическая обработка. Выбор темы исследования определяется интересом к отбору и описанию различных типов топонимов в словаре "Collins Concise Dictionary". Цель работы заключается в том, чтобы исследовать особенности фиксации и обработки английских топонимов в словаре для общих целей. Для достижения цели необходимо выполнить следующие задачи: провести историко-типологическое исследование лексикографирования имён собственных в данном словаре, проанализировать лексикографическую обработку входных единиц.

Ключевые слова: топоним, словарь, мегаструктура, макроструктура, микроструктура.

Трудно представить себе современный мир без топонимов. Каждый топоним способен нести широкое разнообразие информации: исторической, географической, лингвистической, так как географические названия – это свидетельство исторических эпох, в которых они возникали, формировались и распространялись в тех или же других странах [1]. Под топонимом, как правило, подразумевают имя собственное (ИС), обозначающее название географического объекта. Так, С.И. Ожегов определяет топоним как собственное название отдельного географического места (населенного пункта, реки, угодья и др.) [2].

Историко-культурную значимость топонимов невозможно переоценить. Многие топонимы возникли до возникновения первых письменных источников, и вследствие этого они считаются частью дописьменной истории языка [3]. Для общества представляют равную ценность как современные, так и вышедшие из употребления топонимы, которые, обладая кумулятивной функцией, вызывают большой интерес у историков, географов, лингвистов, а также научных работников из других областей знаний, в том числе и лексикографов [там же, с. 189].

ИС издавна привлекали внимание множества профессиональных исследователей. Как утверждает О.А. Леонович, «Именно благодаря сравнительно высокой степени сохранности географических названий, ученые имеют вероятность выделения топонимических моделей, свойственных для каждой местности распространения данного языка и для каждой исторической эпохи» [3, с. 40]. В настоящее время ИС исследуют представители самого широкого круга наук. Как в русском, так и в английском языках, ИС считаются неотъемлемой частью лексикона носителя языка, обширно применяются в речи, выполняют три ярко выраженные языковые функции: номинативную, кумулятивную и коммуникативную, а также обладают вполне определённым лексическим и культурным фоном. Следовательно, они также должны являться предметом тщательного описания в лексикографических источниках [1].

Огромное значение в этой связи приобретает анализ таких представленных в лексикографических источниках языковых единиц как ИС, поскольку, несмотря на определённые успехи, достигнутые в области ономастики, многие вопросы, связанные с изучением сущности этого класса слов, до сих пор остаются нерешёнными [4].

Географические названия являются объективными свидетелями различных исторических эпох и их становления. Топонимы можно считать объектом культурного наследия, поскольку они связаны с историческими или же культурными событиями из жизни народа [5]. По этой причине топонимы включаются в такие словари национального языка, как Cambridge, Collins, Longman и Oxford. Большое количество географических названий, связанных с британской историей, включено, в том числе, и в «Collins Concise Dictionary» (2005).

Обращение к исследованию ИС в лексикографической практике объясняется важной ролью данных лексических единиц в языковой коммуникации. Пронизывая все сферы человеческой деятельности, они образуют многочисленный и неоднородный класс [8]. В их состав входят не только географические названия (топонимы) и личные имена людей (антропонимы), но и названия различных предметов материальной культуры (хремотонимы), названия предприятий, различного рода обществ и объединений (эргонимы), названия конкретных отрезков времени (хрононимы), названия небесных тел (астрономы) и большое количество других самых разнообразных названий [там же, с. 46].

Играв важную роль в языке, ИС характеризуются тем, что в большей степени, чем имена нарицательные, реагируют на всевозможные общественные изменения, становятся своего рода регистраторами происходящих вокруг них исторических событий и имеют свое социологическое и идеологическое наполнение, которое во многом определяется социальными, историческими, экономическими и другими факторами [6].

Как известно, особенностью ИС считается то, что, собственно, их культурная отнесенность отображается не в номинации, а в самом денотате. Один и тот же объект может быть по-разному назван представителями различных культур, и наименование будет отображать особенности национального мировоззрения, словообразования, фонетики, орфографии языка номинанта, но сущность именуемого объекта от этого никак не изменится [1]. Каждое уникальное название оказывается вписанным в культуру: оно отражается в языке народа, в его мифологии, пословицах, литературе и связано с историей этого народа [7].

Выбор нами словаря «Collins Concise Dictionary» (2005) обоснован его авторитетностью и высоким индексом цитирования. Таким образом, предметом данной статьи становится лексикографическая обработка топонимов на материале словаря «Collins Concise Dictionary» [8].

Анализ принципов регистрации топонимов в словаре «Collins Concise Dictionary» выявил наиболее распространенные модели географических наименований. Топонимы представлены в основном именами существительными (*Bix, Bould*), сочетанием нарицательных существительных как в сложных (*Horspath*), так и в составных названиях (*Cane End*), комбинацией имени собственного и имени нарицательного (*Tubney*), сочетанием прилагательного и имени нарицательного (*Westwell, Chill Brook*). Немногочисленные трех- и четырехсложные словосочетания состоят из пары существительных и прилагательных (*White Horse Hill*) или из предложной группы слов (*Isle of Rhea*).

Метаструктура «Collins Concise Dictionary» традиционна и состоит из раздела «Using this Dictionary», списка сокращений (Abbreviations), вступительного слова, непосредственно словарика и приложения.

Раздел «Using this Dictionary» представляет собой краткий путеводитель по микроструктуре словаря. Авторы намеренно отходят от графического способа подачи информации во введении. Отметим, что настоящий справочник достаточно прост в использовании и поэтому востребован пользователями.

Макроструктура данного словарика организована в алфавитном порядке от А до Z. Отметим, что его качественный состав достаточно разнообразен. Словник содержит историко-культурный и лингвистический комментарий 123 тыс. словосочетаний, расположенных в алфавитном порядке, знание которых необходимо для понимания явлений и фактов. Словник предлагает широкий охват мировых и региональных диалектов английского языка с примерами и пояснениями. Лексикографический анализ справочника показывает, что большую часть словаря занимают такие типы топонимов, как хоронимы, которые составляют 45 % словаря. Среди них: *London, Florida, Cotton State, Canberra Manchester*. Данный факт не случаен и обусловлен тем, что хороним обозначает название больших областей, стран, обширных пространств. В словник также включены астионимы, обозначающие названия города: *Oakland, Calgary, Norwich*; годонимы, обозначающие названия улицы,

шоссе, проезда – *Lombard Street, Regent Street, Abbey Road, Bond Street, Bay Street*; потаонимы, обозначающие название рек – *The Severn, Tyne, Clyde, Tay, Force* [9].

В микроструктуре словарика дается подробная дефиниция входной единицы:

London ('lʌndən) n **1** the capital of the United Kingdom, a port in S England on the River Thames near its estuary on the North Sea: consists of the **City** (the financial quarter), the **West End** (the entertainment and major shopping centre), the **East End** (the industrial and former dock area), and extensive suburbs Latin name: Londinium See also **City**. **2 Greater**. the administrative area of London, consisting of the City of London and 32 boroughs (13 Inner London boroughs and 19 Outer London boroughs): formed in 1965 from the City, parts of Surrey, Kent, Essex, and Hertfordshire, and almost all of Middlesex. Pop.: 6 964 400 (1994 est.). Area: 1579 sq. mm (610 sq. miles). **3** a city in SE Canada, in SE Ontario on the Thames River: University of Western Ontario (1878). Pop: 303 168 (1991) [9, p. 862].

Отметим также, что каждая входная единица сопровождается широким набором помет: грамматической, стилистической, региональной, этимологической, которые присутствуют и у других групп ключевых слов.

Необходимо отметить наличие в микроструктуре словаря этимологических помет, которые присутствуют далеко не во всех словарях для общих целей. Этимологическая помета в «Collins Concise Dictionary», на наш взгляд, заслуживает особого внимания. В отличие от большинства справочников такого типа, этимологическая характеристика в словнике данного издания заключена в квадратные скобки и помещена в конце словарной статьи (за дефиницией) что отвечает требованиям пользователя и существенно повышает информативность словаря:

Jacobean (dʒækeɪˈbiən) adj. **1** History. relating to James I of England or to the period of his rule (1603–25) **2** of or relating to the style of furniture current at this time, characterized by the use of dark brown carved oak. **3** relating to, or having the style of architecture used in England during this period [C18: from New Latin *jacōbaeus*, from *Jacobus* James] [9, p. 768].

В заключение необходимо отметить, что объем словарных статей, посвященных лексикографической обработке ИС, которые зарегистрированы в указанных приложениях, значительно превышает объем статей других входных единиц, что вполне удовлетворяет требованиям к лексикографическим источникам нового поколения. Тем самым авторы акцентируют внимание пользователей на данных ИС как на основных носителях культурной информации и стремятся дать им максимально полное энциклопедическое толкование.

В целом, «Collins Concise Dictionary» отражает современное состояние английского языка и культуры. Также справочник может быть использован и в качестве учебного словаря. Система помет, представленных в словнике, помогает получить исчерпывающую информацию о входных единицах.

Библиографический список

1. Горбунов М.В. Проблемы лексикографической разработки имён собственных в авторских словарях в культурологическом аспекте. *Учитель, ученик, учебник*: материалы VI международной научно-практической конференции. Москва: КДУ, 2010; Т.1.
2. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*: Около 57000 слов. Под редакцией чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. 20-е изд., стереотип. Москва: Русский язык, 1989.
3. Леонович О.А. Топонимы как источник культурологической информации. *Вестник ПГЛУ*. Пятигорск, 1997; № 1-2.
4. Карпова О.М., Карташкова Ф.И. Перлокутивный эффект имен в речевых актах называния. *Язык, культура, речевое общение*. Материалы международной научной конференции, посвященной 90-летию профессора Марка Яковлевича Блоха. 27-28 ноября 2014 года, Москва: МГПУ, 2015; Ч. 1-2.
5. Карпова О.М. Словари культурного наследия. Проект словаря "Florence in the Works of World Famous People". *Вестник Воронежского университета*. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014; 1.
6. Суперанская А.В. *Заемствование слов и практическая транскрипция*. Москва, 1962.
7. Карпова О.М., Мизерная О.В. Имена собственные в культурологическом аспекте. *Актуальные проблемы межкультурной коммуникации в современных условиях*: материалы круглого стола Фестиваля гуманитарных наук. Иваново, 2002.
8. *Collins Concise Dictionary, Fourth Edition*. Ed. By Harper Collins Publishers, 2005.
9. *Collins Concise Dictionary, Fourth Edition*. Ed. By Harper Collins Publishers, 2005.

References

1. Gorbunov M.V. Problemy leksikograficheskoj razrabotki imen sobstvennyh v avtorskih slovaryah v kul'turologicheskom aspekte. *Uchitel', uchenik, uchebnik*: materialy VI mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: KDU, 2010; T.1.
2. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*: Okolo 57000 slov. Pod redakciej chl.-korr. ANSSSR N.Yu. Shvedovoj. 20-e izd., stereotip. Moskva: Russkij yazyk, 1989.
3. Leonovich O.A. Toponimy kak istochnik kul'turologicheskoj informacii. *Vestnik PGLU*. Pyatigorsk, 1997; № 1-2.
4. Karpova O.M., Kartashkova F.I. Perlokutivnyj `effekt imen v rechevyh aktah nazyvaniya. *Yazyk, kul'tura, rechevoe obschenie*. Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 90-letiyu professora Marka Yakovlevicha Bloha. 27-28 noyabrya 2014 goda, Moskva: MGPU, 2015; Ch. 1-2.

5. Karpova O.M. Slovari kul'turnogo naslediya. Proekt slovarya "Florence in the Works of World Famous People". Vestnik Voronezhskogo universiteta. Seriya Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2014; 1.
6. Superanskaya A.V. *Zaimstvovanie slov i prakticheskaya transkripciya*. Moskva, 1962.
7. Karpova O.M., Mizernaya O.V. Imena sobstvennye v kul'turologicheskom aspekte. *Aktual'nye problemy mezhkul'turnoj kommunikacii v sovremennyh usloviyah: materialy kruglogo stola Festivalya gumanitarnyh nauk*. Ivanovo, 2002.
8. *Collins Concise Dictionary, Fourth Edition*. Ed. By Harper Collins Publishers, 2005.
9. *Collins Concise Dictionary, Fourth Edition*. Ed. By Harper Collins Publishers, 2005.

Статья поступила в редакцию 27.05.16

УДК 811.512.153

Chugunekova A.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, senior researcher, Institute of Humanities Research and the Sayan-Altai Turkology, Katanov Khakas State University (Abakan, Russia), E-mail: Chugunekowa@yandex.ru

ROTATIONAL MOTION VERBS IN THE KHAKASS LANGUAGE. Verbs of rotational motion are relevant in all languages and cultures. The author's research presents a semantic analysis of verbs of rotational motion on the basis of the modern Khakass language. For verbs of rotational motion the main parameter is a rotation axis. Depending on this semantics the Khakass verbs are divided into two groups: a group of verbs designating the rotation zone of the external axis and another group of verbs designating the internal axis. In each group the zones are characterized by different parameters of rotational motion. External axis describes motion in contact and without contact with the surface (in the air above the landmark, in the air around the landmark, in the same plane with the reference point, reflective of the trajectory); and the inner axle is in contact with the surface.

Key words: category of space, verbs of rotational motion, axis of rotation, axis of external zone, internal zone axis, Khakass language.

А.Н. Чугунекова, канд. филол. наук, доц., в.н.с. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии, ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: Chugunekowa@yandex.ru

ГЛАГОЛЫ ВРАЩАТЕЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РГНФ (проект № 15-04-00058)

Глаголы вращательного движения релевантны для всех языков и культур. В данной статье представлен анализ семантики глаголов вращательного движения на материале современного хакасского языка. Для глаголов вращательного движения основным параметром является ось вращения. В зависимости от семантики глаголов выделены две зоны вращения: зона внешней оси и зона внутренней оси. Внутри каждой зоны выделяются разные параметры вращательного движения. Внешняя ось характеризует движение в контакте и без контакта с поверхностью (в воздухе над ориентиром, в воздухе вокруг ориентира, в одной плоскости с ориентиром, по рефлексивной траектории); а внутренняя ось – в контакте с поверхностью.

Ключевые слова: пространство, глаголы вращательного движения, ось вращения, зона внешней оси, зона внутренней оси, хакасский язык.

Глаголы с семантикой вращательного движения являются одной из подгрупп глаголов способа движения. Отличаются они от других подгрупп глаголов движения тем, что для их семантики стартовая и финишная точка в пространстве не являются важными, они описывают такую ситуацию, при которой «предмет перемещается по кругу относительно воображаемой точки или движется по кругу относительно воображаемой линии, проходящей через его центр, неоднократно принимая одно и то же положение в пространстве» [1, с. 153]. На первое место выходит Trajectory (круг), на второе – Trajectory (движущийся субъект) и, наконец, Landmark (ориентир) [2].

Глаголы вращательного движения присутствуют во всех языках мира и привлекают интерес разных исследователей [3; 4]. В последние годы их активно стали описывать в сравнительно-типологическом аспекте [5; 6; 7].

В хакасском языке до настоящего времени к этим глаголам особого внимания не обращали. Основной целью нашей статьи является выявление и систематизация глаголов с семантикой вращательного движения.

Фактический материал исследования извлечён путём сплошной выборки глаголов с указанной семантикой из Хакасско-русского словаря [8], источником примеров послужили художественные произведения хакасских писателей. Всего мы анализируем 11 глаголов: *айлахтан-*, *агахтан-*, *ибіріл-*, *халбастан-*, *тегілектен-*, *тогылахтан-*, *тогылан-*, *тірлектен-*, *пырлан-*, *пула-*, *пула-*.

При анализе глаголов мы вслед за В.А. Кругляковой [6, с. 14] противопоставили их в зависимости от вращения субъекта вокруг внешней и внутренней оси.

1. Зона внешней оси

По нашим данным, в хакасском языке внутри внешней зоны выделяются разные параметры вращательного движения. Ниже мы их рассматриваем.

1.1. Вращательное движение субъекта в воздухе над ориентиром

Этот тип в хакасском языке описывает глагол *айлахтан-* в значении 'кружить в поисках добычи'. Следует отметить, что субъект должен находиться строго над ориентиром, а не в одной плоскости с ним, поэтому лучше всего на роль субъекта для данного глагола подходят хищные птицы, кружащие в небе, преимущественно на большом расстоянии от него: *Хартыга аал үстүнде ле айлахтанча* 'Ястреб кружит над аалом'; *Киикчин суҕ үстүнде айлахтан сыххан* 'Орел стал кружить над рекой' и др.

1.2. Вращательное движение субъекта в воздухе вокруг ориентира

Для передачи данного типа движения используется специальный глагол *халбастан-* 'кружиться (о снежинках)'. Снежинки снижаются не по прямой, а по спиральной траектории, которая образуется в результате того, что они вращаются вокруг внешней оси и при этом движутся по направлению вниз: *Харычахтар, харычахтар, халбастанып чаҕлаңар* (ЧКЧ, 14) 'Снежинки, снежинки, падайте, кружась'; *Кииде харычахтар халбастанганнар* 'В воздухе кружились снежинки'.

Глагол *халбастан-* используется также для обозначения движения мелких насекомых (например, бабочки). «Насекомые могут вить как вокруг некоторого ориентира, так и без такового, при этом основной становится идея неупорядоченности движения, которое состоит как бы из множества коротких круговых траекторий; ведь, как правило, если в воздухе летает большое количество насекомых, то они держатся вместе, образуя маленькое облачко, при этом они не разлетаются, не отлетают далеко, т.е. ведут себя так, словно в центре этого облачка есть некоторая точка, к которой они привязаны» [7, с. 7].

Например: *Пастагы орбекейлер халбастаныс чөрчелер* (АТ, 35) 'Порхают первые бабочки'; *Кииде ах хубаганнар халбастанысханнар* (КН XX, 10) 'В воздухе кружились белые бабочки'; *Хубаганнар үзиги чох халбастанысханнар* (КН КХ, 138) 'Бабочки кружились без конца'.

Интересно, что глагол *халбастан-* в хакасском языке употребляется еще в переносном значении, но при этом вращательный

компонент у этой лексики теряется, а остается идея передвижения человека без дела, без цели (т.е. 'шляться, шастать'): *Хайдар пиди халбастан парирзың?* 'Куда [ты] так пошел (шастаешь)?'.

1.3. Вращательное движение субъекта в одной плоскости с ориентиром

Для обозначения этого типа движения используется глагол *айлахтан*- в значении 'кружиться', который может предполагать, что субъект (например, танцующие пары) может двигаться по-ступательно и одновременно совершать круговые движения. Например: *Чииттер вальста айлахтанчалар* 'Молодёжь кружится в вальсе'.

Подобный тип вращательного движения передает также глагол *ибіріл*- 'кружиться'. Но в отличие от глагола *айлахтан* – этот глагол не предполагает парное движение, скорей в одиночку или с группой людей. Например: *Хыстар, телбектеніп, ибірлчелер* 'Девушки кружатся в танце'.

В роли субъекта у глагола *ибіріл*- могут выступать и животные. Например: *Сараасхыр иирчек чили ибіриле тўскен* (АТ, 18) 'Сараасхыр закружился как веретено'.

Из этого примера видно, что глагол указывает на движение, которое совершается на одном месте, т.е. сочетается с обозначением небольшого пространства.

Круговое движение в одной плоскости с ориентиром может совершаться и по какой-либо причине. Нам встретился пример с глаголом *айлахтан*-: *Аттар пір чирде ле айлахтанчалар* 'Лошади кружат на одном месте'. Из этого примера видно, что лошади делают круговые движения на месте по какой-либо причине. Например, чтобы защититься от собак, человека, которые не дают им прохода.

Также движение может сопровождаться высокой скоростью. Если субъект вращается быстро, что обороты сливаются в равномерное движение, скорость считается высокой [7]. Именно по этому параметру мы включаем глаголы *пырлан*- (*пырлахтан*-) и *тірлектен*- (*кірлен*- / *кірлектен*-) в эту группу.

Например: *Хыстар телбекте пырлахтанысханнар* 'Девушки кружились в танце'.

1.4. Вращательное движение по рефлексивной траектории

Вращательное движение по рефлексивной траектории в хакасском языке передают два глагола – *пурла*- (*пырла*-) и *пула*-. Они имеют валентность со значением ориентира по спиральной или волнообразной траектории газообразных масс (например, идущий из трубы дым, образующий множество колец (или витки спирали). Например: *Машиназының ідістерінең оор, көдестең чили, агарып ала пурлапча* (АХ А, 40) 'Из машины, как из котла клубится пар'; *Полған на турадаң ыстар пырласланнар* (ФБ ПТН, 90) 'Из каждого дома [из дымохода] клубился дым'.

II. Зона внутренней оси

В этой зоне важным является круговое движение субъекта в тесном контакте с плоскостью, сопровождаемое однонаправленным или разнонаправленным движением. Так, глаголы *ағактан*-, *тегілектен*-, *тоғылахан*-, *тоғылан*- при сочетании с глаголами *пар*- 'идти в направлении от субъекта наблюдения' и

кил- 'идти в направлении к субъекту наблюдения' передают однонаправленное круговое движение, а при сочетании с глаголом *чөр*- 'ходить, двигаться' – разнонаправленное движение.

2.1. Однонаправленное вращательное движение по поверхности

Основным в этом параметре является однонаправленное вращательное движение предмета по горизонтальной или наклонной плоскости в плотном контакте с ней. Субъектом выступают как одушевленные, так и неодушевленные предметы.

Глагол *тегілектен*- 'катиться (о колесе)' описывается движение колеса, которое используется не как часть транспортного средства, а само по себе передвигается по плоскости. Например: *Тегілек иніс индіре тегілектен парыбысхан* 'Колесо укатилось вниз под гору'.

Глагол *тоғылахан*- (*тоғлан*-) 'катиться, перекатываться, скатываться (о чём-либо круглом), кувыркатываться' описывает движение шарообразных предметов (мяч, шар и т. п.) или предметов, имеющих округлую форму (например, бревно): *Мяч диван алтынзар тоғылахан парыбысты* 'Мяч укатился под диван'; *Пу ағас тағ индіре дее тоғылахтана халар* (АС КА, 46) 'Это дерево даже вниз под гору может скатиться'; *Иу, паза ла көрібісем, миңің чоон хып-хызыл чистектерім, мончығастар чили, чол кизире тоғыланысчалар* (ВШ АУА) 'И не успела я опомниться, как мои ягоды, спелые, красные, ядренные ягоды, бусами покатились через дорогу'.

У этого глагола в роли субъекта могут выступать и живые существа: *Онис алнында турчатхан оолахты иңнінең сазыбысхан. Анзы хас индіре тоғылан парыбысхан* (АТ, 66) 'Онис толкнул впереди стоящего мальчика. Тот покатились кубарем вниз'.

2.2. Разнонаправленное вращательное движение на плоскости

Субъект, перемещаясь в пространстве, может совершать многочисленные неполные круговые обороты: *Пір дее ниме харығ полбинча нооза. Хайди хынзаң, иди ағактан чөрчет* (АС КА, 65) 'Ведь ничего не мешает. Как хочешь, так и катайся по земле'; *Он пис-он алтаа парчатхан Сарыг Пазычах хой теерізі чорганар ұстүнде ағактанчатхан* (КН КХ) 'Сарыг Пазычах, которой едва исполнилось 16 лет, свернувшись в клубок, каталась на кровати'; *Олар [узахтар] аар-пеер ле тегілектенісклеп чөрчелер* (АС Ког. а, 70) 'Они [щепки] катаются туда-сюда'.

Серию прерывистых неполных оборотов передает глагол *тоғылахан*- в переносном значении 'ворочаться', который обычно описывает движение человека в кровати, который не может уснуть (человек поворачивается с одного бока на другой, затем на спину, на живот, снова на бок и так далее).

Например: *Кізілер нараларча тоғылахтаныс чөрчеткеннер* (АТ, 22) 'Люди ворочались по нарам'.

Таким образом, проведённое исследование показывает, что в хакасском языке семантическое поле глаголов вращательного движения имеют чёткую структуру. Оно делится на зону внутренней оси и зону внешней оси. Каждая зона обслуживается своими глаголами. Употребление одних и тех же глаголов сразу в двух зонах не наблюдается.

Библиографический список

1. *Новый объяснительный словарь синонимов русского языка*. 2-е изд. Под руководством Ю.Д. Апресяна. Москва; Вена: Языки славянской культуры: Венский славистический альманах, 2004.
2. Langacker R.W. View of Linguistic Semantics. *Topics in Cognitive Linguistics*. Ed. B. Rudzka-Ostyn. Amsterdam/Philadelphia, 1988.
3. Васильев Л.М. Системный семантический словарь русского языка. Вып. 3. Предикаты движения. Уфа: Издательство Башкирского университета, 2002.
4. Ибрагимова Л.В. *Семантика русского глагола (лексика движения)*: учебное пособие. Уфа: Издательство Башкирского университета, 1988.
5. Рахилина Е.В., Прокофьева И.А. *Родственные языки как объект лексической типологии: русские и польские глаголы вращения*. Available at: <http://www.rakhilina.ru/files/vert-VJa-nov.pdf>
6. Круглякова В.А. Концептуализация вращения в испанском и русском языках. *Cuadernos de rusística española*. Granada, 2010; № 6; 29 – 54.
7. Круглякова В. А., Рахилина Е.В. *Глаголы вращения: лексическая типология*. Available at: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2010/materials/html/38.htm>
8. *Хакасско-русский словарь*= Хакас-орыс сөстiк. Новосибирск: Наука, 2006.

