

MODERN HUMANITIES
SUCCESS/УСПЕХИ
ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

№2, 2020 год

Главный редактор журнала:

*доктор педагогических наук,
профессор*

Солопанова Ольга Юрьевна

**«Modern Humanities Success /
Успехи гуманитарных наук»
включен в список ВАК с
8.07.2019г., (Elibrary.ru).**

Адрес редакции, издателя: 308036,
Белгородская обл., г. Белгород, Буль-
вар Юности, 45-411

**Свидетельство о регистрации
СМИ:** Эл № ФС77-75120 от 19 фев-
раля 2019г. Федеральной службой по
надзору в сфере связи, информаци-
онных технологий и массовых ком-
муникаций
(Роскомнадзор)

ISSN 2618-7175 (online)

E-mail: zhurnalnauka2015@yandex.ru

Сайт: modernsciencejournal.org/journal_4.html

Подписано к публикации

5 февраля 2019 года

© Modern Humanities Success /
Успехи гуманитарных наук 2019

Редакционная коллегия по основным направлениям работы журнала:

Абдуллаева Арзугуль Айюбовна (Узбекистан, г. Ташкент) – кандидат филологических наук, доцент
Ахмедов Герман Ибрагимович (Германия, г.Кемниц) – доктор филологических наук, профессор
Биймурсаева Бурулбубу Молдосалиевна (Кыргызстан, г. Нарын) – кандидат педагогических наук, доцент

Богданова Ольга Владимировна (РФ, г. Санкт-Петербург) – доктор филологических наук, профессор
Бурибаева Майнура Абильтевна (Казахстан, г. Астана) – кандидат филологических наук, доцент
Ваджибов Малик Джамалутдинович (РФ, Р. Дагестан) – кандидат филологических наук, доцент
Вегвари Валентина Васильевна (Венгрия, г. Печ) – кандидат педагогических наук, доцент
Вохрышева Евгения Валерьевна (РФ, Самара) – доктор филологических наук, профессор
Гребенникова Вероника Михайловна (РФ, г. Краснодар) – доктор педагогических наук, профессор
Гуревич Любовь Степановна (РФ, г. Москва) – доктор филологических наук, доцент
Дергачева Ирина Владимировна (РФ, г. Москва) – доктор филологических наук, профессор
Джафаров Тельман Гамзага оглу (Азербайджан, г. Баку) – доктор филологических наук, профессор
Дулебова Ирина (Словакия, г. Братислава) – PhD

Захарова Виктория Трофимовна (РФ, г. Нижний Новгород) – доктор филологических наук, профессор

Зумбулдзе Ия Гурамовна (Грузия, г. Кутаиси) – доктор филологических наук, профессор

Каминская Елена Альбертовна (РФ, г. Москва) – доктор культурологии, кандидат педагогических наук, доцент

Касымова Рашида Таукеловна (Казахстан, г. Алматы) – доктор педагогических наук, профессор

Киквидзе Инга Джимшеровна (Грузия, г. Кутаиси) – доктор филологических наук, профессор

Кротенко Ираида Абесаломовна (Грузия, г. Кутаиси) – доктор филологических наук, профессор

Кудрявцева Екатерина Львовна (Германия, г. Гюстро) – кандидат педагогических наук, доцент

Магомедова Тамара Ибрагимовна (РФ, Р. Дагестан) – доктор педагогических наук, профессор

Маркова Елена Ивановна (РФ, г. Петрозаводск) – доктор филологических наук, старший научный сотрудник

Метревели Медея Гивиевна (Грузия, г. Телави) – доктор педагогических наук, профессор

Михальчук Тамара Григорьевна (Белорусия, г. Могилев) – кандидат филологических наук, доцент

Михеева Наталья Федоровна (РФ, г. Москва) – доктор филологических наук, профессор

Наджиева Флора Султан гызы (Азербайджан, г. Баку) – доктор филологических наук, профессор

Новрузолиева Севда Джаид гызы (Азербайджан, г. Баку) – кандидат филологических наук

Оганян Татьяна Борисовна (РФ, г. Ростов-на-Дону) - доктор педагогических наук, доцент

Окорокова Варвара Борисовна (РФ, г. Якутск) – доктор филологических наук, профессор

Олджай Тюркан (Турция, г. Стамбул) – доктор филологических наук, профессор

Оляндэр Луиза Константиновна (Украина, г. Луцк) – доктор филологических наук, профессор

Панкратова Светлана Анатольевна (РФ, г. Санкт-Петербург) – доктор филологических наук, доцент

Рзаев Фикрет Чингиз оглу (Азербайджан, г. Баку) – доктор филологических наук, профессор

Сирота Елена Владимировна (Молдова, г. Бельцы) – кандидат филологических наук, доцент

Тимофеева Анастасия Анатольевна (Чехия, г. Брно) – кандидат филологических наук

Тихомирова Евгения Ивановна (РФ, г. Самара) – доктор педагогических наук, профессор

Хван Людмила Борисовна (Узбекистан, г. Нукус) – кандидат педагогических наук, профессор

Цветова Наталья Сергеевна (РФ, г. Санкт-Петербург) – доктор филологических наук, доцент

Червинская Ольга Вячеславовна (Украина, г. Черновцы) – доктор филологических наук, профессор

Шайденко Надежда Анатольевна (РФ, г. Тула) – доктор педагогических наук, профессор

Шкунов Владимир Николаевич (РФ, г. Самара) – доктор исторических наук, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Лоренц В.В. ФАКТОРЫ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВУЗА	7
Сергеева М.Г., Углов В.В. КРЕАТИВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК БАЗОВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЭФФЕКТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	13
Челнокова Е.А., Разорёнов В.А., Челноков А.С., Уткина Е.О., Новожилова Е.В. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РОБОТОТЕХНИКА	18
Васкина Е.А. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОМУ КУРСУ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ	24
Иванова О.Н. ПРОВЕДЕНИЕ КОНФЕРЕНЦИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ АСПИРАНТОВ	30
Кипурова С.Н., Володин Д.А., Соколов А.В. УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ РЕШЕНИЕ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ	35
Мухаметшина Э.Р., Бабюк Г.Ф. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	40
Павлова Н.В. ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ, ИСПОЛНЯЕМОГО СТУДЕНТОМ-ВОКАЛИСТОМ ВУЗА	45
Челнокова Е.А., Фролова Н.В., Челноков А.С., Новожилова Е.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	50
Полупан К.Л. ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ	56
Сенюгнеева Н.А., Садовникова Н.О. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ УМЕНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	60
Сергеева М.Г., Сунаева С.Г., Герасименко И.И., Гольцева О.С., Гордеева Т.А., Белякова Т.Е. ФОРМИРОВАНИЕ ДИЗАЙНЕРСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ЛЕГКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ И ИНДУСТРИИ МОДЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	66

Батыкова А.Н. РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ: ОТ ИСТОКОВ К СОВРЕМЕННЫМ ПОПЫТКАМ ОПТИМИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ПЕРЕВОДЧИКОВ В РОССИИ И КАЗАХСТАНЕ	71
Невраева Н.Ю., Савельева Н.Х., Кабанов А.М., Сорокина Н.И. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ГОСТИНИЧНОГО СЕРВИСА К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ	79
Углов В.В. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	84
Алексеева Е.Н., Черкасова И.В. ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	89
Амасович Н.В., Кухаренко Т.С. УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ	94
Антонова Ю.Т., Крузе Б.А. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАДЕТСКОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА	98
Гусакова Е.М., Гусакова Т.А. ПРЕПОДАВАНИЕ МАТЕМАТИКИ В ВУЗЕ	102
Иванова М.Г. ПРАВОМОЧНОСТЬ КАК АРХЕТИПИЧЕСКОЕ СМЫСЛОВОЕ ЯДРО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА	107
Логинова П.Г. К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ АУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ И МАГИСТРАНТАМИ В ХОДЕ ЗАНЯТИЙ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ С МИ И ПОЛИТИКИ	113
Невраева Н.Ю., Кабанов А.М., Савельева Н.Х., Сорокина Н.И. СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	120
Галиб Мовсум оглы Шарифов СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОЕКТНЫХ РАБОТ И УРОКОВ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТОВ ПО ФИЗИКЕ	124
Лалым А.С. К ВОПРОСУ О ПОСТРОЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ЛИЧНОСТИ С КОГНИТИВНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИНСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ГРУППОВОГО ОБУЧЕНИЯ	129
Сидельникова Т.Т. ТЕХНИКИ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	134

Тютюнова Ю.М. ИСКУССТВО ЛИТОГРАФИИ: ВОЗНИКНОВЕНИЕ, РАЗВИТИЕ, СОВРЕМЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ В КУЛЬТУРЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	138
Болгарова М.А., Шумских Е.В. ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АУТИЗМОМ, СОЧЕТАННЫМ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	144
Колобкова А.А. ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЭССЕ КАК СУБЪЕКТИВНЫЙ ОБРАЗ ПРОШЛОЙ РЕАЛЬНОСТИ	148
Артемьева Е.А., Подольская О.В., Чудоякова Е.Н., Анушкевич Н.В. МАССОВЫЕ РЕАБИЛИТАЦИОННЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ Г. БАРНАУЛА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ПРИМЕРЕ ПРАЗДНИКА СПАРТАКИАДЫ «СПОРТ ДЛЯ ВСЕХ И КАЖДОГО»	155
Сергеева М.Г. ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	161
Шайланов С.Н., Цыфаркин В.И. ВЗАИМОНАСТАВНИЧЕСТВО КАК СПОСОБ ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-НАСТАВНИКОВ В КРУЖКОВОМ ДВИЖЕНИИ НТИ	166
Гареева Р.Р., Фаткуллин Н.И. ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ-ДОШКОЛЬНИКОВ В МУСУЛЬМАНСКИХ ТРАДИЦИЯХ	171
Шалупина Т.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ	177
Ахмедзянова Г.Ф., Маштакова Л.Ю. ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	181
Галеев Р.И., Докучаева Е.Б., Зубарева Т.Р., Слепинин В.Р., Молчанов А.В. ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК НА ОРГАНИЗМ У СТУДЕНТОВ С ОТКЛОНЕНИЕМ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО СПЕЦИАЛИЗАЦИИ «БАДМИНТОН»	185
ЯЗЫКОЗНАНИЕ	
Эстоева Д.Г., Нальгиева Л.А., Мазалиева Б.А. ЯЗЫК КАК НАЦИОНАЛЬНЫЙ КУЛЬТУРНЫЙ КОД: ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАЦИИ	189
Баймуратова У.С., Бугорина Н.Ф. СПОСОБЫ ЭЛИМИНИРОВАНИЯ НЕПОНИМАНИЯ В ТЕКСТАХ ПРОЕКТА ПОСТКРОССИНГ	195

Ибрагимова М.О. СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТСКОЙ ЛЕКСИКИ В РУТУЛЬСКОМ ЯЗЫКЕ	200
Эстоева Д.Г., Нальгиева Л.А., Хашиева А.С., Мазалиева Б.А. ВЛИЯНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)	204
Коршунов А.О. КОМПЬЮТЕРНО-ИГРОВОЙ СЛЕНГ В РАМКАХ КОМПЬЮТЕРНОГО ДИСКУРСА	210
Цховребов А.С. ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ СИНТАКСИС КАК ПРЕДМЕТ АНАЛИЗА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОМЕТОДИКЕ	215
Чечетка В.И. ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ФЕНОМЕНЫ «ВИНА» И «МЕСТЬ» В ДРЕВНЕГЕРМАНСКОМ ГЕРОИЧЕСКОМ ЭПОСЕ «ПЕСНЬ О НИБЕЛУНГАХ»	222

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Тагиева М.М. ИССЛЕДОВАНИЕ НАСЛЕДИЯ ДОСТОЕВСКОГО В 50-60-ЫЕ ГОДЫ XX ВЕКА В АЗЕРБАЙДЖАНЕ	229
Файзуллина Р.А., Харрасова Э.А. СУДЬБА НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ ЭМИГРАЦИИ В США (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА КЛАУСА МАННА)	233
Лиу Цзиньжу, Мохамед Бехит Эльшеннави ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ЕГИПЕТСКИХ СТУДЕНТОВ (АНАЛИЗ ОПРОСА УЧАЩИХСЯ)	239
Яхьяева З.И. ОСОБЕННОСТИ ПОРТРЕТИРОВАНИЯ ПЕРСОНАЖА В ТВОРЧЕСТВЕ И.С. ТУРГЕНЕВА (НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ «АСЯ»)	246
Артемьева Н.А. РЕЛИГИОЗНЫЙ ЭКФРАЗИС В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОМ ЭССЕ ДЖУЛИАНА БАРНСА «НЕЧЕГО БОЯТЬСЯ»	250
Семёнов А.Н. КОНЦЕПТ ЯЗЫЧНИК (ЯЗЫЧЕСТВО) В ЛИРИКЕ АНДРЕЯ ТАРХАНОВА	255
Дячук Т.В. МОРТАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО РУССКОЙ ДЕРЕВНИ В ПРОЗЕ ПИСАТЕЛЕЙ-НАРОДНИКОВ (П.В. ЗАСОДИМСКИЙ, Г.И. УСПЕНСКИЙ, Н.Е. КАРОНИН-ПЕТРОПАВЛОВСКИЙ)	265
Муртазаева Ф.Р., Пардаева З.Ж. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ТВОРЧЕСТВА ВИКТОРИИ ТОКАРЕВОЙ	272

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФАКТОРЫ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВУЗА

*Лоренц В.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Омский государственный педагогический университет*

Аннотация: в статье рассматриваются понятия «конкуренция», «конкурентоспособность», определяется схема достижения конкурентоспособности вуза. Формулируя внешние, внутренние и ключевые факторы успеха педагогического вуза авторы изучают их влияние на отбор стратегий и тактик развития образовательной организации, на оценку и анализ эффективности деятельности. Качество образования в современном обществе напрямую зависит от конкурентоспособности образовательной организации. Составляющие «здоровой» конкуренции определяют эффективность управления образованием. В статье рассматриваются возможности развития конкурентных преимуществ образовательной организации, что позволяет повысить статус организации на рынке образовательных услуг, позволяющий вузу привлекать контингент абитуриентов. Представлены результаты исследования по изучению конкурентных преимуществ педагогического вуза. Авторы определяют внешние и внутренние факторы конкурентоспособности Омского государственного педагогического университета. Учитывая преимущества и потенциал, формулируются цели и задачи стратегии развития вуза, влияющие на его конкурентоспособность. Для оценки качества стратегии развития проведено анкетирование студентов, как потенциальных заказчиков вуза. Результаты анкетирования представлены в сравнительной таблице. Структурно-содержательный анализ мотиваций и целей студентов позволил выявить в них специфичные связи, проявляющиеся как своеобразные линии продвижения при получении образования, то есть многообразные варианты индивидуально-образовательного маршрута.

Ключевые слова: конкурентоспособность, конкуренция, конкурентное преимущество, ключевые факторы успеха

Согласно Федеральному закону от 26.07.2006 N135-ФЗ "О защите конкуренции" и последним изменениям, внесенным 27.12.2018 N 572-ФЗ, понятие **конкуренция** рассматривается как соперничество хозяйствующих субъектов, при котором самостоятельными действиями каждого из них исключается или ограничивается возможность в одностороннем порядке воздействовать на общие условия обращения товаров на соответствующем товарном рынке.

Понятие конкуренции сегодня многогранно и выходит за рамки сферы экономики и финансовой деятельности, распространяясь, в том числе, и в

сферу образования. Конкуренция является двигателем, локомотивом в развитии деятельности, ее оптимизации и повышения эффективности. «Здоровая» конкуренция – важная составляющая в управлении образовательной деятельностью, где вузы, соревнуясь друг с другом, выстраивают рейтинг лучших, конкурентоспособных образовательных организаций. **Конкурентоспособность** – это совокупность свойств и характеристик субъекта в рамках одинаковых условий превосходить другие субъекты, соответствовать всем предъявленным требованиям на уровне страны, предприятия, отрасли [3].



Рис. 1. Пирамида конкурентоспособности

Пирамида конкурентоспособности демонстрирует прямую зависимость конкурентоспособности страны и экономики от конкурентоспособности

товара, в нашем случае – в сфере образовательных услуг.



Рис. 2.Схема достижения конкурентоспособности

На схеме достижения конкурентоспособности рассмотрим взаимосвязь влияния внешних и внутренних факторов на формирование конкурентных преимуществ и определение стратегий повышения конкурентоспособности вуза. Для определения конкурентоспособности вуза, отслеживается **качество образования**, что предполагает обеспечение высокого качества подготовки квалифицированных специалистов, отвечающее требованиям и запросам личности и организаций работодателей, в сравнении с аналогичными системами других стран в условиях международного рынка труда. Конкурентоспособность образовательного учреждения – это способность занять своё место на рынке образовательных услуг посредством предоставления качественного образования, приобретения наибольших конкурентных преимуществ по сравнению с другими образовательными учреждениями [6].

На конкурентоспособность педагогического вуза влияют внешние факторы – макросреда и внутренние факторы – среда вуза.

К **внешним факторам** относятся: условия государственного управления (региональный, федеральный уровень); политические факторы; нормативно-правовая база; внешние региональные условия, научно-технические и инновационные разработки; социально-демографические; природно-географические условия и другие [1]. К **внутренним факторам** в сфере образования относятся: качество и эффективность образовательных услуг; доступность ресурсной базы; финансовая деятельность; научно-исследовательская деятельность; организационная структура вуза; интерактивные образовательные технологии, уровень квалификации профессорско-преподавательского состава; инвестиционные факторы, корпоративная культура и др. [2].

Анализ факторов конкурентоспособности необходим для выявления внешних возможностей и внутренних резервов учреждения, а также позволяет разработать конкурентоспособную стратегию функционирования вуза.

Возможность соответствовать требованиям рынка образовательных услуг достигается через развитие **конкурентных преимуществ организации** – это статус организации на рынке образовательных услуг, позволяющий ему преодолевать силы конкуренции и привлекать инвесторов и потребителей (контингент абитуриентов) [9]. Конкурентные преимущества вуза могут быть в следующих сферах:

1) Научно-исследовательская деятельность (диссертационные советы, грантовые проекты, организация и проведение региональных, международных конференций, организация центра научных исследований и инноваций).

2) Издательская деятельность (публикация монографий, научных статей, учебных пособий).

3) Развитие научно-преподавательского состава (получение научных степеней, ученых званий, повышение квалификации).

4) Привлечение контингента абитуриентов (открытие новых специальностей на бакалавриате, в магистратуре).

5) Международное сотрудничество (количество иностранных студентов, участие в международных программах, академическая мобильность).

Учитывая преимущества и потенциал, вуз формулирует **цели и задачи стратегии развития**, к которым относятся следующие направления [10]:

1) Повышение конкурентоспособности вуза за счет развития и повышения статуса (например: федеральным статусом опорного регионального вуза) на основе модернизации образовательного процесса, внедрения интерактивных технологий

обучения, реализации непрерывного профессионального образования, участия в региональных программах развития образования, развитие среды вуза с выходом на международный рынок образовательных услуг.

2) Формирование и закрепление ведущих позиций как регионального центра научных исследований, обеспечение устойчивого развития научно-инновационной инфраструктуры, интеграции научной и образовательной деятельности, признание научных достижений ученых вуза научной общественностью.

3) Создание позитивного имиджа вуза, с целью повышения его привлекательности для абитуриентов и работодателей, создание условий для развития личностного потенциала студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников.

4) Модернизация инфраструктуры, развитие имущественного комплекса для обеспечения качественного образования, проведения научных исследований, соответствующих требованиям инновационного развития экономики страны и современным потребностям общества.

5) Совершенствование организационно-управленческой структуры, создание условий для стратегического развития вуза.

Стратегии развития определяют перспективы совершенствования системы управления, модернизацию инфраструктуры образовательного учреждения, систему взаимодействия с субъектами-партнерами вуза. Отследить эффективность стратегии развития позволяет внутренний и внешний аудит качества образовательных услуг.

Внутренний аудит вуза выстраивается в том числе с учетом запросов и мотивов абитуриентов и студентов, обучающихся в вузе. Представим результаты исследования мотивов и целей получения высшего образования студентами ОмГПУ. Мы исследовали группы мотивов и уровень самореализации студентов с помощью бесед и тестирования [5].

Студентам ОмГПУ было предложено ответить на следующие вопросы:

- В чем для Вас состоит ценность образования?
- Почему Вы стремитесь к получению образования?

Результаты анкетирования мы отразили схематично в табл. 1.

Таблица 1

Мотивы получения высшего образования

Мотив получения образования	Процентное соотношение студентов от общего количества – 204 чел.
1. Образовательный рост	74 %
2. Саморазвитие	23 %
3. Материальное благосостояние	22 %
4 Духовное обогащение	14 %
5 Образование для жизни	13 %
6 Приобретение профессии	13 %
7. Общение	11 %
8. Образование необходимо для прогресса общества.	8 %
9. Диплом	4 %

Совокупность выделенных групп мотивов позволяет создать представление о мотивационной сфере современного студента, связанной с получением образования. Содержательная основа мотивационной сферы представлена такими компонентами, как познавательный (образовательный рост, образование для жизни), социальный (общение), социокультурный (прогресс общества), экономический (материальное благосостояние).

Рассмотрим более подробно мотивы основных выделенных групп.

Группа мотивов, связанных с получением знаний, умений, навыков

Образовательный рост (74%): предполагает получение, углубление, расширение знаний, ликвидацию пробелов в них; их систематизацию; при-

обретение фундаментальных, теоретических и практических знаний.

Несколько ответов, раскрывающих суть этого мотива:

«Ценность образования состоит в первую очередь в пополнении знаний».

«Для меня очень важно получить глубокие знания, чтобы в дальнейшей жизни достойно пройти свой путь, улучшая мир».

«Только имея образование, можно стать человеком».

Образование для жизни (13%): образование рассматривается как выбор жизненного пути, как источник понимания жизни, приобретения большей мудрости, уверенности в себе. Примеры ответов: «Для меня получение образования очень

важно, так как от этого зависит мой дальнейший путь в жизни, моя судьба». «Образованному человеку открывается больше жизненных дорог, по сравнению с необразованным человеком».