References

1. *Novyj ob`yasnitel'nyj slovar' sinonimov russkogo yazyka*. 2-e izd. Pod rukovodstvom Yu.D. Apresyana. Moskva; Vena: Yazyki slavyanskoj kul'tury: Venskij slavisticheskij al'manah, 2004.
2. Langacker R.W. View of Linguistic Semantics. *Topics in Cognitive Linguistics*. Ed. B. Rudzka-Ostyn. Amsterdam/Philadelphia, 1988.
3. Vasil'ev L.M. Sistemnyj semanticheskij slovar' russkogo yazyka. Vyp. 3. Predikaty dvizheniya. Ufa: Izdatel'stvo Bashkirskogo universiteta, 2002.
4. Ibragimova L.V. *Semantika russkogo glagola (leksika dvizheniya)*: uchebnoe posobie. Ufa: Izdatel'stvo Bashkirskogo universiteta, 1988.
5. Rakhilina E.V., Prokof'eva I.A. *Rodstvennyye yazyki kak ob'ekt leksicheskoy tipologii: russkie i pol'skie glagoly vrascheniya*. Available at: <http://www.rakhilina.ru/files/vert-VJa-nov.pdf>

6. Kruglyakova V.A. Konceptualizaciya vrascheniya v ispanskom i rusском yazykah. *Cuadernos de rusística española*. Granada, 2010; № 6; 29 – 54.
7. Kruglyakova V. A., Rahilina E.V. *Glagoly vrascheniya: leksicheskaya tipologiya*. Available at: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2010/materials/html/38.htm>
8. *Hakassko-russkij slovar'* = Hakas-orys söstik. Novosibirsk: Nauka, 2006.

Статья поступила в редакцию 24.04.16

УДК 821.161.1

Argyanova F.K., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Karachay-Cherkessia State University n.a. U. D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: batalova.vika@mail.ru

«**ABAZA RIDERS**» BY M. CHIKATUEV: GENRE AND STYLISTIC FEATURES. The article is dedicated to «Abaza Riders» written by M. Chikatuev, the researcher's objective is to study genre and stylistic particular features. The research presents one of the urgent problems of the national literature – a problem of general nature in literatures of the Abkhaz-Adyge peoples. The author of the paper considers lyrical and philosophical poems in the book by M. Chikatuev. The work contains a folklore-ethnographic information, which is based on individual poems, united by a single concept, a generalized artistic image and a personality of the writer.

Key words: composite feature, author's comprehension, plot outline, new written literature, poem, folklore.

Ф.К. Аргьянова, канд. филол. наук, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: batalova.vika@mail.ru

КНИГА М. ЧИКАТУЕВА «АБАЗИНСКИЕ ВСАДНИКИ»: ЖАНРОВЫЕ И СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Статья посвящена одной из актуальных проблем национального литературоведения – проблеме жанрообразования в литературах абхазско-адыгских народов. Автор делает вывод о том, что в жанровом отношении книгу М. Чикатуева «Абазинские всадники» следует признать лирико-философской поэмой, оснащённой фольклорно-этнографической информацией, в основе которой лежат отдельные стихи, объединённые единым замыслом, обобщённым художественным образом.

Ключевые слова: композиционная особенность, авторское осмысление, сюжетная канва, новописьменная литература, поэма, фольклор.

Книга маленьких поэм М. Чикатуева «Абазинские всадники» (1969 г.) стала значительным явлением абазинской поэзии конца 70-х годов XX в. После выхода на страницах периодической печати разговорлась острая дискуссия вокруг книги. Высказывались диаметрально противоположные мнения об отдельных произведениях, вошедших в книгу. С тех пор прошло уже более 30 лет, но книга выдержала испытание временем, доказав, что прогноз поэта о грядущих политических и социально-экономических потрясениях оказался верным. Рождение человека, вступление его в активную и осознанную жизнь – вот хронологический отрезок человеческого бытия, который охватывает книга «Абазинские всадники». Отсюда и её главная тема – физическое и нравственное становление человека. Композиционная особенность (книга состоит из «маленьких поэм», как определяет жанр поэт) не мешала автору быть компактным и последовательным в раскрытии своей темы.

Книга «Абазинские всадники» не только поэтическая, но и фольклорно-этнографическая. Эта особенность книги М. Чикатуева «Абазинские всадники» отмечена в работах исследователей абазинской национальной литературы В. Тугова, К. Баталова, Л. Алакаевой. Поэт, опираясь на фольклорно-этнографический материал, делает выводы, даёт оценки окружающей его действительности, при этом он в каждом конкретном случае выводит общечеловеческий мотив. Следовательно, использование фольклорно-этнографического материала для поэта не самоцель, а фон, на котором он, используя реалии национальной жизни, приходит к индивидуально-поэтическому видению конкретных общечеловеческих проблем. Так, в книге представлены национальные игры: кым (волчок, юла), квалы (альчик), члпщара (игра у постели больного с переломными костями), тшкьачлвах (прятки) и другие. Поэт не просто восстанавливает древние народные игры, что само по себе важно. Он видит в каждой из них остро современный смысл. При этом поэт с умыслом воспроизводит каждую игру до мелких деталей, поскольку их знание необходимо не только сегодняшнему, но и последующим поколениям. Возьмём, к примеру, игру «Члпщара», являющуюся общим компонентом в этнографии всех абхазско-адыгских народов. Казалось бы, ничего особенного: собираются друзья – односельчане к больному и сторожат его, балагурят, чтобы он забывал свою физическую боль, хотя бы на время их присутствия. Это было традицией народа с давних пор, рождённой в результате отсутствия всякой квалифицированной медицинской помощи больному. Всякое традиционное есть и национальное, национально-особенное.

Диалектика не отрицает и борьбу. «Борются друг с другом наши годы, борются друг с другом дела наши (стихотворение «Песня борьбы»), возвышают они (годы) всё хорошее и опускают всё плохое вниз», – отметил сам поэт. Обратимся к стихотворению «Загадка». Острое несогласие во время дискуссии вокруг книги, о чём было сказано выше, адресовалось к этому отрывку:

- На собрании временами и аплодировали:
Джалпи становится начальником сегодня.
Джалпи сам есть никто,
Но у него большие родственные связи:
Захочет – выстрелит из пушки,
Захочет – выстрелит из воздушного пистолета.
Похожих на него у нас немало,
Куда бы ни пошёл – встретятся они...
Не имея головы, становятся головой (начальником).
И преграждают нам наш путь. (Перевод подстрочный)

Тут же хочется привести и другой литературный материал, близкий, если не подобный этому:

- В гостинице у моря много лет
Всем отвечали: «мест свободных нет!»
Ты мог грозить, просить и унижаться,
Но если ты не мог при этом догадаться,
Что нужно ж «дать»! С тридцаткою
расстаться!

Ты оставался «дикарём».

(С. Михалков. «В разгар сезона»)

Можно ли сказать, что администратор из стихотворения С. Михалкова и Джалпи из «Загадки» М. Чикатуева в те, постсоветские годы, были не существовавшие в жизни персонажи? Они существовали, но типические ли они были? – это другое дело. Нет, ибо типическое всегда есть общественный идеал. Но при этом не следует забывать, что всякое типическое в свою очередь есть результат роста нетипического. Отсюда и вывод: с нетипическим нужно бороться всем и в первую очередь – литературе. К этому призывают поэт и общечеловеческие идеалы народа.

К разряду «опасных» рецензенты книги М. Чикатуева «Абазинские всадники» относили и стихотворение «Асахлвактава» (сахлва – учащийся медресе), будто оно могло оказать дурное влияние на подрастающее поколение. Вот они, строки корана, цитировавшие рецензентами:

- Алохума,
Шалигала

during radio communication, which may include as radio presenter, studio guests and listeners, it involves two or more participants in the communication. Analysis of radio communication shows that the use of communicative tactics, in particular, tactics of discussion, allows making radio presenters speech more understandable, accessible, and therefore interesting for a wide range of listeners. Tactics of discussion lets to apprehend the information that contains foreign language vocabulary adequately, to enlighten the listener, to expand his cultural background, namely, to influence the recipient.

Key words: mass media, radio, perception and understanding, communicative tactics, tactics of discussion.

The study is supported by the RFH, project number 14-34-01022

А.А. Волкова, канд. филол. наук, Лаборатория поисковых исследований Национального исследовательского Томского государственного университета, научный сотрудник, г. Томск, E-mail: volknas@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТАКТИКИ ДИСКУССИИ В РАМКАХ РАДИОДИСКУРСА: «ДИАЛОГ КУЛЬТУР»

Исследование проводится при поддержке РГНФ, номер проекта 14-34-01022

Речевая коммуникация – это стратегический процесс, средством реализации которого является случайный (бессознательный) или намеренный отбор языковых и внеязыковых средств, используемых автором для оказания воздействия на адресата. Приоритетное место в реализации генеральной стратегии воздействия занимает коммуникативная стратегия обеспечения понимания. Данная стратегия направлена на обеспечение автором адекватного восприятия и понимания текста. С точки зрения речевого планирования особый интерес представляют современные радиотексты, содержащие слова и выражения иностранного происхождения. Коммуникативная тактика дискуссии направлена на раскрытие значения иноязычного вкрапления в ходе радиокommunikации, в которой могут принимать участие, как ведущие радиопрограммы, гости студии, так и слушатели, она подразумевает двух и более участников коммуникации. Анализ радиокommunikации показывает, что использование коммуникативных тактик, в частности, тактики дискуссии, позволяет сделать речь радиоведущих более понятной, доступной, а значит интересной для широкого круга слушателей. Тактика дискуссии, дает возможность адекватно воспринять информацию, содержащую иноязычную лексику, просветить слушателя, расширить его культурный фон, а именно, воздействовать на него.

Ключевые слова: СМИ, радио, восприятие и понимание, коммуникативная тактика, тактика дискуссии.

Прагматическая сущность любого коммуникативного акта состоит в попытке воздействовать на систему ценностей получателя, его мировоззрение, культурное восприятие. Фрагмент индивидуальной картины мира автора сообщения не может не получать своеобразного преломления в сознании реципиента.

Создавая сообщение или, другими словами, реализуя речевой акт, автор одновременно совершает два действия. Первое действие (локутивный акт) связано с собственно воплощением высказывания в языковой знаковой форме; второе действие (иллокутивный акт) сопряжено с реализацией авторского коммуникативного намерения. «Коммуникативное намерение (интенция) – мысленное предвосхищение участником коммуникации желательного для него результата коммуникации, направленность сознания на этот результат <...> коммуникативное намерение определяет средства ее достижения, т.е. специфический выбор способов языкового выражения, единиц различных уровней языковой системы, включая определяющие класс речевого акта глаголы и т.д.» [1, с. 261 – 262].

Соглашаясь с О.С. Иссерс, мы исходим из того, что речевая коммуникация – это стратегический процесс, средством реализации которого является случайный (бессознательный) или намеренный отбор языковых и внеязыковых средств, используемых автором для оказания воздействия на адресата [2, с. 10].

В оценке воздействующей роли стратегии в построении коммуникации мы солидарны с А.Н. Барановым, который определяет коммуникативные стратегии как сумму языковых действий коммуникантов, которые влияют на образование и преобразование основополагающих когнитивных категорий участников общения [3, с. 11].

Приоритетное место в реализации генеральной стратегии воздействия, как представляется, занимает коммуникативная стратегия обеспечения понимания. Данная стратегия направлена на обеспечение автором адекватного восприятия и понимания текста. Она коррелирует со всеми вспомогательными стратегиями, так как без понимания текста невозможна реализация ни одной стратегии, в том числе и стратегии воздействия. Стратегия обеспечения понимания является обязательным фактором в достижении авторской цели. Изучение приемов, реализующих стратегию обеспечения понимания, особенно актуально в рамках исследования медиатекста с иноязычными словами.

В рамках речевого планирования особый интерес представляют современные радиотексты, содержащие слова и выражения иностранного происхождения, в частности, актуальным представляется изучение радиопередач / радио ток-шоу, знакомящих слушателей с традициями других стран, культурой, об-

суждающих нюансы туризма, путешествий (радиостанция «Эхо Москвы», передача «Галопом по Европам», «Путешествие. Инструктаж по сборке»; радиостанция «Радио России», передача «Зарубежный калейдоскоп»).

В ходе анализа радиотекстов, содержащих иноязычные вкрапления, были выявлены шесть языковых тактик (тактики дефиниции, перевода, описания, обращения к авторитетному мнению и контекстуальная тактика, а также тактика дискуссии).

Важной в реализации стратегии обеспечения понимания представляется тактика дискуссии, свойственная именно радиокommunikации. Коммуникативная тактика дискуссии направлена на раскрытие значения иноязычного вкрапления в ходе коммуникации, в которой могут принимать участие, как ведущие радиопрограммы, гости студии, так и слушатели, она подразумевает двух и более участников коммуникации. Смысл иноязычного слова раскрывается в ходе диалога / полилога. Данная тактика может реализовываться одновременно с другими тактиками: дефиниции, описания, перевода и др., коррелировать с ними.

Ярким примером реализации тактики дискуссии может служить следующий диалог («Галопом по Европам. Гамбург и острова Восточной Фризии Ваттового моря. Остров Нордернай – североморский курорт талассотерапии с белоснежными пляжами» (радиостанция «Эхо Москвы», 24.04.2016 г.):

«Роман Плюсов: Ну что ж! шлепать по воде или грязи, кто не боится сегодня и хочет, отправляется с нами к Ваттовому морю, немецкий глагол – «waten», переводится как «переходить вброд», или более вольно – «шлепать по воде», не путать – «по лужам», это немножечко не то. Сегодня мы отправляемся на Север Германии, мы – это я Роман Плюсов, Борис Туманов, и вместе с нами Алла Беликова – директор национального туристического офиса Германии в России.

Туманов Борис: Между прочим, Роман, вы легкомысленно подходите к этой проблеме, потому что это очень занятная штука, «wat» – оказывается, к моему величайшему удивлению, ваттом в этом регионе называется «небольшая отмель», прибрежная. Дело, в том, что Ваттовым морем назвали эту часть Балтики, потому что там как раз очень много вот этих отмелей прибрежных. И, кстати говоря, 66% этих самых «ваттов» признаны ЮНЕСКО всемирной ценностью».

В ходе диалога (дискуссии) одновременно реализовались сразу несколько тактик: перевода, дефиниции, описания. Тактика перевода реализуется с помощью коммуникативных ходов калькирования (««waten», переводится как «переходить вброд») и лексико-семантической модификации («более вольно – «шлепать по воде», не путать – «по лужам», это немножечко не

то»). Реализацию тактик дефиниции можно наблюдать в следующей реплике: «**ваттом** в этом регионе называется »небольшая отмель», прибрежная». Тактика описания реализуется так: «Дело, в том, что Ваттовым морем называли эту часть Балтики, потому что там как раз очень много вот этих отмелей прибрежных. И, кстати говоря, 66% этих самых «**ваттов**» признаны ЮНЕСКО всемирной ценностью».

Каждый из участников коммуникации поделился своими знаниями относительно географического объекта – **Ваттового** моря, используя различные приемы интерпретации иноязычного вкрапления. Информация легко воспринимается и усваивается благодаря неформальной подаче информации радиоведущими.

Обращает на себя внимание изменение речевого поведения участников радио коммуникации, связанное с увеличением доли фатки (что традиционно было характерной чертой разговорно-бытового общения) (Якобсон, 1975; Винокур, 1993; Попова, 2001; Андреева, 2002; Чернышова, 2003 и др.). Смена установки с информации на коммуникацию выразилась в явной демонстрации со стороны радиоведущих стремления к доверительным взаимоотношениям с аудиторией. В этой связи уместно процитировать Т.Г. Винокур: «Найти общий язык – значит преуспеть в совершении такого отбора для высказывания, который свидетельствует о способности говорящего актуализировать навыки, равные (или сходные) с навыками слушающего в соответствии с ожиданиями последнего» [4, с. 60]. Подобное речевое поведение весьма характерно для тактики дискуссии. Слушатель невольно оказывается вовлеченным в беседу, которая оказывается занимательной, как с точки зрения информации, так и эмоционально (сопровождается шутками, смехом, иронией). Радиоведущий Роман Плюсов использует в своей речи фразы, направленные на включение слушателя в разговор и, более того, в радиопутешествие: «кто не боится сегодня и хочет отправляется с нами», «Сегодня мы отправляемся».

Отмечая особенность взаимодействия автора и слушателя в рамках радиокommunikации, следует подчеркнуть, что в формировании автором сообщения наблюдается приоритетность интересов слушательской аудитории. Автор заинтересован в установлении доверительных отношений со «своим» слушателем и реализует эту задачу, говоря языком близким и понятным адресату. Дружественный тон передачи информации позволяет «усыпить бдительность» слушателя, и часто именно эта черта радиокommunikации актуализируется при необходимости реализовать какую-то идею, мысль, продукт (в данной ситуации, туристический), по существу за этим скрывается манипулирование аудиторией. При том, что информационный компонент эксплицирован как основной, имплицитно автор манипулирует сознанием читателя. В приведенном примере раскрытие смысла иноязычного вкрапления (**Ваттовое море**) коррелирует с желанием ведущих привлечь внимание слушателя собственно к туристическому продукту.

Рассмотрим еще один пример реализации тактики дискуссии (радиостанция «Эхо Москвы», «Южный Тироль-самая высокая Италия. Как правильно спланировать горнолыжный отдых

под руководством наших гостей – признанных гуру этого увлечения». 01.11.2015 г.):

«Ю. Бугельский: В Альпах, где огромные объединенные территории единой системой трасс, мы катаемся принципиально по-другому. Мы катаемся не вверх-вниз, мы катаемся вверх и вперед.

Я. Розова: Вдоль...

Ю. Бугельский: Нет, вверх и вперед – через соседние долины, соседние курорты. Психологически это постоянно смена декораций, постоянная смена пейзажей. Это психологически совершенно другие ощущения, это не вверх-вниз.

Б. Туманов: Юрий, если я правильно вас понял, вы забираться вверх и спускаетесь по противоположному склону.

Ю. Бугельский: В другую долину. Оттуда мы поднимаемся наверх. Это называется **ski-safari**...

Я. Розова: Переведите нам.

Ю. Орлов: Да, это называется **ski-safari**, и это сразу все объясняет.

Ю. Бугельский: **ski-safari** — это то, что наиболее интересно в альпийском катании в принципе. Ради этого мы и готовы платить те немалые деньги.

Б. Туманов: Значит, пейзажи тоже что-то значит для горнолыжников.

Ю. Бугельский: Конечно.

Б. Туманов: Вот видите...

Ю. Бугельский: Именно ради смены декораций, ради новых пейзажей, новых впечатлений. Потому что катание вверх-вниз по одному и тому же склону – это надоест в течение часа-двух. А когда мы имеем возможность ехать дальше, дальше, а потом уже другим маршрутом, другой дорогой возвращаться к месту старта...

Ю. Орлов: Можно проехать за день 200 километров и не повторяться... Ну, если ты очень здоров как бы...

Раскрывая смысл иноязычного вкрапления «**ski-safari**», радиоведущие и гости студии подробно обсуждают суть этого туристического термина. Одновременно описываются все преимущества и нюансы горнолыжного отдыха в Альпах. То есть параллельно реализуются несколько ведущих стратегий: стратегия обеспечения понимания, стратегия просвещения и стратегия воздействия.

Анализ радиокommunikации показывает, что использование коммуникативных тактик, реализующих стратегию понимания, позволяют сделать речь радиоведущих более понятной, доступной, а значит интересной для широкого круга слушателей. Правоммерно предположить, что коммуникативные тактики, и в частности, тактика дискуссии, дает возможность адекватно воспринять информацию, содержащую иноязычную лексику, просветить слушателя, расширить его культурный фон.

Будучи отражением социокультурных процессов, радиотексты, содержащие иноязычные вкрапления, есть явление актуальное для современного русского языка, поэтому заслуживают особого исследовательского внимания с точки зрения их восприятия и понимания слушателем.

Библиографический список

1. Энциклопедический словарь-справочник. *Коммуникативное намерение. Культура русской речи*. Москва, 2003: 254 – 256.
2. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*. Москва: Едиториал УРСС, 2003.
3. Баранов А.Н., Паршин П.Б. К построению словаря терминов когнитивной науки. *Когнитивные исследования за рубежом: Методы искусственного интеллекта*. Москва, 1990: 139 – 149.
4. Винокур Т.Г. Информативная и фатическая речь как обнаружение разных коммуникативных намерений говорящего и слушающего. *Русский язык в его функционировании: Коммуникативно-прагматический аспект*. Москва: Наука, 1993: 5 – 29.

References

1. 'Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik. *Kommunikativnoe namerenie. Kul'tura russkoj rechi*. Moskva, 2003: 254 – 256.
2. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi*. Moskva: Editorial URSS, 2003.
3. Baranov A.N., Parshin P.B. K postroeniyu slovarya terminov kognitivnoj nauki. *Kognitivnye issledovaniya za rubezhom: Metody iskusstvennogo intellekta*. Moskva, 1990: 139 – 149.
4. Vinokur T.G. Informativnaya i faticeskaya rech' kak obnaruzhenie raznyh kommunikativnyh namerenij govoryaschego i slushayushego. *Russkij yazyk v ego funkcionirovanii: Kommunikativno-pragmaticheskij aspekt*. Moskva: Nauka, 1993: 5 – 29.

Статья поступила в редакцию 24.05.16

УДК 811.133.1.373.43

Kozlov Ye.V., Doctor of Sciences (Philosophy), Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Professor, Academy of the Investigative Committee of the Russian Federation, RANEPА (Moscow, Russia), E-mail: jesuisbon@yandex.ru
Stramnoy A.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: lecha1981@mail.ru

«THE FACTORY OF WORDS 2015» OR NEW IN FRENCH NEOLOGY. The paper presents an overview of scientific presentations made at the Colloquium in Cerisy (France) in June 2015. Materials messages give an idea about the state of contemporary French neology, components of its problem field the actual issues that employed in this stage researchers. Reports allow isolating the structural-linguistic, and, on the other hand, the discursive aspects of neology. Both of these aspects to a greater or lesser extent are relevant to the issue of lexicographic fixation of a new vocabulary. And it is quite natural, as the resulting geological process is considered to be a change in the status of a new word that becomes a component of the lexical system of a given language. The formal marker of inclusion of the neologism (from this moment ceased to be such) in the vocabulary of the language is lexicographic fixation. The discursive aspect of communicative offers consideration (and situational) spaces of neology. Such spaces in the reports of the researchers of the Colloquium are a song, language game, communication on Twitter, vast communicative spheres of political and artistic (literary) discourses.

Key words: neology, lexicography, structural and discursive approaches, success of lexical incidence, lexical value, innovation and lexical diffusion, apocope, productive lexical model, psychiatric discourse, author's neologism, denomination of social groups.

E.V. Козлов, д-р филос. наук, канд. филос. наук, доц., проф. Академии Следственного комитета РФ, РАНХиГС, г. Москва, E-mail: jesuisbon@yandex.ru

A.B. Страмной, канд. филос. наук, доц. каф. иностранных языков Волгоградского Государственного Технического Университета, г. Волгоград, E-mail: lecha1981@mail.ru.

«ФАБРИКА СЛОВ-2015» ИЛИ НОВОЕ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ НЕОЛОГИИ

В статье представлен обзор научных выступлений на Коллоквиуме в Серизи (Франция) в июне 2015 года. Материалы сообщения дают представление о состоянии современной французской неологии, составляющих её проблемное поле актуальных вопросов, которыми занимаются в данной сфере исследователи. Темы докладов позволяют выделить структурно-языковые, а также дискурсивные аспекты неологии. Оба этих аспекта в большей или меньшей степени имеют отношение к проблеме лексикографической фиксации новой лексики. И это вполне естественно, так как в результате геологического процесса считается изменённым состояние нового слова, которое становится составной частью лексической системы данного языка. Формальным маркером включения неологизма (с этого момента, перестающего быть таковым) в словарный состав языка является лексикографическая фиксация. Дискурсивный аспект предполагает рассмотрение ситуативно-речевого пространства неологии. Так, например, коммуникативными сферами для производства новых слов, согласно материалам исследователей Коллоквиума, являются: песни, языковые игры, общение в Twitter, обширные отрасли политического и художественного (литературного) дискурсов.

Ключевые слова: неология, лексикография, структурный и дискурсивный подходы, успешность лексического новообразования, лексическая ценность, инновация и лексическая диффузия, апокопа, продуктивная лексическая модель, психиатрический дискурс, авторский неологизм, деноминация социальных групп.

В июне 2015 г. на базе Международного Культурного Центра в Серизи (Франция) состоялся представительный научный форум «Фабрика слов», посвященный неологии. Полагаем, что материалы этого коллоквиума [1] дают определенное представление о состоянии современной французской неологии, составляющих её проблемное поле актуальных вопросах, решением которых заняты на данном этапе авторитетные исследователи. В преамбуле к материалам коллоквиума, в частности, отмечается, что «язык без неологии не может считаться подлинно живым», поскольку попадание в словарь случается лишь тогда, когда слово уже перестает быть, по своей сути, новым.

Язык, как важнейшую живую пульсацию человеческого существования, решительно невозможно представить без творческой активности в плане производства новой лексики. Основываясь на материалах коллоквиума, попытаемся выделить некоторые актуальные проблемы франкоязычной неологии и рассмотрим их более подробно. Представленная проблематика позволяет выделить структурно-лингвистический, и, с другой стороны, дискурсивный аспекты неологии. Оба указанных аспекта в большей или меньшей степени затрагивают вопрос лексикографической фиксации новой лексики. И это вполне закономерно, так как результирующей неологического процесса принято считать изменение статуса нового слова, становящегося компонентом лексической системы данного языка. Формальным маркером включенности неологизма (с этого момента перестающего быть таковым) в словарный состав языка выступает именно лексикографическая фиксация (*dictionnairisation*, «ословаривание» [2]).