«Я стремлюсь к получению образования, чтобы найти свое место в жизни, заниматься именно тем делом, которое мне по душе, получать полное моральное удовлетворение от своей жизни, а значит быть самодостаточным человеком, нести людям свои положительные эмоции и знания».

Группа социально значимых мотивов

Общение (11 %): образование позволяет войти в иной круг общения или расширить его, позволяет общаться на высоком уровне. При этом, подчеркивают студенты, хочется иметь интересных собеседников и быть интересным другим.

Ответы: «Я смогу общаться с интеллигентными, эрудированными людьми на равных». «Хочу быть разносторонне развитым, чтобы со мной было интересно общаться». «С образованным человеком приятнее общаться».

Группа лично ориентированных мотивов

Саморазвитие (23%): **образование** рассматривается как развитие личностных качеств студента (способностей, склонностей, интересов и т.п.)

Ответы: «Я хочу стать Личностью в этом мире, быть всесторонне развитым». «Каждый человек на протяжении своей жизни должен совершенствоваться, особенно при получении образования.» «Образование нужно человеку для личностного развития, чтобы самоутвердиться в жизни.»

Духовное обогащение (14%): образование рассматривается как развитие, обогащение внутреннего мира человека.

Ответы: «Ценность образования состоит в том, что человеку образование помогает избавиться от предрассудков, способствует духовному образованию». «Ценность образования состоит в развитии моего внутреннего мира, моей внутренней свободы». «Я хочу прежде всего развиваться духовно и приносить пользу обществу».

Приобретение профессии (13%): приобретение профессии связывается не только с личностными особенностями и потенциалом, с возможностью экономического благополучия, но и с ориентацией на проявление себя, продвижение, успех. «Ценность образования состоит для меня в возможности самосовершенствования, удовлетворении интеллектуальных потребностей, возможности найти интересную работу». «Для меня важно найти хорошую работу с хорошей зарплатой». «Я хочу получить профессию и занять достойное положение в обществе». «Ценность образования состоит в получении престижной работы, заработка, так как везде требуются люди с высшим образованием».

Получение диплома (4%): целью является получение документа об окончании высшего учебного заведения. «Хочу получить знания и диплом, который даст преимущества при поступлении на работу». «Хочу получить диплом и поработать в школе по своей специальности».

Группа экономически ориентированных мотивов

Материальное благосостояние (22%): рассматривается как путь к приобретению более высокого положения в обществе посредством получения материальных благ. «Я стремлюсь к получению образования, чтобы быть всесторонне развитым человеком и в последствии иметь безбедное существование». «Ценность образования состоит в моей дальнейшей судьбе, я смогу получить много денег и уехать за границу, я буду более образованна и интеллигентна». «Это возможность найти более высокооплачиваемую работу».

Группа социокультурных мотивов

Образование необходимо для прогресса в обществе (8%): образование рассматривается как важнейший этап на пути к прогрессу. «Ценность образования состоит в том, что образованный человек нужен обществу. Если будет больше образованных людей, то общество будет обогащаться как духовно, так и материально». «Я хочу приносить пользу стране, людям». «Я стремлюсь к получению образования, чтобы чувствовать себя «уютно» в окружении уже образованных людей, чтобы иметь возможность должным образом воспитать детей и организовать семью как ячейку общества».

Как показывают результаты исследования, палитра мотивов студентов, связанных с получением высшего образования и его ценностью в жизни молодого человека, является достаточно богатой и разноплановой, что очередной раз подтверждает наличие различных целей получения высшего образования.

Структурно-содержательный анализ мотиваций и целей студентов позволил выявить в них специфичные связи, проявляющиеся как своеобразные линии продвижения при получении образования, то есть многообразные варианты индивидуально-образовательного маршрута. Анализ полученных данных позволяет утверждать, что мотивационная структура включает в себя общие мотивы (свойственные массиву студентов: овладение знаниями, самореализация) и индивидуальные мотивы (научно-исследовательская деятельность; социокультурная направленность мотива). Данные показатели могут быть учтены как фактор конкурентоспособности вуза, отвечающего запросам общества в получении образования. Исследование мотивационного поля может быть рассмотрено при разви-

тии среды вуза, определении возможностей открытия дополнительных специальностей, развития сфер внеурочной деятельности, направлений научных исследований, дополнительных программ обучения.

Литература

1. Закирова Д.Ф. Стратегическое управление потенциалом как фактор обеспечения конкурентоспособности высшего учебного заведения в условиях рыночной экономики // Вестник ТИСБИ. 2005. 3.

2. Казанцев А.К., Мешкис Д.К. Моделирование бизнес-процессов современного вуза на основе информационных технологий // Инновации. 2006. №2.

3. Лазарев В.А., Мохначев С.А. Конкурентоспособность вуза как объект управления: Монография. Екатеринбург: Пригородные вести. 2003. 160 с.

4. Лоренц В.В. Глобальные компетенции в оценке качества современного образования // Сб. статей научно-практической конференции: Образование из будущего: обучение, воспитание, развитие. Изд-во ОмГПУ. С. 150 – 154.

5. Лоренц В.В. Педагогическое сопровождение профессиональной и личностной самореализации студента в образовательной среде вуза // Современный ученый. 2019. №2. С. 101 – 105.

6. Поташник М.М., Сложнин А.В. Управление образованием на муниципальном уровне: Методическое пособие. Педагогическое общество России, 2014.

7. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

8. Фишман Л.И. «Чемоданы» органов управления образованием // Журнал руководителя управления образованием. 2008. №1. С. 7 – 14.

9. Фомина Н.Б. Оценка качества образования: метод. пособие. Ч. 1. Многоуровневая параметрическая модель. Москва: Перспектива, 2009. 80 с.

10. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами:

учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т.И. Шамовой. Москва: ВЛАДОС, 2002. 320 с.

References

1. Zakirova D.F. Strategicheskoe upravlenie potencialom kak faktor obespecheniya konkurentosposobnosti vysshego uchebnogo zavedeniya v usloviyah rynochnoj ekonomiki // Vestnik TISBI. 2005. 3.

2. Kazancev A.K., Meshkis D.K. Modelirovanie biznes-processov sovremennogo vuza na osnove informacionnyh tekhnologij // Innovacii. 2006. №2.

3. Lazarev V.A., Mohnachev S.A. Konkurentosposobnost' vuza kak ob"ekt upravleniya: Monografiya. Ekaterinburg: Prigorodnye vesti. 2003. 160 s.

4. Lorenc V.V. Global'nye kompetencii v ocenke kachestva sovremennogo obrazovaniya // Sb. statej nauchno-prakticheskoy konferencii: Obrazovanie iz budushchego: obuchenie, vospitanie, razvitie. Izd-vo OmGPU. S. 150 – 154.

5. Lorenc V.V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'noj i lichnostnoj samorealizacii studenta v obrazovatel'noj srede vuza // Sovremennyy uchenyj. 2019. №2. S. 101 – 105.

6. Potashnik M.M., Slozhnin A.V. Upravlenie obrazovaniem na municipal'nom urovne: Metodicheskoe posobie. Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2014.

7. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2012 g. №273. FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii».

8. Fishman L.I. «CHemodany» organov upravleniya obrazovaniem // Zhurnal rukovoditelya upravleniya obrazovaniem. 2008. №1. S. 7 – 14.

9. Fomina N.B. Ocenka kachestva obrazovaniya: metod. posobie. CH. 1. Mnogourovnevaya parametricheskaya model'. Moskva: Perspektiva, 2009. 80 s.

10. SHamova T.I., Tret'yakov P.I., Kapustin N.P. Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij / pod red. T.I. SHamovoj. Moskva: VLADOS, 2002. 320 s.

THE UNIVERSITY COMPETITIVENESS FACTORS

*Lorenz V.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Omsk State Pedagogical University*

Abstract: the article discusses the concepts of "competition", "competitiveness", defines the scheme for achieving the competitiveness of a university. Formulating the external, internal and key success factors of a pedagogical university, the authors study their influence on the selection of strategies and tactics for the development of an educational organization, and on the assessment and analysis of performance. The quality of education in modern society depends directly on the competitiveness of the educational organization. The components of " healthy " competition determine the effectiveness of education management. The article considers the possibilities of developing the competitive advantages of an educational organization, which allows increasing the organization's status in the market of educational services, allowing the University to attract a contingent of applicants. The results of a study on the competitive advantages of a pedagogical University are presented. The authors define external and internal factors of competitiveness of Omsk State Pedagogical University. Taking into account the advantages and potential, the goals and objectives of the University's development strategy that affect its competitiveness are formulated. To assess the quality of the development strategy, a survey of students as potential customers of the University was conducted. The results of the survey are presented in the comparative table. Structural and content analysis of students' motivations and goals allowed us to identify specific connections in them, which are manifested as a kind of line of advancement in education, that is, various options for an individual educational route.

Keywords: competitiveness, competition, competitive advantage, key success factors

КРЕАТИВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК БАЗОВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЭФФЕКТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Сергеева М.Г., доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник,
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,
Углов В.В., ассистент,
Центр дополнительного образования,
Институт иностранных языков,
Российский университет дружбы народов*

Аннотация: под педагогической деятельностью понимается специфическая разновидность высококвалифицированного интеллектуального труда, содержащего элемент творчества и предполагающего высокий уровень напряжения. Это осмысленная, ориентированная активность по обучению и воспитанию учащихся. На педагоге – учителе или преподавателе – лежит основная ответственность за формирование у школьников и студентов необходимых знаний, выстраивание продуктивной жизненной позиции. В контексте современного российского образования важнейшими вопросами, решаемыми в рамках педагогического и психологического знания, выступают установление модифицированных требований к личности педагога и психологический мониторинг его профессиональных свойств. Контакт, устанавливаемый между тем, кто дает знания, и тем, кто их принимает, имеет существенное значение для формирования личности студента, поскольку многое из затвержденного или осознанного в данный период остается на долгие годы, часто на всю жизнь, и в существенной степени детерминирует дальнейшую судьбу человека. Вузский преподаватель должен обладать широким спектром интересов и независимым мировоззрением; стремлением к установлению отношений и способностью их поддерживать; умением нравиться окружающим, притягивать их к себе; навыками, позволяющими сдерживать свои отрицательные эмоции (гнев, грусть, зависть и т.д.) в процессе межличностного взаимодействия; потребностью в новой информации. В широком смысле учитель – это индивид, являющийся специалистом в определенной области и реализующий педагогическую деятельность на профессиональной основе; в несколько более узком – работник учебного заведения, выстраивающий и осуществляющий образовательный процесс. От способности методиста направлять активность преподавателей во многом зависит общий результат его работы – уровень профессиональной компетентности (мастерства) практикующих специалистов в области образования.

Ключевые слова: преподавательская деятельность, творческий характер профессии, педагогический процесс, эффективность обучения

При рассмотрении непрофессионального педагогического труда можно отметить, что его в той или иной степени практикуют очень многие из нас (в качестве родителей, старших товарищей, просто более взрослых людей), однако лишь учителям известно, что и как следует делать; лишь им, – пусть и в идеале, – дано соблюдать все базовые педагогические принципы и законы, а также нести должностную и моральную ответственность за выполнение своих профессиональных обязанностей.

Преподавательская деятельность отличается самостоятельным творческим характером и представляет собой небольшую, но важнейшую составляющую труда всех людей, живущих в социуме и по мере сил способствующих его процветанию. Специфика данной деятельности связана с сущностью педагогического процесса, в рамках которого объективное и субъективное, общее и индивидуальное сосуществуют в диалектическом единстве. С одной стороны, подразумевается абсолютно объективное осмысление педагогических феноменов, с другой – данному анализу неизбежно придает субъективности личность учителя как обладателя выраженной творческой индивидуальности, выводимой на объективный уровень теми

внешними факторами, которые влияют на образовательный процесс в аналогичном психолого-педагогическом контексте и при других одинаковых показателях у разных педагогов. Следовательно, этот субъективный момент играет существенную роль в профессиональном творчестве учителя.

С точки зрения Рогинского В.М., предрасположенность к преподавательскому труду зачастую проявляется не в детстве и не в отрочестве, а гораздо позже, даже не в студенческие годы. По его мнению, педагоги, работающие в сфере высшего образования, чаще всего становятся мастерами в своем деле спустя больше 10 лет, так как преподавательская компетентность не дается при рождении, а формируется благодаря накоплению педагогического и жизненного опыта, непрерывному развитию. Современные исследователи Морозов А.В. и Чернилевский Д.В. пришли к выводу, что преподавательская деятельность, осуществляемая в контексте учебной и научной работы и в рамках педагогического взаимодействия, почти всегда сочетается с определенными трудностями и необходимостью их устранения. Это предполагает наличие в преподавательском труде волевой составляющей, связанной с принятием решения. Спо-

способность к совершению адекватного выбора в различных ситуациях детерминирует готовность вузовского педагога к осуществлению своих профессиональных обязанностей. Процесс принятия решения входит в структуру любой деятельности, включая преподавательскую, и характеризуется индивидуальной спецификой, репрезентированной в личностных свойствах человека, для определения которых исследователи обращаются к анализу мотивационной сферы посредством специализированных опросников (например, «Списка личностных предпочтений», предложенного Алленом Л. Эдвардсом (Edwards Personal Preference Schedule)) и разработок, основанных на изучении индивидуальных поведенческих сценариев, реализуемых в ходе решения прикладных задач. В упомянутом опроснике участникам следует выбрать одно из двух утверждений, которое больше соответствует их индивидуальности. Полученные результаты используются для определения индекса мотивационных признаков: амбициозности, уважения к порядку, независимости, восприятия себя как личности, уверенности, стыдливости, целеустремленности и терпимости к новшествам. Для выявления индивидуальных поведенческих характеристик специалисты также прибегают к анализу действий субъекта в рамках преодоления им проблемных ситуаций при наличии нескольких вариантов поведения. Исследование литературы по психологии и педагогике, опубликованной в последние годы, позволило установить выраженное присутствие в профилях вузовских преподавателей таких мотивационных признаков, как терпимость к новшествам (познавательная потребность), уважение к порядку, целеустремленность и независимость. С точки зрения Морозова А.В. и Чернилевского Д.В., высокие результаты, продемонстрированные по трем первым признакам, свидетельствуют о выраженности у педагогов внутренних мотивов, связанных со стремлением к получению нового знания, развитию мышления, реализации наблюдений и экспериментов; с готовностью продолжать эффективную деятельность в изменившихся условиях; со способностью и желанием упорядочивать свои действия, представлять их в виде системы с четким и гибким предварительным планом; со значительным уровнем выдержки и психологической устойчивости при достижении обозначенных целей. Отрицать значимость перечисленных качеств в работе современного преподавателя не представляется возможным, что говорит о важности тех мотивационных признаков, которые лежат в их основе [3].

Описывая многообразие креативных проявлений педагога, советско-российский психолог Леви В.Л. демонстрирует, что в различном контексте

педагог может выполнять разнородные функции: наставника, куратора, исследователя, консультанта, товарища и так далее. Рассуждая о качествах, присущих «гению общения», автор выделяет восемь базовых свойств [1].

Любознательность. Интерес к людям, к взаимодействию с ними, отсюда внимательное отношение к окружающим, учет их интересов и потребностей, способность замечать скрытые от равнодушных поведенческих нюансов, отличная память на общечеловеческие и индивидуальные проявления.

Спокойствие. Несмотря на свою бодрость и подвижность, индивид удивительно спокоен, невозмутим. При наблюдении со стороны может сложиться мнение, что у него недосформированы участки мозга, порождающие эмоцию страха. На первый взгляд, такое состояние граничит с беспечностью, с безответственностью, однако, по Леви В.Л., оно зачастую оборачивается разумностью, прозорливостью и даже мудростью.

Обратная связь. Человек демонстрирует высокий уровень восприимчивости к изменениям в поведении собеседника и социально-коммуникативной обстановки в целом, способен оперативно перестраиваться, менять тактику общения, обладает лабильной психической структурой (благодаря природным задаткам или упорной тренировке).

Артистизм. Разнообразие мимики, интонаций и жестов, развитые вербальные и имитационные способности, любовь к деталям, интересной дополнительной информации; выраженная познавательная потребность, напоминающая жажду знаний ребенка, стремящегося предстать перед самим собой во множестве образов.

Агрессивность. Следует отметить, что в некоторых ситуациях «гений общения», – как правило, добродушный и вежливый, – умеет вести себя агрессивно, чтобы в своем благодушии не перейти тонкую грань, отделяющую «душу компании» от безответного добряка, на котором можно вымещать плохое настроение или тренироваться в издевательском остроумии.

Оптимизм. Данное свойство присуще такому человеку в обоих своих аспектах: когнитивном (как осознанная, выработанная за много лет жизненная позиция) и эмоциональном (как жизнерадостность, наслаждение фактом и процессом собственного бытия).

Непредвзятость. Свобода от различных предрассудков, умение внутренне противостоять не аргументированным суждениям о другом человеке (прежде всего негативным), а также званиям, разрядам, занимаемым должностям и прочим факторам, затеняющим суть личности.

Симпатия. В своей работе творческий педагог должен стремиться вникнуть в проблему учащегося, повысить его самооценку и создать атмосферу психологического комфорта.

Процесс профессиональной эволюции педагога запускается уже на первом курсе педагогического вуза или факультета. Солдатова А. А. полагает, что если обогатить образовательную практику педагогического вуза рядом нововведений, способствующих раскрытию творческого потенциала студентов, то это создаст условия для формирования у учащихся индивидуальных свойств, необходимых или весьма желательных при реализации новаторской деятельности. Благоприятствующими факторами являются трансформация роли лекционного занятия, переход от информирования к регулированию, позволяющему освоить различные методы познания; координирование самостоятельной деятельности учащихся, нацеливающее их на устранение и профилактику педагогических трудностей; выстраивание диалогического контакта между студентом и преподавателем, студентом и студентом, преподавателем и преподавателем. С точки зрения Солдатовой А.А., саморепрезентирующаяся личность педагога выступает ключевым элементом любой педагогической инновации, в огромной мере детерминирующим эффективность ее внедрения. Исследование структуры новаторской учебно-воспитательной деятельности, анализ требований к педагогическому работнику, отраженных в официальных документах и активно применяемых в настоящее время, позволили Солдатовой А.А. сформулировать список основных характеристик, которым должен соответствовать педагог-новатор: зрелая, устойчивая мотивация, желание совершенствоваться, углублять и расширять свои знания в области профессиональной деятельности; формирование свойств, присущих творческой личности (инициативность, стремление к новым знаниям и преобразованию окружающей действительности, открытость, объективная самооценка, толерантность и т.п.); наличие опыта реализации существующих педагогических методов; инновационный образ мысли, связанный с формированием методологической компетентности преподавателя; совершенствование когнитивных процессов.

На основе вышеупомянутых личностных характеристик современного педагога Солдатова А.А. трактует творческую саморепрезентацию как базовое условие подготовки к инновационной деятельности, а креативность – как неотъемлемую составляющую выстраивания эффективного образовательного процесса [5].

Творческая саморепрезентация выступает тем объективным средством, которое отражает умение педагога выйти за формальные рамки своих обязанностей, возвыситься над должностной рутинной, противостоять механическому, бездушному выполнению функций, диктуемых традицией и инструкцией. Под творческой саморепрезентацией следует понимать не только демонстрацию своего потенциала другим людям, но и трансформацию самой личности, ее сознания, способности к активации своих главных духовных ресурсов, усвоению новых знаний и их использованию в реальной жизни. Человек, репрезентирующий собственное «я», «смотрит в глаза» национальной и общечеловеческой культуре, способен развиваться и изменять окружающую действительность. Творческая саморепрезентация является механизмом формирования готовности к новаторской деятельности и способствует реализации следующих важных функций: содействует укреплению мотивации преподавателя-новатора, благоприятствует самосовершенствованию и самораскрытию будущего специалиста; создает условия для возникновения и интенсификации свойств, присущих творческой личности: оригинальности, подвижности сознания, открытости, умения сотрудничать, способности к постижению масштабов своих интеллектуальных и психологических резервов, стремления к совершению научных открытий и т.д.; представляет собой итог и внешний признак осмысления, обуславливающий результативность профессионального труда педагога.

Эмпирические данные свидетельствуют о существовании устойчивой корреляции между процессами творческой саморепрезентации и готовностью к новаторской активности в области преподавания. Являясь одним из ключевых компонентов подготовки к интеграции педагогических новшеств, саморепрезентация также выступает фактором, способствующим ее успешной реализации. Чтобы нововведения, интегрируемые в педагогическую практику, приносили пользу, их, по мнению Моисеева А.М. и Поташника М.М., должен регулировать «управленец-инноватор». Такой человек умеет организовывать в учебном заведении исследовательскую работу и научную экспертизу, повышать ценность деятельности педагога-новатора в глазах учащихся и методистов (Зверева В.И., Лоренсов А.В.). Следует подчеркнуть, что в современных школах и вузах сложилась противоречивая ситуация: значительное количество нововведений и объективная потребность в их организации (планировании, реализации и трактовки достигнутых результатов) сочетается с нечетко прописанным содержанием образовательной дея-

тельности и требованиями к организующему ее специалисту [2].

С точки зрения Штыковой Л.А., необходимыми условиями успешной новаторской деятельности в учебном заведении являются: а) определение уровня компетентности преподавателя, внедряющего педагогические инновации; б) формирование им обстановки, способствующей осуществлению новаторской деятельности и диагностике ее результативности в рамках профессионального мониторинга; в) регулярная проверка (аттестация) работников, занимающихся организацией инновационных мероприятий.

Методическая работа учебного заведения, предоставляющего профессиональное образование, рассматривается в качестве системы, регулирующей профессиональное развитие педагога, и осуществляется через внешний контроль непосредственно со стороны администрации, представителей методической группы образовательного учреждения и учебно-методических служб, а также через самоконтроль со стороны самого преподавателя. Творческий потенциал педагогов высшей и средней школы формируется и совершенствуется при наличии определенных организационно-педагогических факторов, необходимых для внедрения инноваций в педагогический процесс. К данным факторам относятся [4]:

- 1) создание информационной базы, доступной для сотрудников;
- 2) разработка комплекса экспертных услуг, позволяющих получить компетентную оценку проводимых мер;
- 3) выстраивание консультативной поддержки;
- 4) учреждение специального центра, координирующего преподавателей, которые сталкиваются со схожими проблемами;
- 5) учет результатов современных теоретических и эмпирических исследований в повседневной педагогической практике.