Размышления о глубинных основаниях неологии как процесса и результатах неологизации, позволяющих рассматривать порождение новой лексики в терминах языковой системности, представлены в докладе одного из основателей полуавтоматической поисковой программы Logoscore Кристофа Жерара. Исследователь, в частности, представляет рассуждения о феномене «успешности» лексического новообразования, критерием чего является вышеупомянутое его «постнеологическое» бытование в рамках узальной лексики, либо вне её пределов.

Какие факторы могут детерминировать судьбу неологизма в живой коммуникации? С точки зрения Жерара, в неологии следует разграничивать *лексическую диффузию*, определяемую лингвистическими и экстралингвистическими условиями (лекси-

ческой конкуренцией, языковыми нуждами говорящего сообщества, правилами идиоматики, нормами речевых жанров, эстетико-фонологическими соображениями) и *лексические инновации*. Последние имеют изолированный характер и, вследствие своей малой частотности, нередко оказываются вне поля зрения лексикографов. Но позволяет ли данный факт обязательно говорить об их незначительной ценности? Или, наоборот, их ценность должна усматриваться именно в том, что они произведены говорящим сообществом для функционирования в рамках частных коммуникативных ситуаций? В поисках ответов на сформулированные проблемы, Кристоф Жерар предлагает обратиться к теоретическим работам по методологии науки. В частности, весьма продуктивными оказываются фундаментальные положения Э. Косериу, различавшему языковые изменения и инновацию [3]. Известный лингвист понимал под *изменением* продукт эволюции языка, обязательно предполагающий преемственность и расхождение. Изменения готовятся «исподволь без нарушения действующих в языке функций языковых единиц... Задолго до выпадения какого-либо элемента из системы в норме языка уже существуют те элементы, которые возьмут на себя функцию выпавшего элемента» [3]. *Инновация*, в свою очередь, имеет индивидуальный характер, обладая частными и окказиональными функциями и значениями, но, при этом, имеет возможность стать общеязыковым фактом, будучи востребованной говорящим коллективом. Подобное разграничение восходит к фундаментальному положению методологии науки, различающему номотетические и идеографические изменения и, соответственно, методы. Если первые связаны с внутренними законами системы, то вторые – имеют единичный и неповторимый характер [4]. Неология и её результирующая вскрывают посредством лексических диффузии и инноваций сложный и многоплановый характер языка как системы систем.

Структуралистский аспект продолжен, в частности, в докладе исследовательницы из Парижа Габриэль Ле Толлек-Ллоре, которая трактует усечение финальных фонем или слогов (*truncation*) в качестве одного из самых частотных и радикальных механизмов, приводящих в действие языковые изменения и, в частности, производство неологизмов в современном французском. Усечение, преимущественно слоговое, влечет за собой затемнение смысла слова, уход в контекст, без которого адекватная

интерпретация лексемы становится практически невозможной. Со строго структуралистских семиотических позиций усечение, таким образом, приравнивается к порче лингвистического знака, который теряет в плане своего содержания [5]. Экстралингвистическая ситуация (контекст) компенсирует для понимания потери собственно лингвистической информации.

Ле Толлек-Ллоре указывает, что *апокопа* – отпадение последнего слога или звука в слове, является чрезвычайно продуктивной моделью в современном французском языке. Образующиеся по данной модели слова имеют финальную морфему –o, будучи преимущественно двусложными (*ado, catho, dispo, éco, mytho, perso, pseudo, schizo*), реже одно- или многосложными (*pro, dito, mégalo, paléo, thalasso, toxico*). По наблюдениям исследовательницы, апокопа может быть более «чистой», что выражается лишь в отсечении последнего слога и добавлении финальной –o (*apéritif ~ apéro, alcoolique ~ alcoolo, congélateur ~ congélo, propriétaire ~ proprio*). Впрочем, не так редки и случаи подлинной лексемной реконструкции, происходящей при производстве апокопированного неологизма (*directeur ~ dirlo, parisien ~ parigo*). Указанная морфологическая модель (с финальной – o) столь продуктивна, что, с известной осторожностью, позволяет видеть ее в ближайшей перспективе конкурентоспособной по отношению к традиционной и одобренной лексикографически (с финальной – e).

Дискурсивный аспект, в противоположность структуралистскому, преимущественно парадигмальному, предлагает синтагматическое рассмотрение коммуникативных (и ситуативных) пространств неологии. Такими пространствами в докладах исследователей коллоквиума становятся: песня, языковая игра, общение в сети Твиттер, обширные коммуникативные сферы политического и художественного (литературного) дискурсов. К сожалению, формат данной работы не позволяет нам остановиться на этом материале подробнее.

Содержание докладов коллоквиума позволяет отметить большой исследовательский интерес к новым словам, производимым в текстах художественных произведений и в работах ученых-гуманитариев. Авторские неологизмы как маркеры творческой индивидуальности и уникальности речевой личности далеко не всегда становятся общезыковым фактом, большая их часть оказывается отброшенной на периферию речевой коммуникации и, в дальнейшем, рискуют остаться забытыми говорящим сообществом. Впрочем, авторская неологизация является необходимым витальным признаком языка, выступающего в качестве инструмента для работы мысли и свободы творчества. Ряд докладов был посвящен неологизмам художников слова: Г. Франса, Ф. Дара (Сан-Антонио), Э. Верхарна, А. Жарри, В. Новарина и др.

Сообщение Мишеля Акьена (психоаналитика и преподавателя стилистики университета Paris Est-Créteil) было посвящено авторским неологизмам в научном дискурсе современных гуманитарных исследований. Исследователя, в частности, интересуют неологизмы у Лакана. В творчестве знаменитого психоаналитика и философа Жака Лакана неологизмы занимают совершенно особое место, что объясняется специфической авторской трактовкой субъектности человека в качестве одновременно лингвистической сущности и субъекта подчинения закону символического порядка. Лакан считал, что человек живет именно в творческой активности слова, умножая эту активность в собственно человеческом существовании. В частности, Лакан ввел неологизм «*parletre*» – «словещество» в переводе А.А. Леонтьева [4]. Важность адекватного перевода лакановских неологизмов вполне осознается психоаналитиками и философами, как во Франции [6], так и далеко за пределами франкоязычного пространства [7], что, например, подтверждается появлением сообществ в социальных сетях, внутри которых происходит обсуждение неологизмов Лакана и поиск возможных вариантов их перевода на русский [8].

Тема взаимосвязи психиатрического дискурса, художественного творчества и неологии получила свое продолжение и в следующих сообщениях коллоквиума. Так, испанская исследова-

тельница романской лексикологии Марибель Пенальвер-Висеа останавливается в своем докладе на глубинных взаимосвязях художественного творчества и, изучаемых психоанализом, невротических переживаний. Производство лингвистического знака в творческом процессе обнажает глубинную связь между душевными состояниями автора художественного произведения, с одной стороны, и невротика, с другой. Известно, что взгляды З. Фрейда, трактующего художественный процесс как невроз, в известной степени разделял такой авторитетный специалист в области анализа художественного текста, как Майкл Риффатер [9]. Эта его позиция оказывается очень полезной для испанской исследовательницы в её радикальном подходе к индивидуальной авторской лексике. Такая интерпретация позволяет приподнять завесу тайны над переживаниями субъекта, производящего художественный знак.

Генерируемый сознанием (а точнее, подсознательным) художником неологизм, получающий статус художественного знака, аналогичен по своей природе и сути тому, что возникает в виде *новых слов* в ходе галлюцинаторных процессов пациентов психиатрических лечебниц. В свою очередь, сближая литературный текст и невроз, Марибель Пенальвер-Висеа обращает внимание на жанр автобиографии, в рамках которого неологизмы предстают в качестве инструмента для реализации концептов «Я – другой» и «Я – вымышленный». Действительно, автобиография (как эго-текст) является пространством для конструирования образа «себя как другого», в рамках которого вымышленное может соседствовать с реальными фактами.

Мишель Леколь интересуются социолингвистическим и семантическим аспектами неологии. В частности, в исследовательском объективе оказывается *деноминация* социальных групп, под которыми понимаются самые разнообразные коллективные субъекты гражданского общества (политические партии, общественные объединения и т. д.). Такие группы обязательно проходят процесс номинации, что является неотъемлемой частью их идентификации в общественном информационном пространстве. Номинация имеет официальный характер и часто предстает как самоназвание социальной группы (автономиниация). Лексический знак, возникший в результате этого процесса, отражает характеристики и цели некоторой социальной группы. Леколь обращает внимание на то, что в реальной социальной практике на смену номинации приходит деноминация. Эта вторичная номинация происходит из сферы живой речи и открывает лингвисту доступ к подлинным проявлениям чувства языка (*sentiment de langue*), зачастую неотделимым от эмоционально-личностного отношения к объекту названия. Так, наряду со своими официальными названиями, социальные группы получают вторичные имена, под которыми они часто даже больше известны в общественной жизни (*les Occupy, les Indignés, les Frondeurs*).

Аналогичные процессы можно заметить в живом пространстве современного русского языка. Так, отечественный общественно-политический дискурс интенсивно обогащается вторичными «народными» названиями ряда социальных групп, самым свежим из которых (на момент написания данного текста) является, на наш взгляд, неологизм *Ипотечники*.

Мишель Леколь совершенно справедливо указывает, что отдельного интереса заслуживает изучение медийного влияния, которое оказывается в современном информационном пространстве на формирование и прохождения деноминации.

Таким образом, обозрение представленных на коллоквиуме докладов позволяет сделать заключение об интенсивной работе современной франкоязычной лингвистики, направленной на осмысление и описание неологического процесса в рамках структуралистского и дискурсивного подходов. Содержание докладов дает возможность обнаружить определенные параллели с отечественной лингвистической и металингвистической рефлексией, равно как и общие фундаментальные основания из области методологии науки. Производство новых слов рассматривается в диахронии и синхронии, при этом, специфическая обращенность неологии в будущее, позволяет в ряде исследований сделать прогнозы о завтрашнем дне франкоязычной коммуникации.

Библиографический список

1. CENTRE CULTUREL INTERNATIONAL DE CERISY. Available at: <http://www.ccic-cerisy.asso.fr/fabriquemots15>
2. *Дальний горизонт русского языка*. Available at: http://www.strf.ru/mobile.aspx?CatalogId=223&d_no=16726
3. Косериу Е. Синхрония, диахрония и история. *Новое в лингвистике*. 1963; Вып. III.
4. Виндельбанд В. *От Канта до Ницше*. Москва: Канон-ПРЕСС, 1998.
5. Реформатский А.А. Лексические мерисмы и семантическая редукция. *Проблемы структурной лингвистики*. Москва, 1973

6. Лакановская структурно-семиотическая концепция субъективности. Available at: <http://becmology.ru/blog/phylosophy/structuralizm03.htm>
7. Jean-Pierre Cléro. Le *Vocabulaire de Lacan*. P., Ellipses, 2011.
8. Available at: <https://vk.com/wall-58635914?own=1>
9. Michael Riffaterre. *La production du texte*. P., Seuil, 1979, p. 98.

References

1. CENTRE CULTUREL INTERNATIONAL DE CERISY. Available at: <http://www.ccic-cerisy.asso.fr/fabriquemots15>
2. *Dal'nij gorizont russkogo yazyka*. Available at: http://www.strf.ru/mobile.aspx?CatalogId=223&d_no=16726
3. Koseriu E. Sinhroniya, diahroniya i istoriya. *Novoe v lingvistike*. 1963; Vyp. III.
4. Vindel'band V. *Ot Kanta do Nicshe*. Moskva: Kanon-PRESS, 1998.
5. Reformatskij A.A. Leksicheskie merismy i semanticheskaya redukcija. *Problemy strukturnoj lingvistiki*. Moskva, 1973
6. *Lakanovskaya strukturno-semioticheskaya koncepcija sub'ektivnosti*. Available at: <http://becmology.ru/blog/phylosophy/structuralizm03.htm>
7. Jean-Pierre Cléro. Le *Vocabulaire de Lacan*. P., Ellipses, 2011.
8. Available at: <https://vk.com/wall-58635914?own=1>
9. Michael Riffaterre. *La production du texte*. P., Seuil, 1979, p. 98.

Статья поступила в редакцию 27.05.16

УДК 81'33

Kulundary V.V., postgraduate, Moscow Municipal Pedagogical University (Moscow, Russia), teacher of foreign languages, FSEI Kyzyl presidential cadet school (Kyzyl, Russia), E-mail: velmon@rambler.ru

THEORETICAL APPROACHES TO STUDYING IMPERATIVE SENTENCES IN MODERN ENGLISH. The present article briefly overviews theoretical research approaches to imperative sentences in Modern English. In the research literature of Russian and foreign linguists in this field the following theoretical approaches are found: traditional (structural and formal), pragmalinguistic (communicative pragmatic), cognitive ontological and functional semantic. Each of these approaches has its own specifics. The traditional approach considers the imperative category as the main feature of inducement. The pragmalinguistic approach allows figuring out the specifics of pragmatic factors that help us to choose appropriate linguistic means to express our incentive intentions. The functional semantic approach reveals semantic potential of linguistic units. In general researchers use the above-mentioned approaches depending on the objectives of their study.

Key words: inducement category, imperative sentences, traditional or structural and formal approach, pragmalinguistic, communicative pragmatic, cognitive ontological and functional semantic approach, imperatives.

V.V. Кулундарий, магистр лингвистики, аспирант Московского городского педагогического университета, г. Москва, преподаватель иностранных языков ФГКОУ Кызылское президентское кадетское училище, г. Кызыл, E-mail: velmon@rambler.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ ПОБУДИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Данная статья посвящена краткому обзору теоретических подходов в исследовании побудительных предложений в современном английском языке. В научных трудах отечественных и зарубежных лингвистов наблюдаются следующие теоретические подходы: традиционный (структурно-формальный) подход, прагмалингвистический (коммуникативно-прагматический) подход, когнитивно-онтологический подход, функционально-семантический подход, каждый из них имеет свои определенные особенности. Структурно-формальный подход рассматривает императивность как основной признак побудительности; коммуникативно-прагматический подход позволяет выявить специфику прагматических факторов, важных для реализации побудительного намерения, а функционально-семантический подход – функциональную значимость исследуемых языковых единиц, их семантический потенциал. В целом, при исследовании побудительных высказываний ученые-лингвисты предпочитают комплексное применение вышеперечисленных подходов, в зависимости от поставленных целей и задач, предмета и объекта научного исследования.

Ключевые слова: побудительность, побудительное предложение, традиционный (структурно-формальный) подход, прагмалингвистический (коммуникативно-прагматический) подход, когнитивно-онтологический подход, функционально-семантический подход, императив.

Теоретические основы и концепции побудительности явились предметом изучения во многих научных трудах отечественных и зарубежных исследователей (В.С. Храковский, Л.А. Бирюлин, Ю.Д. Априсян, В.В. Богданова, А.И. Бондарко, Н.И. Формановская, И.Б. Шатуновский, Е.И. Беляева, А.В. Вельский, П.Ф. Стросон; а также, Дж. Остин, Дж. Серль, Г. Грайс и многие др.).

Изучение категории побудительности актуально и сегодня, так как побудительные высказывания представляют широкое поле для исследования и «насыщения» возрастающего интереса лингвистов к функционированию языка в живой речи. В данной статье представлен обзор теоретических подходов в исследовании побудительных предложений современного английского языка. Поскольку свойство побуждать к чему-либо присуще и живым существам, и неживым объектам окружающего мира, соответственно, можем наблюдать как универсальные характеристики побудительности, так и ее особенности выражения в каждом отдельном языке. В научных трудах отечественных и зарубежных лингвистов наблюдаются следующие теоретические подходы в исследовании побудительных речевых актов: традиционный

(структурно-формальный) подход, прагмалингвистический (коммуникативно-прагматический) подход, когнитивно-онтологический подход, функционально-семантический подход. Далее представлен краткий обзор каждого из этих подходов.

Традиционный (структурно-формальный) подход

Многие отечественные и зарубежные ученые по-разному изучают побуждение к какому-либо действию в языке. Если обратимся к истории изучения категория побудительности, традиционный подход к изучению языка до второй половины XX в., диктовал отбор в категорию побудительных высказываний только императивными предложениями [1, с. 242]. А.В. Бондарко разработал понятия функционально-семантического поля императивности [2; 3] и императивной ситуации [44 5]. При таком подходе конструкции с побудительным значением, но выраженные неимперативными средствами языка, оставались вне фокуса научного интереса исследователей [6, с. 240]. Иными словами, ученые изучали структуру языка, а не особенности его употребления в речи [7, с. 156].

Коммуникативно-прагматический (прагмалингвистический) подход

Библиографический список

1. Кулундарий В.В. О природе побудительности и побуждения. *Мир науки, культуры и образования*. 2014; 2 (45).
2. Бондарко А.В. О грамматике функционально-семантических полей. *Известия АН СССР. Серия литературы и языка*. 1984 Т. 43; Вып. 6.
3. Бондарко А.В. Функционально-семантическое поле и категориальная ситуация в системе грамматического описания. *Explorare necesse est. Hyllningsskrift till Barbro Nilsson (Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Slavic Studies 28)*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 2002.
4. Бондарко А.В. О некоторых аспектах функционального анализа грамматических явлений. *Функциональный анализ грамматических категорий*. Ответственный редактор А.В. Бондарко. Ленинград, 1973.
5. Бондарко А.В. Структура императивной ситуации (на материале русского языка). *Функционально-типологические аспекты анализа императива*. Ч. 2: Семантика и прагматика повелительных предложений. Ответственный редактор Л.А. Бирюлин, В.С. Храковский. Москва, 1990.
6. Лобанова Е.В. Базовые параметры категории побудительности в английском языке: когнитивно-онтологический подход. *Вестник ЧГПУ*. 2011; Вып.2.
7. Фомичева Е.В. Средства выражения побудительности в английском языке в свете семантики и прагматики. *Современные проблемы науки и образования*. 2009; Вып. 4.
8. Остин Дж. Л. Слово как действие. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва, 1986; Вып. 12.
9. Серль, Дж. Р. Что такое речевой акт?; Косвенные речевые акты; Классификация речевых актов. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва, 1986; Вып. 17.
10. Храковский В.С. *Семантика и типология императива. Русский императив*. Ответственный редактор В.Б. Касевич. Ленинград, 1986.
11. Бирюлин Л.А. Вольнтаривные рамки в структуре побуждения. *Пропозициональные предикаты в логическом и лингвистическом аспекте: тезисы докладов рабочего совещания*. Москва, 1987.
12. Маслова А.Ю. *Коммуникативно-семантическая категория побудительности и ее реализация в славянских языках (на материале сербского и болгарского языков в сопоставлении с русским)*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 2009.
13. Любимов А.О. *Средства выражения побуждения в современном португальском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1984.
14. Кулявина А.П. Модальность побуждения в научном дискурсе. *Тезисы докладов межвузовской конференции*. Самара, 2006.

References

1. Kulundarij V.V. O prirode pobuditel'nosti i pobuzhdeniya. *Mir nauki, kul'utry i obrazovaniya*. 2014; 2 (45).
2. Bondarko A.V. O grammatike funkcional'no-semanticheskikh polej. *Izvestiya AN SSSR. Seriya literatury i yazyka*. 1984 T. 43; Vyp. 6.
3. Bondarko A.V. Funkcional'no-semanticheskoe pole i kategorial'naya situaciya v sisteme grammaticheskogo opisaniya. *Explorare necesse est. Hyllningsskrift till Barbro Nilsson (Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Slavic Studies 28)*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 2002.
4. Bondarko A.V. O nekotorykh aspektah funkcional'nogo analiza grammaticheskikh yavlenij. *Funkcional'nyj analiz grammaticheskikh kategorij*. Otvetstvennyj redaktor A.V. Bondarko. Lenigrad, 1973.
5. Bondarko A.V. Struktura imperativnoj situacii (na materiale russkogo yazyka). *Funkcional'no-tipologicheskie aspekty analiza imperativa*. Ch. 2: Semantika i pragmatika povelitel'nyh predlozhenij. Otvetstvennyj redaktor L.A. Biryulin, V.S. Hrakovskij. Moskva, 1990.
6. Lobanova E.V. Bazovye parametry kategorii pobuditel'nosti v anglijskom yazyke: kognitivno-ontologicheskij podhod. *Vestnik ChGPU*. 2011; Vyp.2.
7. Fomicheva E.V. Sredstva vyrazheniya pobuditel'nosti v anglijskom yazyke v svete semantiki i pragmatiki. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2009; Vyp. 4.
8. Ostin Dzh. L. Slovo kak dejstvie. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva, 1986; Vyp. 12.
9. Serl', Dzh. R. Chto takoe rechevoj akt?; Kosvennye rechevyje акты; Klassifikaciya rechevyh aktov. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva, 1986; Vyp. 17.
10. Hrakovskij V.S. *Semantika i tipologiya imperativa. Russkij imperativ*. Otvetstvennyj redaktor V.B. Kasevich. Lenigrad, 1986.
11. Biryulin L.A. Volyuntativnye ramki v strukture pobuzhdeniya. *Propozitsional'nye predikaty v logicheskom i lingvisticheskom aspekte: tezisy dokladov rabocheho soveschaniya*. Moskva, 1987.
12. Maslova A.Yu. *Kommunikativno-semanticheskaya kategoriya pobuditel'nosti i ee realizaciya v slavyanskijh yazykah (na materiale serbskogo i bolgarskogo yazykov v sopostavlenii s russkim)*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskijh nauk. Sankt-Peterburg, 2009.
13. Lyubimov A.O. *Sredstva vyrazheniya pobuzhdeniya v sovremennom portugal'skom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskijh nauk. Moskva, 1984.
14. Kulyavina A.P. Modal'nost' pobuzhdeniya v nauchnom diskurse. *Tezisy dokladov mezhvuzovskoj konferencii*. Samara, 2006.

Статья отправлена в редакцию 04.06.16

УДК 821.161.1 (140.67)

Magomedova P.M., postgraduate, Department of Dagestan Literature, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patina03@mail.ru

IMAGE OF SULEIMAN IN THE STORY «ZURNACI FROM COLDOBA». The article traces the development and formation of a creative personality in a story «Zurnaci from Cordoba» by a Dagestan writer Musa Magomedov. The author considers the image of the character of the story of Suleiman and traces the emergence of Suleiman as zurnaci. The article reveals the specifics of a profession of zurnaci, which goes back to the past. Musa Magomedov, showing the image of Suleiman from Cordoba, expressed nostalgic to be leaving life the profession of zurnaci. The author concludes, Musa Magomedov, showing wonderful wizard of playing the zurna Suleiman from Koldoba, expressed nostalgic sentiments for the passing of life the profession of Zornica. The problem raised in the story of Musa Magomedov is very close to life. This is due to the fact that with the disappearance of such craftsmen, who had mastered musical instruments and played folk music, the culture loses its unique identity.

Key words: prose, Dagestan literature, lyrical prose, narrative, image.

П.М. Магомедова, аспирант каф. дагестанской литературы, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: patina03@mail.ru

ОБРАЗ СУЛЕЙМАНА В ПОВЕСТИ «ЗУРНАЧ ИЗ КОЛДОБА»

В данной статье прослеживается развитие и становление творческой личности в повести дагестанского писателя Мусы Магомедова «Зурнач из Колдоба». Автор статьи рассматривает образ героя повести Сулеймана и прослеживает становление Сулеймана как зурнача. Автор делает вывод о том, Муса Магомедов, показав замечательного мастера игры на зурне Сулеймана из Колдоба, выразил ностальгические настроения по уходящей из жизни профессии зурнача. Тем самым проблема,

поставленная в повести Мусы Магомедова «Зурнач из Колдоба», жизненно важна. Это связано с тем, что с исчезновением таких мастеров, которые в совершенстве владели народными инструментами и исполняли на них народную музыку, культура народа теряет уникальную самобытность.

Ключевые слова: проза, дагестанская литература, лирическая проза, повесть, образ.

Творчество Мусы Магомедова занимает видное место в дагестанской литературе. Писатель широко воспроизвел в своих поэтических, прозаических и драматических произведениях советскую действительность, создал образы новых людей. К числу лирических повестей Мусы Магомедова по праву следует отнести и небольшую по объему повесть «Зурнач из Колдоба». В этой повести писатель создал образ творческого человека, который несмотря ни на что продолжал заниматься любимой профессией.

В повести Мусы Магомедова «Зурнач из Колдоба» писатель встречает в горном ауле старого Хочбара, тщетно искавшего в окрестных селах зурнача, чтобы он сыграл на свадьбе сына, так как современная радиолоа его не устраивала. Он сокрушается по поводу того, что умер такой известный музыкант как Сулейман из Колдоба. Повесть завершается также размышлениями о Сулеймане того же Хочбара и выводами писателя [1].

Вступительная и заключительная части принадлежат писателю, они рассказаны от его имени. В результате получилось замечательное обрамление повествования о жизненном пути замечательного зурнача, которое дано уже от имени самого героя. Вступительная часть содержит не только рассказ о приключении автора на горной дороге и встрече с хмурым Хочбаром, в ней дан и гимн горным дорогам, возвышенности по названию Ганзах, от которого разбегаются дороги из аула, и зурне Сулеймана [2].

Лирические отступления предваряют рассказ Сулеймана о себе, свидетельствуя о лирической природе повести «Зурнач из Колдоба». В этом же вступлении Сулейман вспоминает, как мулла его упрекал и отговаривал от игры на зурне, считая, что звуки зурны отвлекают правоверных от размышлений о боге. Но, когда старая яблоня во время бури упала на крышу дома муллы, только зурна смогла собрать молодежь, которая оттащила дерево от дома.

Сам рассказ Сулеймана о своей жизни напоминает рассказ героя книги новелл Э. Капиева «Поэт».

Во вступительной части показаны последние дни жизни старого зурнача, как долго болел и умирал он, как прощался с женой Тату-Бике, с самим писателем, будущим автором повести о нем, эта часть является своего рода эпилогом, сдвинутым к началу. Сулейман очень добрый человек. Даже умирая, он думал не столько о себе, сколько об окружающем его мире, наблюдая лежа на веранде за падающими снежинками. Сулейман говорит: «Снегом земля утоляет жажду... Урожай будет богатый... Нелегко придется людям на уборке! А уже тебе, Тату-Бике...» И умолкал [3, с. 224].

Чтобы показать физическую беспомощность умирающего зурнача, писатель сравнивает его безжизненные руки с куриными лапами, которые Сулейман стыдился показать людям: «Весь керосин в лампе выгорел, – сказал тогда о нем Хочбар, – лишь фитиль тлеет...» [3, с. 225].

Тоскует он и по своей зурне: «Мечтаю о единственном счастье! – Сулейман вздыхал. – Посидеть бы еще разок с зурной на Ганзахе» [3, с. 225].

Но само повествование о жизни Сулеймана, как уже сказано выше, дано от первого лица, от лица главного героя. Сулейман сам рассказывает о себе, о том, что происходило с ним. В начале повести он повествует об отце с его непреклонным характером, «послал его в люди», постигая «университеты жизни», на заработки к лесорубам. Там Сулейман и пристрастился к зурне, овладел мастерством музыканта под руководством замечательного человека и зурнача, старшего лесоруба, которого все называли Дада (отец). Затем он рассказывает о других персонажах, с которыми его сводила судьба.

В целом это рассказ зурнача о времени и о себе. Через взаимоотношения с окружающими его людьми раскрывается характер Сулеймана, его психология, мировосприятие, сложившийся менталитет.

Дада – это первый учитель в жизни Сулеймана. Его портрет в повести дан кратко, но выразительно, четко: «высокий, как тополь раина, и сильный, будто медведь», «добрый и веселый» [3, с. 229]. Это Дада учил Сулеймана трудиться: «Э, Сулейман, горец труда не боится!»... А всё же очень не надрывайся: хозяин

увидит, обрадуется, попробует ещё две шкуры с тебя содрать» [3, с. 229].

Дада прекрасно играл на зурне у костра по вечерам, после работы. Лесорубы сидели у костра усталые и полуголодные. Тем не менее, они любили слушать зурну Дады. «А мне чудилось, – вспоминал Сулейман в рассказе о себе, – что сижу в ауле, на чьей-то свадьбе и вот-вот подойдет девушка и тронет меня палочкой, что означает приглашение на танец. Все любили Дада. «Без твоей зурны, – говорили, – мы шерстью заросли б в лесу да перегрызлись». Только хозяин ворчал, что, мол, зурна отвлекает от работы. Однако и сам вечером к нашему костру послушать» [3, с. 229 – 230].

Сулейман слушал его как зачарованный. Он и сам пытался подобрать на зурне Дады мелодию. Дада это поощрял: «Да ты не спеши!» – говорил он Сулейману, пытающемуся научиться играть на зурне. – Искусство музыканта капризно, как юная красавица, требует нежности и постоянства» [3, с. 230].

О благородстве и человечности лесоруба и зурнача Дады свидетельствует и его смерть. Когда Дада и Сулейман спилили огромное дерево, и оно уже падало, внезапно возникли коза и заплаканный мальчик, Дада успел подбежать к ним и своим могучим телом заслонить мальчика, который благодаря этому остался жив, а Дада погиб. Последними были его слова, обращенные к Сулейману: «Возьми...себе...зурну...» [3, с. 231]. В этой ситуации и Сулейман повел себя как повзрослевший и благородный мужчина: всю свою выручку он отдал хозяину за саван Дады, затем лесорубы понесли тело старшего лесоруба в его родной аул за десять километров от леса. Так Сулейман остался без денег, зато с зурной в кармане.

В те времена игра на зурне, да и песни, которые любили все слушать, считалось делом неблагодарным, непристойным. Стать музыкантом было зазорно. Как говорил Мохамед-эфенди, за Сулеймана никто свою дочь не отдаст, если узнают, что он играет на зурне. Но Сулейман так полюбил зурну, что он ходил подальше в горы, чтоб там отвести душу, играя на ней. Так бы и продолжалось долго, если бы его игру не услышал старый пастух Салихбег, похвалил его игру, удивился тому, что Сулейман прячет свой талант от людей. Узнав о том, что отец Сулеймана запретил играть на зурне, Салихбег осудил его, но дал слово никому не говорить о том, что Сулейман играет на зурне.

И не сказал бы, если бы не случай: Алил-Махсуд, один из самых бедных людей в ауле организовал пир по случаю рождения долгожданного сына. Вот с этого пира ушел заносчивый зурнач Чухалав. И теперь, чтобы выручить Алил-Махсуда Салихбег признался в том, что Сулейман, может быть, не сможет пока состязаться со знаменитым Чухалавом, но он тоже очень хорошо играет на зурне. Сам того не подозревая, Салихбег, сделал, выражаясь современным языком, рекламу Сулейману. И земляки признали в нем музыканта, зурнача. На этом пирушестве народ был так щедр, что Сулейман принес домой столько денег, что их хватило на быка. Понятно, что Мохамед-эфенди больше не укорял сына за игру на зурну. Зурна приносила хороший доход. Так начинался путь Сулеймана в мир искусства зурнача. Он играл и на свадьбах, на различных пирушествах, ходил и по аулам.

Зурна, как говорил сам Сулейман, помогала ему во всем. Даже когда он попал к фашистам в плен, ему зурна пригодилась. «Встреча на горной дороге со старым Хочбаром, что тщетно ищет по аулам зурнача на свадьбу сына так ярко, так зримо воскресила веселого и доброго Сулеймана из аула Колдоб! Знаю, что засиял бы, обрадовался бы хромой Сулейман-зурнач, услышав, каким ласковым, тихим словом поминает его народ Дагестана, как не хватает людям его звонкой зурны на свадьбах и праздниках новорожденного, как поскучнело на годекане без его забавных шуток и рассказней... Понял бы, что не зря прожил трудную жизнь, что помог людям не сгибаться от невзгод и горя, что и он, Сулейман из Колдоба, тоже создал пусть и скромный «памятник нерукотворный», народная тропа к которому не проросла горькой травой забвения.

Вот бы и мне так!» [3, с. 276].

Так завершает Муса Магомедов свою повесть о зурначе Сулеймане.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что Муса Магомедов в повести о зурначе Сулеймане показал портрет жителя аула во времена советской власти, владеющего исчезающей профессией зурнача. При этом Муса Магомедов, показав замечательного мастера игры на зурне Сулеймана из Колдоба, выразил ностальгические настроения по уходящей из жизни профессии зурнача. Зурнач – символ уходящей эпохи. Тем самым проблема, поставленная в повести Мусы Маго-

медова «Зурнач из Колдоба», жизненно важна. Не каждый желает быть зурначом и не каждый может им стать, особенно таким, как знаменитый на весь Дагестан Сулейман. Но, самое главное, писатель поднимает проблему о том, что с исчезновением таких мастеров, которые в совершенстве владели народными инструментами и исполняли на них народную музыку, культура народа теряет уникальную самобытность.

Библиографический список

1. Ахмедов. С.Х. *Художественная проза народов Дагестана. История и современность*. Махачкала, 1996.
2. *История дагестанской советской литературы*. Махачкала, 1967; Т. 2.
3. Магомедов Муса. *Зурнач из Колдоба. Повести*. Перевод с аварского. Москва, 1974.

References

1. Ahmedov. S.H. *Hudozhestvennaya proza narodov Dagestana. Istoriya i sovremennost'*. Mahachkala, 1996.
2. *Istoriya dagestanskoy sovetskoy literatury*. Mahachkala, 1967; T. 2.
3. Magomedov Musa. *Zurnach iz Koldoba. Povesti*. Perevod s avarskogo. Moskva, 1974.

Статья поступила в редакцию 03.06.16

УДК 821

Mostafavi Gero H., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Mashhad State University n.a. Ferdowsi (Mashhad, Iran), E-mail: mostafavigero@um.ac.ir*

Saremi Gero S., *postgraduate, Mashhad State University n.a. Ferdowsi (Mashhad, Iran), E-mail: s.saremi66@yahoo.com*

THE STUDY OF ROMANTIC IDEAS IN POEMS OF THE RUSSIAN POET IVAN BUNIN AND THE LEBANESE POET GIBRAN KHALIL GIBRAN. The article states that Gibran and Bunin are in the same boat regarding the freedom of thought about love. The love failure that they both experienced in their lives brings their views closer to each other. Nevertheless, it needs to be mentioned that there are some cases in which the two poets present completely different opinions about love. Therefore, in the study based on Gibran's collection of poems, as well as Bunin's works, the author intends to answer the following research questions: Is love of divine or human nature in the thoughts of the two poets?; Which poet visualizes love more beautifully?; What is the end of love in the thoughts of the two poets? Some papers such as Gibran Khalil Gibran's Naturalism, Gibran and Nima's Nostalgia, Mysticism in the thoughts of Gibran, Ivan Bunin, and the Orient, Death and Koranic thoughts in Bunin's poems have been already published. Thus, this study aims to give an overview of Gibran's and Bunin's poems and to investigate the concept of love in their thoughts.

Key words: comparative literature, love, Gibran Khalil Gibran, Ivan Bunin, Russian Literature, Arabic literature.

Г.Х. Мостафави, канд. филол. наук, ст. преп. Мешхедского университета им. Фирдоуси, г. Мешхед (Иран), E-mail: mostafavigero@um.ac.ir

Г.С. Сарем, аспирант Мешхедского университета им. Фирдоуси, г. Мешхед (Иран), E-mail: s.saremi66@yahoo.com

ИЗУЧЕНИЕ РОМАНТИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ В СТИХАХ РУССКОГО ПОЭТА ИВАНА БУНИНА И ЛИВАНСКОГО ПОЭТА ДЖЕБРАН ХАЛИЛЬ ДЖЕБРАНА

В статье указано, что Бунин и Джебран относились к понятию любви одинаково с точки зрения свободы мысли. И неудачная любовь обоих в жизни, сблизила их взгляды. Конечно, необходимо отметить, что в некоторых случаях мы видим совершенно разные взгляды на любовь таких выдающихся писателей. В данном исследовании, опираясь на сборник стихов Джебрана и произведения Бунина, мы делаем попытку найти ответы на такие вопросы: Любовь является земным или Божественным явлением, по мнению двух поэтов? В понимании этих выдающихся личностей, каков конец любви? Поэтому, в данном исследовании, наряду с представлением – поэта и писателя – мы попытаемся отобразить их точку зрения по вопросу любви.

Ключевые слова: сравнительная литература, любовь, Джебран Халиль Джебран, Иван Бунин.

Любовь – это бесконечное и уникальное явление, в сравнении с которым все красоты мира ничего не стоят, поэтому, если кто-нибудь, удостоится такого божественного блага, то он уже не нуждается ни в каких благах природы и мира. Присутствие любви является источником жизни, а её отсутствие источником смерти. Любовь побуждает всех людей к жизни и суете. Ни одно существо во вселенной не лишено любви. Многочисленные поэты и писатели говорили о своих чувствах, интересах и увлечениях. Многие поэты и писатели говорили о своей большой заинтересованности и любви к природе, к людям, родине, возлюбленным и т. д. В числе таких поэтов и писателей можно назвать Джебран Халиль Джебрана и Ивана Бунина. Джебран является одним из современных арабских поэтов, который родился в Ливане (1883 – 1931) и свою любовь к любимой, родине, свободе, и т. д. высказал в своих произведениях. Бунин – один из крупных писателей русского критического реализма 20 века [1, с. 222] родился в Воронежской области (1870 – 1953) в России, был удостоен Нобелевской премии. Оба писателя занимают важное место в литературе. Горький сказал о месте Бунина в литературе «Выньте Бунина

из русской литературы, и она потускнеет, лишится живого радужного блеска...» [2; с. 104]. Также Цветаева, сравнивая значение Горького и Бунина для литературы, говорит: «Горький эпоха, а Бунин – конец эпохи» [3; с. 106]. В данной работе, на основе аналитического и сравнительного метода, данных, взятых из библиотек, мы попытаемся выразить или показать сходства и различия во взглядах поэта и писателя (Джебрана и Бунина) по отношению к вопросу о любви.

Исследование мнения Джебран Халиль Джебрана и Бунина в отношении такого явления как Любовь.

Буквальное значение любви – это чрезмерное проявление любезности. Шейх Эшрак также в своём произведении «Истина любви» говорит: любовь – это когда привязанность достигает крайней степени [4, с. 287].

Любовь – это показатель чистоты и скрытой человеческой солидарности. Человек не связывается с другими поверхностно, случайно, умозрительно и исключительно само созерцательным мышлением. Человек не выносит одиночество и любовь – это его первоначальное видение. Любовь к человечеству в целом насыщена духом лирики. Иногда любовь имеет настолько общее

Любовь – результат духовного взаимопонимания

Джебран считает, что любовь не приходит в результате дружбы и общения, а возникает из-за духовного взаимопонимания:

وَقَلِي وَطَلَا قَرِي شَا مَحَلَّاب دَلَوْتَم قَبَحَمَلَا نَا رُومُوتَي نِي خَلَا سَا نَا لَ لَ عَجَا مَ
مُنْتَي مَل نَا وَا حِي حَوْرَلَا مَدَا فَعْتَلَا قَنَبَا يَه حَيَقِي قِي حَلَا قَبَحَمَلَا نَا قَرِي سَتَسَمَلَا قَقِي فَا رَمَلَا
لِي مَلَاك لِي حِي بَا لَ وَا مَاعِبَا مُنْتَي اَل يَدْحَاو قَطْحَل نَب مَدَا فَعْتَلَا اَذَه

«Как не ведают те люди, которые думают, любовь является из-за продолжительного общения и дружбы. Истинная любовь – это порождение душевного настроя, и если это взаимопонимание в один миг не станет единым, то за год и даже в течение одного поколения не достигнет совершенства» [11, с. 217].

Бунин в ранних своих произведениях считал, что любовь не результат вечного душевного взаимопонимания и не постоянна. По его словам любовь – это соблазн, с которым часто сталкиваются девушки. Вот почему в Суходоле любовь упоминается такими словами «Несчастливая любовь, любовь умопомрачительная».

«Узнали ‘ что давно сошла с ума – от несчастной любви...» [8, с. 96].

Но в поздних произведениях, взгляд Бунина на любовь меняется. В повести «Лёгкое дыхание» главным героем является молодая пятнадцатилетняя девушка-подросток по имени Ольга, которая любит жизнь. В конце – концов, она попадает в ловушку безнравственного мужчины, который обманул её, лживо произнося слова любви. Судьба любовной истории в этой повести оканчивается плачевно и Ольга умирает от выстрела этого предателя. Бунин, выражая своё созерцание о смысле жизни, в которой выплёскивается любовь, молодость и надежда, написал повесть «Чаша жизни». Но, все это уничтожается любовными эгоистическими желаниями, обманом и ложью. Чаша жизни для него, не чаша полная любви и надежды, наоборот – это чаша, переполненная гордостью и эгоизма, которая все низвергает в пропасть. Возможно, можно сказать, что любовь в глазах некоторых из героев Бунина, подобна влечению, которая поселилась в сердце и, в конце концов, дарит её другим. Даже такая любовь, по его мнению, может продаваться и покупаться.

Выводы

- Согласно Бунину – вечная и божественная любовь в противоположность материальной любви – бессмертна и постоянна. Бескорыстная любовь человека к Богу выражается в виде

молитвы и почитания. Это мистичная и искренняя любовь, как пылающее пламя сжигает человека изнутри, приближая его к Богу. На самом деле, влюблённый человек – жертва смерти, но то, что Джебран говорит о любви – вполне реально. Он считает, что хороший опыт для жизни, что взаимопонимание сторон – это состояние вечной любви. Любовь для Джебрана – священна. Так как он считает, что любовь является стимулом жизни. Вопрос о любви, является мостом для прогресса и развития. С его точки зрения, при помощи любви можно избавить жизнь от противоречий, насилия и грубости.

- Бунин в некоторых своих литературных произведениях считает, что любовь равнозначна жизни. Он считает, что любить – это искусство, потому что любовь есть путь к человеческому счастью. Любовь такова, что всегда вызывает у человека чувство смерти и, в конце концов, влюблённый человек расстанется со своей материальной жизнью. Однако Джебран в своём описании любви выражает метафизический взгляд. Мир заключает в своём сердце, и в действительности, его сердце это источник вдохновения. Он воспринимает только влияние своего сердца, как и его коллега, Бунин, считает любовь равнозначной. Однако Джебран считает любовь постоянной и не проходящей даже после всяких невзгод. Он говорит, что любовь продолжается даже после смерти. И действительно, любовь является неотъемлемой частью его жизни.

- В произведениях 30-ых – 40-ых годов взгляд Бунина на любовь меняется. Любовь в сердце героев Бунина, как вождение, которое поселилось в сердце и, в конце концов, её дарят другому человеку. По его мнению, такая любовь даже продаётся. Такой встревоженный взгляд происходит из-за критической ситуации в собственной жизни автора, особенно в годы его эмиграции. Но образ женщины и любовь у Джебрана более соответствуют и совместимы с нашей эрой. Хаотические социальные и политические условия в Ливане заставили эмигрировать Джебрана в Америку. И эта эмиграция создала для него почву для интеллектуально нового позитивного взгляда на любовь и свободу женщин. Любовь для Джебрана – целомудренная любовь, свободная от вождения и всякой скверны. Он дарит любовь и привязанность безвозмездно, ничего не ожидая от своей любимой. Его позитивный взгляд на любовь, выражает здоровую мысль поэта, и его ум порождает желание чистоты, а не тягу к вождению и скверне.

Библиографический список

1. Соколов А.Г. *История русской литературы конца 19 – начала 20 века*. Москва, 1988.
2. *Наш современник*. 1965; 7.
3. Цветаева М. *Письма к Тесковой*. Прага, 1969.
4. Sohravardi Y. *Majmooe Asare Farsi*. Tehran, 1348.
5. Mokhtari M. *Ensan dar shere moaser*. Tehran, 1372.
6. Gibran Khalil Gibran. *Almoallefat alkamelat*. Gibran Khalil Gibran. Beirut, 1992.
7. Mada A. *Eshgh dar Adab Farsi az aghaz ta gharn sheshom*. Tehran, 1371.
8. Яхьяпур М. *Иван Бунин и мир востока*. Тегеран, 2007.
9. Wasiolek E. *The Fiction of Ivan Bunin*. Harvard, 1954.
10. Gharib R. *Tamhid fel Naghd ol Hadis*. Beirut, 1971.
11. *Koran*. Перевод и комментарий М.Н. Османова. Кум, 1992.
12. Khafez Shirazi SH. *Divan*. Tehran, 1374.
13. Карими Мотакхар. Дж. *Учебное пособие по русской литературе XX века*. Тегеран, 2009.
14. Ibn Sina. *Hossein ibn Abdollah. Esharat va Tanbihat*. Kom, 1375.

References

1. Sokolov A.G. *Istoriya russkoj literatury konca 19 – nachala 20 veka*. Moskva, 1988.
2. *Nash sovremennik*. 1965; 7.
3. Cvetaeva M. *Pis'ma k Teskovej*. Praga, 1969.
4. Sohravardi Y. *Majmooe Asare Farsi*. Tehran, 1348.
5. Mokhtari M. *Ensan dar shere moaser*. Tehran, 1372.
6. Gibran Khalil Gibran. *Almoallefat alkamelat*. Gibran Khalil Gibran. Beirut, 1992.
7. Mada A. *Eshgh dar Adab Farsi az aghaz ta gharn sheshom*. Tehran, 1371.
8. Yah'yapur M. *Ivan Bunin i mir vostoka*. Tegeran, 2007.
9. Wasiolek E. *The Fiction of Ivan Bunin*. Harvard, 1954.
10. Gharib R. *Tamhid fel Naghd ol Hadis*. Beirut, 1971.
11. *Koran*. Pervod i kommentarij M.N. Osmanova. Kum, 1992.
12. Khafez Shirazi SH. *Divan*. Tehran, 1374.
13. Karimi Motahhar. Dzh. *Uchebnoe posobie po russkoj literature HH veka*. Tegeran, 2009.
14. Ibn Sina. *Hossein ibn Abdollah. Esharat va Tanbihat*. Kom, 1375.

Статья поступила в редакцию 25.05.16

УДК 811

Omelchenko L.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia),*
E-mail: pokrovskaya41@mail.ru

PHENOMENA OF FUNCTIONAL HOMONYMY IN THE CONTEMPORARY RUSSIAN SPEECH. The article raises a problem of functional homonymy, which is studied on the basis of structural and semantic direction of Russian Studies. The article states that new groups of functional homonyms are formed in the contemporary Russian speech, they include adjective, adverb, the name of states in -o. The names of states are the emotional resources of Russian language, which allow expressing a subjective perception of reality. The author concludes that the new names of state appear in contemporary Russian speech, they are related with words that do not have the semantic component of «state» in the original meaning. The article analyzes the materials of Russian National Corpus.

Key words: functional homonyms, semantics of a state, syncretism, Russian speech, Russian National Corpus.

Л.Н. Омельченко, канд. филол. наук, доц. ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет», г. Улан-Удэ,
E-mail: pokrovskaya41@mail.ru

ЯВЛЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ОМОНИМИИ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ РЕЧИ

Статья посвящена проблеме функциональной омонимии, которая изучается на основе принципов структурно-семантического направления русистики. В статье утверждается, что в современной русской речи формируются новые группы функциональных омонимов, в состав которых входят имя прилагательное среднего рода в краткой форме, наречие, имя состояния на -o. Имена состояния относятся к числу эмоциональных средств русского языка, позволяющих выразить субъективное восприятие действительности. Автор приходит к выводу, что в современной русской речи появляются новые имена состояния, которые соотносятся со словами, не имеющими в исходном значении семантического компонента «состояние». К анализу привлекались материалы Национального корпуса русского языка.

Ключевые слова: функциональные омонимы, семантика состояния, синкретизм, русская речь, Национальный корпус русского языка.

Понятие «функциональные омонимы» было введено О.С. Ахмановой. В настоящее время вопрос о функциональных омонимах активно исследуется в русле структурно-семантического направления русистики, которое сформировалось к середине 70-х годов XX в. и развивает идеи традиционного (классического) языкознания [1]; основными постулатами считаются принцип системности, многоаспектное описание языка, внимание к явлениям синхронной переходности.

В качестве методологической базы исследования в настоящей работе используется концепция В.В. Бабайцевой, которая утверждает: «В группах функциональных омонимов за одним и тем же звуковым комплексом скрывается несколько слов, относящихся к разным частям речи. Принадлежность к разным частям речи – самый отличительный признак функциональных омонимов» [2, с. 203]. Критериями разграничения функциональных омонимов являются синтаксическая функция в предложении, сочетание с другими словами и семантика. Классификация частей речи по принципу «синтаксическая функция», как известно, составляет характерную черту отечественной лингвистики.

Можно утверждать, что в современной русской речи формируются новые группы функциональных омонимов. Особый интерес представляют такие группы, в состав которых входят, наряду с другими частями речи (обычно это имя прилагательное, наречие, в некоторых случаях – модальное слово), имена состояния на -o. Имена состояния относятся к числу эмоциональных средств русского языка, позволяющих выразить субъективное восприятие действительности. Это их свойство потенциально предопределяет не только их активное использование в речи (о чем писал еще В.В. Виноградов), но и расширение состава за счет новообразований.

В русском языке, как правило, в состав имён состояния на -o переходят краткие прилагательные, в лексическом значении которых имеется сема состояния (*весело, грустно, холодно* и т. п.). Современные тексты свидетельствуют о том, что в русской речи появляются имена состояния, которые соотносятся со словами, не имеющими в исходном значении семантического компонента 'состояние'. Рассмотрим это положение, в частности, на примере слова *фиолетово*, которое расширило свои лексические значения. Какие же части речи входят в группу функциональных омонимов, связанных со словом *фиолетово*? Как изменяется лексическое значение слова в зависимости от его частеречного статуса и синтаксической функции? Понятно, что вне речевого контекста невозможно ответить на поставленные вопросы.

В настоящее время лингвист, помимо собственной картотеки примеров, имеет возможность обратиться к электронному корпусу текстов, который «становится важным инструментом лингвистического исследования, источником данных об исследу-

емом языке – наряду с такими традиционными источниками, как языковая интроспекция исследователя, грамматики и словари» [3, с. 318]. В нашей работе были использованы материалы Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [4], который насчитывает более 600 млн. слов и включает тексты с начала XVIII в. по начало XXI в. Корпус позволяет ускорить исследования языка, усилить достоверность и верифицируемость результатов. Как известно, НКРЯ включает ряд корпусов, в данной статье представлены результаты работы по материалам основного корпуса.