В настоящее время методисты должны не только рассказывать педагогам о новшествах в выбранной ими профессии, но и разрабатывать комплекс научно-методической поддержки для принятия решений, ориентированных на конкретного учащегося. Одним из средств выстраивания подобной помощи выступает «Школа педагогического мастерства» – программа, в рамках которой квалифицированный преподаватель с большим опытом работы делится своими знаниями, связанными с изучением и интеграцией в образовательную практику современных технологий. Первая, теоретическая, часть программы знакомит участников с базовыми принципами педагогической технологии. В рамках второй, практической, части преподаватель

экстра-класса приглашает своих менее опытных коллег на занятие, где оттачивает с ними наиболее сложные компоненты предлагаемой методики. Ее главная цель – создание таких условий работы, которые позволят педагогу получать удовольствие от выполняемой деятельности, привносить в нее элемент творческой новизны и трезво оценивать свой профессиональный потенциал.

Литература

1. Аксючиц С.А. Становление профессионального мастерства педагога в процессе реализации проектных задач // Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Л.М. Митиной; Психологический институт РАО. М.; СПб.: Нестор-История, 2015. С. 129 – 133.
2. Бахтигулова Л.Б. Профессионально-педагогическая деятельность в системном развитии обучающихся вуза: Монография. М. ФГБОУ ВПО МГУЛ, 2014. 440 с.
3. Неусыпин К.А., Цибизова Т.Ю. Некоторые аспекты реструктуризации системы управления современными учебно-научными центрами // Автоматизация и современные технологии. 2012. №1. С. 30 – 34.
4. Суходимцева А.П. К проблеме конкурентоспособности педагогов на российском рынке труда // Профессиональное образование и рынок труда. 2015. №5/6. С. 24 – 26.
5. Цибизова Т.Ю. Профильное обучение как компонент системы непрерывного профессионального образования // Профильная школа. 2012. №4. С. 9 – 13.

References

1. Aksyuchic S.A. Stanovlenie professional'nogo masterstva pedagoga v processe realizacii proektnyh zadach // Psihologiya lichnostnogo i professional'nogo razvitiya sub"ektov nepreryvnogo obrazovaniya: materialy NI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod red. L.M. Mitinoj; Psihologicheskij institut RAO. M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2015. S. 129 – 133.
2. Bahtigulova L.B. Professional'no-pedagogicheskaya deyatel'nost' v sistemnom razvitii obuchayushchihsya vuza: Monografiya. M. FGBOU VPO MGUL, 2014. 440 s.
3. Neusypin K.A., Cibizova T.YU. Nekotorye aspekty restrukturizacii sistemy upravleniya sovremennymi uchebno-nauchnymi centrami // Avtomatizaciya i sovremennye tekhnologii. 2012. №1. S. 30 – 34.

4. Suhodimceva A.P. К проблеме конкурентоспособности педагогов на российском рынке труда // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. 2015. №5/6. S. 24 – 26.

5. Cibizova T.YU. Profil'noe obuchenie kak komponent sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya // Profil'naya shkola. 2012. №4. S. 9 – 13.

CREATIVITY OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER AS A BASIC COMPONENT OF AN EFFECTIVE EDUCATIONAL PROCESS

*Sergeeva M.G., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor),
Associate Professor, Senior Research Officer,
Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia,
Uglov V.V., Assistant Professor,
Center for Additional Education,
Institute of Foreign Languages,
Peoples' Friendship University of Russia*

Abstract: pedagogical activity refers to a specific type of highly qualified intellectual work, which contains an element of creativity and implies a high level of tension. It is a meaningful, oriented activity for the education and upbringing of students. The educator – teacher or lecturer – has the main responsibility for forming the necessary knowledge among schoolchildren and students, building a productive life position. In the context of modern Russian education, the most important issues resolved within the framework of pedagogical and psychological knowledge are the establishment of modified requirements to the personality of the teacher and psychological monitoring of his professional properties. The contact established between the person who gives knowledge and the person who takes it is essential for the formation of the student's personality, as much of the closed or conscious during this period remains for many years, often for life, and to a significant extent determines the future fate of the person. The university teacher should have a wide range of interests and an independent world view; the desire to establish relationships and the ability to maintain them; the ability to like others, to attract them to themselves; skills to contain their negative emotions (anger, sadness, envy, etc.) in the process of interpersonal interaction; the need for new information. Broadly speaking, a teacher is an individual who is a specialist in a certain field and implements pedagogical activities on a professional basis; in a slightly narrower - the employee of the educational institution, building and carrying out the educational process. The ability of the methodologist to direct the activity of teachers largely depends on the overall result of his work – the level of professional competence (skill) of practitioners in the field of education.

Keywords: teaching activity, creative nature of profession, pedagogical process, training efficiency

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РОБОТОТЕХНИКА*Челнокова Е.А., кандидат педагогических наук, доцент,**Разорёнов В.А., старший преподаватель,**Челноков А.С., магистрант,**Уткина Е.О., студент,**Новожилова Е.В., студент,**Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина*

Аннотация: в статье авторы рассматривают актуальную проблему – введение образовательной робототехники в практику современной школы. Включение в образовательную практику школы образовательной робототехники обусловлено современной ситуацией и факторами, указанными авторами в статье. Рассматриваются основные аспекты организации занятий по робототехнике. Рассмотрены положительные моменты занятия робототехникой для учащихся: приобретение навыков самостоятельного труда, формирование целостного представления о современных технологиях, развитие социальных, коммуникативных навыков. Указывая на принципы обучения робототехнике, авторы выделяют положительные учебные эффекты: формирование учебной мотивации, рост познавательной активности, формирование объективных критериев самооценки, положительный эмоциональный фон, здоровьесберегающая деятельность. Основываясь на принципе образовательной робототехники – обучение через игру – авторы обозначают методы деятельности педагога. По мнению авторов, образовательная робототехника – интегративная предметная область и это обстоятельство позволяет считать образовательную робототехнику стимулятором учебной деятельности школьников, мотивирующий их на изучение сопряжённых с робототехникой дисциплин. Авторы приходят к выводу, что изучение основ робототехники создаёт предпосылки для социализации обучающихся и непрерывного технического образования, открывает возможности для получения перспективных профессий современного рынка труда.

Ключевые слова: роботы, робототехника, ученик, техническое творчество, конструирование, принципы обучения, методы

Существующий дефицит специалистов инженерной специальности диктует настоятельную необходимость в пробуждении познавательного интереса школьников к изучению точных наук и массовой популяризации инженерных профессий. Важно, чтобы эта деятельность осуществлялась на как можно раннем развитии школьников.

Максимально перспективным движением в данном направлении нами видится образовательная робототехника, которая позволяет познакомить школьников с точными науками в форме игры. Робототехника как эффективный метод изучения таких важных сфер науки, как технология, конструирование, математика внедрена в новую международную парадигму: STEM-образование (Science, Technology, Engineering, Mathematics).

Перед современным образованием стоит задача создания среды, которая позволит облегчить школьнику раскрыть собственный потенциал, что обусловит свободное действие при познании окружающей среды и окружающего мира. Педагогу отводится роль организатора и обустроителя соответствующей образовательной среды, побуждая школьника к деятельностному познанию.

В 1980-м году Сеймур Пейпер – основоположник языка программирования – в своей книге высказал предложение о применении компьютеров для обучения детей [1]. В основе этого предложения содержалась мысль, что дети от природы весьма любознательны, а компьютер имеет возможность удовлетворить эту любознательность.

Каждый ребёнок, образно говоря, является архитектором, который самостоятельно строит структуру своего интеллекта. Материалом для этого строительства может являться окружающая ребёнка среда. И чем она богаче, объёмнее, тем большего сможет достичь ученик.

Как уже ранее рассматривалось в наших работах, включение в образовательную практику школы образовательной робототехники обусловлено современной ситуацией и факторами:

- высокий уровень автоматизации и роботизации современного производства, нуждающегося в подготовленных кадрах;

- требования системно-деятельностного подхода ФГОС;

- низкий уровень мотивации учащихся в процессе изучения алгоритмизации и программирования как результата слабой практикоориентированности [10].

Использование в образовательном процессе современных образовательных технологий при организации занятий по образовательной робототехнике обуславливает определённым образом организованную деятельность школьников, что является отражением компетентностного подхода. Так как стратегией модернизации образования предполагается обновлённое содержание образования, основываясь на ключевых компетенциях, проявляющихся в качестве компетенций, то задачей становится не только получение обучающимся образования как такового, сколько достижение

определённого уровня компетентности для проявления в жизнедеятельности в социуме. Именно того, чего ожидает от него государство: новый работник, обладающий потребностью в творческом решении сложных профессиональных задач. Именно данная компетентностная стратегия и может быть реализована в среде образовательной робототехники.

Основной целью введения образовательной робототехники в образовательный процесс является исполнение социального заказа государства: формирование личности, которая способна к самостоятельной постановке образовательных целей, проектированию путей их реализации, контролю и оценке собственных достижений, работе с различными источниками информации, их оценке и дальнейшей формулировке собственного мнения, суждения, оценки. Иными словами, развитие ключевых компетенций школьников.

Образовательная робототехника является новым отечественным образовательным направлением, интенсивно развивающимся сегодня в практике образования не только нашей страны, но и зарубежных стран.

Образовательная робототехника рассматривается как дидактическая модель робототехнической науки. В данной модели элементы не выступают в качестве научных и инженерно-технических знаний в сфере роботостроения и могут быть применены при пропедевтическом обучении школьников основам инженерной деятельности, способствующей развитию познавательного интереса к специальностям инженерно-технического направления.

Игровые технологии составляют основу образовательной робототехники, это обуславливает интерес школьников к данному виду деятельности. Вместе с тем, образовательная робототехника служит отражением современного уровня развития науки и техники, являясь интегративной предметной областью, объединяющей ряд учебных предметов. Это обстоятельство позволяет считать образовательную робототехнику стимулятором учебной деятельности школьников, мотивирующий их на изучение сопряжённых с робототехникой дисциплин.

Можно выделить ряд аспектов при организации занятий образовательной робототехникой.

Деятельностный аспект, связанный с овладением в ходе курса теми видами деятельности, которые присущи предметам естественнонаучного цикла: семантическим наблюдением, выдвижением гипотез, прогнозированием, сбором и интерпретацией данных, анализом полученных результатов, умением формулировать выводы пр. [2].

В качестве ведущего метода на занятиях робототехникой используется метод проектов, который ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся. Это может быть индивидуальная, парная, групповая деятельность, на выполнение которой отводится определённый промежуток времени.

Связь воспитательного аспекта образовательной робототехники с профориентационной составляющей представлена образцами инженерной деятельности, культурологическая же составляющая позволяет, в зависимости от степени освоения дисциплины, рассматривать знания робототехники в качестве значимых форм социокультурного опыта человечества. Это находит своё отражение в том, что изучение базового уровня робототехники основано не только на основополагающих знаниях классических дисциплин, но и на умении ориентации в реалиях сегодняшнего дня, где роботы и управляемые встраиваемые системы имеют повсеместное распространение [3].

Развивающий аспект образовательной робототехники основан на том, что конструирование и программирование в одном курсе способно развить у школьников психические познавательные процессы: восприятие, мышление и речь, память, воображение; развить формы мышления: анализ, синтез, сравнение и пр.; развить качества личности: поведение и поступки, интеллектуальные, особенности, организационно-волевые качества, творческий потенциал и пр.

Следовательно, образовательная робототехника в качестве интегративного курса имеет значительный потенциал в школьной образовательной практике; в связи с требованиями рынка производства способствует накоплению и упорядочиванию знаний обучающихся по основным предметам школьного курса, позволяет определиться с выбором будущей профессиональной деятельности.

Знакомство школьников с миром инженерных наук и высоких технологий, привитие интереса к техническому творчеству посредством игры и проектной деятельности происходят на занятиях робототехникой. Задача педагога – научить свободно пользоваться приобретёнными знаниями для реализации самостоятельных проектов. Немаловажно отметить, что дети от природы очень любознательны. Занятия робототехникой могут удовлетворить их жажду познания посредством изучения не только цифровых технологий и программирования, но и окружающего мира, себя самого.

Робототехника в школе – это путь к развитию и совершенству технологий, по которому преподаватель поведёт школьников к технологиям будущего.

На занятиях происходит знакомство с основами конструирования, механики, моделирования, электроники и программирования. Выполняются индивидуальные и групповые задания. Преподаватель не даёт правильного решения, к нему каждый обучающийся приходит через уникальный способ решения задачи. Ученик приобретает навыки самостоятельного труда, доведения работы до завершения, поиска оригинальных решений без страха сложных задач [8].

Отмечается формирование целостного представления о современных технологиях реального мира. Ученик осознаёт, что робот – это вовсе не обязательно человекообразное живое существо, им может быть пылесос, умные часы, мультиварка. Он знает, как они работают, и может создавать и воплощать в жизнь собственные идеи, строить свои устройства уже сейчас. Необходимо только освоение базовых знаний, нужных для создания роботов.

Выполнение совместных проектов в группе способствует развитию социальных навыков, коммуникации и толерантности, поиска компромисса. Разрабатывая проект и готовя его к завершению, ученики делятся опытом друг с другом, эффективно развивая познавательные, творческие навыки, самостоятельность. Важно, что у обучающихся развиваются умения согласовывать собственные действия с окружающими, то есть работать в команде. Приобретённые навыки командной деятельности и понятие личной ответственности как результата разделения обязанностей, которые ученики приобретают на занятиях по робототехнике, пригодятся им в дальнейшей профессиональной деятельности, в какой бы области они ни трудились [9].

Робототехника выступает областью техники, связанной с разработкой и применением роботов, компьютерных систем с целью управления ими, сенсорной обратной связи и обработки информации. Робототехника выступает областью, требующей комплексных умений и навыков, знаний из разнообразных предметных областей (физика, математика, информатика, биология и пр.). Следовательно, использовать робототехнику можно не только на уроках как иллюстративную поддержку, дополнительные возможности для практических работ, но и во внеурочной деятельности, в дополнительном образовании.

Ориентация современной школьной программы как на изучение достижений прошлого, так и технологий, которые необходимы человечеству для развития, предполагает интеграцию знаниевого компонента с деятельностным. Занятия робототехникой способствуют вовлечению учащихся в творческий процесс, мотивации учебной деятель-

ности, использованию групповых методов обучения, налаживанию межпредметных связей. Достоинством указанных занятий является практическая составляющая дисциплины и профориентационная.

Грамотно составленная программа по робототехнике позволяет:

- педагогу реализовать индивидуальный подход к ученику;
- развивать сразу несколько компетенций учащихся и применять их на практике;
- способствовать развитию лидерских качеств у учеников и умения работать в команде;
- обучить учащихся работе на различных технологических и информационных платформах;
- способствовать мотивации учения [10].

Можно обозначить принципы обучения робототехнике:

- доступности: ученики получают возможность изучить сложные вещи на примере простых и доступных им для понимания образцов в процессе похожей на игровую деятельности;
- применимости: ученики приобретают знания, которые смогут в будущем применить в профессиональной деятельности;
- интереса: наличие интересной и увлекательной информации;
- системности: от занятия к занятию происходит приращение и формирование знаний;
- результативности: нацеленность каждого занятия на практический материал;
- обучения через деятельность: эффективное усвоение знаний достигается посредством ясного понимания их применения [10].

Занятия робототехникой основываются на ряде подходов:

- обучение проходит в малочисленных группах, что позволяет реализовать индивидуальный подход;
- школьники работают над проектом в небольших командах, что способствует развитию навыков нового поколения – эмпатии, умения сотрудничать, достигать поставленных целей как личных, так и командных, планирования.

Основной принцип робототехники – обучение через игру – положен в основу организации занятий, на которых педагоги пользуются методами:

- объяснительно-иллюстративными: информация может быть представлена различными способами: при помощи объяснения, рассказа, беседы, инструктажа, демонстрации, работы с технологическими картами;
- эвристическими: методами творческой деятельности (создание моделей, механизмов);
- проблемными: от постановки проблемы до самостоятельного поиска учеников решения;

- репродуктивными: путем воспроизводства знаний и различных приёмов деятельности (выполнение заданий по аналогии, монтаж макета и конструкции по образцовому экземпляру);
- частично-поисковыми: проблемные задачи решаются при поддержке педагога;
- поисковыми: проблема решается самостоятельно;
- методом проблемного изложения: педагог озвучивает проблему, сам её решает, школьники как соучастники при решении проблемы педагогом [5].

В соответствии с требованиями новых ФГОС, основу реализации основной образовательной программы составляет системно-деятельностный подход, предполагающий «воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики» [7].

Занимаясь робототехникой, ученики приобретают навыки мобильности и становятся более подготовленными, более грамотными технически, что в будущем поможет им быть готовыми к внедрению инноваций в профессиональной деятельности. Теоретическая подготовка основывается на знаниях школьных дисциплин: математики, физики, информатики, биологии. Робототехника в данном случае является синтезатором этих наук, способным развить технический уровень грамотности школьников при помощи проведения научно-практических исследований и выполнения творческих проектов. Изучение основ робототехники создаёт предпосылки для социализации обучающихся и непрерывного технического образования, открывает возможности для получения перспективных профессий современного рынка труда [10].

Создавая образовательную среду, имеющую инженерное направление, мы можем получить реальные положительные образовательные результаты:

- обеспечить равный доступ школьников к изучению инновационных технологий, получить практический навык их использования;
- привлечь школьников к научно-техническому творчеству, формировать и развивать потребность в техническом творчестве, ориентировать на дальнейшее профессиональное самоопределение;
- выявить одарённых детей и обеспечить условия для их дальнейшего творческого развития;
- организовать высоко мотивированную учебную деятельность школьников в процессе пространственного конструирования, моделирования, программирования и автоматизированного управления;

- повысить мотивацию к познанию наук естественнонаучного цикла, включающего математику, физику, информатику;
- создать систему межпредметного взаимодействия и межпредметных связей таких предметов, как информатика, технология, математика, физика;
- популяризировать инженерное образование с раннего возраста;
- способствовать социализации обучающихся.

Таким образом, занятия робототехникой обеспечивают достижение главных целей образовательного процесса: воспитать творческую, грамотную технически и развитую гармонически личность, обладающую логическим мышлением, способностью к анализу и решению задач по программированию и алгоритмизации деятельности.

Перед педагогическими вузами стоит задача качественной подготовки специалистов по образовательной робототехнике, которые обладают системой знаний в данной области, владеют современными приёмами и способами обучения, умеют соединять традиционное с инновационным, алгоритмические предписания с творческими методами и средствами обучения.

На базе Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина ведётся подготовка педагогов по образовательной программе магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование» профиль «Мехатроника и робототехника». Данное направление имеет своей целью подготовку высококвалифицированных выпускников по педагогике как теоретической науке и мехатронике и робототехнике как наукам инженерно-техническим.

Особенности образовательной программы

3. Программа построена на основе сетевого взаимодействия НГПУ им. К.Минина и учебного центра Концерн ВКО «Алмаз-Антей».

4. Инженерно-техническая подготовка осуществляется с использованием лабораторной базы Концерн ВКО «Алмаз-Антей», который включает в себя более 40 лабораторий конструирования, прототипирования и работы со станками с ЧПУ.

5. Педагогическая подготовка построена на модульном обучении, которое предусматривает вариативность обучения, адаптацию учебного процесса к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся

Программа магистратуры направлена на подготовку высококвалифицированных специалистов, владеющих как современными информационными и педагогическими технологиями обучения, воспитания и развития школьников, так и умеющих разрабатывать и применять в профессиональной деятельности мехатронные и робототехнические

системы, а также решать нетривиальные задачи для различных сфер деятельности человека в новых современных экономических условиях.

Литература

1. Гаврильева И.М. Робототехника в образовательной среде школы // Научно-методический электронный журнал Концепт, 2017. С. 61 – 63.
2. Кузьмина М.В. др. Робототехника в школе как ресурс подготовки инженерных кадров будущей России // Сборник методических материалов для работников образования в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (по итогам областных семинаров и курсов повышения квалификации по образовательной робототехнике) [Электронный ресурс]: ИРО Кировской области, 2017. 179 с.
3. Современные информационные технологии и ИТобразование // Сборник избранных трудов VI Международной научно-практической конференции: учебно-методическое пособие / Под ред. проф. В.А. Сухомлина. М.: ИНТУИТ.РУ, 2011. 1052 с
4. Сорокин С.С. Развитие технических и логических способностей учащихся посредством образовательной робототехники // Учебный эксперимент в образовании. 2017. №4 (84). С. 45 – 50.
5. Софронова Н.В. Современное состояние и перспективы в обучении робототехнике школьников // Сб. трудов конференции «Информационные технологии в образовании». Саратов. 2015. С. 93 – 102.
6. Тузикова И.В. Изучение робототехники – путь к инженерным специальностям. 2013. №5. С. 45 – 47.
7. Челнокова Е.А., Казначеева С.Н., Терехина А.Е. Формирование культуры инновационной деятельности у молодого поколения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №52-2. С. 287 – 290.
8. Челнокова Е.А., Набиев Р.Б. Тьюторская деятельность педагога в условиях профессионального самоопределения школьников // Вестник Мининского университета. 2015. №1 (9). С. 23.
9. Челнокова Е.А., Храбан Г.С. Тьюторская деятельность педагога по индивидуализации самостоятельной работы студентов // Вестник Мининского университета. 2016. №1-1 (15). С. 28.
10. Челнокова Е.А., Хижная А.В., Казначеев Д.А. Робототехника в образовательной практике школы // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №65-1. С. 297 – 300
11. Post-graduate information support for gra-

duates of pedagogical universities / M.L. Gruzdeva, O.N. Prokhorova, A.V. Chanchina, E.A. Chelnokova at al. // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2018. T. 622. P. 143 – 151.

References

1. Gavril'eva I.M. Robototekhnika v obrazovatel'noj srede shkoly // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal Koncept, 2017. S. 61 – 63.
2. Kuz'mina M.V. dr. Robototekhnika v shkole kak resurs podgotovki inzhenernyh kadrov budushchej Rossii // Sbornik metodicheskikh materialov dlya rabotnikov obrazovaniya v usloviyah realizacii Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov (po itogam oblastnyh seminarov i kursov povysheniya kvalifikacii po obrazovatel'noj robototekhnike) [Elektronnyj resurs]: IRO Kirovskoj oblasti, 2017. 179 s.
3. Sovremennye informacionnye tekhnologii i IT-obrazovanie // Sbornik izbrannyh trudov VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: uchebno-metodicheskoe posobie / Pod red. prof. V.A. Suhomlina. M.: INTUIT.RU, 2011. 1052 s
4. Sorokin S.S. Razvitie tekhnicheskikh i logicheskikh sposobnostej uchashchihsya posredstvom obrazovatel'noj robototekhniki // Uchebnyj eksperiment v obrazovanii. 2017. №4 (84). S. 45 – 50.
5. Sofronova N.V. Sovremennoe sostoyanie i perspektivy v obuchenii robototekhnike shkol'nikov // Sb. trudov konferencii Informacionnye tekhnologii v obrazovanii». Saratov. 2015. S. 93 – 102.
6. Tuzikova I.V. Izuchenie robototekhniki – put' k inzhenernym special'nostyam. 2013. №5. S. 45 – 47.
7. Chelnokova E.A., Kaznacheeva S.N., Terekhina A.E. Formirovanie kul'tury innovacionnoj deyatel'nosti u molodogo pokoleniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. №52-2. S. 287 – 290.
8. Chelnokova E.A., Nabiev R.B. T'yutorskaya deyatel'nost' pedagoga v usloviyah professional'nogo samoopredeleniya shkol'nikov // Vestnik Mininskogo universiteta. 2015. №1 (9). S. 23.
9. Chelnokova E.A., Hraban G.S. T'yutorskaya deyatel'nost' pedagoga po individualizacii samostoyatel'noj raboty studentov // Vestnik Mininskogo universiteta. 2016. №1-1 (15). S. 28.
10. Chelnokova E.A., Hizhnaya A.V., Kaznacheev D.A. Robototekhnika v obrazovatel'noj praktike shkoly // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. №65-1. S. 297 – 300
11. Rost-graduate information support for graduates of pedagogical universities / M.L. Gruzdeva, O.N. Prokhorova, A.V. Chanchina, E.A. Chelnokova at al. // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2018. T. 622. P. 143 – 151.

EDUCATIONAL ROBOTICS

*Chelnokova E.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Razorenov V.A., Senior Lecturer,
Chelnokov A.S., Master Student,
Utkina E.O., Student,
Novozhilova E.V., Student,
Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin*

Abstract: in the article, the authors consider an urgent problem - the introduction of educational robotics in the practice of a modern school. The inclusion of educational robotics schools in educational practice is determined by the current situation and the factors indicated by the authors in the article. The basic aspects of organizing classes in robotics are considered. The positive aspects of studying robotics for students are considered: the acquisition of independent labor skills, the formation of a holistic view of modern technologies, the development of social, communication skills. Pointing to the principles of teaching robotics, the authors highlight the positive educational effects: the formation of educational motivation, the growth of cognitive activity, the formation of objective criteria for self-esteem, a positive emotional background, and health-saving activity. Based on the principle of educational robotics - learning through the game – the authors identify the methods of activity of the teacher. According to the authors, educational robotics is an integrative subject area and this circumstance allows us to consider educational robotics as a stimulator of the educational activity of schoolchildren, motivating them to study disciplines related to robotics. The authors conclude that the study of the basics of robotics creates the prerequisites for the socialization of students and continuous technical education, and opens up opportunities for promising professions in the modern labor market.

Keywords: robots, robotics, student, technical creativity, design, training principles, methods

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ КУРСУ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

*Васкина Е.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Восточно-сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации*

Аннотация: предметом исследования является методическое обеспечение образовательного процесса в области формирования навыков устной речи обучающихся в образовательных учреждениях высшего образования МВД России. Цель работы – повышение эффективности обучения будущих сотрудников правоохранительных органов устной речи в процессе профессиональной подготовки в образовательных учреждениях высшего образования МВД России. Теоретическими и практическими методами исследования явились: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме природы психологического барьера при порождении устного высказывания на иностранном языке, обобщение педагогического опыта по вопросам особенностей преподавания иностранного языка, изучение программной документации организаций МВД России, учебно-методических пособий по формированию навыков аудирования и говорения, а также анализ продуктов образовательной деятельности обучающихся в Восточно-сибирском институте МВД России. В результате проведенного исследования выявлена актуальность развития навыков говорения у обучающихся. Приведены противоречия, наблюдающиеся в системе образования в области формирования навыков устной речи, факторы, препятствующие развитию навыков говорения, с которыми сталкиваются педагоги. Новизна исследования заключается в обобщении причин, препятствующих формированию навыков говорения у будущих сотрудников МВД России и выявлению наиболее приемлемого и эффективного способа по их развитию. Исследования в данной области могут быть применены в образовательных организациях системы МВД России и способствовать выполнению основной цели обучения – формированию способности к деловому общению и профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Ключевые слова: иностранный язык, устная форма общения, профессионально-ориентированный курс, противоречие, навыки устной речи, профессиональная коммуникация, психологический барьер, аудирование, говорение

Сегодня трудно вообразить современный мир без наличия в нем, в том или ином проявлении, иностранного языка. Любые области жизнедеятельности человека сопровождаются и не могут быть представлены во всей полноте, если иностранный язык, а в данном случае мы имеем в виду английский язык, в той или иной мере не присутствует в них. Речь идет не только о международных или деловых контактах и отношениях, но и о любой профессиональной сфере современного социума. Успешная карьера специалиста на сегодняшний день зависит от уровня знаний английского языка, от умений применить эти знания в профессиональной деятельности, от возможности использовать опыт владения английским языком для профессионального и личностного развития и самосовершенствования.

Сотрудник правоохранительных органов, владеющий иностранным языком, является лицом общества, выходит на первый план, представляя свою державу как ее защитник, поборник справедливости и порядка. Мировой профессиональный опыт, накопленный представителями правопорядка, информация и знания, которые могут быть эффективно использованы для совершенствования деятельности сотрудника ОВД нашей страны, хранятся в огромном количестве в сети Интернет, периодических изданиях, научных разработках, представленных на английском языке. Речь идет о последних данных деятельности различных пра-

воохранительных структур иностранных государств, об особенностях преступлений за рубежом инновационных подходах в их расследовании и т.д.

Сегодня, когда контакты между людьми в профессиональной деятельности и жизнедеятельности становятся более тесными, все большее значение приобретает устная форма общения на английском языке. В то же время, необходимо отметить, что устная речь является, на наш взгляд, наиболее сложной формой владения языком. Подтверждением является тот факт, что устная часть государственного экзамена по иностранному языку для выпускников российских школ долгое время не проводилась в связи с неготовностью системы образования к проведению устной части обязательного ЕГЭ по иностранному языку. Аргументами выступали, во-первых, недостаточная языковая подготовка учителей в области устного владения речью и слабый навык самих педагогов выстраивать диалог на иностранном языке. Во-вторых, недостаточная техническая оснащенность школ мультимедийными средствами, лингафонными кабинетами, аудио и видео дидактическими материалами и комплексами, которые позволяли бы обучающимся практиковать устную речь. В-третьих, в нашей стране на сегодняшний день отсутствует единая система учебников по иностранным языкам, в частности, английскому.

Предметом исследования является учебно-методическое обеспечение процесса обучения профессионально-ориентированному курсу иностранного языка в образовательных организациях МВД России в области формирования навыков устной речи.

Методами исследования явились: теоретические – анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; обобщение педагогического опыта, изучение нормативной базы, программной документации организаций МВД России, учебно-методических пособий; эмпирические – включённое наблюдение, опрос, самооценка, рефлексивно-оценочные процедуры, анализ продуктов деятельности курсантов и слушателей Восточно-сибирского института МВД России.

Итак, с одной стороны, наблюдается острая потребность современного человека и профессионала в устном общении на английском языке, а с другой – неготовность системы школьного образования, в целом, к обучению овладения навыками устной коммуникации.

Преподаватели системы высшего профессионального образования образовательных учреждений МВД России уже долгое время сталкиваются с проблемой слабой школьной подготовки курсантов, слушателей, которые покидают стены школы и предстают перед проблемой освоения профессионально-ориентированного курса в стенах организаций высшего профессионального образования системы МВД. Очевидно, что вчерашний школьник, не имеющий базовых знаний по английскому языку, сталкивается с трудностями овладения профессиональным курсом. За долгие годы мы, к сожалению, привыкли к данной ситуации. Привычным стал риторический вопрос «как будут бедные дети осваивать такой сложный и большой объем материала профессионального курса на иностранном языке, не имея базовых знаний?». Очевидным является факт, что для преподавателей обозначается другая проблема. Для педагогов остро встает вопрос, каким образом, имея минимальный объем знаний основ языка, вывести обучающихся на должный уровень владения профессиональными знаниями и навыками, навыками говорения на иностранном языке, в данном случае. Ведь это неотъемлемое требование программы, согласно которой «процесс изучения дисциплины направлен на формирование общекультурной компетенции, предполагающей наличие способности к деловому общению, профессиональной коммуникации на одном из иностранных языков» [5].

Следовательно, можно констатировать, что имеется еще одно противоречие, заключающееся в

том, что наблюдается недостаточная школьная подготовка по иностранному языку в части устного общения (в особенности) и необходимость, закрепленная в программных документах, подготовить такого профессионала правоохранительной деятельности, который бы осуществлял профессиональную коммуникацию на иностранном языке.

Педагогическая ситуация усугубляется еще и тем, что на изучение профессионально-ориентированного курса в организациях профессионального образования образовательных организаций МВД России отводится 220 часов аудиторного времени, т.е. два года обучения, приблизительно равного 4 часам в неделю в течение учебного года. За это время преподаватель должен восполнить тот багаж знаний, который оказался практически пустым после обучения в школе, и выполнить требования программы по освоению профессионально-ориентированного курса.

Действительно, любой педагог, имеющий опыт работы, скажет, что освоение той части языка, которая относится к профессиональной сфере, не может быть осуществлено без наличия базовых основ. Перед педагогами встает задача за этот период научить обучающихся (согласно программе) «пользоваться наиболее употребительными языковыми средствами в основных коммуникативных ситуациях делового общения и профессиональной коммуникации; читать и понимать с полным или общим охватом содержания тексты общественно-политического и специального характера; участвовать в обсуждении тем, делового общения и профессиональной коммуникации (задавать и отвечать на вопросы); понимать устную (монологическую и диалогическую) речь в сфере делового общения и профессиональной коммуникации». А также научить «владеть: коммуникативными навыками монологической и диалогической речи в основных коммуникативных ситуациях делового общения и профессиональной коммуникации; наиболее используемыми грамматическими навыками делового общения и профессиональной коммуникации; основными навыками перевода иноязычных текстов различного характера; нормативными фонетическими навыками изучаемого языка; основными навыками реферирования и аннотирования литературы по специальности» [5].

Задача кажется трудновыполнимой, однако за долгие годы работы преподаватели иностранного языка в Восточно-Сибирском институте МВД России, готовы к выполнению подобных задач. Они пытаются найти выход из сложившейся ситуации, в том числе и в области освоения навыков говорения на иностранном языке. Коллеги признают, что, во-первых, продолжают обучать курсантов

основам языка, во-вторых, пытаются комбинировать этот процесс с выполнением программных требований, в-третьих, изыскивают способы и средства, чтобы сделать освоение эффективным и интересным как для обучающихся, так и для педагога. Мы пытаемся и реально создаем такие учебные пособия, которые бы выполняли поставленные цели, оптимизируем время на занятиях, подбираем инновационные методики, позволяющие корректировать то, что не успела выполнить школа за отведенные 10 лет обучения и, одновременно, освоить те, «высоты», которые обозначили программные документы высшего профессионального образования.

Как было отмечено выше, область устного владения языком, представляет наибольшую сложность и поэтому поиск путей решения языковых проблем в этой области овладения языком становится первостепенной педагогической задачей.

Развитие практических коммуникативных навыков, т.е. навыков говорения на занятиях по иностранному языку осуществляется через работу над всеми видами речевой деятельности: аудированием, чтением и письмом.

С расширением возможности использования Интернет ресурсов появился реальный шанс внедрить в образовательный процесс и эффективно использовать аудио и видео продукты на английском языке.

Мы имеем в виду не просто аудирование текстов и просмотр видеоматериалов, а их использование как своеобразного «трамплина» для совершения актов коммуникации на английском языке.

Однако необходимо отметить, что не зависимо от того, что является отправной точкой для осуществления акта говорения, развитию навыков устной речи могут препятствовать некоторые факторы. Научной новизной данной статьи является изучение, выявление и учет данных факторов для наиболее эффективного развития навыков устной речи при обучении профессионально-ориентированному курсу иностранного языка в образовательных организациях МВД России.

Итак, выявлены следующие факторы. Во-первых, психологический аспект. Известно, что осуществлению коммуникации на иностранном языке может мешать или препятствовать психологический барьер.

Изучению психологических барьеров посвящены многочисленные исследования. Психологический барьер рассматривается в современной психолого-педагогической науке с различных позиций. Существует разница в понимании природы психологического барьера, его сущности и способов анализа. Исследованиями барьеров в общении занимались В.А. Кан-Калик [8], Н.Н. Обозов [12],

[13], Б.Д. Парыгин [14], Нурахметова А.М. [11], Джапарова Г.Е. [11]. Смысловые барьеры исследовали Л.И. Божович [3], М.С. Неймарк [3]. Классификацию на эмоциональные и тактические барьеры выделил Л.Б. Филонов [18].

Психологической специфике иностранного языка посвящены труды В.А. Артемова [1], Б.В. Беляева [2], И.А. Зимней [7], Г.А. Китайгородской [10], Е.И. Пассова [15, 16].

Чаплина Е.И. в своем диссертационном исследовании, посвященном выработке стратегии преодоления психологических барьеров у студентов при изучении иностранного языка, призывает «предвидеть, диагностировать и выбирать наиболее эффективную стратегию преодоления возникающих психологических барьеров в обучении» [19]. Автором «выявлены психологические факторы когнитивного, коммуникативного и эмоционального уровня, выступающие потенциальными детерминантами возникновения психологических барьеров, определены психотехнологии и сконструирована программа, направленная на преодоление психологических барьеров в изучении иностранного языка» [19].

Во-вторых, наблюдаются проблемы в понимании иноязычной речи, поскольку лексический запас и знание грамматических конструкций, как мы уже отмечали, являются минимальными. Е.С. Каптурова, исследуя принципы обучения аудированию иноязычной речи, считает, что эффективность восприятия и понимания речи на слух зависит от осознания основных механизмов коммуникации и аудирования, а также от накопления опыта (лингвистического, коммуникативного, прагматического, учебного) [9].

В-третьих, формирование навыка говорения на основании услышанного или просмотренного материала зависит в большей степени от полноты понимания. В случае отсутствия тренировки навыка в области аудирования, понимание иноязычной речи достаточно затруднено. И.Ф. Бород, Н.В. Каулина считают, что трудности восприятия и понимания иноязычной речи на слух связаны, во-первых, с особенностями акта слушания и речевой деятельности слушающего, во-вторых, с особенностями речи носителей языка, в-третьих, с особенностями цивилизации страны изучаемого языка и овладением социолингвистическим и социокультурным компонентами коммуникативной компетенции [4]. От фактора понимания на слух иноязычной речи, как нам кажется, зависит и следующая проблема.

В последнее время выявляется вопрос концентрации внимания обучающихся, которые, к сожалению, «не слышат» говорящего, не способны длительное время внимательно вслушиваться в

речь собеседника. Конечно, в данном случае, видеоматериал обладает большим преимуществом, например, перед аудиоматериалами или привычной речью преподавателя, поскольку имеет сюжет, эмоционально-зрительную основу, красочное оформление и т.д. Гаврилова А.В. в своем диссертационном исследовании «Обучение аудированию иноязычной речи в условиях неязыкового вуза» пытается решить «проблему концентрации внимания при обучении аудированию за счет отключения зрительного канала восприятия (аудирование с закрытыми глазами)» [6]. Автор считает, что применение этого простого методического приема ведет к улучшению навыка аудирования и повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

В-пятых, если мы говорим о формировании навыков говорения, то проблема заключается не только в понимании услышанного или увиденного. Достаточно большую сложность у обучающихся вызывает способность выразить с использованием иностранных слов и грамматических конструкций то, что они поняли. Речь идет, например, о способности выстраивать высказывание на английском языке, где порядок слов в предложении отличается от русского языка настолько, насколько свобода выражения речи может отличаться от строгих правил её построения. Как утверждает Садыкова Г.В. «в английском языке в отличие от русского наблюдается относительная “твердость” поверхностной структуры при значительной вариативности глубинной структуры» [17].

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Выявлен ряд факторов, которые могут препятствовать развитию навыков говорения при изучении профессионально-ориентированного курса иностранного языка. Поэтому при обучении устной речи на иностранном языке будущих практических сотрудников МВД России, необходимо учитывать выявленные факторы и выстраивать образовательный процесс в образовательных организациях МВД России наиболее эффективно. Одним из наиболее результативных способов развития навыков говорения при обучении иностранному языку является работа с видеоматериалами по темам профессионально-ориентированного курса образовательных организаций МВД России.

Литература

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969. С. 279.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преподавателей и студентов. М.: Просвещение, 1965. С. 178.
3. Божович Л.И., Неймарк М.С. Значение переживания как предмет психологии // Вопр. психологии. 1972. №1. С. 75.

4. Бород И.Ф., Каулина Н.В. Вестник Инновационного Евразийского университета. 2011. С. 82.

5. Васкина Е.А. Иностраный язык: Рабочая программа дисциплины «Иностраный язык» специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности. Иркутск: ФГКОУ ВО ВСИ МВД России, 2019. С. 38.

6. Гаврилова А.В. Обучение аудированию иноязычной речи в условиях неязыкового вуза: 13.00.02: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 182 с.

7. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Издательство: Московский психолого-социальный институт, НПО 'МОДЭК', 2010. С. 317.

8. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопр. психологии. 1985. №4. С. 65.

9. Каптурова Е.С. Принципы обучения аудированию иноязычной речи в языковом вузе // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2012. С. 79.

10. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк. 1986. С. 103.

11. Нурахметова А.М., Джапарова Г.Е. Барьеры в коммуникативной практике учащихся с нарушением интеллектуальной деятельности // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2016. С. 298.

12. Обозов Н.Н. Психология внушения и конформность. СПб., 1997. С.93.

13. Обозов Н.Н., Обозова А.Н. Три подхода к исследованию психологической совместимости // Вопросы психологии. 1981. №6. С. 92.

14. Парыгин Б.Д. Анатомия общения. СПб: изд. Михайлова. 1999. С. 301.

15. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностранных языков. М.: Просвещение, 1985. С. 208.

16. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. С. 276.

17. Садыкова Г.В. Порядок слов: функциональный аспект: На материале текстов электронных газет на русском и английском языках: дис. ... канд. филол. наук. Казань. 2005. С. 189.

18. Филонов Л.Б. Психология развития контакта между людьми в условиях затрудненного общения: автореф. дис. ... на соиск. учен. степ. докт. психол. наук. М., 1985. С. 297.

19. Чаплина Е.И. Стратегии преодоления психологических барьеров у студентов при изучении иностранного языка: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск. 2006. С. 22.

References

1. Artemov V.A. Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam. M.: Prosveshchenie, 1969. S. 279.

2. Belyaev B.V. Ocherki po psihologii obucheniya inostrannym yazykam: posobie dlya prepodavatelej i studentov. M.: Prosveshchenie, 1965. S. 178.

3. Bozhovich L.I., Nejmark M.S. Znachenie perezhivaniya kak predmet psihologii // Vopr. psihologii. 1972. №1. S. 75.

4. Borod I.F., Kaulina N.V. Vestnik Innovacionnogo Evrazijskogo universiteta. 2011. S. 82.

5. Vaskina E.A. Inostrannyj yazyk: Rabochaya programma discipliny «Inostrannyj yazyk» special'nosti 40.05.01 Pravovoe obespechenie nacional'noj bezopasnosti. Irkutsk: FGKOU VO VSI MVD Rossii, 2019. S. 38.

6. Gavrilova A.V. Obuchenie audirovaniyu inoyazychnoj rechi v usloviyah neyazykovogo vuza: 13.00.02: dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2006. 182 s.

7. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psihologiya: uchebnyj dlya vuzov. Izdatel'stvo: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, NPO 'MODEK', 2010. S. 317.

8. Kan-Kalik V.A., Kovalev G.A. Pedagogicheskoe obshchenie kak predmet teoreticheskogo i prikladnogo issledovaniya // Vopr. psihologii. 1985. №4. S. 65.

9. Kapturova E.S. Principy obucheniya audirovaniyu inoyazychnoj rechi v yazykovom vuze // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo un-

iversiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2012. S. 79.

10. Kitajgorodskaya G.A. Metodika intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam: ucheb. posobie. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Vyssh. shk. 1986. S. 103.

11. Nurahmetova A.M., Dzhaparova G.E. Bar'ery v kommunikativnoj praktike uchashchihsya s narusheniem intellektual'noj deyatel'nosti // Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy VIII Mezhdunar. nauch. konf. (g. Samara, mart 2016 g.). Samara: OOO "Izdatel'stvo ASGARD", 2016. S. 298.

12. Obozov N.N. Psihologiya vnusheniya i konformnost'. SPb., 1997. S.93.

13. Obozov N.N., Obozova A.N. Tri podhoda k issledovaniyu psihologicheskoy sovmestimosti // Voprosy psihologii. 1981. №6. S. 92.

14. Parygin B.D. Anatomiya obshcheniya. SPb: izd. Mihajlova. 1999. S. 301.

15. Passov E.I. Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu: posobie dlya uchitelej inostrannyh yazykov. M.: Prosveshchenie, 1985. S. 208.

16. Passov E.I. Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu. M.: Russkij yazyk, 1989. S. 276.

17. Sadykova G.V. Poryadok slov: funkcional'nyj aspekt: Na materiale tekstov elektronnyh gazet na russkom i anglijskom yazykah: dis. ... kand. filol. nauk. Kazan'. 2005. S. 189.

18. Filonov L.B. Psihologiya razvitiya kontakta mezhdru lyud'mi v usloviyah zatrudnennogo obshcheniya: avtoref. dis. ... na soisk. uchen. step. dokt. psihol. nauk. M., 1985. S. 297.