Основной корпус – это тексты, представляющие русский литературный язык. Основной корпус, который на момент обращения включал 265401717 слов, выдает примеры употребления *фиолетово*, начиная с конца XIX по 2013 г. Для сравнения отметим, что прилагательное в полной форме *фиолетовый* встречается и в текстах XVIII в. По запросу словоформы *фиолетово* в основном корпусе найдено 116 документов, 128 вхождений. Анализ слов проводился нами по следующим взаимосвязанным параметрам: морфологический статус слова, синтаксическая функция в тексте, лексическое значение (денотативное значение, коннотации), стилистическая характеристика. В соответствии с категориальным значением выделено три функциональных омонима: имя прилагательное, наречие, имя состояния; кроме того имеются явления, совмещающие признаки прилагательного и имени состояния.

Особо отметим, что основной корпус не содержит тексты, в которых *фиолетово* можно было бы квалифицировать как краткую форму прилагательного ср. р. (*небо фиолетово*), вместе с тем имеются единичные примеры с формами муж. р. (*фиолетов*) и жен. р. (*фиолетова*), а также мн. ч. (*фиолетовы*), реализующими литературное значение, которое отмечено в толковых словарях: 'то же, что лиловый. *Фиолетовые чернила*' [5]. Кроме того, словарь содержит такую словарную статью: «ФИОЛЕТОВО-Первая часть сложных слов со знач. с *фиолетовым оттенком*, напр. *фиолетово-голубой*» [5]. Денотативной семой указанных лексических значений является сема 'цвет', которая однозначно реализуется при использовании *фиолетово* в функции определения, например: «*Точно фиолетово-красные озера стоят в долинах среди гор*» (И. Бунин. Иудея. 1908 г.). В корпусе обнаружено 104 примера, в которых *фиолетово* является частью сложных прилагательных с семантикой цвета. Таким образом, наиболее частотным является использование сложных прилагательных.

В современной городской речи приходится нередко слышать такие контексты, в которых анализируемое слово употребляется в совершенно ином значении: «*Я так устала / мне уже фиолетово / пусть что хочет то и делает*» (из разговора в автобусе). Очевидно, что в таких контекстах речь идет не о цвете,

а слово *фиолетово* приобретает иное, не отмеченное в толковых словарях русского языка значение. Словари русского жаргона зафиксировали появление у слова *фиолетово* нового лексического значения, имеющего несомненно жаргонный характер: 'абсолютно безразлично, неинтересно, все равно' [6]. Интересно проследить, в каких синтаксических функциях и грамматических категориях реализуется это значение.

В основном корпусе зафиксировано 11 словоупотреблений, в которых данное слово квалифицируется нами как имя состояния, поскольку оно входит в конструкцию безличного предложения в роли сказуемого, например: «От того, что будет про меня говорить типичный москвич, мне абсолютно **«фиолетово»**...» (Е. Семенова. Олигарх без галстука // Аргументы и факты. 2003.01.29). В этом тексте, функционирующем в публицистической сфере, у слова *фиолетово* развивается семантика психологического состояния лица, активизированная валентностью на дательный падеж со значением субъекта (*мне*). Знаменательно, что пишущий осознает нелитературный характер слова *фиолетово* в значении 'безразлично' и выделяет его с помощью кавычек, выполняющих в данном случае метаязыковую функцию: «кавычки выступают как способ оценки употребляемых языковых средств, обозначения чуждости средства... лексику пишущего» [7, с. 375]. Следует отметить, что в текстах, извлеченных из электронной коммуникации и газет, *фиолетово* используется только в жаргонном значении, в грамматическом плане это имена состояния. В художественных произведениях жаргонное *фиолетово* используется только в текстах последних лет, описывающих Россию в постсоветский период.

Говорящие обычно используют слово *фиолетово* в сочетании со словами-интенсификаторами (*абсолютно, вообще, по большому счету, сузубо, глубоко*) для усиления воздействия на адресата. Та же прагматическая цель реализуется и сочетанием синонимов: «Она говорит, что ей все *«параллельно»* и *«фиолетово»* – *главное, чтобы было зажигающее*» (А. Елин. Цвет папоротника // Известия. 2002.06.30). Жаргонное значение слова *параллельно* отмечено в словаре: 'наплевать, все равно, безразлично' [6].

Нами выделено 3 словоупотребления, в которых *фиолетово*, на наш взгляд, представляет собой синкретичное явление, совмещающее категориальные признаки имени прилагательного и имени состояния, например: «Иногда мне *плевать на рост. В квартире, конечно, мне это фиолетово, а в обществе такое чувство, что все на нас пялятся*» (Женщина + мужчина: Психология любви (форум). 2004 г.). В.В. Бабайцева отмечает, что «в предикативном сочетании местоимений *это* и *всё* с прилагательными в формах на -о» обнаруживается «отвлечение признака от его носителя», «появляются свойства имен состояния» [2, с. 159]. В подобных контекстах у сказуемого *фиолетово* наблюдается актуализация семантики психологического состояния лица.

Основной корпус содержит 10 словоупотреблений, в которых функциональный омоним *фиолетово* – наречие; причем 9 словоупотреблений имеют семантику цвета, сочетаясь с глаголом либо с глагольными формами (причастием, деепричастием), а также с прилагательным, например: «За окном **фиолетово** похлынула молния, ливень когистом застучал по стеклам» (М. Елизаров. Госпиталь. 2009 г.). Однако обнаружен 1 случай жаргонного употребления наречия *фиолетово* в современном художественном тексте: «Машина, дорога, станция «Fm, 89.10» со своим освежающим блюзом и привычные мысли о том, что жизнь одинаковая, что ко мне она **фиолетово** безразлична и что мне это, в общем, до фени» (К. Сурикова. Толку из Жуковки знаешь? 2003 г.). Жаргонный характер анализируемого слова поддерживается в этом контексте сочетанием с жаргонным фразеологизмом *до фени*, который имеет денотативное значение 'безразлично' [8, с. 45] и, следовательно, вступает в синонимические отношения с *фиолетово*. В плеонастическом сочетании с прилагательным у наречия возникает коннотация интенсивности: она (жизнь) **фиолетово** безразлична.

Итак, в современной русской речи происходит процесс формирования новых групп функциональных омонимов, в состав которых входят имена состояния (*фиолетово, параллельно, коричнево, молодо* и др.). Этот класс слов расширяется за счет трансформации лексем с качественным значением (в том числе с семантикой цвета) в стальные.

Библиографический список

1. Омельченко Л.Н. Логико-синтаксическая классификация семантики предложения в свете идей традиционного языкознания. *Мир науки, культуры, образования: международный журнал*. 2013; 3 (40): 252 – 255.
2. Бабайцева В.В. *Явления переходности в грамматике русского языка*. Москва: Дрофа, 2000.
3. Перцов Н.В. О роли корпусов в лингвистических исследованиях. *Труды международной конференции «Корпусная лингвистика – 2006»*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2006: 318–331.
4. *Национальный корпус русского языка*. Available at: <http://www.ruscorpora.ru>
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азбуковник, 1999.
6. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. *Большой словарь русского жаргона*. Санкт-Петербург: Норинт, 2000.
7. Шварцкопф Б.С. «Я поставил кавычки потому, что...». *Облик слова*. Москва: Институт русского языка РАН, 1997: 374 – 381.
8. Ермакова О.П., Земская Е.А., Розина Р.И. *Слова, с которыми мы все встречались: Толковый словарь русского общего жаргона*. Москва: Азбуковник, 1999.

References

1. Omel'chenko L.N. Logiko-sintaksicheskaya klassifikaciya semantiki predlozheniya v svete idej tradicionnogoazykoznanija. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya: mezhdunarodnyj zhurnal*. 2013; 3 (40): 252 – 255.
2. Babajceva V.V. *Yavleniya perekhodnosti v grammatike russkogo yazyka*. Moskva: Drofa, 2000.
3. Percov N.V. O roli korpusov v lingvisticheskikh issledovaniyah. *Trudy mezhdunarodnoj konferencii «Korpusnaya lingvistika – 2006»*. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2006: 318-331.
4. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: <http://www.ruscorpora.ru>
5. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Azbukovnik, 1999.
6. Mokienko V.M., Nikitina T.G. *Bo'shoj slovar' russkogo zhargona*. Sankt-Peterburg: Norint, 2000.
7. Shvarckopf B.S. «Ya postavil kavychki potomu, chto...». *Oblik slova*. Moskva: Institut russkogo yazyka RAN, 1997: 374 – 381.
8. Ermakova O.P., Zemskaya E.A., Rozina R.I. *Slova, s kotorymi my vse vstrechalis': Tolkovyy slovar' russkogo obshchego zhargona*. Moskva: Azbukovnik, 1999.

Статья поступила в редакцию 23.05.16

УДК 81.38

Uarova O.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English Philology, Institute of Modern Languages and International Studies, North-Eastern Federal University n.a. M. K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: uarovalya@mail.ru
Korkina O.V., manager, Customer Support Department, MyTona (Yakutsk, Russia), E-mail: olyaorkin@gmail.com

CREATIVE POTENTIAL OF ADDRESS FORMS (IN REGARD TO MODERN AMERICAN TV SERIES). The article deals with mechanisms of address forms used in colloquial everyday speech of young people in modern American TV series (New Girl, 2 Broke Girls, Glee and The Big Bang Theory). Those mechanisms are represented in the form of the language game through allusion, metonymy, antonomasia, rhyme and nonce words. The material proves that the potential of address forms allows native speakers to create expressive language structures based on a conscious violation of the norms of speech. It also allows identifying the age of the speaker, social background, as well as cultural dominants of the historical period.

Key words: address forms, mechanism, comedy TV series, language game.

О.В. Уарова, канд. филол. наук, доц. каф. английской филологии Института зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточного Федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: uarovaolya@mail.ru

О.В. Коркина, специалист отдела по технической и информационной поддержке пользователей, ООО Майтона, г. Якутск, E-mail: olyaorkin@gmail.com

ЛИНГВОКРЕАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЩЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ АМЕРИКАНСКИХ ТЕЛЕСЕРИАЛОВ)

В статье рассматриваются механизмы формирования обращений в разговорно-обиходной речи молодого поколения американцев. Материалом для исследования служат сериалы *New Girl*, *2 Broke Girls*, *Glee* и *The Big Bang Theory*. При работе с практическим материалом применяется описательный метод. При использовании обращений герои сериалов апеллируют к моделям, которые основываются на ассоциативной валентности и реализуются на различных уровнях языка в форме языковой игры (аллюзия, метонимия, антономазия, рифма и окказионализмы). Представленный материал позволяет сделать вывод, что лингвокреативный потенциал обращений позволяет носителям языка создавать экспрессивные языковые структуры, основанные на сознательном нарушении речевой нормы. Подобные обращения позволяют определить возраст говорящего, социальный опыт, а также культурные доминанты эпохи.

Ключевые слова: обращение, механизм, комедийный сериал, языковая игра

Обращение как многомерное языковое явление допускает разные подходы его изучения. Сегодня внимание лингвистов привлекает не только грамматические, но и функциональные, прагматические, гендерные и лингвокультурные особенности обращения. Изучение этих аспектов обращения проводится с позиции одного языка [1; 2; 3; 4; 5; 6], разноструктурных языков [7; 8; 9; 10], затрагиваются также проблемы перевода обращений [11] и др. Источником разностороннего рассмотрения обращения является его лингвокреативная природа, основанная на ассоциативных связях и способная реализоваться посредством языковой игры. Принимая во внимание, что основная стратегия языковой игры направлена на деавтоматизацию речемыслительных стереотипов [12], целесообразно рассмотреть обращения, которые не относятся к этикетным формам.

Целью работы является выявление механизма языковой игры в обращениях разговорно-обиходной речи в молодёжной среде. Материалом для исследования служат современные американские комедийные сериалы, сюжеты которых выстраиваются вокруг темы взаимоотношений молодых американцев: *New Girl*, *2 Broke Girls*, *Glee* и *The Big Bang Theory*. При работе с практическим материалом применяется описательный метод, включающий наблюдение и интерпретацию языковых средств.

Как показывает материал исследования, при использовании обращений герои комедийных сериалов апеллируют к моделям, которые основываются на ассоциативной валентности и реализуются на различных уровнях языка. В контексте коммуникативной ситуации «реализуется та или иная частная ассоциативная валентность слова – фонетическая, семантическая, лексическая, словообразовательная, синтаксическая. Каждая из этих частных валентностей выступает как тот или иной механизм языковой игры» [13]. Рассмотрим реализацию этих механизмов в обращениях, используемых в современных американских молодёжных сериалах комедийного жанра.

I. АЛЛЮЗИВНОЕ ОБРАЩЕНИЕ основывается на аллюзии как «ссылки на исторические, литературные, мифологические, библейские и бытовые факты» [14, с. 146].

Проанализируем механизм обращения этого типа на примере фрагмента сериала *New Girl*, 2012 (сезон 2, эпизод 4), в котором Шмидт, один из друзей, совместно арендующих квартиру в Нью-Йорке, неожиданно начинает задирать своих друзей, пытаясь убедить их, что он самый молодой и успешный среди них. Он настолько входит в роль, что пропускает попытки Ника, самого старшего в их компании, урезонить своего друга. Однако Нику всё же удается привлечь его внимание, и Шмидт, принимая вызов друга, обращается к нему со словами «Shoot, Gran Torino».

1. NICK: And as I'm elder. Can I give you a little advice, Schmidt? Can we walk for a sec?

SCHMIDT: Sure. Yes, yes.

NICK: Cause you've kind of gotten under my skin – a little bit.

SCHMIDT: Shoot, Gran Torino.

В этом обращении мы наблюдаем отсылку к фильму Клинта Иствуда *Gran Torino* (2008), в котором главный герой, пожилой американец, проживает остаток жизни в своём доме, пока у него не появляются новые соседи. В финальном эпизоде этого филь-

ма от военного стрелка в прошлом и владельца старого автомобиля Gran Torino в настоящем, вступившего в конфликт с новыми обитателями района, все ожидают последнего выстрела. В сериале *New Girl* саркастический намёк Шмидта на возраст Ника через отсылку к герою фильма *Gran Torino* выполняет функцию спускового крючка в этом разговоре и вызывает потасовку между друзьями.

Приведём также фрагмент диалога между другими героями этого же сериала, *New Girl*, 2011 (сезон 1, эпизод 2). В этом эпизоде Джесс в сопровождении своих друзей приезжает в квартиру Спенсера, своего бывшего молодого человека, за своими вещами. Спенсер отказывается возвращать Джесс некоторые её вещи, в результате между ними происходит ссора, в ходе которой звучат взаимные обвинения:

2. SPENCER: You know, I thought we were going to handle this like adults, Jess.

JESS: Yeah well, I thought you were the love of my life, so... (shot of the guys watching her from in front of the car with her stuff) **Suck it, Mr. Crabs!** (Walks back to the car where they all pat her on the back)

В этой сцене молодой человек, упрекая свою бывшую подругу в незрелости, обращается к ней по имени, она, отвечая на его упрек, обращается к нему как «Mr Crabs», т.е. именем персонажа из мультфильма *Sponge Bob Square Pants*, известного своим жадным и эгоистичным характером. Использование имени мультипликационного персонажа несколько нивелирует оскорбительный посыл ответной реплики Джесс. Понижение статуса бывшего молодого человека до мультипликационного персонажа придаёт комичность этой встрече, которая ставит финальную точку в их отношениях и вызывает одобрение со стороны друзей.

II. МЕТОНИМИЧЕСКОЕ ОБРАЩЕНИЕ построено на метонимии как «отношение части к целому или целого к части» [14, с. 108].

Приведём пример такого обращения из сериала *New Girl*, 2012 (сезон 2, эпизод 13). Этот механизм обращения реализуется в эпизоде, когда Уолт, отец Ника, приехавший навестить сына, решает незаметно уйти и случайно сталкивается в дверях с Джесс, которая выражает своё возмущение отношению Уолта к сыну:

3. JESS: Hey, Walt. What are you doing? I thought you were gonna go to a game with Nick today... This means too much to Nick. You can't just say you're gonna do things and then not do them.

WALT: Listen, **Blue-eyes**, do me a favor, will ya? Will you tell him that I, uh. You know, that I ... Just keep an eye on Nick for me, will ya?

Обращение «blue-eyes» в адрес Джесс выражено оценочной метонимией, в основе которой лежит перенос выразительной черты её лица, а именно больших синих глаз, на саму героиню. Такая форма обращения Уолта к девушке носит комплементарный характер и служит для сокращения дистанции между ними, поскольку Уолт стремится уйти от обвинений Джесс. Кроме того, Уолт обращается к соседке своего сына с просьбой присмотреть за Ником («keep an eye on Nick»), в которой слово 'eye' обыгрывается с обращением «blue-eyes». Этой просьбой Уолт выражает своё доверительное отношение к Джесс. Перед тем, как всё-таки

выйти из квартиры, Уолт подмигивает Джесс в знак примирения, чем окончательно обезоруживает её. Таким образом, неформальное обращение в сочетании с идиоматическим выражением и подмигиванием как средством невербальной коммуникации создаёт своеобразную игру в этой сцене и выполняет функцию восстановления status-quo между Джесс и Уолтом – Джесс позволяет Уолту уйти, не попрощавшись с сыном.

III. АНТОНОМАЗИЙНОЕ ОБРАЩЕНИЕ основывается на «использовании собственных имен в значении нарицательных, и, наоборот, нарицательных в значении собственных. В таком стилистическом использовании мы имеем дело с одновременной реализацией двух типов лексических значений: предметно-логического и назывного, основного предметно-логического и контекстуально-назывного» [14, с. 112].

Действие следующего фрагмента из сериала *New Girl, 2011* (сезон 1, серия 3) происходит на свадьбе, на которой Ник, переживая встречу со своей бывшей подругой Кэролайн, просит Джесс выступить в роли его новой девушки.

4. JESS: Look at my new boyfriend! He is so fancy in his big boy tie!

NICK: Jess, would you please stop.

JESS: OK! What is it with Caroline? You're like a different person.

NICK: Just focus on getting through the day. Please.

JESS: OK, **Mr. My-New-Boyfriend!**

Вначале Джесс шутливо называет Ника своим новым молодым человеком (**my new boyfriend**) и посмеивается над ним. После нескольких просьб Ника прекратить насмешки она уступает ему, но при этом добавляет в обращении к нему слово **«Mister»**, тем самым придавая Нику более высокий статус в соответствии с его требованиями перейти на более серьёзный тон общения. Такой формой обращения Джесс выражает своё ироничное отношение как к реакции Ника на её шутки, так и в целом к сложившейся ситуации.

Следующий пример из сериала *2 Broke Girls, 2011* (сезон 1, эпизод 16) демонстрирует тот же механизм в основе обращения. Макс, героиня сериала, пытается заступиться за свою подругу, обращается к её обидчику так, как будто его имя не имеет значения.

5. MAX: Hey you, **Dr. I-Forgot-Your-Name!**

DR. DAVE: How? It's written on every wall.

MAX: Ok, **Dr. Exit!**

Эта форма обращения используется героиней намеренно для того, чтобы продемонстрировать своё отношение к Доктору Дейву, имя которого она упоминала за мгновение до этой ситуации. Дальнейшее уточнение формы обращения в процессе диалога («Dr. Exit») выбрано для того, чтобы показать крайнее пренебрежение к герою, обусловленное его поведением.

IV. РИФМОВАННОЕ ОБРАЩЕНИЕ реализуется на основе механизма рифмы – «повторение (обычно через определённые интервалы) одинаковых или похожих друг на друга звуковых сочетаний в конце слов» [14, с. 230].

Рассмотрим игровой механизм обращений, построенный на рифме, на примере отрывка из диалога между Шелдоном и Пенни из телесериала *The Big Bang Theory, 2011* (сезон 5, эпизод 2). Шелдон настойчиво пытается убедить свою соседку Пенни выбросить кресло, но Пенни, отказывающаяся этого делать, превращает разговор в игру, открывая и закрывая дверь перед носом Шелдона.

6. SHELDON (knock-knock-knock): Penny!

PENNY (Answering the door to Sheldon): What's up, **buttercup?**

SHELDON (knock-knock-knock): Penny!

PENNY (Answering the door again): What's word, **hummingbird?**
SHELDON (knock-knock-knock): Penny!

PENNY (Answering again): What's the gist, **physicist?**

Пенни выстраивает все три обращения к Шелдону, рифмуя их с соответствующими вопросительными предложениями. В первом случае она использует обращение **«buttercup»**, рифмуя его со словом **«up»** в логичном для такой ситуации вопросе. Во втором случае она использует обращение **«hummingbird»**, которое рифмуется со словом **«word»** в вопросительной части предложения, не имеющего какого-либо смысла. В третьем случае Пенни обращается к Шелдону по его специальности **«physicist»**, рифмуя его со словом **«gist»**. Игровой элемент этих обращений направлен на выражение бессмысленности стараний Шелдона переубедить Пенни.

V. ОККАЗИОНАЛЬНОЕ ОБРАЩЕНИЕ осуществляется на основе понятия окказионального – «не узуальное, не соответствующее общепринятому употреблению, характеризующееся индивидуальным вкусом, обусловленное специфическим контекстом употребления» [15, с. 284].

Рассмотрим пример окказионального обращения из сериала *New Girl, 2012* (сезон 2, серия 8). На день благодарения мама Джесс приезжает к ней в гости и при встрече они приветствуют друг друга:

7. JESS: Ooh, **momsicle!** Hi!

MOTHER: Jujube! I missed you!

Обращение **«momsicle»** образовано из соединения двух слов **«mom»** (мама) и **«popsicle»** (леденец), а мама в свою очередь зовёт дочь **«jujube»**, что на русский язык можно перевести как **«китайский финик»** или же **«желейная конфета»**. Оба обращения являются уменьшительно-ласкательными, что указывает на тёплые отношения между матерью и дочерью.

Приведём также отрывок из сериала *Glee, 2012* (сезон 2, эпизод 8), в котором Сантана помогает Финну Хадсону завязать галстук.

8. Finn is trying to put on a tie at the church, when Santana enters.

FINN: Huh. Never learned how to tie a tie.

SANTANA: **Sit down, Frankenteen.** I'm guessing you know that you're losing it. I mean, Sam is clearly the new Glee favourite; he's going to become starting quarterback ...

Данное обращение создано путём соединения двух слов **«Frankenstein»** (Франкенштейн) и **«teen»** (тинэйджер). Этот выбор обращения обусловлен тем, что Финн, учащийся школы, обладает довольно крупным телосложением, что часто является поводом для насмешек над ним со стороны Сантаны.

Основу обращений в обиходно-бытовой сфере общения, реализуемых в комедийных сериалах, в среде американцев молодого и среднего возраста составляют лексические и фонетические стилистические средства (аллюзия, метонимия, антономазия и рифма), а также словообразовательные средства (окказионализмы). Наполнение этих механизмов демонстрирует апелляцию молодых людей к актуальным явлениям современной культуры при общении со сверстниками. Важную роль здесь играет тема внешности, статуса и возраста. При общении с родителями ими используются уменьшительно-ласкательные формы обращений. В свою очередь родители при обращении к детям и их друзьям сохраняют снисходительный тон и склонны к употреблению конвенциональных средств.

Как видно из проведённого анализа, носители языка снабжены целым рядом инструментов при использовании обращений. По использованию обращений можно определить возраст говорящего, социальный опыт, а также культурные доминанты эпохи.

Библиографический список

1. Леонович Е.О. Об использовании некоторых традиционных форм обращения в английском языке. *Иностранные языки в школе*. Москва, 2006; 5: 87 – 93.
2. Липатова М.К. *Обращение как средство выражения эмоциональной оценки в современном французском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ленинград, 1984.
3. Хан Н.Ч. Национально-специфические особенности обращений в корейском языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 2014; 10-3 (40): 192 – 95.
4. Azadeh Sharifi Moghaddam, Leyla Yazdanapanah, Vanideh Abolhassanzadeh. The Analyses of Persian Address Terms Based on the Theory of Politeness. *SKASE Journal of Theoretical Linguistics [online]*. 2013, vol. 10, no.3 [cit. 2013-06-18]. Available at: http://skase.sk/Volumes/JTL24/pdf_doc/04.pdf. ISSN 1339-782X.
5. Sommer Gabriele and Abel Lupapula. 2012. Comparing Address Forms and Systems: Some Examples from Bantu. *In Selected Proceedings of the 42th Annual Conference on African Linguistics*, ed. Michael R. Marlo et al., 266-277. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. Available at: www.lingref.com, document #2775
6. Xiaomei Yang. Address Forms of English: Rules and Variations. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 1, No. 5, pp. 743 – 45, September 2010.

7. Дыхова З.Р. *Лингвистический статус обращения: на материале русского и кабардино-черкесского языков*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Нальчик, 2007.
8. Шмелева О.Б. История изучения обращений-антропонимов в английском и татарском языках. *Вестник Чувашского университета*, 2008; Выпуск 3: 190 – 94.
9. Смит Сара, Ларина Т.В. Обращение в английской коммуникативной культуре в сопоставлении с русской. *Вестник российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания*, 2003: 79 – 91.
10. Прима А.М. Гендерный аспект функционирования обращений (на примере английского и русского языков). Наука. Образование. Культура. Вклад молодых исследователей. *Материалы II Международной научной конференции преподавателей, аспирантов, магистров и студентов вузов*. Краснодар: «Политехник», 2013: 368 – 371.
11. Тарасов В.М. *Особенности перевода обращений (на материале немецкого и русского языков)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2011.
12. Гридина Т.А. *Языковая игра: стереотип и творчество*: монография. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический институт, 1996.
13. Языковая игра. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Москва, 2003.
14. Гальперин И.Р. *Очерки по стилистике английского языка: Опыт систематизации выразительных средств*. Изд. 2-е, испр. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012.
15. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Книжный дом «ЛИБРИКОМ», 2010.