19. CHaplina E.I. Strategii preodoleniya psihologicheskikh bar'erov u studentov pri izuchenii inostrannogo yazyka: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Kursk. 2006. S. 22.

**THE DEVELOPMENT OF ORAL SPEECH SKILLS IN TEACHING
FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONALLY-ORIENTED COURSE
IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MIA OF RUSSIA**

*Vaskina E.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Eastern Siberia Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation*

Abstract: the subject of the study is the methodological support of the educational process in the field of the formation of oral speech skills of students in educational institutions of higher education of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The purpose of the work is to increase the effectiveness of teaching future law enforcement officers speaking in the process of training in higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Theoretical and practical methods of research were: analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of the nature of the psychological barrier when spoken a foreign language, generalization of pedagogical experience on the features of teaching a foreign language, study of the program documentation of the organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, teaching aids on the formation of listening skills and speaking, as well as analysis of the products of educational activities of students at the East Siberian Institute of Internal Affairs of Russia. As a result of the study, the relevance of the development of speaking skills among students was identified. The contradictions observed in the educational system in the field of the formation of speaking skills, factors that impede the development of speaking skills faced by teachers are given. The originality of the study is to generalize the reasons that impede the formation of speaking skills among future employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia and to identify the most acceptable and effective way to develop them. Research in this area can be applied in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia and contribute to the fulfillment of the main goal of training – the formation of the ability for business communication and professional communication in a foreign language.

Keywords: foreign language, oral form of communication, professionally-oriented course, contradiction, oral skills, professional communication, psychological barrier, listening, speaking

ПРОВЕДЕНИЕ КОНФЕРЕНЦИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ АСПИРАНТОВ

*Иванова О.Н., доктор медицинских наук, профессор,
Медицинский институт,
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова*

Аннотация: данная статья посвящена актуальной проблеме обучению аспирантов английскому языку и проведение научной конференции на английском языке.

Цель исследования: Изучить целесообразность проведения научных конференций на английском языке для аспирантов первого года обучения.

Материалы и методы: Было проведено анкетирование аспирантов первого года (всего 10 человек) и их руководителей, участвовавших в работе конференции (10 человек). Вопрос анкеты разработаны автором. В процессе подготовки к конференции аспирант должен подготовить презентацию на английском языке на тему своей диссертационной работы, в которой рассматривается актуальность выбранной темы, цели и задачи исследования, материалы и методы, научная новизна исследования, практическая значимость на английском языке. Выявлено, что большинство студентов испытывают трудности в подготовке презентаций, выступлении и ответам на английском языке, только 60% считают проведение подобных конференций необходимыми. Преподаватели СВФУ считают необходимым навыком владение английским языком у аспирантов и обязательным проведение конференций на английском языке. Таким образом, свободное владение английским языком является необходимым навыком для аспирантов и преподавателей вузов. Проведение научных конференций на английском языке является прекрасным педагогическим приемом в обучении аспирантов различных специальностей.

Ключевые слова: педагогика, аспиранты, высшая школа, преподаватель, английский язык, конференции, навык

Введение

Английский язык в современном мире является основным международным коммуникативным средством общения. Это касается, в первую очередь научных исследований. Все научные конференции проводятся на английском языке, научные публикации в высокорейтинговых журналах публикуются на английском языке [1, 2]. Знание английского языка представляет собой необходимый навык для молодого ученого, написание литературного обзора диссертационной работы, анализа собственных результатов исследования в сравнении с данными ученых разных стран [3, 4].

Достойное участие с презентациями и докладами на научных конференциях в зарубежных странах возможно только на английском языке [5].

Цель исследования: Изучить целесообразность проведения научных конференций на английском языке для аспирантов первого года обучения.

Материалы и методы исследования: Было проведено анкетирование аспирантов первого года разных специальностей (всего 10 человек) и их руководителей, участвовавших в работе конференции (10 человек).

Результаты исследования: При поступлении в аспирантуру СВФУ все студенты сдают экзамен по английскому языку. Обучение английскому языку проводится на первом году обучения в аспирантуре два раза в неделю. В конце года прово-

дится экзамен – кандидатский минимум по английскому языку. В мае в Северо-Восточном федеральном Университете кафедра английского языка проводит конференцию аспирантов первого года обучения с участием научных руководителей. В процессе подготовки к конференции аспирант должен подготовить презентацию на английском языке на тему своей диссертационной работы, в которой рассматривается актуальность выбранной темы, цели и задачи исследования, материалы и методы, научная новизна исследования, практическая значимость на английском языке.

После выступления с презентацией присутствующие преподаватели задают вопросы аспиранту на английском языке. Отвечать аспирант обязан также на английском языке. Так как в СВФУ обучаются аспиранты из Вьетнама, Индонезии, Индии обсуждение перерастает в оживленную дискуссию, которая полезна для аспирантов и их руководителей.

Нами были продуманы вопросы анкеты для аспирантов.

1. Трудно ли было подготовить презентацию к конференции на английском языке?

2. Трудно ли было выступать на английском языке на конференции?

3. Трудно ли было отвечать на вопросы на английском языке?

4. Считаете ли вы нужным проведение конференций на английском языке?

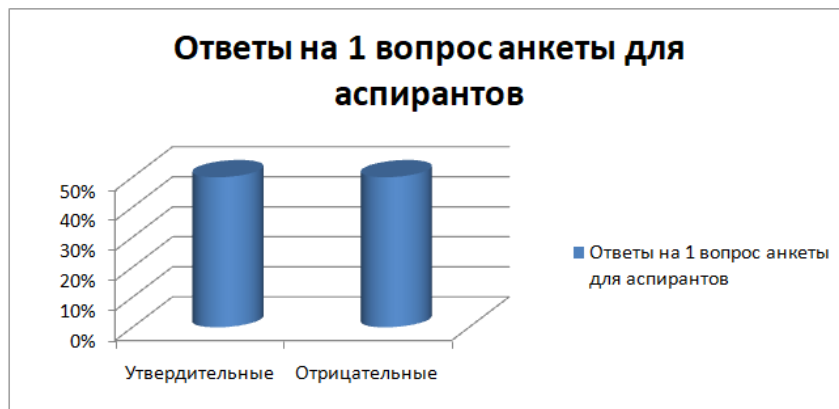


Рис. 1.

Ответы аспирантов на вопрос «Трудно ли было подготовить презентацию к конференции на английском языке?».

аспирантам было трудно подготовить презентацию доклада, для оставшихся 5 (50%) процесс подготовки затруднений не вызвал (рис. 1).

По результатам анализа 5 (50%) опрошенным



Рис. 2.

Ответы аспирантов на вопрос «Трудно ли было выступать на английском языке на конференции?»

рантам трудно выступать на английском языке, остальным 3 (30%) было легко выступать (рис. 2).

По данным опроса 7 (70%) опрошенным аспи-



Рис. 3.

Ответы аспирантов на вопрос «Трудно ли было отвечать на вопросы на английском языке?» По результатам опроса 8 (80%) аспирантам было

трудно отвечать на вопросы на английском языке, только 2 (20%) трудностей не испытывали (рис. 3).

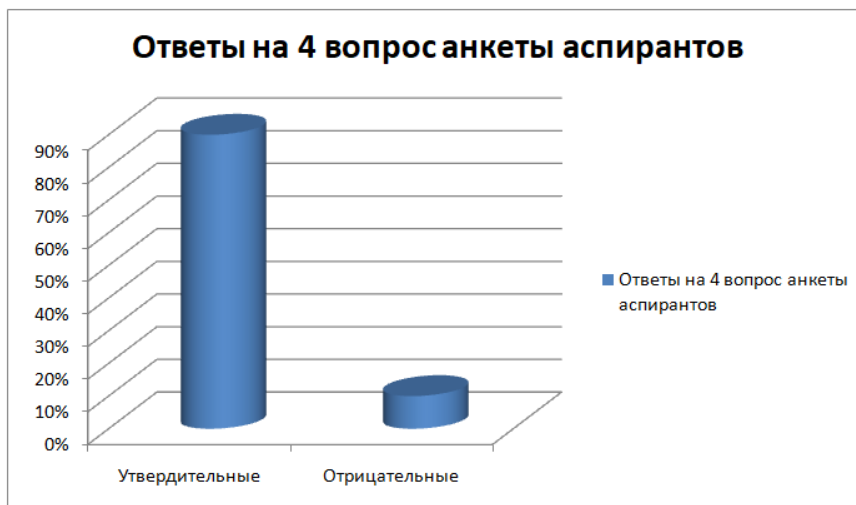


Рис. 4.

Ответы аспирантов на вопрос «Считаете ли вы нужным проведение конференций на английском языке?».

Только 1 аспирант считает проведение конференций ненужным для обучения, большинство опрошенных считает проведение конференций на английском языке полезным (рис. 4).

Таким образом, большинство студентов испытывают трудности в подготовке презентаций, выступлении и ответах на английском языке, только 60% считают проведение подобных

конференций необходимыми.

Для преподавателей была разработана анкета с другими вопросами.

1. Считаете ли вы нужным проведение конференций на английском языке?

2. Как вы оцениваете уровень подготовки аспирантов по английскому языку?

3. Считаете ли вы необходимым свободное владение английским языком у аспирантов?

4. Считаете ли вы необходимым свободное владение английским языком у преподавателей?



Рис. 5.

Ответы преподавателей на вопрос «Считаете ли вы нужным проведение конференций на английском языке?».

Все опрошенные преподаватели считают необходимым проведение конференций на английском языке (рис. 5).



Рис. 6.

Ответы преподавателей на вопрос «Как вы оцениваете уровень подготовки аспирантов по английскому языку?».

Как видно из рис. 6, 2 (20%) опрошенных преподавателей считают уровень подготовки аспи-

рантов по английскому языку высоким, 5 (50%) преподавателей оценили уровень подготовки как средний, 3 (30%) подготовку аспирантов считают слабой (рис. 6).



Рис. 7.

Ответы преподавателей на вопрос «Считаете ли вы необходимым свободное владение английским языком у аспирантов?».

Все опрошенные преподаватели (100%) считают необходимым навыком у аспирантов – владение английским языком (рис. 7).



Рис. 8.

Ответы преподавателей на вопрос «Считаете ли вы необходимым свободное владение английским языком у преподавателей?».

Только 7 (70%) опрошенных преподавателей считают необходимым навыком для себя – владение английским языком (рис. 8).

Обсуждение результатов.

Таким образом, большинство студентов испытывают трудности в подготовке презентаций, выступлении и ответах на английском языке, только 60% считают проведение подобных конференций необходимыми. Преподаватели СВФУ считают необходимым навыком владение английским языком у аспирантов и обязательным проведение конференций на английском языке. Уровень подготовки аспирантов оценивают как средний, но при этом владение английским преподавательского состава считают необязательным.

Выводы

1. Свободное владение английским языком является необходимым навыком для аспирантов и преподавателей вузов.

2. Проведение научных конференций на английском языке является прекрасным педагогическим приемом в обучении аспирантов различных специальностей.

Литература

1. Аванесян Ж.Г. Английский язык для экономистов. М.: учебное пособие для студентов экономических специальностей. М.: Омега-Л, 2013. 312 с.
2. Агабекян И.П. Английский язык для сферы обслуживания: учебное пособие. М.: Проспект, 2016. 248 с.
3. Агабекян И.П. Английский язык для ССУЗов: учебное пособие. М.: Проспект, 2013. 288 с.
4. Андросова И.Г. Английский язык. «Business English for Managers»: учебное пособие. М.: АТиСО, 2008. 126 с.

References

1. Avanesyan ZH.G. Anglijskij yazyk dlya ekonomistov. M.: uchebnoe posobie dlya studentov ekonomicheskikh special'nostej. M.: Omega-L, 2013. 312 s.
2. Agabekyan I.P. Anglijskij yazyk dlya sfery obsluzhivaniya: uchebnoe posobie. M.: Prospekt, 2016. 248 s.
3. Agabekyan I.P. Anglijskij yazyk dlya SSUZov: uchebnoe posobie. M.: Prospekt, 2013. 288 s.
4. Androsova I.G. Anglijskij yazyk. «Business English for Managers»: uchebnoe posobie. M.: ATISO, 2008. 126 s.

CONFERENCES IN ENGLISH IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF POSTGRADUATES

*Ivanova O.N., Doctor of Medical Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Medical Institute of North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov*

Abstract: this article is devoted to the actual problem of teaching postgraduates English and conducting a scientific conference in English.

Purpose: to study the feasibility of scientific conferences in English for postgraduates of the first year of study.

Materials and methods: a survey was conducted among first-year graduate students (10 people in total) and their supervisors who participated in the conference (10 people). Questionnaires are developed by the author. After the presentation, the present teachers ask questions to the postgraduates in English. The postgraduates must also answer in English. As NEFU trains postgraduates from Vietnam, Indonesia, India, the discussion develops into a lively discussion, which is useful for graduate students and their leaders. It is revealed that the majority of students have difficulties in preparing presentations, speeches and answers in English, only 60% believe that such conferences are necessary. Teachers of NEFU are considered a necessary skill of English language proficiency for postgraduates and compulsory conferences in English. Thus, fluency in English is a necessary skill for postgraduates and University professors. Conducting scientific conferences in English is an excellent pedagogical technique in teaching postgraduates of various specialties.

Keywords: pedagogy, postgraduates, high school, teacher, English, conferences, skill

УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ РЕШЕНИЕ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

*Кипурова С.Н., кандидат педагогических наук, доцент,
Институт повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования Тульской области,
Володин Д.А., кандидат педагогических наук,
Военная академия МО РФ,
Соколов А.В.,
Тульский государственный педагогический университет*

Аннотация: эффективность функционирования любой структуры зависит от качества управления. Понятие «управленческое решение» разработано достаточно подробно, но единого взгляда на него нет. Поэтому мы, проведя анализ существующих определений, выделяем в нем следующие признаки: цикличность, ответственный выбор, учет внутренних и внешних факторов.

Охарактеризованы принципы принятия управленческих решений: первый предполагает последовательное продвижение по всем этапам системы, т. е. система сначала исследуется в окружающей среде, а затем исследуется внутри своей структуры, второй согласовывает все имеющиеся характеристики данных систем, такие как информация, надежность, ресурсообеспеченность, третий предполагает отсутствие конфликтов между целями подсистем, входящих в систему, и целями всей системы.

Описаны формы выражения управленческого решения: устная, распорядительная, письменная, в форме диалога. Выделены две группы управленческих решений – программируемые (решения в повторяющихся ситуациях, сопровождающиеся заранее предусмотренными действиями) и непрограммируемые (решения в новых условиях, сопровождающиеся незнакомыми факторами).

Перечислены «процедуры» управленческого решения: сбор информации, продумывание и согласование вариантов, выбор варианта, утверждение и реализация, контроль и информирование инициатора.

Показаны варианты принятия управленческого решения с точки зрения участников этого процесса. Особо выделена такая особенность управленческого решения как отношение к риску. В структуре управленческого решения выделены субъект (инициатор) и объект (исполнитель) решения.

Ключевые слова: администрирование, управленческое решение, теория управления, формы выражения, субъект хозяйствования, содержание решения, инициатор и исполнители решения, риски, эффективный менеджер

Продуктивность работы любой организации зависит, прежде всего, от того, в какой мере эффективно осуществляется ее администрирование и управление. Компетентность менеджера определяется тем, насколько он способен не только принимать, но и реализовывать свои управленческие решения. Подчеркнем, что зачастую управление малым бизнесом осуществляется в условиях риска и ограниченности информации [10].

Определения самого понятия «управленческое решение» даются многими исследователями, например, Г.В.Мясникова под этим понятием понимает: «выбор оптимальной альтернативы, осуществлённой руководителем в рамках его должностных полномочий и компетенций с учетом внешней и внутренней среды организации, и направленной на достижение целей организации» [5].

С.Ю. Ховалев и А.С. Рыбак подчеркивают, что: «...управленческое решение – это выбор, который должен сделать руководитель, чтобы выполнить обязанности, обусловленные занимаемой им должностью» [7].

О.Б. Яресь предлагает следующее определение: «Управленческое решение представляет собой социальный акт, подготовленный на основе вариантного анализа и принятой в установленном по-

рядке оценки, имеющей директивное значение» [8].

В конечном счете все предлагаемые определения говорят нам об ответственном выборе руководителя, причем с учетом всех внутренних и внешних факторов, сопровождающих данное решение.

Говоря о процессе принятия управленческого решения следует учитывать, что разработка управленческих решений – это цикл, последовательность выбора конкретных процедур [1].

Очевидно, что современное развитие экономической науки требует систематизации управленческих решений. Г.В. Мясникова предлагает следующие принципы этого процесса, на основе системного подхода:

«1 принцип – предполагает последовательное продвижение по всем этапам системы, т.е. система сначала исследуется в окружающей среде, а затем исследуется внутри своей структуры;

2 принцип – согласовывает все имеющиеся характеристики данных систем, такие как информация, надежность, ресурсообеспеченность;

3 принцип – предполагает отсутствие конфликтов между целями подсистем, входящих в систему, и целями всей системы» [5].

Мы разделяем мнение ряда ученых о том, что управленческое решение является одновременно и процессом, и результатом «анализа информации, прогнозирования, оптимизации и выбора альтернативы» [2].

Существует несколько форм, в которых выражается управленческое решение и становится доступным для восприятия окружающими.

Во-первых, оно может быть устным, распорядительным, например, приказ или просьба подчиненному, коллеге.

Во-вторых, оно может быть письменным в форме официального документа, приказа.

И наконец, управленческое решение может быть в форме диалога, например, постановка плановых задач в процессе совещания.

Принятию управленческих решений необходимо готовить в системе профессионального образования.

Следует подчеркнуть, что далеко не все решения руководителя являются управленческими. Для того, чтобы оно стало таковым необходимо соблюдение ряда условий: «решение связано со стратегическим планированием, управленческой деятельностью, трудовым капиталом фирмы (работниками), производственными процессами, консультированием и тестирование, коммуникативными процессами с внутренней и внешней средой» [2].

Эффективное управленческое решение требует тщательного управленческого анализа, который является «...условием цивилизационных отношений в бизнесе, служит базой надежной и всесторонней обоснованности принимаемых решений на всех уровнях и во всех субъектах хозяйствования» [6].

Все управленческие решения традиционно подразделяют на две группы: «программируемые и непрограммируемые» [3]. Первая группа – это решения в повторяющихся ситуациях, сопровождающиеся заранее предусмотренными действиями. Вторая группа – это решения в новых условиях, сопровождающиеся незнакомыми факторами.

Для принятия решения необходимо, прежде всего, выделить ключевые вопросы, решение которых требует расширить подход или же разнообразить направления деятельности.

Современные российские исследователи рассматривают управленческое решение как явление и как процесс [4].

Если мы смотрим на управленческое решение как на явление, то это последовательность шагов, направленных на решение поставленной задачи.

Как процесс управленческое решение проходит ряд «процедур»: сбор информации; продумывание и согласование вариантов; выбор варианта; утвер-

ждение и реализация; контроль и информирование инициатора.

Содержание решения может быть правовым (только в рамках правового поля РФ); экономическим (иметь реальную стоимость); организационным (создающим четкую систему обязанностей, полномочий и прав сотрудников); технологическим (обеспечивающим средствами и ресурсами); социальным (согласование действий отдельного члена коллектива со всеми).

Принятие управленческого решения процесс неоднозначный, сложный и имеет ряд особенностей.

Во-первых, следует остановиться на участниках процесса принятия решения. Конечно, руководитель может принять его единолично, но современная теория управления говорит нам о том, что привлечение исполнителя к принятию решения только повышает качество реализации этого решения.

Во-вторых, достаточно большое значение для качества исполнения решения играет взаимодействие между участниками, а «конструктивные разногласия и обсуждение сомнений относительно решений приводят к более успешным решениям» [9].

Далее, принятие управленческого решения включает в себя сбор и анализ информации, а также процесс выбора из нескольких альтернатив.

Есть еще одна особенность принятия управленческого решения – это «отношение к риску». Существует две крайности, либо руководитель чрезмерно самоуверен и недооценивает все риски, либо руководитель большее значение придает тому, что теряет, нежели возможным приобретениям в результате того, или иного решения.

Управленческое решение включает в себя ряд составляющих, это: субъект (инициатор) и объект (исполнитель) решения, подчеркнем, что субъект может выступать и в качестве объекта. Далее, это предмет решения, который непосредственно связан с причинами и целью разработки решения. И, наконец, это персонал, сотрудники которые подготавливают и осуществляют управленческое решение.

Подчеркнем, что эффективный менеджер и прочные материальные ресурсы не могут выступать единственным залогом и критерием успешности реализации управленческого решения. Очевидно, что без грамотных исполнителей любое решение не может быть исполнено максимально точно. Далее необходима система внятных указаний, делегирования полномочий, четкий контроль и координация действий исполнителей.

Ценность управленческого решения высока, так как затрагивает все сферы деятельности пред-

приятия, внешнюю среду, самого руководителя и сотрудников. В любом случае ответственность за принятие решения лежит на руководителе, а эффективность его реализации влияет не только на благополучие конкретных людей, организации, но и на авторитет самого руководителя.

Для определения эффективности управленческого решения предлагают элементы оценки, которые выражают в категориях:

«- первая категория – процент качества управленческого решения;

- вторая категория – потенциальная эффективность решения, которая выражается в различных возможностях к снижению себестоимости управленческого решения;

- третья категория – оценка результата управленческого решения, выраженного в объеме полученных средств от принятия управленческого решения» [2].

Подчеркнем, что управленческое решение находится в тесной связке с целью организации и ее результатами. Что касается показателей эффективности принятия управленческих решений, то они могут быть как односоставными, так и сложными, качественными элементами.

Есть еще один существенный аспект, сопровождающий процесс принятия управленческого решения, это различные затраты, очевидно, что чем более правильное и по-настоящему необходимое для организации принято управленческое решение, тем меньшие затраты она понесет.

Современные исследователи предлагают следующие виды затрат:

«1) Затраты времени;

2) Высокотехнологичные затраты – внедрение инновационных разработок в процесс принятия управленческого решения и работы организации;

3) Затраты информационных ресурсов;

4) Затраты, связанные с человеческим капиталом;

5) Затраты различных категорий или совместные – различные виды затрат, которые могут возникнуть» [2].