References

1. Leonovich E.O. Ob ispol'zovanii nekotorykh traditsionnykh form obrascheniya v anglijskomazyke. *Inostrannyye yazyki v shkole*. Moskva, 2006; 5: 87 – 93.
2. Lipatova M.K. *Obraschenie kak sredstvo vyrazheniya 'emotsional'noj ocenki v sovremennom francuzskomazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Leningrad, 1984.
3. Han N.Ch. Nacional'no-specificheskie osobennosti obraschenij v korejskomazyke. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2014; 10-3 (40): 192– 95.
4. Azadeh Sharifi Moghaddam, Leyla Yazdanapanah, Vanideh Abolhassanizadeh. The Analyses of Persian Address Terms Based on the Theory of Politeness. *SKASE Journal of Theoretical Linguistics [online]*. 2013, vol. 10, no.3 [cit. 2013-06-18]. Available at: http://skase.sk/Volumes/JTL24/pdf_doc/04.pdf. ISSN 1339-782X.
5. Sommer Gabriele and Abel Lupapula. 2012. Comparing Address Forms and Systems: Some Examples from Bantu. In *Selected Proceedings of the 42th Annual Conference on African Linguistics*, ed. Michael R. Marlo et al., 266-277. Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project. Available at: www.lingref.com <<http://www.lingref.com>>, document #2775
6. Xiaomei Yang. Address Forms of English: Rules and Variations. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 1, No. 5, pp. 743 – 45, September 2010.
7. Dohova Z.R. *Lingvisticheskij status obrascheniya: na materiale russkogo i kabardino-cherkesskogoazykov*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Nal'chik, 2007.
8. Shmeleva O.B. Istoriya izucheniya obraschenij-antropnimov v anglijskom i tatarskomazykah. *Vestnik Chuvashskogo universiteta*, 2008; Vypusk 3: 190 – 94.
9. Smit Sara, Larina T.V. Obraschenie v anglijskoj kommunikativnoj kul'ture v sopostavlenii s russkoj. *Vestnik rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Russkij i inostrannyj yazyki i metodika ih prepodavaniya*, 2003: 79 – 91.
10. Prima A.M. Gendernyj aspekt funkcionirovaniya obraschenij (na primere anglijskogo i russkogoazykov). Nauka. Obrazovanie. Kul'tura. Vklad molodyh issledovatelej. *Materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii prepodavatelej, aspirantov, magistrrov i studentov vuzov*. Krasnodar: «Politehnik», 2013: 368 – 371.
11. Tarasov V.M. *Osobennosti perevoda obraschenij (na materiale nemeckogo i russkogoazykov)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2011.
12. Gridina T.A. *Yazykovaya igra: stereotip i tvorchestvo*: monografiya. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut, 1996.
13. *Yazykovaya igra. Stilisticheskij 'enciklopedicheskij slovar' russkogoazyka*. Moskva, 2003.
14. Gal'perin I.R. *Ocherki po stilistike anglijskogoazyka: Opyt sistematizacii vyrazitel'nyh sredstv*. Izd. 2-e, ispr. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2012.
15. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBRIKOM», 2010.

Статья поступила в редакцию 27.05.16

УДК 81'276.6

Khasanova Z.S., postgraduate, Department of West-European Languages and Cultures, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: khasanova_zareta@mail.ru

Khakieva Z.U., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: zalikha_khakieva@mail.ru

ON THE ISSUE OF THEMATIC AND STRUCTURAL CLASSIFICATION OF SPECIAL VOCABULARY (BASED ON THE ENGLISH ART HISTORY TERMINOLOGY). The article is dedicated to construction of thematic and structural classification of the English-language art history terms. The fact is underlined that until now the English terminology of art history has not been analyzed from the point of view of its linguistic systemic approach with the exception of certain scientific works with the study of particular semantic and functional specifics of lexical units of this layer. The object of the research in the article is the special vocabulary that functions in the sphere of the English-language art history discourse in such fields of art as painting, drawing, composition, as well as graffiti, in the amount of 2920 lexical units. The authors analyze the structural and word-formative groups of art history terms and classify these lexical units according to at least eight thematic groups, which in their turn can be divided into smaller microfields.

Key words: special lexis, structure, classification, term, terminology, art history.

З.С. Хасанова, аспирант кафедры западноевропейских языков и культур, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: khasanova_zareta@mail.ru

З.У. Хакиева, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: zalikha_khakieva@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ И СТРУКТУРНОЙ КЛАССИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ИСКУССТВОВЕДЕНИЯ)

Статья посвящена построению тематической и структурной классификации англоязычных терминов искусствоведения. Подчеркивается тот факт, что до настоящего времени английская терминология сферы искусствоведения не подвергалась системному лингвистическому анализу за исключением отдельных работ, в которых исследовались лишь частные семанти-

ческие и функциональные особенности лексических единиц данного слоя. Объектом рассмотрения в рамках статьи послужила специальная лексика, функционирующая в сфере англоязычного искусствоведческого дискурса в таких сферах искусства, как живопись, рисунок, композиция, а также граффити, в объёме 2920 лексических единиц. Авторы анализируют структурно-словообразовательные группы терминов сферы искусствознания и классифицируют данные лексические единицы на восемь тематических групп, которые в свою очередь подразделяются на более мелкие микрополя.

Ключевые слова: специальная лексика, структура, классификация, термин, терминология, искусствознание.

Практически любой термин в значительной мере характеризуется принадлежностью к определённой терминологии, следовательно, описывать его целесообразно именно в корреляции с «терминологией». Г.П. Снетова констатирует, что понятия «термин» и «терминология» на современном синхронном срезе получили достаточно исчерпывающее научное описание: вскрыты специфические особенности этих лингвистических понятий, они стали объектом исследования в рамках терминоведения. Что касается исторического аспекта, то, по мнению исследователя, теория термина и терминологии в историческом плане, на разных этапах развития языка, не получила ещё полного лингвистического освещения. Основные проблемы и направления терминоведения, актуальные для современного уровня развития терминологии, в определённой мере могут быть применимы и в области исторической терминологии, однако они не нашли ещё законченного общетеоретического решения. Природа термина и его специфические особенности в плане исторической терминологии не вскрыты полностью [1, с. 10].

Словарный состав языка очень быстро обновляется по сравнению с другими структурными ярусами языка. Данное явление очевидно по той причине, что словарный состав должен отражать в языке все перемены действительности. Этот процесс всегда является фактором развития лексики, в том числе и терминологической [2, с. 471]. Такого же мнения придерживается и Г.П. Снетова, которая полагает, что терминологическая лексика является самой подвижной, гибкой и быстро изменяющейся частью общенародной лексики. Каждая общественная эпоха вызывает потребность в номинации, каждая эпоха характеризуется специфическим терминологическим фондом для наименования специальных явлений и понятий [1, с. 18; см. также: 3; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 12 и др.].

Не секрет, что каждая терминологическая система имеет собственные частотно используемые способы терминодеривации, коррелирующие с общеязыковыми словообразовательными моделями. Национальный язык предлагает терминологии свои принципы организации и пополнения лексического фонда. Вместе с тем, нельзя говорить о том, что в процессе терминологической номинации задействуются абсолютно все средства и ресурсы национального языка. Происходит своего рода селекция способов, и именно они являются наиболее продуктивными в образовании терминов конкретной системы [13, с. 17].

В терминоведении принято считать, что терминология является специфическим слоем словарного состава языка и неотъемлемой частью лексической системы вообще и, как следствие, подвержена всем типичным для лексических подсистем процессам. Как отмечает А.Н. Письмиченко в отношении англоязычных терминосистем, «...терминообразование идёт в русле основных законов словообразования английского языка. Специфика терминосистемы в «избирательности» использования тех или иных средств» [14, с. 27]. Отдельно отметим, что *семантический способ образования специализированной лексики имеет особый смысл и особую функциональную нагрузку*. Именно посредством семантического способа образования терминов удовлетворяются все возрастающие потребности в новых специальных лексических единицах. Неудивительно, что семантический способ терминообразования и в настоящее время сохраняет свою актуальность и высокую продуктивность.

В настоящей статье мы затронем проблему тематической и структурной классификации англоязычных терминов искусствознания. Необходимо подчеркнуть, что до настоящего времени английская терминология сферы искусствознания не подвергалась системному лингвистическому анализу; в отдельных работах исследовались лишь частные семантические и функциональные особенности лексических единиц данного слоя.

На первом этапе изучения смысловой структуры и семантических особенностей английских терминов искусствознания нами были выделены и проанализированы их лексико-тематические группы. С.В. Гринев-Гриневич не без причины называет такие тематические группы семантическими полями, отмечая, что группировка лексических единиц в такого рода поля явля-

ется одним из наиболее наглядных способов моделирования организации знаний в языке. Под семантическим полем, по мнению автора, принято понимать фрагмент действительности, выделенный в человеческом опыте и имеющий в языке соответствие в виде автономной лексической подсистемы [15, с. 209]. Нам представляется, что более корректным было бы говорить о семантическом (или терминологическом) поле не как о фрагменте действительности, а как о тематически единой совокупности средств вербальной репрезентации данного фрагмента [см. также: 16; 17; 18 и др.].

Н.М. Карпухина констатирует, что в терминологии, представляющей собой терминосистему, можно выделить на основе общности или различия компонентов семантической структуры терминов терминологические блоки, или микрополя. Такая структура терминосистемы не противоречит представлению о лексико-семантической системе языка как об иерархии семантических полей, блоков, рядов. Опираясь на опыт теоретических исследований в семасиологии, методом компонентного анализа можно выявить интегральные и дифференциальные семы в семантической структуре профессионально терминованных наименований и объединить их в блоки, которые образуют микрополе профессионально терминованной лексики, входящее как фрагмент в макрополе специальной лексики современного английского языка [19, с. 12].

Объектом рассмотрения в рамках настоящей статьи послужила специальная лексика, функционирующая в сфере англоязычного искусствоведческого дискурса (в основном, в таких сферах искусства, как живопись, рисунок, композиция, а также некоторые термины, относящиеся к современному направлению визуального искусства – граффити).

Материалом исследования послужила выборка из 2920 лексических единиц (ЛЕ), относящихся к указанным областям и отобранных из словарей, посвящённых изобразительному искусству.

В результате анализа выборки мы классифицировали термины изобразительного искусства на 8 тематических групп, а именно:

- 1) **направления искусства**, например, *abstract art* – абстракттизм, *applied art* – прикладное искусство;
- 2) **художественные жанры**, например, *historical painting* – историческая живопись, *landscape painter* – пейзажист;
- 3) **инструменты художника**, например, *easel* – мольберт, *pallette-knife* – мастихин;
- 4) **типы изображения**, например, *still life* – натюрморт, *shoulder-length portrait* – погрудный портрет;
- 5) **краски, цвет, тон**, например, *sky-blue* – лазурь (небесный цвет), *cadmium red* – кадмий красный (темно красный цвет);
- 6) **выставки**, например, *opening day* – день накануне выставки, *one man exhibition* – персональная выставка;
- 7) **строения**, например, *art chamber* – кунсткамера, собрание или коллекция произведений искусства или редкостей; музей произведений искусства или редкостей, *gallery* – художественная галерея;
- 8) **фрагменты, детали картины и их описание**, например, *against a background* – на фоне, *delicate colours* – тончайшие цвета [см., в частности: 20; 21].

Необходимо обратить внимание на то, что представленные группы (терминологические микрополя) содержат в себе дополнительные подгруппы. Кроме того, в одном и том же фрагменте дискурса изобразительного искусства почти все группы взаимокоррелируют, поскольку, как показывает анализ, дискурс изобразительного искусства не может существовать, черпая специальную лексику лишь из одной тематической группы [см. также: 22]. Для того чтобы убедиться в этом, рассмотрим пример, относящийся к картинам и их описанию:

(1) *A huge canvas is encrusted with paint, with accents of blue, green, white and yellow set against a warm orange ground. The massive expanse of rich colour overwhelms the viewer. The spontaneous and gestural brushstrokes owe much to Abstract Expressionism, and to the techniques of Pollock...* [23, p. 21].

Описание картины переплетается с номинациями инструментов художника, цвета красок (четвёртая, восьмая и шестая группы нашей выборки). При назывании красок указывается на противопоставление тёплых и холодных цветов, что делает более выразительным каждый из цветов и является своеобразной техникой художников. Техника же является неотъемлемой частью навыков художника (третья тематическая группа). Таким образом, техника является тематической подгруппой цвета и навыков художника одновременно. Далее говорится о спонтанных и размашистых мазках, что также является техникой написания картины, а соответствующие лексические единицы относятся к микрополю средств номинации навыков художника. Затем называется само направление изобразительного искусства (первая группа), которое непосредственно подразумевает и технику изображения и использование несмешанных цветов краски, является навыком художника и подразумевает действие, процесс. Следовательно, данные тематические группы сосуществуют друг с другом и объединены тесными системными связями. В этой связи показательно количественное распределение терминологических единиц по тематическим группам, представленное на диаграмме 1.

В состав многокомпонентных терминов входят лексические единицы, состоящие из: существительного-предлога-существительного (62%), например, *art of building* – зодчество, *painter of sea-scapes* – художник маринист; глагола-предлога-наречия (20%) – *paint from nature/memory* – писать с натуры/по памяти; глагола-прилагательного-существительного (18%) – *paint historical subjects* – писать на исторические темы.

В контексте анализа выборки согласимся с мнением Е.С. Кудряковой о том, что части речи, обретая форму для передачи разных значений как разных структур знания, со временем оказываются способными отражать не только специализацию отдельных типов значений (предметных в отличие от не предметных и т.п.), но и закреплённость подобных разных значений за разными «телами» знаков, а, следовательно, связанность – пусть и в очень общем виде – тела (формы) знака со способом представления в нём определённой семантики [24, с. 59 – 60].

Вышеназванные тематические группы также разделяются на микрополя, в которых содержатся, как мы считаем, наиболее интересные для изучения метафорические термины [см. 25]. Данные термины составляют 12% из рассмотренных нами специализированных лексических единиц. Метафорические тер-

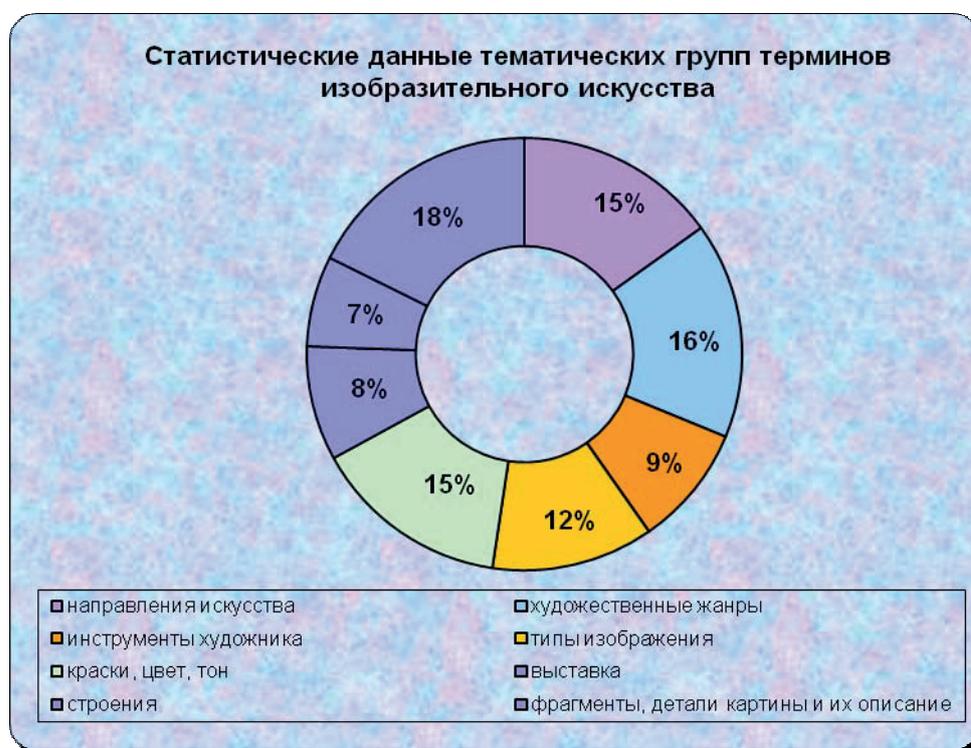


Рис. 1. Распределение терминологических единиц по тематическим группам

При анализе корпуса терминов сферы искусства мы выявили, что лексический состав описанных выше тематических групп разделяется на:

- однокомпонентные (18%);
- двухкомпонентные (27%);
- многокомпонентные (55%) термины.

В состав однокомпонентных терминов входят существительные (эта часть речи оказывается преобладающей – 56%), например, *miniature* – миниатюра, *brush* – кисть, *canvas* – холст, *hue* – цвет, оттенок, тон; глаголы (12%), например, *to group* – гармонично подбирать цвета, *to load* – наносить густо краску, *to prime* – грунтовать поверхность для последующего нанесения изображения; прилагательные (32%), например, *gaudy* – яркий до безвкусицы, *obscure* – тусклый, выцветший.

Среди двухкомпонентных терминов встречаются существительные с прилагательным в препозиции (78%): *abstract art* – абстракционизм, *battle piece* – батальная живопись, *flesh colour* – телесный цвет; глаголы с существительным в позиции прямого дополнения (20%): *to ply the brush* – владеть кистью, *to dilute paint* – разводить краску, *to mix paints* – смешивать краски; глагол с последующим причастием (2 %): *to pose sitting /standing* – позировать сидя, стоя.

минья представляется возможным классифицировать на 3 тематические группы, а именно:

1) **статус художника**, например, *brother of the brush* – художник-профессионал (4% из 12% терминов с метафорической окрашенностью);

2) **материал/ инструменты художника**, например, *foxing* – бумага для рисования с рыжеватой-коричневыми пятнами (2% среди терминов с метафорической окрашенностью);

3) **художественные предпочтения**, например, *madonnaro* – «мадоннисты», художники, которые отдают своё профессиональное предпочтение девам, специализирующиеся на их изображении (6% среди терминов с метафорической окрашенностью) [21].

Структурно-семантический способ образования искусствоведческих терминов включает в себя такой продуктивнейший способ терминодеривации, как аббревиация (14 % из 2920 терминологических единиц) [см. также: 26]. В данном случае слова сокращаются до начальных или нескольких первых букв и функционируют как термины, репрезентируя определённые фрагменты научной картины мира. Среди таких аббревиатур встречаются сокращения, состоящие из одного компонента, которые составляют 3,5 % из 14 % всех сокращений, например, *pinx.*, что означает «автор». Данная аббревиатура является заимствованием из

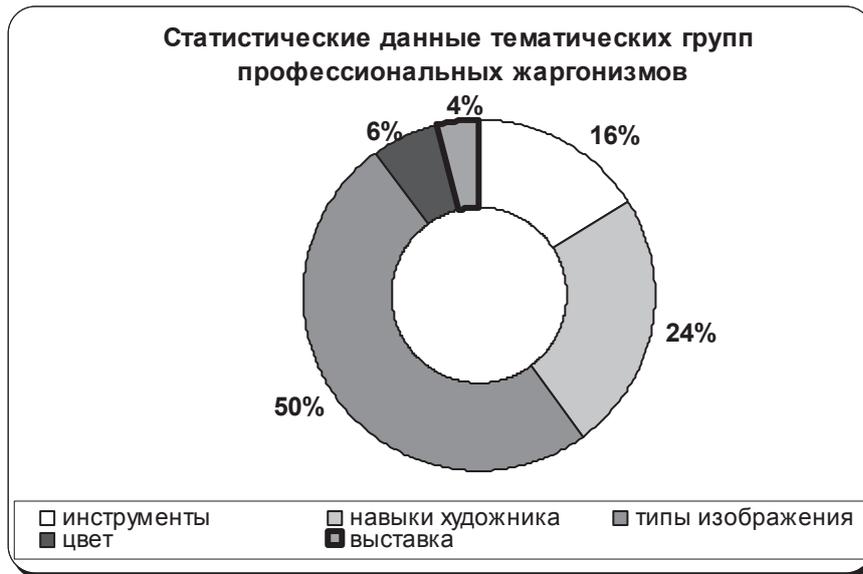


Рис. 1. Распределение выборки профессиональных жаргонизмов по тематическим группам

латинского языка от термина *pinxid*, что на английском означает *'he painted'*. Термин *pinx* встречается на картинах в правом нижнем углу, после которого пишется имя самого автора, который в связи с этим стал встречаться в процессе коммуникации между профессионалами сферы изобразительного искусства. Наряду с аббревиатурой *pinx* также актуально использование аббревиатуры с синонимичным значением – *Inv. (invented, inventor)*.

Среди двухкомпонентных аббревиатур (6%) встречаются следующие термины:

- образованные путём усечения конечных букв первого компонента, где остаются первые две буквы, так например, *op art* – от *optic* (оптическое) + *art* (искусство);

- образованные путём усечения конечных букв первого компонента, где остаются первые три буквы, например, *pop art* (от *popular* – популярный + *art* – искусство) – направление в модернистском изобразительном искусстве, черпающее образы и формы из «коммерческого искусства», рекламных плакатов, объявлений, комиксов и создающее из них произвольные неестественные комбинации;

- образованные путём усечения конечных букв двух компонентов, где остаются первые четыре буквы, так например, *agit-prop* (от *agitation* – агитация + *propaganda* – пропаганда) – политическая пропаганда, для контроля идеологии людей, проводимая в основном через искусство [21].

Среди трёхкомпонентных аббревиатур (4,5 %) встречаются:

- акронимы, образованные при помощи усечения конечных букв, где в одной аббревиатуре у одних компонентов могут оставаться первые две буквы, а у других – одна, что сделано, скорее всего, для благозвучия, например, *Cobra* – Кобра. Это группа художников экспрессионистов, которая сформировалась в Париже. Их название образовалось от первых букв названия столиц стран, которыми художники увлечены – это *Copenhagen* (Копенгаген), *Brussels* (Брюссель) и *Amsterdam* Амстердам;

- инициальная аббревиатура, где слова сокращаются до одной начальной буквы, например, *WIP* – work in progress (набросок или фотография незавершённой работы, которую выкладывают, чтобы спросить совета или проиллюстрировать процесс создания).

В свете изучения терминологической лексики важным является выделение и такой группы, как профессиональные жаргонизмы. В ходе анализа выборки было выявлено 200 лексических единиц (ЛЕ), относящихся к профессиональным жаргонизмам.

Мы классифицировали профессиональные жаргонизмы на 5 тематических групп, а именно:

Библиографический список

1. Снетова Г.П. *Русская историческая терминология: учебное пособие*. Калинин: КГУ, 1984.
2. Реформатский А.А. *Введение в языковедение*. Издание 5-е., исправленное. Москва: Аспект Пресс, 2005.
3. Алимуратов О.А. Значение, смысл, концепт и интенциональность: система корреляций. *Язык. Текст. Дискурс*. 2005; 3: 43 – 56.

- 1) **навыки художника**, например, *the brush* – искусство художника;

- 2) **типы изображения**, например, *phizmongering* – портретирование, *family group* – семейный портрет;

- 3) **материал/инструменты художника**, например, *skinny* – колпачок от аэрозольного баллона, позволяющий рисовать тонкие линии, *waters* – акварель;

- 4) **цвет**, например, *fox* – рыжеватый цвет краски, *dead colour* – тусклый цвет;

- 5) **выставка**, например, *varnishing day* – день накануне выставки [20; 21; 27]. В контексте сказанного можно представить количественное распределение выборки профессиональных жаргонизмов по тематическим группам в виде следующей диаграммы.

Нами проведена также классификация жаргонизмов по типам номинации, в соответствии с которой профессионализмы с прямой номинацией составляют 80% (например, *lost profile* – «потерянный профиль», профиль человека, когда на него смотрят немного ближе в сторону затылка в процессе написания портрета), а единицы с метафорической номинацией – 20% (например, *foe* – неопытный, начинающий художник в стиле граффити). Данная классификация жаргонизмов отражена на приведённой выше диаграмме.

Таким образом, мы приходим к выводу о значимости системного исследования терминологической лексики и частотно используемых способов терминологизации в сфере искусствования. В рамках исследуемой сферы выделяются несколько лексико-тематических групп, включающих направления искусства, художественные жанры, инструменты художника, типы изображения; краски, цвета и тона; выставки, строения, а также фрагменты, детали картин и их описание. Каждая из групп, коррелирующих между собой, содержит в себе дополнительные подгруппы (микрочасти). При этом в лексическом составе тематических групп и подгрупп можно выделить однокомпонентные, двухкомпонентные и многокомпонентные термины с преобладанием последних, а также аббревиатуры. В рамках метафорических терминов наличествуют три тематические группы, такие как статус художника, материал или инструменты художника, а также художественные предпочтения. Мы также отмечаем выделение в сфере искусствования и такой группы, как профессиональные жаргонизмы, которые включают пять тематических групп: навыки художника, типы изображения, материал/инструменты художника, цвет, выставки.

4. Алимуратов О.А., Лату М.Н. Особенности терминологической номинации: когнитивно-семантический подход (на материале китайской и английской терминологии боевых искусств). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2008; 1-2: 6 – 13.
5. Алимуратов О.А., Лату М.Н., Раздвев А.В. *Особенности структуры и функционирования отраслевых терминосистем (на примере терминосистемы нанотехнологий)*: монография. Издание 2, исправленное. Пятигорск, 2012.
6. Алимуратов О.А., Лату М.Н., Раздвев А.В. Особенности структуры и функционирования отраслевых терминосистем (на примере терминосистемы нанотехнологий). *Международный журнал экспериментального образования*. 2012; 2: 86 – 88.
7. Бузов А.А. Речевая номинация и языковая картина мира. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2007; 1-2: 57 – 66.
8. Лату М.Н., Раздвев А.В. *Терминоведение: частные вопросы развивающихся терминологий*: учебное пособие к лекционному курсу «Общие и прикладные аспекты терминоведения». Пятигорск, 2011.
9. Лату М.Н., Хачересова Л.М. Типология англоязычных терминов по моделям номинации в соответствии с классификацией элементов научного знания. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2012; 2: 72 – 78.
10. Раздвев А.В. История возникновения и развития терминологии нанотехнологий. *European Social Science Journal*. 2011; 8 (11): 60 – 69.
11. Раздвев А.В. Сравнительно-сопоставительный анализ семантики, структуры и динамики русского и английского подязыков сферы нанотехнологий. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2011; 24: 167 – 170.
12. Рябко О.П. Флоронимическая мотивационная номинация. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2011; 4: 163 – 166.
13. Рождественская С.В. *Структурно-семантическая организация керамической терминологии в английском и русском языках*: Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук: 10.02.20. Пятигорск, 2009.
14. Письмиченко А.Н. *Основные проблемы генезиса, становления и развития английской строительно-индустриальной терминологии*: Диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.04. Киев, 1984.
15. Гринев-Гривневич С.В. *Терминоведение*. Москва: «Академия», 2008.
16. Алимуратов О.А., Раздвев А.В. Термины-эпонимы в русском и английском подязыках нанотехнологий: структурно-семантический и гендерный аспекты. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2011; 2: 157 – 161.
17. Гандалоева З.С. К вопросу об основных характеристиках термина (на материале англоязычной терминологии парфюмерии). *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2014; 2: 67 – 76.
18. Лукина О.А. Полевая структура фонетической терминологии во французском и русском языках. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2008; 3: 120 – 123.
19. Карпухина Н.М. *Лексико-семантические процессы русской терминологии товарно-денежного обращения*: Автореферат ... доктора филологических наук: 10.02.01. Москва, 2007.
20. *Зона граффити*. Available at: http://zone-7-graffiti.ucoz.ru/publ/graffiti_terminy/1-1-0-4
21. *Abby Lingvo Online*. Available at: www.lingvo-online.ru
22. Раздвев А.В. Дискурс сферы нанотехнологий как вид научного дискурса (на материале современного английского языка). *Вестник Челябинского государственного университета*. 2013; 37 (328): 52 – 55.
23. *Phaidon Atlas 21st Century World Architecture: Travel Edition*. Phaidon Press Limited, 2011.
24. Кубрякова Т.П. *Роль языка в познании мира*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
25. Алимуратов О.А., Лату М.Н. Метафоричность термина как переводческая проблема. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2006; 4: 24 – 27.
26. Алимуратов О.А., Шлепкина М.А. Инновационные лексические процессы в системе стереотипных конструкций современного англоязычного делового дискурса: аббревиация и сокращение. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2010; 1-1: 20 – 29.
27. *Лексика по теме «Искусство» (англо-русский глоссарий)*. Available at: <http://study-english.info/art.php>

References

1. Snetova G.P. *Russkaya istoricheskaya terminologiya*: учебное пособие. Kalinin: KGU, 1984.
2. Reformatskij A.A. *Vvedenie v yazykovedenie*. Izdanie 5-e., ispravlennoe. Moskva: Aspekt Press, 2005.
3. Alimuradov O.A. Znachenie, smysl, koncept i intencional'nost': sistema korrelyacij. *Yazyk. Tekst. Diskurs*. 2005; 3: 43 – 56.
4. Alimuradov O.A., Latu M.N. Osobennosti terminologicheskoy nominacii: kognitivno-semanticheskij podhod (na materiale kitajskoj i anglijskoj terminologii boevykh iskusstv). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2008; 1-2: 6 – 13.
5. Alimuradov O.A., Latu M.N., Razduev A.V. *Osobennosti struktury i funkcionirovaniya otraslevykh terminosistem (na primere terminosistemy nanotehnologij)*: monografiya. Izdanie 2, ispravlennoe. Pyatigorsk, 2012.
6. Alimuradov O.A., Latu M.N., Razduev A.V. Osobennosti struktury i funkcionirovaniya otraslevykh terminosistem (na primere terminosistemy nanotehnologij). *Mezhdunarodnyj zhurnal 'eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2012; 2: 86 – 88.
7. Burov A.A. Rechevaya nominaciya i yazykovaya kartina mira. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2007; 1-2: 57 – 66.
8. Latu M.N., Razduev A.V. *Terminovedenie: chastnye voprosy razvivayuschihsysya terminologij*: учебное пособие к лекционному курсу «Общие и прикладные аспекты терминоведения». Pyatigorsk, 2011.
9. Latu M.N., Hacheresova L.M. Tipologiya angloyazychnykh terminov po modelyam nominacii v sootvetstvii s klassifikaciej `elementov nauchnogo znaniya. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2012; 2: 72 – 78.
10. Razduev A.V. Istoriya vzniknoveniya i razvitiya terminologii nanotehnologij. *European Social Science Journal*. 2011; 8 (11): 60 – 69.
11. Razduev A.V. Sravnitel'no-sopostavitel'nyj analiz semantiki, struktury i dinamiki russkogo i anglijskogo pod `yazykov sfery nanotehnologij. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; 24: 167 – 170.
12. Ryabko O.P. Floronimicheskaya motivacionnaya nominaciya. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2011; 4: 163 – 166.
13. Rozhdestvenskaya S.V. *Struktorno-semanticheskaya organizaciya keramicheskoy terminologii v anglijskom i ruskom yazykah*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk: 10.02.20. Pyatigorsk, 2009.
14. Pis'michenko A.N. *Osnovnye problemy genезиса, stanovleniya i razvitiya anglijskoj stroitel'no-industrial'noj terminologii*: Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk: 10.02.04. Kiev, 1984.
15. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie*. Moskva: «Akademiya», 2008.
16. Alimuradov O.A., Razduev A.V. Terminy-`eponymy v russskom i anglijskom pod `yazykah nanotehnologij: struktorno-semanticheskij i gendernyj aspekty. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2011; 2: 157 – 161.
17. Gandaloeva Z.S. K voprosu ob osnovnykh harakteristikah termina (na materiale angloyazychnoj terminologii parfjumerii). *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2014; 2: 67 – 76.
18. Lukina O.A. Polevaya struktura foneticheskoy terminologii vo francuzskom i russskom yazykah. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2008; 3: 120 – 123.
19. Karpuhina N.M. *Leksiko-semanticheskie processy russskoj terminologii tovarno-denezhnogo obrascheniya*: Avtoreferat ... doktora filologicheskikh nauk: 10.02.01. Moskva, 2007.
20. *Zona graffitii*. Available at: http://zone-7-graffiti.ucoz.ru/publ/graffiti_terminy/1-1-0-4
21. *Abby Lingvo Online*. Available at: www.lingvo-online.ru
22. Razduev A.V. Diskurs sfery nanotehnologij kak vid nauchnogo diskursa (na materiale sovremennogo anglijskogo yazyka). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; 37 (328): 52 – 55.
23. *Phaidon Atlas 21st Century World Architecture: Travel Edition*. Phaidon Press Limited, 2011.
24. Kubryakova T.P. *Rol' yazyka v poznanii mira*. Moskva: Yazyki slavjanskoj kul'tury, 2004.
25. Alimuradov O.A., Latu M.N. Metaforichnost' termina kak perevodcheskaya problema. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2006; 4: 24 – 27.
26. Alimuradov O.A., Shlepkin M.A. Innovacionnye leksicheskie processy v sisteme stereotipnykh konstrukcij sovremennogo angloyazychnogo delovogo diskursa: abbreviaciya i sokraschenie. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2010; 1-1: 20 – 29.
27. *Leksika po teme «Iskusstvo» (anglo-russkij glossarij)*. Available at: <http://study-english.info/art.php>

Статья поступила в редакцию 30.05.16

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	3	КОМПЛЕКТОВ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ	40	Л.Ф. Артеменкова РЕАБИЛИТАЦИОННЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ДИАГНОЗОМ ДЦП	76
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ		О.М. Жиганова ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	42	Э.М. Валеева, Н.И. Кашина ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЯХ У БУДУЩИХ СОЦИОЛОГОВ	78
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ		С.М. Зияудинова, М.Д. Зияудинов, Г.П. Раджабаев ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	45	Е.К. Деорянкина, И.С. Ерёмина ДОСТИЖЕНИЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ ПРИ САМОРАЗВИТИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА)	80
Х.С. Абдулаева МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИМЕДИА	5	С.Х. Гасанова, С.А. Караева, Д.А. Магарамова О СОЦИАЛЬНОЙ РОЛИ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ	47	И.С. Кобозева, М.П. Миронова ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО КОНЦЕПТА «МУЗЫКАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА»: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД	83
П.Д. Абдурахманова, Ш.С. Гасанова, З.А. Абдулаева ИНТЕРНЕТ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	7	Н.С. Доржу, Ю.Д. Оюн РАЗРАБОТКА УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ НА ОСНОВЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ-ОБОЛОЧКИ «НОТРОТАОЕС»	49	Л.А. Полина, Л.А. Филлимонюк МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..	86
П.Д. Абдурахманова, Ш.С. Гасанова, П.Г. Идрисова ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ	9	А.В. Иванова, А.П. Бугаева, А.Г. Скрыбина КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	52	О.В. Бережная, Н.А. Прядко МОДЕЛЬ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	88
Н.В. Байгулова, О.В. Чепурная ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ МНЕМОТЕХНИКИ	11	А.Н. Излევ СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ КОМАНДИРА СПЕЦИАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ И РАЗВЕДЫВАТЕЛЬНЫМИ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯМИ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ	55	А.И. Хубиев СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВ ЧЕРЧЕНИЯ И НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ	90
Ю.В. Брылеева, Ф.Д. Рассказов ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ К ПРЕПОДАВАНИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	14	В.А. Таран, М.П. Дебердеев ДИАГНОСТИКА ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ ..	56	А.И. Хубиев ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО- ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ	92
Н.В. Байгулова, О.В. Чепурная ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ МНЕМОТЕХНИКИ	11	Т.В. Юсупхаджиева АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	59	В.П. Шибеев, Л.М. Шибеева ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЛИЧНОСТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО- НАУЧНЫХ И МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН)	94
Ю.В. Брылеева, Ф.Д. Рассказов ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ К ПРЕПОДАВАНИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	14	Г.А. Литвина, В.Е. Кульчицкий, А.В. Агеев АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ	61	К.В. Эсеккуев ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ДИЗАЙН- СИТУАЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ ДИЗАЙНЕРОВ В ВУЗОВСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ	96
Н.В. Байгулова, О.В. Чепурная ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ МНЕМОТЕХНИКИ	11	З.А. Магомеддибировва, А. Джабраилов ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	63	В.С. Бедрин ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ХОДЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАТИКА И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	98
Н.В. Байгулова, О.В. Чепурная ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ МНЕМОТЕХНИКИ	11	К.А. Малагусейнова СТРУКТУРА КОМПЕТЕНЦИИ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ – УМЕНИЕ ОРГАНИЗОВЫВАТЬ ГРУППОВУЮ РАБОТУ НА ОСНОВЕ ЗНАНИЯ ПРОЦЕССОВ ГРУППОВОЙ ДИНАМИКИ И ПРИНЦИПОВ ФОРМИРОВАНИЯ КОМАНДЫ	66	В.С. Винцкевич, Н.А. Тарасюк МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ К АННОТИРОВАНИЮ ТЕКСТОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	99
Н.В. Байгулова, О.В. Чепурная ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ МНЕМОТЕХНИКИ	11	М.Г. Мухудинов, Т.С. Гаджиев, Х.Д. Дзамыхов ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	68	П.Д. Гаджиева О ВОЗМОЖНОСТЯХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ..	101
Н.В. Байгулова, О.В. Чепурная ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ МНЕМОТЕХНИКИ	11	Л.Б. Абдуллина, Т.И. Петрова, Р.Ф. Берзина РОЛЬ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	70	А.Г. Дереховская ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	103
Н.В. Байгулова, О.В. Чепурная ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ МНЕМОТЕХНИКИ	11	М.М. Асильдерова, В.К. Агарагимова, Л.А. Гасангусейнова, Б.М. Гасанова ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТА-ПЕРВОКУРСНИКА К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	74	Г.С. Жукова РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЛИЧНОСТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН)	105

А.Р. Кузнецов ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ.....	106	А.У. Иманмурзаева ВОЗМОЖНОСТИ ДЕКОРАТИВНО- ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	151	Л.П. Чумакова, А.В. Петрова, В.А. Беловолов ПАРАДИГМА РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ	189
С.И. Куракин ЭСТЕТИКА КАК НАУКА И КАК ЯВЛЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ИСКУССТВ.....	108	Н.И. Кашина, О.А. Москаленко ОСВОЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖЬЮ ТРАДИЦИОННЫХ КУЛЬТУРНЫХ И ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ (НА ОСНОВЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КАЗАЧЕСТВА).....	153	В.В. Семак К ВОПРОСУ О МОДЕЛИРОВАНИИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ В ЭКОНОМИКЕ	191
Ф.Т. Куцетерова РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	111	Л.Н. Гуенко СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	155	Ф.Р. Хубиева ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	194
Ф.Т. Куцетерова ИСКУССТВО КАК НАЦИОНАЛЬНАЯ И ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ В ПЕДАГОГИКЕ КАРАЧАЕВЦЕВ	114	Ж.Н. Заруцкая, О.В. Кисель, Ю.А. Савинова НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	157	М.О. Шуайбова, И.С. Минбулатова, Р.В. Магомедов ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЗДОРОВОМУ И БЕЗОПАСНОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ.....	196
Ф.Т. Куцетерова ГОСТЕПРИИМСТВО КАК НАЦИОНАЛЬНАЯ И ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ В ПЕДАГОГИКЕ КАРАЧАЕВЦЕВ	117	Т.И. Новичихина ТРАНСФОРМАЦИЯ ПОНЯТИЯ «ЭЛЕМЕНТАРНОСТЬ» В НАУЧНО- ИНФОРМАЦИОННОМ ПОЛЕ ФИЗИКИ.....	160	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
А.О. Мартынова ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ АМЕРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКО- СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ "БИБЛИОТЕКА").....	120	И.С. Рыбина МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ	162	Т.И. Каграманова, М.Г. Казначеева МОТИВАЦИЯ ПЕРСОНАЛА КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ	200
А.Н. Марченко, Ф.Д. Рассказов АНАЛИЗ ТЕКУЩЕГО СОСТОЯНИЯ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	123	П.А. Шептенко ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ С ПОДРОСТКАМИ В УСЛОВИЯХ МИКРОСОЦИУМА	165	О.В. Люсова, Л.Е. Солянкина ОБРАЗ БУДУЩЕГО КАК КОМПОНЕНТ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ И ДЕВУШЕК	202
Г.Д. Сундуй ФОРМИРОВАНИЕ ДОБРОСОВЕСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК ОСНОВА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА.....	126	А.В. Петров ЛИЧНОСТЬ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ	167	Н.И. Медведева ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ	206
З.М. Умалатова, У.М. Асадулаева ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЕМ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ.....	128	А.В. Балашова БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ВИРТУАЛИЗАЦИИ.....	171	М.О. Тохчук ОСНОВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ СОТРУДНИЧЕСТВА СОЦИАЛЬНЫХ ПАРТНЕРОВ В ПЕРИОД ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА	207
И.В. Фотиева МЕДИАТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: PRO ET CONTRA.....	129	О.А. Бокова, С.П. Волохов, Е.В. Шамарина АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	173	Р.Х. Цечоева ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА.....	209
Г.Т. Толеубаева ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ А.В. ХУТОРСКОГО: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА.....	131	О.В. Болтыков ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У КУРСАНТОВ – ЦЕННОСТНЫЙ ОРИЕНТИР СОВРЕМЕННОГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	176	М.И. Черепанова, А.А. Мазуренко ФАКТОРЫ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА В АЛТАЙСКОМ КРАЕ: РЕГРЕССИОННЫЙ АНАЛИЗ	211
Н.С. Часовских НЕОБХОДИМОСТЬ ВВЕДЕНИЯ В ДИДАКТИКУ ПРИНЦИПА САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ	133	Д.Н. Караева МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНО- КОНТРОЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДОШКОЛЬНИКОВ – БИЛИНГВОВ КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕССКОЙ РЕСПУБЛИКИ	177	Н.А. Аминов, Л.Н. Блохина, И.И. Осадчева АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ СВОЙСТВ ЦНС В ШКОЛЕ Б.М. ТЕПЛОВА И В.Д. НЕБЫЛИЦЫНА.....	212
В.П. Шибаев ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА	139	А.Р. Мамарасулов, Л.Д. Шаркова ПРИЧИНЫ НЕПОПУЛЯРНОСТИ ТЕАТРА У МОЛОДЁЖИ КАК ОТРАЖЕНИЕ КРИЗИСА СОВРЕМЕННОЙ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ	179	В.В. Собольников, Е.В. Ахатова КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ КАТЕГОРИИ «МОЩНОСТИ» В ЮРИДИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	217
М.И. Шутикова, В.Б. Лабутин, А.Х. Дзамыхов ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СОСТАВ И СТРУКТУРУ ПОНЯТИЯ «ИНЖЕНЕРНО- ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»	140	Е.Н. Миронова, Л.В. Соловьёва ФАКТОРЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ	183	С.В. Волкова КАРТИНА МИРА ПОДРОСТКА ИЗ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СЕМЬИ	219
Е.Е. Южанинова ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....	143	И.Б. Нордман ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ В ОБЛАСТИ СПОСОБА КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ.....	185	И.В. Кулькина, С.А. Фарсиянц ПРАВОВЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОКАЗАНИЯ И НЕОКАЗАНИЯ ПЕРВОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ.....	221
В.К. Агарагимова, П.В. Валиева, Р.Ю. Ибрагимова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ.....	144	Р.В. Пивоваров, В.А. Беловолов, А.В. Вабищевич ВОЕННАЯ СЛУЖБА: ЦЕННОСТНО- ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА	187	А.Н. Димитров, Н.А. Торопчин, И.В. Кулькина ОСОБЕННОСТИ ТАКТИКО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ ОБЩЕНИЯ СОТРУДНИКА ПОЛИЦИИ С ПРАВОНАРУШИТЕЛЕМ	223
М.Х. Богатырёва РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ СРЕДСТВАМИ ГРАФИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА	146	О.Б. Дарвиш РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ВОСПИТАННИКОВ			
В.В. Дугашев, И.Е. Карнаух МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В КОМПЛЕКСНОЙ СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....	148				

ДЕТСКОГО ДОМА БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ-ПСИХОЛОГАМИ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ 227	Д.С. Самедов, М.А. Гасанова АРЧИНСКИЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С ТЕЛЕСНЫМ КОДОМ КУЛЬТУРЫ 257	М.Д. Чертыкова ВЫРАЖЕНИЕ ЗНАЧЕНИЯ ПРИЧИНЫ / СТИМУЛА ПРИ ГЛАГОЛАХ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ СУБЪЕКТА В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ 290
Г.Ш. Тажутдинова ВЫЯВЛЕНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 229	М.Б. Гусейнова, М.В. Ильясев РАБОТА НАД КУЛЬТУРОЙ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ КУМЫКСКОЙ ШКОЛЫ 260	Э.Х. Эльжерокова ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ ОБРАБОТКА ТОПОНИМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВАРЯ "COLLINS CONCISE DICTIONARY", 4-Е ИЗДАНИЕ, 2005) 292
В.Р. Узарашивили, В.В. Глебов ВЫЯВЛЕНИЕ АЛЛЕРГИЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ СРЕДИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ РУДН) 231	Э.М. Куулар ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РИТОРИЧЕСКИХ ВОПРОСОВ В РОМАНЕ ГЕРБЕРТА УЭЛЛСА «THE TIME MACHINE» 262	А.Н. Чугунокова ГЛАГОЛЫ ВРАЩАТЕЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ 294
К.О. Хломай, О.М. Родионова РОЛЬ ПСИХОСОЦИАЛЬНЫХ И ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ СРЕДЫ В ДИНАМИКЕ ЭПИДЕМИИ ХОЛЕРЫ В АФРИКЕ В ПЕРИОД 1992–2012 гг. 233	Л.К. Рагимханова СЕМАНТИЧЕСКОЕ ОСВОЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ В ПРОЦЕССЕ ЕЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКЕ 263	Ф.К. Аргуянова КНИГА М. ЧИКАТУЕВА «АБАЗИНСКИЕ ВСАДНИКИ»: ЖАНРОВЫЕ И СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ 296
П.Г. Лубочников, И.А. Белова ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ 235	М.В. Ромашкина ДВА ДНЕВНИКА ЖАНА-ПОЛЯ САРТРА 266	А.А. Волкова РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТАКТИКИ ДИСКУССИИ В РАМКАХ РАДИОДИСКУРСА: «ДИАЛОГ КУЛЬТУР» 297
И.А. Ральникова, М.Н. Неупокоева ЖИЗНЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ С СИНДРОМОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ 238	Г.Н. Салимова НЕВЕРБАЛЬНЫЕ ТАБУ В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ 269	Е.В. Козлов, А.В. Страстной «ФАБРИКА СЛОВ-2015» ИЛИ НОВОЕ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ НЕОЛОГИИ 300
А.А. Шевцов ПОНЯТИЕ ЛИЧНОСТИ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ 242	Д.Н. Томилова О СИНТАКСИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРАХ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ПРИСОЕДИНИТЕЛЬНЫМИ ПРИДАТОЧНЫМИ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ 271	В.В. Кулундарий ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ ПОБУДИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 302
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ		
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ		
А.Г. Абдурахманова, Л.Б. Гамзаева ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СИНОНИМОВ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 248	Г.М. Шейгасанова ДЕРИВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ МИФОНИМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ КУМЫКСКОГО ЯЗЫКА 274	П.М. Магомедова ОБРАЗ СУЛЕЙМАНА В ПОВЕСТИ «ЗУРНАЧ ИЗ КОЛДОБА» 304
П.Д. Абдурахманова, З.И. Мусаева, П.Г. Идрисова РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИМ КАТЕГОРИЯМ ПАДЕЖА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ КЛАССАХ С ПРЕОБЛАДАНИЕМ УЧАЩИХСЯ ДАРГИНЦЕВ 250	Е.С. Дьячкова ПОЛУСУФИКСАЛЬНОЕ ПРОИЗВОДНОЕ СЛОВО КАК ОСОБАЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КАТЕГОРИЯ 276	Г.Х. Мостафави, Г.С. Сареми ИЗУЧЕНИЕ РОМАНТИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ В СТИХАХ РУССКОГО ПОЭТА ИВАНА БУНИНА И ЛИВАНСКОГО ПОЭТА ДЖЕБРАН ХАЛИЛЬ ДЖЕБРАНА 306
С.А. Алиева ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ СЕМАНТИКИ ЗВУКОПОДРАЖАТЕЛЬНЫХ СЛОВ В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ 251	А.В. Завьялова ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В АКТУАЛИЗАЦИИ ЗНАЧЕНИЯ ОПРЕДЕЛЁННОСТИ 278	Л.Н. Омельченко ЯВЛЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ОМОНИМИИ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ РЕЧИ 309
М.А. Баширова, Н.А. Гасанова, А.Н. Шилханова ГЛАГОЛЬНЫЕ ИДИОМАТИЧЕСКИЕ СОЧЕТАНИЯ В ДИАЛЕКТАХ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКА 254	Е.А. Калашникова ОСОБЕННОСТИ КОМПОЗИЦИОННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТОВ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОТОКОЛА 281	О.В. Уарова, О.В. Коркина ЛИНГВОКРЕАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЩЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ АМЕРИКАНСКИХ ТЕЛЕСЕРИАЛОВ) 310
	О.Н. Поликарпова ПАРАНТЕЗА КАК ФОРМА УСЛОЖНЕНИЯ МОДЕЛИ ЭЛЕМЕНТАРНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ 283	З.С. Хасанова, З.У. Хакиева К ПРОБЛЕМЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ И СТРУКТУРНОЙ КЛАССИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ИСКУССТВОВЕДЕНИЯ) 313
	З.А. Хабибуллина, А.Д. Лукманова ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЗВАНИЙ ОРУДИЙ ТРУДА В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В ДОМАШНЕМ ОБИХОДЕ 288	