Необходимо обратить внимание на то, что временные затраты восполнить нельзя без информации, участвующей в информационном обмене трудно принять эффективное решение, а человеческий капитал всегда требует дополнительных вложений, что является социальной составляющей любого производства.

Итак, характеризуя процесс принятия решения необходимо выделить такие этапы как: предварительная работа с информацией (анализ и сбор); рассмотрение и оценка альтернатив принятия решения; выбор той или иной альтернативы; непосредственная подготовка решения и его реализа-

ция; наконец, анализ результатов и определение эффективности исполнения решения.

Литература

1. Басовский Л.Е. Менеджмент: учебное пособие. М.: ИНФРА-М, 2002. 216 с. (Серия: Высшее образование).

2. Эффективность управленческих решений / А.В. Зарубенко, В.А. Стусь, К.Е. Белай, И.Г. Иванова // Colloquium-journal. 2019. №3-7 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-upravlencheskih-resheniy-1>

3. Иванов С.Н., Кузьменко С.А., Харьковский А.В. Подходы к принятию управленческих решений и их классификация // ГИАБ. 2007. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-prinyatiyu-upravlencheskih-resheniy-i-ih-klassifikatsiya>

4. Переверзев М.П., Шайденко Н.А., Басовский Л.Е. Менеджмент: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050400 «Социально-экономическое образование» / Под общ. ред. М.П. Переверзева. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2008. Сер.: Высшее образование.

5. Мясникова Г.В. Систематизация управленческих решений в бизнес-планировании // European science. 2015. №4 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistematizatsiya-upravlencheskih-resheniy-v-biznes-planirovanii>

6. Казакова Н.А. Управленческий анализ: комплексный анализ и диагностика предприн.: учебник. 2 изд., доп. и перераб. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2013-261с.: 60x90 1/16 + (Доп. мат. znanium.com) – (Высш. обр.: Бакалавр.). (п) ISBN 978-5-16-005758-3. Режим доступа: <http://znanium.com/catalog/product/354245>

7. Ховаев С.Ю., Рыбак А. С. Особенности принятия управленческих решений в малом бизнесе // Российское предпринимательство. 2017. №20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prinyatiya-upravlencheskih-resheniy-v-malom-biznese>

8. Ярьес О.Б., Паньшин И.В. Методы принятия управленческих решений: учеб. пособие / Владим. гос. ун-т. Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, 2011. 66 с.

9. Kahneman D., Lovallo D., Sibony O. Before You Make that Big Decision // Harvard business review. 2011, June. P. 50 – 60.

10. Shajdenko N.A. Orexova E.Ya. Emotional Burnout in Megalopolis Education Environment: Human Destruction Phenomenon // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS) 2017. P. 486 – 494.

References

1. Basovskij L.E. Menedzhment: uchebnoe posobie. M.: INFRA-M, 2002. 216 s. (Seriya: Vysshee obrazovanie).
2. Effektivnost' upravlencheskih reshenij / A.V. Zarubenko, V.A. Stus', K.E. Belaj, I.G. Ivanova // Colloquium-journal. 2019. №3-7 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-upravlencheskih-resheniy-1>
3. Ivanov S.N., Kuz'menko S.A., Har'kovskij A.V. Podhody k prinyatiyu upravlencheskih reshenij i ih klassifikaciya // GIAB. 2007. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-prinyatiyu-upravlencheskih-resheniy-i-ih-klassifikatsiya>
4. Pereverzev M.P., SHajdenko N.A., Basovskij L.E. Menedzhment: ucheb. posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayushchihsya po napravleniyu 050400 «Social'no-ekonomicheskoe obrazovanie» / Pod obshch. red. M.P. Pereverzeva. 2-e izd., pererab. i dop. M., 2008. Ser.: Vysshee obrazovanie.
5. Myasnikova G.V. Sistematizaciya upravlencheskih reshenij v biznes-planirovanii // European science. 2015. №4 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistematizatsiya-upravlencheskih-resheniy-v-biznes-planirovanii>
6. Kazakova N.A. Upravlencheskij analiz: kompleksnyj analiz i diagnostika predprin: uchebnik. 2 izd., dop. i pererab. M.: NIC INFRA-M, 2013-261s.: 60x90 1/16 + (Dop. mat. znaniy.com) – (Vyssh. obr.: Bakalavr.). (p) ISBN 978-5-16-005758-3. Rezhim dostupa: <http://znaniy.com/catalog/product/354245>
7. Hovaev S.YU., Rybak A. S. Osobennosti prinyatiya upravlencheskih reshenij v malom biznese // Rossijskoe predprinimatel'stvo. 2017. №20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prinyatiya-upravlencheskih-resheniy-v-malom-biznese>
8. YAres' O.B., Pan'shin I.V. Metody prinyatiya upravlencheskih reshenij: ucheb. posobie / Vladim. gos. un-t. Vladimir: Izd-vo Vladim. gos. un-ta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovyh, 2011. 66 s.
9. Kahneman D., Lovallo D., Sibony O. Before You Make that Big Decision // Harvard business review. 2011, June. P. 50 – 60.
10. SHajdenko N.A. Orexova E.Ya. Emotional Burnout in Megalopolis Education Environment: Human Destruction Phenomenon // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS) 2017. P. 486 – 494.

MANAGEMENT DECISION: DEFINITION AND MAIN CHARACTERISTICS

*Kipurova S.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Institute for Advanced Training and Professional Retraining of Education Workers of the Tula region,
Volodin D.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Military Academy of the Russian Defense Ministry,
Sokolov A.V.,
Tula State Pedagogical University*

Abstract: the effectiveness of any structure depends on the quality of management. The concept of “management decision” is developed in sufficient detail, but there is no single view of it. Therefore, after analyzing the existing definitions, we identify the following features: cyclical, responsible choice, and consideration of internal and external factors.

The principles of management decision-making are described: the first assumes consistent progress through all stages of the system, i.e. the system is first investigated in the environment, and then investigated within its structure, the second coordinates all the available characteristics of these systems, such as information, reliability, resource availability, and the third assumes the absence of conflicts between the goals of subsystems included in the system and the goals of the entire system.

The forms of management decision expression are described: oral, administrative, written, in the form of a dialogue. There are two groups of management decisions: programmable (decisions in repetitive situations, accompanied by pre-planned actions) and non-programmable (decisions in new conditions, accompanied by unfamiliar factors).

The “procedures” of a management decision are listed: collecting information, thinking through and agreeing on options, selecting an option, approving and implementing it, monitoring and informing the initiator.

Options for making a management decision from the point of view of participants in this process are shown. A special feature of the management decision is the attitude to risk. In the structure of the management decision, the subject (initiator) and the object (executor) of the decision are separated.

Keywords: administration, management decision, management theory, forms of expression, business entity, content of the decision, initiator and executors of the decision, risks, effective manager

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Мухаметшина Э.Р.,
Бабюк Г.Ф., старший преподаватель,
филиал Тюменского индустриального университета в г. Нижневартовске*

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы, касающиеся отношения молодежи к здоровому образу жизни и безопасности жизнедеятельности на примере студентов филиала Тюменского индустриального университета в г. Нижневартовске. В ходе работы было проведено два исследования, которые помогли нам понять отношение студентов нашего филиала к здоровому образу жизни и безопасности жизнедеятельности. Несмотря на то, что фактически все опрошенные студенты (95%) знают о ведущей роли образа жизни в формировании здоровья, и как следствие готовности к обеспечению личной безопасности, только 65% из них оценивают свой образ жизни как здоровый. Также, в ходе исследования были выявлены проблемы, которые существуют у молодежи по отношению к ЗОЖ и БЖД, и предложены возможные пути их решения. Например, результаты исследований показали, что наибольший процент наших студентов не курит, многие отрицательно относятся к употреблению спиртных, табачных и наркотических средств. Но, несмотря на это, результаты также показали, что большинство студентов выделяют такие социальные проблемы, как алкоголизм, наркомания и неуверенность в предстоящем будущем. Мы считаем, что вопросами здорового образа жизни и безопасности жизнедеятельности студентов должна заниматься не только сама молодежь, но и учебные заведения под активной поддержкой государства. Мы предлагаем проводить больше спортивных и оздоровительных мероприятий, в учебных заведениях проводить больше профилактических бесед по обеспечению молодежи здорового образа жизни и безопасности жизнедеятельности. При этом, в статье приведены примеры взаимодействия нашего вуза со студентами по профилактике ЗОЖ и БЖД.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности человека, здоровый образ жизни, здоровый образ жизни среди молодежи, социальная безопасность, негативные социальные явления особенности образа жизни студента

Цель исследования: проанализировать отношение молодежи к вопросам, касающимся здорового образа жизни и безопасности жизнедеятельности, на примере студентов филиала Тюменского индустриального университета в г. Нижневартовске, выявить проблемы, которые существуют у молодежи по отношению к ЗОЖ и БЖД, и предложить возможные пути их решения.

Методика исследования: провести анкетирование по отношению к здоровому образу жизни и безопасности жизнедеятельности среди студентов филиала Тюменского индустриального университета в г. Нижневартовске. В опросах участвовало 176 опрошенных нами респондентов.

Введение. На сегодняшний день вопросы, касающиеся здорового образа жизни и безопасности жизнедеятельности человека тесно переплетены между собой и достаточно остро стоят в нашем государстве. Сейчас развитие здорового образа жизни среди молодых людей и борьба с такими социальными явлениями, как наркотическая и алкогольная зависимости, высокий рост преступности среди молодежи, религиозный и националистический экстремизм, терроризм, беспорядочность и т.д., являются одними из главных направлений молодежной политики Российской Федерации. Сегодня популяризация ЗОЖ вышла на новый уровень. Всё больше и больше молодежь начинает заниматься спортом, посещать различные секции, увлекаться активным образом жизни. При этом, в

связи с глобальным развитием сети Интернет, в социальных сетях всё чаще и чаще можно увидеть видеоблоги молодых людей, направленных на агитацию ведения здорового образа жизни, правильного питания и активного образа жизни. Безопасность жизни и жизнедеятельности человека как личности – одна из главных потребностей человека. Действующая в нашем государстве система высшего образования играет не последнюю роль в формировании в студентах положительного отношения к здоровому образу жизни, а также, противодействию отрицательным социальным процессам, упомянутым выше.

Сегодня государство ведёт активную борьбу с террористами, экстремистами и прочими нарушителями общественного порядка, однако вопрос об адекватности действий человека в опасных и даже экстремальных ситуациях, о наличии навыков правильного поведения в повседневной жизни достаточно актуален среди молодежи. Неумение постоять за себя, защитить себя и своих близких в трудных жизненных ситуациях опасно в наше время.

В свою очередь, государство заинтересовано в развитии здорового поколения, которое является будущим нашей страны, поэтому сейчас активно ведётся политика по улучшению здорового образа жизни в стране. Существуют несколько направлений организационной работы государства по формированию здорового образа жизни среди молодежи. К ним относится, например, содействие дея-

тельности молодёжных организаций, осуществляющих профилактику наркомании в подростковой и молодёжной среде. Значительное место в деятельности органов государственной молодежной политики занимает поддержка проектов, программ студенческих социальных отрядов, деятельность которых направлена на работу с молодёжью по формированию здорового образа жизни молодежи. Данное направление также включает содержание, поддержку и помощь в техническом оснащении деятельности учреждений профилактики девиантного поведения молодежи.

Но несмотря на это, проблемы, касающиеся ЗОЖ и БЖД среди молодёжи, остаются весьма актуальными в наше время.

Основная часть

В ходе исследования было проведено несколько опросов студентов филиала Тюменского индустриального университета в г. Нижневартовске. В опросах участвовало 176 респондентов. Исследование проводилось в два этапа:

1. Опрос студентов филиала ТИУ в г. Нижневартовске на тему «Здоровый образ жизни студентов»;

2. Опрос студентов филиала ТИУ в г. Нижневартовске на тему «Безопасность жизнедеятельности студентов», подразделяющийся на ещё два опросника.

На первом этапе был проведён опрос, в котором выявилось отношение студентов к здоровому образу жизни. Результаты опроса на тему здорового образа жизни представлены ниже:

1) большинство опрошенных предпочитают заниматься спортом в своё свободное время (32% от общего числа респондентов), 29% смотрят ТВ, слушают музыку, 20% читают книги, 13% проводят время со сверстниками во дворе, 6% посещают кружки и 0% играют в компьютерные игры (вопрос №1);

2) большинство молодых людей считают, что их сверстники начинают курить, употреблять алкоголь, наркотики и токсические вещества «за компанию» или от скуки (вопрос №2);

3) при этом молодёжь отрицательно относится к тем юношам и девушкам, которые употребляют наркотики (вопрос №3), и считают, что это занятие очень опасно для всех (вопрос №4);

4) большинство опрошенных студентов не курят (62%);

5) большая часть респондентов попробовала алкогольные напитки в компании сверстников (18,45%), чуть меньшее количество опрошенных на семейном празднике (13,49%), и высокий процент тех, кто не пробовал спиртные напитки (11,36%);

6) многие считают, что употреблять алкоголь можно редко (по праздникам, «за столом») и в ограниченном количестве (31,24%);

7) большинство точно знает о последствиях употребления наркотиков (вопрос №8), и информация об алкогольных напитках, табачных изделиях и наркотиках вызывает негативное отношение к употреблению (вопрос №9);

8) основная часть опрошенных считает, что употребление наркотиков – это очень серьёзная проблема для молодёжи (вопрос №10);

9) многие считают, что для того, чтобы уберечь молодое поколение от пагубного влияния курения, алкоголя, наркотиков необходимо полностью запретить продажу сигарет, алкоголя (22,72%) и увеличить штрафы за употребление алкоголя и наркотиков в общественных местах (21,3%). Также, большинство отмечает, что необходимо запретить рекламу в СМИ и увеличить количество культурно-оздоровительных центров (вопрос №11). При этом следует отметить, что факты, с которыми сталкиваются студенты, вовсе не свидетельствуют о том, что, например, они сами употребляют алкоголь или наркотики. Полученные данные позволяют выяснить меру допустимости деструктивных явлений в данной социальной группе.

Остановимся также на результатах исследования особенностей образа жизни студенческой молодежи. Из опрошенных нами студентов оценили свое здоровье как хорошее (никогда не болею, или болею очень редко, обычно хорошо себя чувствую) 66% опрошенных; 26% оценили свое здоровье как среднее; и 8% – оценили как плохое (имею хроническое заболевание).

Несмотря на то, что фактически все опрошенные студенты (95%) знают о ведущей роли образа жизни в формировании здоровья, и как следствие готовности к обеспечению личной безопасности, только 65% из них оценивают свой образ жизни как здоровый. К факторам, не позволяющим назвать свой образ жизни здоровым, были отнесены следующие: нерациональное питание (80%), курение (15%), употребление алкоголя (5%).

Несмотря на то, что на сегодняшний день большая часть молодёжь пропагандирует здоровый образ, существует реальная угроза формированию и развитию социума нашего государства из-за отрицательного влияния молодёжи на своё здоровье. Эти проблемы связаны с употреблением наркотических и психотропных средств, тяги молодого поколения к алкоголю и никотину, нежелания молодых людей заниматься своим физическим здоровьем, которое негативно отражается и на психике молодых людей, а также чрезмерное употребление молодёжью фастфуда [1].

По мнению учёного Кислякова П.А., происходящие сегодня изменения в политической, социально-экономической и духовной сферах российского общества ставят перед системой высшего профессионального образования задачи не только образования, но и воспитания будущего специалиста, формирования у него способности решать личные и общественно значимые проблемы. Кроме того, вуз должен выступать, как социально безопасная образовательная среда, обеспечивающая студенту состояние психосоциального благополучия и социально-психологической защищенности, адекватные условия развития его целостной личности объект [2].

Такой термин, как «социальная безопасность», сравнительно недавно вошёл в научный и политический оборот, но, несмотря на это, достаточно быстро вошёл в международную лексику, нашёл свое конкретное развитие в ряде международных документов.

Формирование социальной безопасности личности будущего бакалавра технического вуза призвано обеспечить интеграцию социально значимых качеств в единую систему, определяющую готовность решать личностные и общественно значимые проблемы, способность противостоять факторам социального риска, строить межличностные отношения не только в вузе, но и потом на предприятиях нефтегазового комплекса.

На втором этапе проводился опрос студентов разных курсов на обобщённую тему «Безопасность жизнедеятельности студентов». В исследование входило несколько опросников («Опасности социального характера» и «Опасные ситуации социального характера, с которыми сталкивались студенты в жизни»).

По данным первого опросника мы можем прийти к определённым выводам:

1. Большее количество респондентов считает, что в обществе наиболее распространены такие социальные проблемы, как алкоголизм (57%), неуверенность в будущем (59%), преступления против личности (насилие) (52%), утрата культурных традиций (55%), вооруженные конфликты (51%);

2. Чуть меньший процент имеют такие социальные проблемы, как наркомания (44%), безработица (44%), терроризм (49%);

3. Ещё меньшее количество набрали такие социальные проблемы, как ВИЧ/СПИД (18%), низкий уровень жизни (29%) и национализм (17%);

4. Наименьшее количество процентов набрали преступления против собственности (8%) и сектанство (10%).

Обработав результаты второго опросника, мы пришли к следующим выводам:

1. Более половины студентов отмечают, что безопасность человека в окружающем его социуме зависит, прежде всего, от самого человека, его поведения, знаний правил личной безопасности (85%), остальные (15%) считают – от работы правоохранительных органов, охранных организаций.

2. Большинство студентов (82%) отметили, что заботятся о своей безопасности. При этом забота студентов о своей безопасности в окружающем социуме проявляется в следующих формах: смотрят программы (49%); соблюдают правила личной безопасности (правила поведения) в опасных и чрезвычайных ситуациях (28%); избегают потенциально опасные места (неосвещённые улицы, митинги, пикеты и др.) (42%); избегают контактов с алкоголиками, наркоманами, сектантами и др.) (55%); избегают вредных привычек, стараются от них избавиться (36%).

Проведённые исследования студентов позволили нам более объективно оценить ситуацию с отношением самих студентов вопро-сам социальной безопасности. Мы считаем, что вуз должен выступать как социально безопасная образовательная среда, обеспечивающая студенту состояние психосоциального благополучия и защищенности, адекватные условия развития его психофизических качеств. Поэтому перед системой высшего образования стоит задача не только профессиональной подготовки, но и воспитания будущего специалиста, формирования у него готовности решать личные и общественно значимые проблемы. Также, необходимо определить пути совершенствования подготовки будущих бакалавров в области социальной безопасности.

Для улучшения в нашем вузе социальной безопасности и агитации студентов к ведению здорового образа жизни, мы считаем, что нужно организовывать профилактические мероприятия, направленные на:

- формирование личностных ресурсов, обеспечивающих развитие у молодежи социально-нормативного жизненного стиля с доминированием ценностей здорового образа жизни, установки на отказ от приема психоактивных веществ;

- внедрение в образовательной среде инновационных педагогических технологий, обеспечивающих развитие ценностей здорового образа жизни и мотивов отказа от вредных привычек;

- создание системы позитивной профилактики, цель которой состоит в воспитании психически здорового, личностно развитого человека, способного самостоятельно справляться с собственными

психологическими затруднениями и жизненными проблемами;

- организацию дней без табачного дыма, борьбы со СПИДом, марафон по пропаганде здорового образа жизни «Разговор о правильном питании», или «Твое здоровье».

Также, в результате исследования было определено, что большинство опрошенных (80%) оценивают состояние охраны общественного порядка и уровень социальной безопасности в городе Нижневартовск «удовлетворительно», 10% - «хорошо» и 10% – неудовлетворительно.

В ходе исследования были выявлены следующие проблемы:

1) молодые люди начинают пить, курить, употреблять психотропные вещества либо из-за скуки, либо за компанию, либо назло кому-то (сх.2);

2) хоть большинство опрошенных отрицательно относится к молодым людям, употребляющим наркотики, существует достаточно высокий процент тех, кто с безразличием относится к такой части молодёжи (сх.3);

3) небольшой процент респондентов курят постоянно или курят только в компании (сх.5).

Выводы

На сегодняшний день данные проблемы требуют немедленного разрешения, и сегодня для их решения государство делает уверенные шаги. Например, реклама на телевидении сейчас направлена только на безалкогольные напитки, на табачных изделиях размещены устрашающие картинки с последствиями употребления табака, цензура не пропускает фильмы или сериалы, в которых показано употребление табачных изделий (за демонстрацию табачных изделий или процесса потребления табака, если это НЕ является неотъемлемой частью художественного замысла, введён административный штраф, а перед показом фильма появляется предупреждение о последствиях употребления табачных изделий).

Как говорилось ранее, вуз должен выступать как система, обеспечивающая своих студентов безопасностью жизнедеятельности и агитирующая к ведению здорового образа жизни. Наш университет не является исключением. Ежегодно в стенах нашего филиала проводятся мероприятия, нацеленные на поддержание здорового образа жизни среди студентов, такие как, например, «От студзачёта АССК к знаку отличия ГТО». Также, ежегодно наш филиал участвует в акциях, нацеленных на профилактику заболеваний ВИЧ и СПИД. Студенты нашего филиала в этом году приняли участие во Всероссийской акции «СТОПВИЧСПИД». По

статистическим данным, в Нижневартовске в 2019 году, по сравнению с прошлым, отмечено снижение заболеваемости ВИЧ на 21%. Это показал анализ вновь выявленных случаев. Значимую роль в исследовании играет диагностика на наличие вируса, в проведении которой приняли участие и студенты нашего филиала.

Всё это говорит о том, что молодёжь заботится о своём здоровье и о своей безопасности. Снижается риск заражения и уровень заболеваемости различными иммунодефицитными заболеваниями. Молодёжь всё чаще и чаще посещает спортивные секции, тренажёрные залы. Однако, есть и негативные стороны. Молодёжь по-прежнему продолжает употреблять алкогольные, табачные и психотропные вещества, что ведёт к неминуемой деградации общества.

В современной России социальная безопасность может быть обеспечена только целенаправленной на ее достижение политикой и действиями государства и общества. Для этого необходимы благоприятные социально-экономические условия, в том числе экономический рост, обеспечение занятости населения, преодоление демографического кризиса, обеспечение доступа различных слоев населения к системам образования, охраны здоровья, институтам социальной защиты, культурным ценностям, создания действенной системы безопасности личности, охране имущества граждан.