ALPHABETICAL INDEX.....	3	Cheremisina M.I. FEATURES OF TEACHING METHODS IN MODERN TEACHING AIDS IN THE FRAMEWORK OF THE COMPETENCE APPROACH IN EDUCATION.....	40	Artyomenkova L.F. REHABILITATION MEASURES IN THE SYSTEM OF WORK WITH YOUNG CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY.....	76
SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES		Zhiganova O.M. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT A HIGHER EDUCATION SCHOOL.....	42	Valeyeva E.M., Kashina N.I. FORMATION OF IDEAS OF AESTHETIC VALUES IN FUTURE SOCIOLOGISTS.....	78
<u>PEDAGOGICAL STUDIES</u>		Ziyaudinova S.M., Ziyudinov M.D., Radzhabaliyev G.P. DIDACTIC POTENTIAL OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS.....	45	Kobozeva I.S., Mironova M.P. FORMING A SCIENTIFIC CONCEPT "MUSICAL AND COMMUNICATIVE CULTURE OF A MUSICIAN-TEACHER": AN INTERDISCIPLINARY APPROACH.....	83
Abdullaeva H.S. A MODEL TO FORM COMMUNICATIVE COMPETENCE BY MEANS OF MULTIMEDIA IN BACHELOR STUDENTS WITH MAJOR IN A FOREIGN LANGUAGE.....	5	Gasanova S.H., Karayeva S.A., Magaramova D.A. ABOUT THE SOCIAL ROLE OF DIDACTIC MATERIAL IN RAISING AND EDUCATION OF PUPILS.....	47	Polina L.A., Filimanuk L.A. ASPECTS OF TEACHING METHODS IN TRAINING COMPETITIVE SPECIALISTS IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION.....	86
Abdurakhmanova P.D., Gasanova Sh. S., Abdullaeva Z.A. INTERNET AS AN EFFECTIVE MEANS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN ELEMENTARY SCHOOL.....	7	Dorzhu N.S., Oyun Yu.D. CREATION THE LEARNING EXERCISES BASED ON AN INSTRUMENTAL PROGRAM "HOT POTATOES".....	49	Berezhnaya O.V., Pryadko N.A. A MODEL OF WORK TO FORM SOCIAL AND LIFE SKILLS OF CHILDREN WITH DISABILITIES.....	88
Abdurakhmanova P.D., Gasanova Sh. S., Idrissova P.G. DIDACTIC POTENTIAL OF MODERN MEANS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO YOUNGER STUDENTS.....	9	Ivanova A.V., Bugaeva A.P., Skriabina A.G. CONCEPTUAL BASES OF FORMATION OF INDEPENDENT COGNITIVE ACTIVITY.....	52	Hubiev A.I. IMPROVEMENT OF TEACHING OF TECHNICAL DRAWING AND DESCRIPTIVE GEOMETRY IN CONDITIONS OF REALIZATION OF COMPETENCE APPROACH.....	90
Baygulova N.V., Chepurnaya O.V. EDUCATIONAL PROJECT RESULTS FOR COHERENT SPEECH BY MNEMONICS.....	11	Ivlev A.N. MODERN TRAINING REQUIREMENTS FOR COMMANDERS OF SPECIAL PURPOSE AND INTELLIGENCE UNITS OF INTERIOR MINISTRY TROOPS OF RUSSIA.....	55	Hubiev A.I. INNOVATIVE APPROACHES IN TEACHING GRAPHIC DISCIPLINES TO STUDENTS.....	92
Bryleeva Yu.V., Rasskazov F.D. THE TECHNOLOGY OF FORMING METHODOLOGICAL READINESS OF HISTORY STUDENTS TO TEACH IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS.....	14	Taran V.A., Deberdeev M.P. DIAGNOSIS OF A HEALTHY LIFESTYLE: PROBLEMS AND SOLUTIONS.....	56	Shibaev V.P., Shibaeva L.M. WAYS OF REALIZATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL TECHNOLOGY IN A MODERN UNIVERSITY (WITH REGARD TO TEACHING SCIENCE AND MATH DISCIPLINES).....	94
Borisova E.N., Savinkov P.A. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF PERFORMANCE OF WESTERN CHORAL MUSIC BY STUDENTS WHO MAJOR IN CHOIR SINGING AND COMPOSING AT MUSIC COLLEGES.....	18	Yusupkhadzhiyeva T.V. ACTUAL APPROACHES TO REALIZATION OF WORK EDUCATION IN MODERN ELEMENTARY SCHOOL.....	59	Esekkuev K.V. THE INTRODUCTION OF THE METHOD OF DESIGN SITUATIONS INTO TRAINING OF DESIGNERS IN UNIVERSITY EDUCATION.....	96
Doronina M.V. ABOUT ECOLOGIZATION OF MODERN SCIENTIFIC KNOWLEDGE.....	21	Litvina G.A., Kulchitsky V.E., Ageyev A.V. ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE AS A MEANS OF PHYSICAL REHABILITATION AND SOCIAL ADAPTATION.....	61	Bedrin V.S. FEATURES OF FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE IN THE PROCESS OF TEACHING "COMPUTER SCIENCE AND INFORMATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY".....	98
Gantemirova Z.E. MODERN REQUIREMENTS IN FORMING OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF LAWYERS.....	23	Magomeddibirova Z.A., Dzhabraïlov A. THE USE OF INTERACTIVE METHODS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF ACTIVIZATION OF COGNITIVE INDEPENDENCE OF STUDENTS OF SECONDARY SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	63	Vintskevich V.S., Tarasuk N.A. A MODEL OF FORMING PROFESSIONAL MATURITY OF INTERPRETERS TO RENDER MUSICAL TEXTS.....	99
Agaragimova V.K., Gadzhieva D.P., Kabardieva F.A., Isayeva M.M. ART THERAPY IN THE COMPREHENSIVE CARE SYSTEM (CORRECTION) OF CHILDREN WITH VISION IMPAIRED.....	25	Malaguseynova K.A. THE STRUCTURE OF COMPETENCE OF AN EDUCATION MANAGER – AN ABILITY TO ORGANIZE GROUP WORK BASED ON THE KNOWLEDGE OF PROCESSES OF GROUP DYNAMICS AND PRINCIPLES OF TEAM BUILDING.....	66	Gadzhieva P.D. ABOUT POSSIBILITIES OF INTERACTIVE TEACHING TECHNOLOGIES AND DEVELOPMENT OF LEGAL COMPETENCE OF STUDENTS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	101
Adzhieva Z.A. THE SPECIFICITY OF SOCIAL ADAPTATION OF AN INDIVIDUAL TO SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT.....	27	Muhidinov M.G., Gadzhiev T.S., Dzamyhov H.D. PROBLEMS OF TRAINING FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF EDUCATION.....	68	Derehovskaya A.G. PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS OF SPECIAL DISCIPLINES AT CHOREOGRAPHIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	103
Azizova N.R., Nikolaev M.V. THE ROLE OF MASS MEDIA IN ENSURING SOCIAL SAFETY.....	29	Abdullina L.B., Petrova T.I., Berzina R.F. THE ROLE OF ETHNOCULTURAL COMPONENT IN THE DEVELOPMENT OF A PERSONALITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN.....	70	Zhukova G.S. IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL TECHNOLOGIES IN A MODERN UNIVERSITY (WITH REGARD TO TEACHING MATHEMATICAL DISCIPLINES).....	105
Aliphanova F.N. CONTENTS AND STRUCTURE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A MODERN LAWYER.....	31	Asildarova M.M., Agaragimova V.K., Gasanguseynova P.A., Gasanova B.M. PSYCHOLOGICAL INDICATORS OF ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO TRAINING CONDITIONS IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....	74	Kuznetsov A.R. CIVIC EDUCATION IN RUSSIA: PAST AND PRESENT.....	106
Petrov D.A. OVERCOMING OF INNOVATIVE BARRIERS AS THE MAIN MECHANISM OF PREVENTION OF INNOVATIVE CONFLICTS IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION.....	33				
Slobodyannikova I.V., Kirichenko I.S., Filimonuk L.A. THE MODEL OF METHODOLOGICAL SERVICE OF A COLLEGE.....	35				
Magomedova A.N., Kharchenko L.N. WORLDVIEW ORIENTATION OF STUDENTS AND THE POSSIBILITY OF THEIR USE IN DETERMINING THE CONTENTS OF EDUCATION.....	38				

Kurakin S.I. ESTHETICS AS A SCIENCE AND AS A PHENOMENON IN THE CONTEXT OF WORK OF ARTS TEACHERS 108	Imanmurzaeva A.U. POSSIBILITIES OF DECORATIVE CRAFTS IN FORMATION OF A PERSONALITY AMONG ELEMENTARY SCHOOLCHILDREN..... 151	Chumakova L.P., Petrova A.V., Belovolov V.A. THE PARADIGM OF DEVELOPMENT OF THE MODERN SOCIETY AND TRAINING SPECIALISTS 189
Kuscheterova F.T. DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING AT MATH LESSONS 111	Kashina N.I., Moskalenko O.A. DEVELOPMENT OF TRADITIONAL CULTURAL AND ART VALUES IN MODERN YOUTH (WITH REFERENCE TO MUSICAL CULTURE OF THE COSSACKS) 153	Semak V.V. ON THE QUESTION OF MODELING THE PROCESS OF DEVELOPMENT IN THE ECONOMY 191
Kuscheterova F.T. ARTS AS A NATIONAL AND UNIVERSAL VALUE AT PEDAGOGY OF THE KARACHAY PEOPLE 114	Giyenko L.N. SOCIAL COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN 155	Hubieva F.R. FORMATION OF INTEREST FOR LEARNING IN EDUCATIONAL WORK AMONG PRIMARY SCHOOL PUPILS 194
Kuscheterova F.T. HOSPITALITY AS A NATIONAL AND UNIVERSAL VALUE IN PEDAGOGICS OF KARACHAY 117	Zarutskaya Zh.N., Kisel O.V., Savinova Yu.A. SOME ASPECTS OF TECHNOLOGY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO ADULTS 157	Shuaybova M.O., Minbulatova I.S., Magomedov R.V. GAME METHODS OF TEACHING HEALTH AND SAFETY LIFESTYLES TO STUDENTS 196
Martynova A.O. DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF AMERICAN STUDENTS (BASED ON MATERIALS OF A LEXICAL-SEMANTIC FIELD "LIBRARY") 120	Novichihina T.I. THE TRANSFORMATION OF A CONCEPT OF "ELEMENTARY" IN THE SCIENTIFIC INFORMATION FIELD OF PHYSICS 160	PSYCHOLOGICAL SCIENCES
Marchenko A.N., Rasskazov F.D. THE ANALYSIS OF CONDITION OF A SYSTEM OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS 123	Rybina I.S. MODELING OF PEDAGOGICAL PREPAREDNESS OF FUTURE TEACHERS TO PROFESSIONAL AND MORAL REALIZATION 162	Kagramanova T.I., Kaznacheyeva M.G. MOTIVATION OF STAFF AS A CURRENT PROBLEM..... 200
Sundui G.D. THE FORMATION OF CONSCIENTIOUS RELATIONSHIP AS A BASIS OF MORAL EDUCATION OF MODERN STUDENTS 126	Sheptenko P.A. PERSONALITY-ORIENTED INTERACTION OF FUTURE SOCIAL TEACHERS WITH TEENAGERS IN CONDITIONS OF A MICROSOCIAL SPACE 165	Lyusova O.V., Solyankina L.E. IMAGE OF FUTURE AS A COMPONENT OF VALUE-SEMANTIC SPHERE OF MODERN BOYS AND GIRLS 202
Umalatova Z.M., Asadulaeva U. M. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL BASES OF MANAGEMENT IN IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION 128	Petrov A.V. A PERSONALITY AND SELF-DEPENDENCE 167	Medvedeva N.I. PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF SAFETY OF A PERSON IN EXTREME CONDITIONS 206
Fotieva I.V. MEDIA TECHNOLOGIES IN MODERN EDUCATION: PRO ET CONTRA 129	Balashova Ye.V. LIBRARY-INFORMATION SPACE FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF VIRTUALIZATION 171	Tohchukov M.O. THE BASIC MECHANISMS OF COOPERATION OF THE SOCIAL PARTNERS DURING THE ECONOMIC CRISIS..... 207
Toleubayeva G.T. PEDAGOGICAL ACTIVITY OF A.V. KHUTORSKOY: THEORY AND PRACTICE... 131	Bokova O.A., Volohov S.P., Shamarina E.V. CURRENT TRENDS IN A VILLAGE SCHOOL IN THE MODERN EDUCATIONAL FIELD 173	Tsechoeva R.H. FACTORS AND CONDITIONS OF FORMATION OF EMOTIONAL STABILITY OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION SCHOOL 209
Chasovskikh N.S. THE NECESSITY OF INTRODUCTION OF A PRINCIPLE OF INDEPENDENCE INTO DIDACTICS 133	Boitykov O.V. CADETS' CIVIL IDENTITY DEVELOPMENT AS VALUE ORIENTATION IN PRESENT-DAY MILITARY EDUCATION 176	Cherepanova M.I., Mazurenko A.A. THE FACTORS OF THE SUICIDAL RISK IN THE ALTAI REGION: THE REGRESSION ANALYSIS 211
Shibaev V.P. WAYS TO IMPROVE TEACHING MATHEMATICS IN A MODERN UNIVERSITY 139	Karayeva D.N. METHODICAL ASPECTS OF FORMATION OF CONTROL WORK IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO PRESCHOOLERS- BILINGUALS OF KARACHAY-CHEKKESS REPUBLIC 177	Aminov N.A., Blokhina L.N., Osadcheva I.I. RELEVANT PROBLEMS OF PSYCHO- DIAGNOSTICS OF PROPERTIES OF CENTRAL NERVOUS SYSTEM IN SCHOOL B. M. TEPLOV AND V. D. NEBYLITSYN 212
Shutikova M.I., Labutin V.B., Dzamyhov A.H. FACTORS INFLUENCING THE CONTENTS AND STRUCTURE OF A CONCEPT "ENGINEERING AND TECHNOLOGICAL CULTURE" 140	Mamarasulov A.R., Sharkova L.D. REASONS FOR UNPOPULARITY OF THEATER AMONG YOUTH AS REFLECTION OF THE CRISIS OF MODERN SPIRITUAL CULTURE 179	Sobolnikov V.V., Ahatova E.V. CONCEPTUAL ASPECTS OF THE CATEGORY "FRAUD" IN LEGAL PSYCHOLOGY 217
Yuzhaninova E.E. ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN CONDITIONS OF A COMPETENCE APPROACH 143	Mironova E.N., Solovyova L.V. FACTORS SOCIO-CULTURAL ADAPTATION 183	Volkova S.V. WORLD VIEW OF A TEENAGER FROM A DYSFUNCTIONAL FAMILY 219
Agaragimova V.K., Valieva, P.V., Ibragimova R.Yu. PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL FACTORS OF EFFICIENCY OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS DURING THE PERIOD OF ADAPTATION 144	Nordman I.B. INTERACTION OF EDUCATIONAL PARADIGMS IN THE FIELD OF COMMUNICATION METHOD WHILE ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS IN A UNIVERSITY 185	Kulkina I.V., Farsiyants S.A. LEGAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PROVIDING AND RESISTING TO PROVIDE THE FIRST AID 221
Bogatyrzova M.H. DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION OF FUTURE DESIGNERS BY MEANS OF GRAPHIC DESIGN 146	Pivovarov R.V., Belovolov V.A., Vabishchevich A.V. MILITARY SERVICE: VALUE-ONTOLOGICAL ANALYSIS OF THE PHENOMENON..... 187	Dimitrov A.N., Toropchin N.A., Kulkina I.V. PARTICULAR FEATURES OF TACTICS AND PSYCHOLOGICAL METHODS OF COMMUNICATION OF OFFICER POLICES WITH LAW OFFENDERS 223
Dugashev V.V., Karnaukh I.Ye. INTERDISCIPLINARY COMMUNICATION AS MEANS OF FORMATION OF INDEPENDENCE IN COMPLEX SYSTEM OF DEVELOPING EDUCATION AND COMPETENCE APPROACH 148		Mudrak S.A., Glebov V.V. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DEVELOPMENT OF HUMAN SUBJECTIVITY ATTRIBUTES' IN THE PROCESS OF ADAPTATION AND INTERACTIONS WITH THE ENVIRONMENT 224

Darvish O.B. THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL STABILITY OF THE YOUTH AT CHILDREN'S HOUSES DURING THE PERIOD OF PEDAGOGICAL PRACTICE OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS.....	227	Bashirova M.A., Gasanova N.A., Shilhanova A.N. VERBAL IDIOMATIC COMBINATIONS IN DIALECTS OF THE AZERBAIJANI LANGUAGE	254	Khabibullina Z.A., Lukmanova A.D. LEXICAL AND SEMANTIC SPECIFIC FEATURES OF NAMING HOUSEHOLD UTENSILS IN BASHKIR	288
Tazhutdinova G.Sh. IDENTIFICATION AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF GIFTED CHILDREN IN THE PRIMARY SCHOOL	229	Samedov D.S., Gasanova M.A. ARCHI PAREMIOLOGICAL UNIT WITH A SOMATIC CULTURAL CODE	257	Chertykova M.D. EXPRESSION OF MEANING OF REASON / INCENTIVE AT VERBS OF EMOTIONAL EXPERIENCE OF THE SUBJECT IN THE KHAKASS LANGUAGE	290
Uzarashvili V.R., Glebov V.V. IDENTIFYING ALLERGIC REACTIONS AMONG STUDENTS (WITH REGARD TO STUDENTS OF PEOPLE'S FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA).....	231	Huseynova M.B., Ilyasov M.V. WORK ON SKILLS OF ORAL AND WRITTEN SPEECH OF STUDENTS AT KUMYK SCHOOLS	260	Elzherokova E.H. THE LEXICOGRAPHIC TREATMENT OF PLACE NAMES WITH SPECIAL REFERENCE TO COLLINS CONCISE DICTIONARY, FOURTH EDITION (2005).....	292
Hlomayi K.O., Rodionova O.M. THE ROLE OF PSYCHOSOCIAL AND ECONOMIC FACTORS IN THE DYNAMICS OF CHOLERA EPIDEMICS IN AFRICA DURING THE PERIOD OF 1992-2012	233	Kuular E.M. THE USE OF RHETORICAL QUESTIONS IN "THE TIME MACHINE" BY HERBERT WELLS	262	Chugunekova A.N. ROTATIONAL MOTION VERBS IN THE KHAKASS LANGUAGE	294
Lubochnikov P.G., Belova I.A. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF AN INDIVIDUAL STYLE IN PROFESSIONAL WORK OF TEACHERS.....	235	Ragimkhanova L.K. SEMANTIC DEVELOPMENT OF FOREIGN LEXICS USED IN THE LEZGIN LANGUAGE	263	Arguyanov F.K. «ABAZA RIDERS» BY M. CHIKATUEV: GENRE AND STYLISTIC FEATURES	296
Ralnikova I.A., Neupokoeva M.N. LIFE PROSPECTS OF UNIVERSITY TEACHERS WITH A SYNDROME OF EMOTIONAL BURNOUT.....	238	Romashkina M.V. TWO DIARIES OF JEAN-PAUL SARTRE.....	266	Volkova A.A. IMPLEMENTATION OF COMMUNICATIVE TACTICS OF DISCUSSION WITHIN RADIO DISCOURSE: «DIALOGUE OF CULTURES»	297
Shevtsov A.A. THE NOTION OF A PERSONALITY IN CULTURAL AND HISTORICAL PSYCHOLOGY	242	Salimova G.N. NONVERBAL TABOOS IN ENGLISH LANGUAGE CULTURE.....	269	Kozlov Ye.V., Stramnoy A.V. «THE FACTORY OF WORDS 2015» OR NEW IN FRENCH NEOLOGY	300
THE HUMANITIES					
PHILOLOGICAL STUDIES					
Abdurakhmanova A.G., Hamzayeva L.B. PROBLEMS IN THE STUDY OF LEXICAL SYNONYMS IN THE NATIONAL SCHOOL	248	Tomilova D.N. THE SYNTACTIC FEATURES OF COMPLEX SENTENCES WITH ADJOINED RELATIVE CLAUSES IN GERMAN MEDIA DISCOURSE	271	Kulundary V.V. THEORETICAL APPROACHES TO STUDYING IMPERATIVE SENTENCES IN MODERN ENGLISH	302
Abdurakhmanova P.D., Musaeva Z.I., Idrissova P.G. THE USE OF METHODS OF TEACHING A GRAMMATICAL CATEGORY OF CASE NOUN IN ENGLISH AT MULTINATIONAL CLASSES WITH DARGIN STUDENTS	250	Sheygasanova G.M. WORD-BUILDING DEVELOPMENT OF MYTHONIMIC LEXICS IN THE KUMYK LANGUAGE	274	Magomedova P.M. IMAGE OF SULEIMAN IN THE STORY «ZURNACI FROM COLDOBA»	304
Alieva S.A. FUNCTIONAL ASPECT OF RESEARCH OF THE SEMANTICS OF ONOMATOPOEIC WORDS IN LANGUAGES OF DIFFERENT SYSTEMS	251	Dyachkova E.S. SEMI-SUFFIXATIONAL DERIVATIVE AS A SPECIAL WORD-FORMING CATEGORY	276	Mostafavi Gero H., Saremi Gero S. THE STUDY OF ROMANTIC IDEAS IN POEMS OF THE RUSSIAN POET IVAN BUNIN AND THE LEBANESE POET GIBRAN KHALIL GIBRAN	306
		Zavyalova A.V. THE PRAGMATIC POTENTIAL OF SYNTAX CONSTRUCTIONS IN THE ACTUALISATION OF DEFINITE MEANING.....	278	Omelchenko L.N. PHENOMENA OF FUNCTIONAL HOMONYMY IN THE CONTEMPORARY RUSSIAN SPEECH.....	309
		Kalashnikova Ye.A. FEATURES OF TEXTUAL COMPOSITION OF THE LITERARY PROTOCOL.....	281	Uarova O.V., Korkina O.V. CREATIVE POTENTIAL OF ADDRESS FORMS (IN REGARD TO MODERN AMERICAN TV SERIES).....	310
		Polikarpova O.N. PARENTHESIS AS COMPLICATION FORM IN THE MODEL OF AN ELEMENTARY SENTENCE.....	283	Khasanova Z.S., Khakieva Z.U. ON THE ISSUE OF THEMATIC AND STRUCTURAL CLASSIFICATION OF SPECIAL VOCABULARY (BASED ON THE ENGLISH ART HISTORY TERMINOLOGY).....	313

СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПУБЛИКАЦИЙ В ЖУРНАЛЕ

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 МИГУП, (г. Москва)
- **ВЛАДИМИР ВАСИЛЬЕВИЧ БАЗЕЛЮК** – д-р педагогических наук, профессор филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (национальный исследовательский университет) в г. Озерске, (г. Озерск)
- **ПАВЕЛ ИВАНОВИЧ КОСТЕНОК** – д-р педагогических наук, профессор ЮуРГИИ, (г. Челябинск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова** – д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЪЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ИОНЕСКУ СЕРБАН** – д-р психологических и медицинских наук, профессор, университет Париж8 (г. Париж, Франция)
- **ВАЛЕРИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ СОБОЛЬНИКОВ** – д-р психологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- **НАТАЛЬЯ ЯКОВЛЕВНА БОЛЬШУНОВА** – д-р психологических наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)
- **ОЛЬГА ВЕНИАМИНОВНА СУВорова** – д-р психологических наук, профессор Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

- **НАТАЛЬЯ ВИТАЛЬЕВНА ДМИТРИЕВА** – д-р психологических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы (г. Санкт-Петербург)
- **МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА** – д-р медицинских наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru
- **НИНА ВАЛЕРЬЕВНА ГУБИНА** – канд. филологических наук, доцент, зав. каф. литературы, социальной психологии и педагогики Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)
- **ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)
- **ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ** – д-р филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)
- **СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)
- **ИГОРЬ ЮРЬЕВИЧ ОСТАПОВИЧ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. теории и истории государства и права Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск), E-mail: ostapovich7@mail.ru
- **ЗУГУРА ИДРИСОВНА САЛЯХОВА** – д-р филологических наук, профессор Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета (г. Стерлитамак)
- **ЕЛЕНА ВИТАЛЬЕВНА ТЕРЕНТЬЕВА** – д-р филологических наук, профессор Волгоградского государственного университета (г. Волгоград)
- **ТИМУР БЕНЬЮМИНОВИЧ РАДБИЛЬ** – д-р филологических наук, профессор Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)
- **НИКОЛАЙ ИПОПОЛИТОВИЧ НИКОЛАЕВ** – д-р филологических наук, профессор филиала Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова (г. Северодвинск)
- **МАИДА АЛИМИРЗАЕВНА БАШИРОВА** – д-р филологических наук, профессор филиала Дагестанского государственного педагогического университета (г. Дагестан)

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 *түрел*. The paper observes examples with double negation.

Key words: negation, negative semantics, modal words, Bashkir language.

Г.Р. Абдуллина, д-р филол. наук, проф. каф. башкирского языка Стерлитамакского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abguri@yandex.ru

И.Р. Нугаманова, канд. филол. наук, учитель башкирского языка МБОУ СОШ с. Буриказганово, Республика Башкортостан, E-mail: abguri@yandex.ru

РОЛЬ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОТРИЦАНИЯ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Посредством модальных слов выражаются значения возможности, невозможности, желаний, необходимости, вероятности и т.д. В данной статье рассматривается роль модальных слов в выражении отрицания. Основываясь на конкретных языковых фактах, анализируются модальные слова башкирского языка, передающие отрицательную семантику. Рассматриваются предложения с отрицательным элементом, в которых выражаются полное или частичное отрицание. На основе анализа фактического материала делается вывод, что модальные слова выполняют важную функцию при передаче отрицательной семантики и в построении отрицательных предложений. Благодаря ярко выраженному лексическому значению модальные слова способствуют передаче всей гаммы оттенков отрицания.

Ключевые слова: отрицание, отрицательная семантика, модальные слова, башкирский язык.

ТЕКСТ.....

Библиографический список

Оформление по требованиям Scopus (См. в Информационном письме на сайте amnko@mail.ru)

References

На латинском языке (транслитерация) по требованиям Scopus (по программе «RusTranslit»)

Статья поступила в редакцию 10.01.15

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая заверяется в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный – технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).