Литература

1. Шухатович В.Р. Здоровый образ жизни. Энциклопедия социологии. Москва: Книжный дом, 2003. 435 с.

2. Кисляков П.А., Формирование социальной безопасности личности будущего педагога. Нижний Новгород: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет", 2014. 401 с.

References

1. Shuhatovich V.R. Zdorovyj obraz zhizni. Enciklopediya sociologii. Moskva: Knizhnyj dom, 2003. 435 s.

2. Kislyakov P.A., Formirovanie social'noj bezopasnosti lichnosti budushchego pedagoga. Nizhnij Novgorod: Federal'noe gosudarstvennoe byudzhethoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego professional'nogo obrazovaniya "Nizhegorodskij gosudarstvennyj arhitekturno-stroitel'nyj universitet", 2014. 401 s.

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS'
ATTITUDE TO HEALTHY LIFESTYLE AND LIFE SAFETY**

*Mukhametshina E.R., Student,
Babyuk G.F., Senior Lecturer,
Industrial University of Tyumen in Nizhnevartovsk*

Abstract: the article deals with issues related to the attitude of young people to a healthy lifestyle and life safety on the example of students of Industrial Tyumen of University in Nizhnevartovsk. During the work, two studies were conducted, which helped us to understand the attitude of students of our branch to a healthy lifestyle and life safety. Despite the fact that virtually all students surveyed (95%) are aware of the leading role of lifestyle in the formation of health, and as a consequence of the readiness to ensure personal safety, only 65% of them assess their lifestyle as healthy. Also, the study identified the problems that exist among young people in relation to a healthy lifestyle and life safety, and proposed possible ways to solve them. For example, the results of studies have shown that the largest percentage of our students do not smoke, many have a negative attitude to the use of alcohol, tobacco and drugs. But despite this, the results also showed that most students highlight social problems such as alcoholism, drug addiction and uncertainty about the future. We believe that the issues of healthy lifestyle and life safety of students should be solved not only by young people themselves, but also by educational institutions under the active support of the state. We propose to conduct more sports and recreational activities, in educational institutions to conduct more preventive conversations to ensure a healthy lifestyle for young people and life safety. At the same time, the article provides examples of interaction between our University and students on prevention of healthy lifestyle and life safety.

Keywords: human life safety, healthy lifestyle, healthy lifestyle among young people, social security, negative social phenomena features of the student's lifestyle

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ, ИСПОЛНЯЕМОГО СТУДЕНТОМ-ВОКАЛИСТОМ ВУЗА

*Павлова Н.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Московский государственный институт музыки им. А.Г. Шнитке*

Аннотация: в программу обучения студентов-вокалистов музыкальных вузов включены произведения (арии, романсы, песни) на французском языке композиторов Жоржа Бизе, Жюль Массне, Мориса Равеля, Шарля Гуно, Габриэля Форе и др.

Для правильного исполнения на иностранном языке необходимо учитывать особенности произношения этого языка. Впервые орфографические и орфоэпические нормы французского языка сделаны в словарях Французской Академии в 17 веке, однако работа по их закреплению, практические достижения в этом направлении и выводы формировались на протяжении многих поколений.

При изучении французского языка не достаточно выучить названия букв алфавита. Необходимо выучить правила, которые формируют произношение звуков в зависимости от места нахождения буквы в слове и от сочетания букв. В первую очередь необходимо усвоить специфику, правила чтения и фонетические особенности французского языка. Что бы исполнение музыкальных произведений студентами-вокалистами вуза на французском языке было понятно и слушателям и самим исполнителям, необходимо не только понимать содержание текста произведения, но и воспроизвести произношение, которое сформировано фонетикой данного языка. Для этого мы делаем попытку рассмотреть французские фонетические особенности произношения звуков через фонетику и произношение звуков русского языка.

Материал, представленный в статье, будет полезен студентам-вокалистам, профессиональным певцам, преподавателям вокала, концертмейстерам, дирижерам, режиссерам и всем любителям музыкальных произведений на французском языке.

Ключевые слова: французский язык, русский язык, произношение, фонетика, студент-вокалист, звук, буква

Алфавит французского языка содержит 26 букв, всего фонетических звуков 35: 15 гласных звуков (4 из которых носовые) и 20 согласных звуков.

Рассмотрим алфавит французского языка через транскрипцию каждой буквы и через произношение русскими звуками.

Таблица 1

Буква	Транскрипция	Произношение	Буква	Транскрипция	Произношение
Aa	[a]	а	Nn	[ɛn]	эн
Bb	[be]	бэ	Oo	[o]	о
Cc	[se]	сэ	Pp	[pe]	пэ
Dd	[de]	дэ	Qq	[ky]	кю
Ee	[ɛ]	э (подобно о)	Rr	[ɛr]	эр
Ff	[ɛf]	эф	Ss	[ɛs]	эс
Gg	[ʒɛ]	жэ	Tt	[te]	тэ
Hh	[aʃ]	аш	Uu	[y]	ю (подобно у)
Ii	[i]	и	Vv	[ve]	вэ
Jj	[ʒi]	жи	Ww	[dublɔve]	дубль вэ
Kk	[ka]	ка	Xx	[iks]	икс
Ll	[ɛl]	эль	Yy	[igrɛk]	игрек
Mm	[ɛm]	эм	Zz	[zɛd]	з

Как и во всех языках, гласная во французском алфавите звучит без каких-либо преград артикуляции. В пении гласные звуки по вокальным законам могут быть замикстованы, то есть иметь примесь другого гласного, но они в любом случае не могут терять индивидуальность рассматриваемого гласного звука! В вокале важно уделять внимание произношению, так как именно от произношения может меняться смысл слова [2].

Артикуляция гласных звуков различается по месту звучания в полости рта, по положению губ, языка и нёбной занавески [5].

Чистые гласные звуки [i], [e], [ɛ], [y], [ø], [ə], [œ], [u], [o], [ɑ], [ɔ], [a] образуются в полости рта, когда нёбная занавеска поднята.

Носовые звуки [ɛ̃], [œ̃], [ɑ̃], [ɔ̃] образуются, когда нёбная занавеска опущена и воздух проходит одновременно через полость рта и носа.

Если язык в полости рта поднимается к твердому нёбу, то образуются гласные переднего ряда, если язык в полости рта поднимается к мягкому нёбу, то образуются гласные заднего ряда. Большой подъем языка образует открытые звуки [ɛ],

[ɔ]. Меньший подъем языка образует закрытые звуки [e], [o].

При выполнении вокальных законов необходимо учитывать фонетическое округление гласных французского языка, которое приобретает за счёт участия губ в артикуляции звуков [5]. Неокругленные фонетически гласные [i], [ɛ], [e], [a], они же служат звуками переднего ряда. Округленные фонетически гласные могут быть звуками переднего ряда [y], [ø], [ɔ], [œ] и заднего ряда [u], [o], [ɔ], [a].

Как правило, гласные французского языка краткие, долгота гласных определяется их положением по отношению к ударению. Ударный гласный будет всегда долгим перед конечными согласными [r], [z], [ʒ], [v] и [vr]. Гласный не под ударением будет кратким. Носовой гласный звук всегда будет долгим перед согласным звуком.

Во французском языке ударение всегда падает на последний слог!

Гласные звуки во французском языке: [e], [è], [ê], [é], [ë] под ударением и в закрытом слоге читается как русский звук [э].

Буква **A**, **À** читается как русский звук [a] под ударением перед мягкими согласными: *valse* [вальс]. Значок ` служит для различия на письме некоторых слов, например: *a* форма глагола; *à* предлог, передающий значение русского дательного падежа (кому? чему?) и др. значения.

Буква **E** в безударном слоге читается примерно как немецкое [ö] – как буква [ë - йо] в слове *Мёбиус*: *menu* [мёню], *regarder* [рёгарде]. Для того, чтобы произнести этот звук, надо губы вытянуть вперёд «трубочкой» и при этом произнести букву **E**. В середине слов в открытом слоге эта буква при произношении пробрасывается, т.е. редуцируется.

В односложных словах **E** в конце слов читается, в основном это артикли, предлоги, местоимения, указательные прилагательные: *le* [лэ], *de* [дэ], *je* [жэ], *me* [мэ], *se* [сэ].

В повседневных словах французы звук [è] не произносят, так вместо *petit* [пэти] говорят [пти]. А в пении на этот звук [è] обычно звучит конкретная нота и он пропеваётся (это случается довольно часто) и по звучанию напоминает звук [ë] в слове *монтёр*.

Буква **E** в конце слов не читается (в песнях и стихотворениях её иногда произносят). Если же над ней стоят какие-нибудь значки, она читается всегда, где бы ни стояла.

Буква **I** (в том числе со значками) читается как [и].

Буква **O** – читается как [о].

Буква **U** читается как [ю, йу] в слове «мюсли».

Буква **Y** читается как удвоенная [i]: [i i].

Буква **ï** (с двумя точками говорит о том, что правило сочетаний нарушается) всегда читается самостоятельно и отдельно, она не создает сочетаний с другими буквами.

Звук [œ] представляет среднюю форму между нашими звуками [o] и [йо]. Для того, чтобы научиться его правильно произносить, нужно верхней губу поднять вверх.

Нечитаемое окончание -s, образующее множественное число у существительных и прилагательных, делает букву **E** на конце слова не читаемой: *régime* и *régimes* читаются одинаково [режим].

Сочетание -er на концах слов читается как [e]: *conférencier* [конферансье] докладчик, *atelier* [ателье], *dossier* [досье], *canotier*, *collier*, *croupier*, *portier* и, наконец, *foyer* [фойе]. Часто сочетание -er встречается на конце всех правильных глаголов.

Сочетания гласных в произношении звучат как русский звук:

- сочетание **ai, ei** читаются как [э];

- сочетание **eu, œu** читаются как гласная [ë] в слове пёс;

- сочетание **au** и **eau** читаются как русское [о];

- для произнесения открытого русского звука [y], используется сочетание **ou**, сам звук [u] представляет собой нечто среднее между русским [ю] и [у];

- сочетание **oi** читается как [уа].

Во французском языке есть полугласные, в отличие от гласных звуков они не тянутся, а в отличие от согласных звуков – лишены шума, а в артикуляции губы выдвинуты вперёд и напряжены.

При произнесении полугласных [w] и [ɥ] положение языка и губ такое же, как и для русских гласных [u] и [y].

Носовые гласные передают узнаваемость, мелодику и ритм французскому языку, поэтому после их произношения нет других гласных. Французский носовой гласный при произношении как бы приближается к носовому звуку [н], но не достигает его. Во время произнесения носовых звуков нёбная занавеска должна быть приспущена.

Французские носовые гласные нужно петь с учётом фонетического произношения, при этом законы вокализации должны соблюдаться в полной мере.

Разные сочетания гласных с буквами **N** и **M** дают один и тот же звук:

- **an, am, en, em** читаются как [аӱ], здесь [н], произносится в нос [ӱ];

- **on, om** читаются как [оӱ];

- сочетания **in, im, um, un, ain, aim, ein, yn, um** и др. имеют усредненное звучание между [аӱ] и [еӱ].

В теории французской фонетики целых **четыре носовых гласных**. Все они представлены в одной фразе un bon vin blanc (одно хорошее белое вино).

Носовые гласные не терпят после себя гласных и удвоенных **N** или **M**. Если такое случается, носовой звук пропадает: pronocer [проносе], promener [промёне] или [промне], sonner [соне]. Прилагательное в мужском роде заканчивается на носовой звук, для образования женского рода добавляется буква **e** на конце слова и носовой звук пропадает: brun [brɑ̃] (коричневый) в женском роде brune [brün].

Как мы уже говорили выше, во французском языке 20 согласных звуков, из которых 18 простых звуков и 2 составных. Согласные [p], [b], [m], [t], [d], [n], [s], [z], [ʃ] похожи по звучанию на русские [п], [б], [м], [т], [д], [н], [с], [з], [ж]. Согласные [f], [v], [ʒ], [z], [k], [g], [l] чуть отличаются от соответствующих русских звуков [ф], [в], [ш], [щ], [к], [г], [л]. А звуки [w], [ç], [ɲ], [ʁ] вообще нехарактерны для русского языка [5].

По месту и способу образования они могут быть губные [p], [b], [m], [f], [v], [w], [ç] и язычные [t], [d], [k], [g], [n], [ɲ], [s], [z], [ʃ], [ʒ], [l], [j], а также увулярные, которые образуются задней частью спинки языка – [r], которые образуются путём смыкания артикуляционных поверхностей (смычные): [p], [b], [t], [d], [k], [g], [m], [n], [ɲ]; и щелевые [f], [v], [s], [z], [ʃ], [ʒ], [w], [ç], [l], [j], [r]. Губные могут быть губо-губные или губо-зубные. По участию голоса звонкие и глухие, по соотношению шума и тона (звука) шумные и сонорные.

Язычные могут быть переднеязычные, среднеязычные, заднеязычные: звонкие (шумные или сонорные) и глухие (шумные или сонорные).

Согласные во французском языке, как и в любом другом, это шумы, выпускаемые артикуляционным аппаратом определённым образом, скоординированная работа артикуляции и дыхания даёт возможность различать согласные звуки между собой. Рассмотрим произношение французских согласных через аналог согласного звука русского алфавита.

Таблица 2

Французские буквы и буквосочетания	Аналог русского звука	Французский звук
P, p	[п] как в слове пара	согласный [p]
B, b	[б] как в слове бор	согласный [b]
T, t Th, th	[т] как в слове тальк	согласный [t]
D, d	[д] как в слове даль	согласный [d]
F, f Ph, ph	[ф] как в слове факел	согласный [f]
V, v W, w	[в] как в слове вальс	согласный [v]
M, m	[м] как в слове март	согласный [m]
N, n	[н] как в слове наст	согласный [n]

При произнесении французских [f] и [v] нижняя губа энергично прикусывается верхним зубам.

Буква **C** читается как русский звук [к], а перед тремя гласными **E, I** и **Y** она читается, как русский [с]. Перед другими гласными (пишется буквенное обозначение Ç и ç, и говорит о том, что правила сочетания нарушаются) са читается как русское сочетание [са]. На концах слов **C** встречается редко.

Буква **H** никогда не читается, кроме сочетания **ch**. Если **H** встречается внутри слова между гласными, то это указывает на их раздельное чтение: Sahara [са'ара], cahier [ка'йе]. В любом случае, сама она не читается.

Буква **L** произносится как что-то среднее между [ль] и [ли]: кончик языка упирается в верхние зубы, а выдыхаемый воздух проходит по бокам горизонтально расположенной спинки языка.

Буква **G** читается как [г], а перед **E, I** и **Y** она читается, как [ж].

Звук [ʁ] французы произносят не как русскую букву **R**, они грассируют этот звук. Произношение зависит от положения языка во рту, в русском варианте он упирается в нижние зубы и лежит более плоско, а во французском выгнут дугой (как радуга) и кончик упирается под нижний зубной ряд. Данная особенность очень важна!

Буква **R** читается как русское [п], а в середине слова буква **R** перед **T** не читается.

Буква **J** читается как русское [ж].

Буква **S** читается как русское [с]. Между двумя гласными **S** озвончается и читается как [з]. Если надо s сделать глухой между гласными, ее удваивают.

Согласные **N, M, P, T, X, Z** читаются, как пишутся, но встречаются особенности их прочтения.

Буква **W, w** читается как [v] в отдельных заимствованиях из других языков.

Буква **X** в словах, сочетающихся с гласной **ех**, читается как [гз].

Буква **X** в сочетании **ех** читается как [кс], если после **ех** стоит согласная.

Буква **X** в середине слова читается как [кс]. В порядковых числительных **X** читается как [з].

Французский звук [п] образуется тогда, когда кончик языка прижимается к нижним зубам, а спинка языка соприкасается с твёрдым нёбом, это среднеязычный носовой звук не имеет аналога в русском языке, хотя по звучанию напоминает [нь].

В пении на французском языке не следует подчёркивать сонорные звуки. Согласные звуки во французском языке не смягчаются перед гласным звуком [i] и в конце слова не оглушаются.

На конце слов звуки -s, -t, -d, -z, -x, -p, -g (и их сочетания) не читаются [5].

Сочетания французских согласных произносятся как русские звуки:

- сочетание **gn** читается как [нь];
- сочетание **ch** перед гласными **A** и **E** даёт звук [ш];
- сочетание **ph** читается как [ф];
- сочетание **th** читается как [т].

Сочетания французских гласных и согласных произносятся как русские звуки:

- **qu** читается всегда как [к]. На концах слов как [к'];
- **gu** читается как твёрдая [г] перед **E, I** или **Y** и с разделительной **U**, которая не читается;
- **il(l)** и **ille** после гласного читаются как [й], а после согласного и одинокой **U** как [ий]. Исключением являются три слова: mille [миль] тысяча, ville [виль] город, tranquille [транкиль] покой;
- в сочетаниях **-ai-** или **-ei-** [а] или [е] не читаются;
- сочетаниях **ti**, согласная буква **T** читается как русская [с]. Если же перед сочетанием (ti + гласный) стоит буква **S**, то **T** читается как [т].

И ещё, в правилах произношения французского языка есть несколько исключений, которые надо просто выучить и запомнить при изучении фонетических особенностей языка в работе над текстом музыкального произведения студенту-вокалисту вуза.

В заключении можно сказать, что фонетическая работа над текстом и разучивание музыкального произведения происходят одновременно, в тесной взаимосвязи [2]. Студенты-вокалисты должны хорошо знать музыкальную линию в исполняемом произведении, представлять её движение, знать фрагменты, где есть переходы и скачки, вокальные приёмы, украшения и т.д. Также необходимо донести смысл текста произведения и художест-

венный образ, заложенный композитором в музыке. При этом фонетика гласных и согласных звуков французского языка должна соответствовать и отвечать певческим законам музыкального произведения, исполняемого студентом-вокалистом вуза. При выполнении этих требований, произведение станет понятным для исполнения студенту-вокалисту вуза и будет соответствовать музыкально-художественному замыслу композитора [3].

Литература

1. Аристова Е.А. развитие у студентов вуза фонетических и фонационных навыков иноязычной устной речевой деятельности // Проблемы языкознания и педагогики. 2014. №9. С. 111 – 123.
2. Вопросы вокального образования: Методические рекомендации для преподавателей вузов и средних специальных учебных заведений / Составитель М.С. Агин. М.; СПб., 2007. 172 с.
3. Гонтаренко Н.Б. Сольное пение: секреты вокального мастерства. 3-е изд. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. 155 с.
4. Гордеева Л.П. Французский язык и литературная норма XIX века: влияние двуязычной личности на формирование норм в русском языке (на материале творчества А.С. Пушкина) // Филология и культура. Philology and culture. 2018. №1 (51). С. 49 – 56.
5. Митрофанова Д.А., Овсянникова О.А. Французский язык для вокалистов. Фонетика в пении: учебное пособие. СПб.: Издательство «Планета музыки». 1-е изд. 2017. 240 с.
6. Павлова Н.В. Программа «Estill Voice Training» вокальной методики России: возможности и перспективы // Искусство и образование: журнал теории, методики и практики художественного образования и эстетического воспитания. Издательство: ООО Международный центр Искусство и образование. 2019. №4 (120). С. 51 – 60.

References

1. Aristova E.A. razvitie u studentov vuza foneticheskikh i fonacionnyh navykov inoyazychnoj ustnoj rechevoj deyatel'nosti // Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. 2014. №9. S. 111 – 123.
2. Voprosy vokal'nogo obrazovaniya: Metodicheskie rekomendacii dlya prepodavatelej vuzov i srednih special'nyh uchebnyh zavedenij / Sostavitel' M.S. Agin. M.; SPb., 2007. 172 s.
3. Gontarenko N.B. Sol'noe penie: sekrety vokal'nogo masterstva. 3-e izd. Rostov-na-Donu: Feniks, 2007. 155 s.

4. Gordeeva L.P. Francuzskij yazyk i literaturnaya norma XIX veka: vliyanie dvuyazychnoj lichnosti na formirovanie norm v russkom yazyke (na materiale tvorcestva A.S. Pushkina) // Filologiya i kul'tura. Philology and culture. 2018. №1 (51). S. 49 – 56.

5. Mitrofanova D.A., Ovsyannikova O.A. Francuzskij yazyk dlya vokalistov. Fonetika v penii: uchebnoe posobie. Spb.: Izdatel'stvo «Planeta muzyki». 1-e izd. 2017. 240 s.

6. Pavlova N.V. Programma «Estill Voice Training» vokal'noj metodiki Rossii: vozmozhnosti i perspektivy // Iskusstvo i obrazovanie: zhurnal teorii, metodiki i praktiki hudozhestvennogo obrazovaniya i esteticheskogo vospitaniya. Izdatel'stvo: OOO Mezhdunarodnyj centr Iskusstvo i obrazovanie. 2019. №4 (120). S. 51 – 60.

**PHONETIC FEATURES OF FRENCH IN THE CONTEXT OF A MUSICAL
WORK PERFORMED BY STUDENT VOCALIST
OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

*Pavlova N.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Moscow State Institute of Music named after A.G. Schnitke*

Abstract: the program of training of students-vocalists of musical universities includes works (aria, romances, songs) in French by composers Georges Bizet, Jules Massne, Maurice Ravel, Charles Guno, Gabriel Foré, etc.

In order to perform correctly in a foreign language, it is necessary to take into account the peculiarities of pronunciation of that language. For the first time spelling and orphoepic norms of French are made in dictionaries of the French Academy in the 17 century, but work on their consolidation, practical achievements in this direction and conclusions have been formed over many generations.

When learning French, it is not enough to learn the names of the letters of the alphabet. It is necessary to learn the rules that form the pronunciation of sounds depending on the location of the letter in the word and on the combination of the letter. First of all, it is necessary to learn the specifics, reading rules and phonetic peculiarities of the French language. That the performance of musical works by students-vocalists of the university in French is clear to both listeners and performers themselves, it is necessary not only to understand the content of the text of the work, but also to reproduce the pronunciation, which is formed by phonetics of this language. For this purpose we try to consider French phonetic features of pronunciation of sounds through phonetics and pronunciation of sounds of Russian language.

The material presented in the article will be useful to students-vocalists, professional singers, vocal teachers, concertmasters, conductors, directors and all fans of musical works in French.

Keywords: French, Russian, pronunciation, phonetics, student-vocalist, sound, letter

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Челнокова Е.А., кандидат педагогических наук, доцент,

Фролова Н.В., старший преподаватель,

Челноков А.С., магистрант,

Новожилова Е.В., студент,

Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина

Аннотация: в статье рассматривается проблема профессиональной компетентности преподавателей высшей школы в обеспечении качества подготовки будущих специалистов. Авторы анализируют понятие компетентности и компетенции, обращаясь к трактовке данного понятия различными учёными. Дано определение профессиональной компетентности педагога как готовности к выполнению своей профессиональной деятельности.

В статье представлены результаты диагностики качества подготовки студентов и оценки профессиональной компетентности педагогов высшей школы.

Оценка качества подготовки студентов осуществлялась посредством анкетирования и ответа на открытый вопрос.

Оценка профессиональной компетентности педагогов проводилась посредством наблюдения за их педагогической деятельностью. С этой целью были определены профессиональные компетенции преподавателя высшей школы (общепедагогическая, социально-психологическая, информационная и коммуникативная) и индикаторы, входящие в структуру каждой компетенции.

Полученные данные исследования позволили авторам сделать следующие выводы: с целью формирования профессиональных компетенций студентов следует акцентировать внимание на реализации системы наставничества, разработке актуальных методических материалов и их постоянной актуализации, разработке системы управления и учета результативности обучения, повышении профессиональных компетенций педагогов, организации регулярного обмена опытом как между студентами, так и между наставниками, педагогами, повышении вовлеченности студентов в обучение, применении инновационных методов обучения, позволяющих учебному заведению выйти на новый уровень качества подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: высшая школа, компетентность, профессиональная компетенция, качество подготовки

Содержание образовательных программ в высшей школе предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности преподавателя. Рынок образовательных услуг достаточно насыщен образовательными программами, соответственно, уровень профессиональной компетентности преподавателя должен обеспечивать высокое качество подготовки будущих специалистов. При этом профессиональная деятельность педагога в высшей школе определяется задачами формирования комплекса компетенций, которые позволят будущему специалисту наиболее полно и продуктивно реализовать себя в конкретных видах профессиональной деятельности.

Потребность общества в качественной подготовке специалистов, готовых быстро адаптироваться к новым условиям профессионального рынка труда обусловила необходимость в компетентных педагогах, способных применять инновационные технологии обучения, разрабатывать и реализовывать эффективные программы подготовки специалистов, исходя из требований содержания образования, современного общества и рынка труда. Тем не менее наблюдается несоответствие между современным пониманием профессиональной компетентности педагогов и ориентацией большинства педагогов высшей школы на традиционные методы, форму и средства обучения, авторитаризм во взаимодействии с обучае-

мыми, неприятие изменений и имеющегося опыта обучающихся.

В этой связи вопрос изучения профессиональной компетентности преподавателя высшей школы играет основополагающую роль в обеспечении качества подготовки будущих специалистов.

Проблема формирования профессиональной компетентности рассматривалась отечественными и зарубежными исследователями.

«Компетентность» и «компетенции» представляются как разные, но взаимосвязанные понятия.

Компетентность понимается как «интегральная характеристика качества подготовки специалиста, совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности» [1].

Компетентность педагога, по мнению А.К. Марковой, включает в себя систему теоретических знаний педагога и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.), творческий потенциал [8].

Н.О. Верещагина, И.В. Гладкая в своих работах, посвященных данной проблеме, акцентируют внимание на позиции С.Б.Елканова, который предлагает трехкомпонентную структуру профессиональной компетентности педагога: общепеда-

гогические (мотивация на педагогическую деятельность, стремление на активную передачу знаний), профессиональные (ориентация на взаимодействие с аудиторией, постановка педагогических задач, подача материала) и индивидуально-психологические компетенции (темперамент, характер, способности) [1].

Термин «компетенция» впервые был введен в науку в 1959 году американским психологом R. White, который определил компетенцию как способность личности эффективно взаимодействовать с окружающей средой [5].

D. McClelland рассматривал понятие компетенции с точки зрения социальной психологии. Он стал автором популярной «концепции компетенций», основанной на том, что ни профессиональное образование, ни накопленный опыт работы не могут гарантировать, что сотрудник будет должным образом выполнять свою работу [9].

L.M. Spenser определил компетенцию как характеристику личности индивида, которая предопределяет возможность успешного решения рабочих задач, выполнения рабочих функций [10].

R. Boyatzis указывал, что в понятие компетенции входят мотивы, особенности, навыки, знания, видение себя и социальная роль [9].

А.В. Хуторской, А.В. Мудрик, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, С.Е. Шишов рассматривают компетенцию как «совокупность взаимосвязанных качеств личности, необходимых для продуктивной и качественной работы» [4].

По мнению Н.А.Переломовой, компетенция предполагает наличие у личности определенных познаний и опыта в профессиональных вопросах. Компетенция включает в себя следующие составляющие: «знания, необходимые для профессиональной деятельности; навыки – владение средствами и методами выполнения определенной задачи; способность – предрасположенность выполнять определенную работу; стереотипы поведения – видимые формы действий, предпринимаемых для выполнения задачи; усилия – сознательное приложение в определенном направлении ментальных и физических ресурсов» [6].

По мнению Э.Ф. Зеер, «компетенции – это обобщенные способы действий, которые обеспечивают продуктивное выполнение профессиональных задач». Автор акцентирует внимание на том, что в основе компетенции лежат способность к профессиональной деятельности, то есть обладание знаниями, умениями, навыками и опытом, и мотивация, то есть желание применять полученные знания, умения и навыки на практике [2].

Согласно Л.С. Зникиной, компетенция определяется умением продуктивно применить знания,

опыт в конкретной ситуации и при данных обстоятельствах [3].

И.А. Зимняя придерживается позиции о том, что компетенция представляет собой «внутренние психологические новообразования (знания, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений), которые в дальнейшем проявляются в профессиональной деятельности личности». Автор выделяет следующие группы компетенций: личностные, коммуникативные и профессиональные [4].

На основе анализа научных источников было выявлено, что профессиональная компетентность представляет собой комплекс компетенций, относящихся к профессиональной деятельности специалиста и отражающих совокупность его теоретических знаний, практических умений, личностных качеств и установок по отношению к себе, другим, к своей деятельности, что позволяет говорить о его профессиональной компетентности. В свою очередь, профессиональная компетентность педагога представляет собой готовность к выполнению своей профессиональной педагогической деятельности, что должно выражаться в компетентном подходе и обеспечивать качество подготовки будущих специалистов.

Целью исследования явилось изучение профессиональной компетентности преподавателей высшей школы.

На первом этапе с целью диагностики уровня качества подготовки был проведен опрос студентов, обучающихся по курсу «Технология и экономика» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. Количество обучающихся составило 100 человек, регулярно посещающих учебные занятия.

Обучающимся было предложено посредством анкетирования оценить качество их подготовки как будущих специалистов по следующим критериям:

- организация учебного процесса (санитарно-гигиенические условия, комфортность работы, аудитория, количество человек);

- практическая направленность (слишком много теории, недостаточно практических знаний для использования на практике);

- актуальность тематики (насколько тематика и изучаемый материал соотносятся с будущей профессиональной деятельностью);

- соответствие продолжительности обучения целям и содержанию курса;

- результативность обучения для каждого.

Далее студентам предлагалось ответить на открытый вопрос «Что могло быть лучше при обучении по Вашей специальности?» и предложить свои идеи.

На следующем этапе проходила оценка профессиональной компетентности педагогов посредством наблюдения за их педагогической деятельностью в процессе проведения ими теоретических и практических занятий. В процессе проведения исследования было проанализировано проведение 5 теоретических и 5 практических занятий каждого педагога. Количество педагогов составило 20.

Для оценки профессиональной компетентности педагогов были определены следующие профессиональные компетенции преподавателя высшей школы: общепедагогическая, социально-психологическая, информационная и коммуникативная. По каждой компетенции были выделены индикаторы, входящие в структуру конкретной компетенции.

Оценка уровня развития профессиональных компетенций осуществлялась по следующим индикаторам:

- общепедагогическая компетенция: подача материала, раскрытие ключевых вопросов, доступность / понятность материала, логика и структура материала;

- социально-психологическая: активность педагога, гибкость в решениях, рефлексивность, мотивация студентов;

- коммуникативная: взаимодействие со студентами, конструктивная обратная связь, готовность к сотрудничеству;

- информационная: владение современными информационно-коммуникационными технологиями, практичность используемых знаний, инструментов, изучаемых на занятиях.

Были определены уровни развития компетенции:

- низкий уровень – педагог не стремится проявлять компетенцию;

- средний уровень – проявляет компетенцию во всех базовых рабочих ситуациях;

- высокий уровень – постоянно проявляет компетенцию во всех базовых и нестандартных ситуациях.

Оценка студентами уровня качества их подготовки как будущих специалистов позволила получить следующие данные по критериям:

- организация учебного процесса: низкий – 35%, средний – 50%, высокий – 15%;

- практическая направленность занятий: низкий – 65%, средний – 20%, высокий – 15%;

- актуальность тематики занятий: низкий – 35%, средний – 40%, высокий – 25%;

- соответствие продолжительности обучения целям и содержанию курса: низкий – 35%, средний – 45%, высокий – 20%;

- результативность обучения: низкий – 25%, средний – 65%, высокий – 10%.

На открытый вопрос «Что могло быть лучше при обучении по Вашей специальности» 65% обучающихся отметили, что целесообразно привлекать педагогов-наставников и научных руководителей к обучению, проводить регулярный обмен опытом, мотивационные тренинги, тренинги по личностному развитию для всех студентов.

25% отметили, что нужно поменять весь процесс обучения, начиная с содержания обучения (курсы, темы) и заканчивая видами обучения (включить вебинары, дуальное обучение, систему наставничества), видоизменить методические материалы, добавить памятки, схемы.

10% ответили, что нужно оставить прежнюю систему обучения.

По результатам оценки профессиональной компетентности педагогов по выделенным индикаторам были получены следующие результаты:

- общепедагогические компетенции:

- подача материала – низкий – 45%, средний – 35%, высокий – 20%;

- раскрытие ключевых вопросов – низкий – 65%, средний – 25%, высокий – 10%;

- доступность/понятность материала – низкий – 35%, средний – 45%, высокий – 20%;

- логика и структура изложения – низкий – 20%, средний – 60%, высокий – 20%;

- социально-психологические компетенции:

- активность педагогов – низкий – 45%, средний – 35%, высокий – 20%;

- гибкость в решениях – низкий – 40%, средний – 50%, высокий – 10%;

- рефлексивность – низкий – 40%, средний – 30%, высокий – 30%;

- мотивация студентов – низкий – 50%, средний – 35%, высокий – 15%;

- коммуникативные компетенции:

- взаимодействие со студентами – низкий – 35%, средний – 40%, высокий – 25%;

- конструктивная обратная связь – низкий – 45%, средний – 35%, высокий – 20%;

- готовность к сотрудничеству – низкий – 30%, средний – 45%, высокий – 25%;

- информационные компетенции:

- владение современными ИКТ – низкий – 35%, средний – 45%, высокий – 40%;

- практическая направленность занятий – низкий – 40%, средний – 40%, высокий – 20%.

По результатам оценки студентами уровня качества их подготовки как будущих специалистов целесообразно сделать следующие выводы:

- излишне большие группы, что затрудняет работу в целом, нет возможности уделить внимание каждому участнику, разобрать ключевые вопросы;

- нежелание студентов посещать теоретические занятия (лекции, семинары), данная группа сту-

дентов считает, что их можно пройти дистанционно и не тратить время на «просиживание» в аудитории;

- практическая направленность занятий на низком уровне, участники отмечают много теории, мало практики, нет возможности попрактиковаться на занятиях, отсутствуют обратная связь о качестве выполненной работы на занятии, разбор ошибок;

- темы курсов и занятий повторяются каждый год, тематический план согласовывается без возможности изменений в содержании, занятий, таким образом, при появлении каких-либо актуальных вопросов, необходимости анализа и проработки каких-либо ситуаций педагоги не стремятся актуализировать информацию и проработать ее с помощью деловых игр, кейсов;

- студенты отмечают, что многие теоретические курсы можно пройти дистанционно с выдачей всех необходимых печатных материалов, либо посредством компьютерных технологий, сделать менее продолжительным курсы, практику проводить непосредственно на рабочих местах с привлечением педагогов-наставников и научных руководителей.

Согласно результатам оценки профессиональной компетентности педагогов, обучение в ВУЗе характеризуется следующими особенностями:

- низкая активность студентов на обучении, что может быть вызвано низким уровнем практической знаний в процессе обучения;

- низкая активность педагогов, выражающаяся в нежелании отвечать на вопросы студентов, давать полные ответы, обосновывать свои ответы, необходимость тех или иных знаний, неумении организовывать обмен опытом, применять инновационные методы и приемы обучения;

- низкий уровень практической знаний также свидетельствует о том, что полученные знания остаются либо на уровне знаний и не переходят на уровень умений и навыков, либо просто забываются;

- раскрытие ключевых вопросов также на недостаточном уровне, в результате для многих обучающихся логика и структура информации непонятна, остается множество нераскрытых вопросов;

- продолжительность курсов, занятий для многих обучающихся не соответствует целям и задачам: для специалистов технического направления важна практическая, четкость, понятность излагаемого материала, многие готовы пройти курс дистанционно, затем пройти тестирование и посетить практические занятия;

- для большинства студентов важна мотивация к обучению, возможность применения знаний на

практике, личностный рост;

- педагоги недостаточно владеют современными ИКТ, предпочитают традиционные методы и формы обучения.

На основе вышеизложенного следует заключить, что профессиональная компетентность педагога является одним из основополагающих факторов, обеспечивающих качество подготовки будущих специалистов и формирования их профессиональных компетенций. Соответственно, к задачам формирования профессиональных компетенций студентов следует отнести реализацию системы наставничества, разработку актуальных методических материалов и их постоянную актуализацию, разработку системы управления и учета результативности обучения, повышение профессиональных компетенций педагогов, организацию регулярного обмена опытом как между студентами, так и между наставниками, педагогами, повышение вовлеченности студентов в обучение, применение инновационных методов обучения, позволяющих учебному заведению выйти на новый уровень качества подготовки будущих специалистов.

Литература

1. Развитие компетентности будущего педагога в образовательном процессе современного вуза: монография / Н.О. Верещагина, И.В. Гладкая, Е.Н. Глубокова и др. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2016. 207 с.

2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие. М.: Издво Московского психолого-социального института, 2003. 216 с.

3. Иванова С.В., Суртаева О.Н. Организация методического управления непрерывным педагогическим образованием в условиях внедрения профессионального стандарта педагога профессионального образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. №3 (март). С. 134 – 141. URL: <https://e-koncept.ru/2017/170068.htm> (дата обращения: 16.12.2019)

4. Марико В.В., Швец И.М. Развитие профессиональных компетенций педагогов: Система курсовой подготовки на основе компетентностного подхода. Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.KG, 2011. 207 с.

5. Мирошникова О.Х. Профессиональный стандарт педагога: международный опыт и региональные компоненты // Наукоедение. 2015. №3. С. 164 – 166. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/53PVN315.pdf> (дата обращения: 12.12.2019)

6. Переломова Н.А. Ключевые компетенции в образовании: современный подход [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mainskills.ru>_(дата обращения: 12.12.2019)

7. Современные педагогические технологии в контексте ФГОС третьего поколения: Методическое пособие для преподавателей вузов [Электронный ресурс] / И.М. Швец, Л.М. Левина, В.В. Марико, Е.Ю. Грудзинская. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2011. 126 с. URL: <http://www.unn.ru/books/resources.html> (дата обращения: 12.12.2019)

8. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2012. №2. С. 30 – 34.

9. Челнокова Е.А., Набиев Р.Д. Тьюторская деятельность по обеспечению успешной адаптации студентов вуза // Вестник Мининского университета. 2015. №3 (11). С. 23.

10. Delors J. The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication? [Электронный ресурс] // International Review of Education. Springer, 2013. Jan 1. Vol. 59. Iss. 3. P. 319 – 330. URL: <https://ezproxy.urfu.ru:4262/10.1007/s11159-013-9350-8> (дата обращения: 14.12.2019)

11. On the linguistic training of future teachers of unlike specialties under the conditions of russian professional education / O.I. Vaganova, Z.V. Smirnova, E.A. Chelnokova et al. // International Journal of Engineering and Technology(UAE). 2018. T. 7. №4. С. 4090 – 4095.

12. TRACE: TRANSPARENT Competences in Europe: Overview of European Competency Frameworks. TRACE Project. 2006. 12 p.; P. 6.

References

1. Razvitie kompetentnosti budushchego pedagoga v obrazovatel'nom processe sovremennogo vuza: monografiya / N.O. Vereshchagina, I.V. Gladkaya, E.N. Glubokova i dr. SPb.: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2016. 207 s.

2. Zeer E.F., Pavlova A.M., Symanyuk E.E. Modernizatsiya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod: uchebnoe posobie. M.: Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta, 2003. 216 s.

3. Ivanova S.V., Surtaeva O.N. Organizatsiya metodicheskogo upravleniya nepreryvnym pedagogicheskim obrazovaniem v usloviyah vnedreniya pro-

fessional'nogo standarta pedagoga professional'nogo obrazovaniya // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept». 2017. №3 (mart). S. 134 – 141. URL: <https://e-koncept.ru/2017/170068.htm> (дата обращения: 16.12.2019)

4. Mariko V.V., SHvec I.M. Razvitie professional'nyh kompetencij pedagogov: Sistema kursovoj podgotovki na osnove kompetentnostnogo podhoda. Saarbrucken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.KG, 2011. 207 s.

5. Miroshnikova O.H. Professional'nyj standart pedagoga: mezhdunarodnyj opyt i regional'nye komponenty // Naukovedenie. 2015. №3. S. 164 – 166. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/53PVN315.pdf> (дата обращения: 12.12.2019)

6. Perelomova N.A. Klyuchevye kompetencii v obrazovanii: sovremennyy podhod [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.mainskills.ru> (дата обращения: 12.12.2019)

7. Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii v kontekste FGOS tret'ego pokoleniya: Metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej vuzov [Elektronnyj resurs] / I.M. SHvec, L.M. Levina, V.V. Mariko, E.YU. Grudzinskaya. Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij gosuniversitet, 2011. 126 s. URL: <http://www.unn.ru/books/resources.html> (дата обращения: 12.12.2019)

8. SHishov S.E. Ponyatie kompetencii v kontekste kachestva obrazovaniya // Standarty i monitoring v obrazovanii. 2012. №2. S. 30 – 34.

9. CHelnokova E.A., Nabiev R.D. T'yutorskaya deyatel'nost' po obespecheniyu uspeshnoj adaptatsii studentov vuza // Vestnik Mininskogo universiteta. 2015. №3 (11). S. 23.

10. Delors J. The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication? [Elektronnyj resurs] // International Review of Education. Springer, 2013. Jan 1. Vol. 59. Iss. 3. P. 319 – 330. URL: <https://ezproxy.urfu.ru:4262/10.1007/s11159-013-9350-8> (дата обращения: 14.12.2019)

11. On the linguistic training of future teachers of unlike specialties under the conditions of russian professional education / O.I. Vaganova, Z.V. Smirnova, E.A. Chelnokova et al. // International Journal of Engineering and Technology(UAE). 2018. T. 7. №4. S. 4090 – 4095.

12. TRACE: TRANSPARENT Competences in Europe: Overview of European Competency Frameworks. TRACE Project. 2006. 12 p.; P. 6.

**PROFESSIONAL COMPETENCE OF UNIVERSITY TEACHERS IN ENSURING
THE QUALITY OF TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS**

*Chelnokova E.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Frolova N.V., Senior Lecturer,
Chelnokov A.S., Master Student,
Novozhilova E.V., Student,
Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin*

Abstract: the article considers the problem of professional competence of teachers of higher education in ensuring the quality of training of future specialists. The authors analyze the concept of competency and competence, referring to the interpretation of this concept by various scientists. The definition of the professional competence of the teacher as a willingness to carry out their professional activities is given.

The article presents the results of diagnostics of the quality of student training and assessment of the professional competence of higher education teachers.

Assessment of the quality of student training was carried out through questionnaires and the answer to an open question.

Assessment of the professional competence of teachers was carried out by monitoring their teaching activities. For this purpose, the professional competencies of the teacher of higher education (general pedagogical, socio-psychological, informational and communicative) and indicators that are part of the structure of each competency were determined.

The findings of the study allowed the authors to draw the following conclusions: in order to form professional competencies of students, attention should be paid to the implementation of the mentoring system, the development of relevant teaching materials and their constant updating, the development of a management and accounting system for learning outcomes, the improvement of professional competencies of teachers, and the organization of a regular exchange of experience as between students, and between mentors, teachers, increasing student involvement in education, the application of innovative methods of training, allowing institution to reach a new level of quality of training of future specialists.

Keywords: higher school, competence, professional competence, quality of training

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

*Полупан К.Л., кандидат педагогических наук, доцент,
Институт образования,
Балтийский федеральный университет им. И. Канта*

Аннотация: в статье представлен опыт разработки образовательных программ высшего образования с учетом построения индивидуальной траектории обучения каждого студента. Представлена краткая сравнительная характеристика существующей процедуры проектирования образовательных программ и предлагаемой автором технологии. Особенности являются изменения процедуры создания образовательной программы, ее внедрение и реализации в условиях интерактивной интеллектуальной среды, созданной автором в университете. Индивидуальная траектория обучения строится на основе получаемой информации об уровне формирования учебных достижений, а также на основе учета выбора обучающимся форм и способов изучения материалов дисциплин.

Ключевые слова: индивидуальная траектория обучения, взаимодействие, качество образования, управление, образовательная программа, высшее образование

Изучая опыт проектирования и разработки образовательных программ высшего образования, на примерах более чем 120 университетов Российской Федерации можно констатировать, что, диктуемые временем, изменения касаются, чаще всего, изменения формы предоставления учебного материала образовательных программ (презентации, он-лайн курсы, электронные учебники и т.п.) или введением в них новых курсов с названием «инновационные»/«технологические»/«проектные»/ «информационные» (например, «Инновационные технологии в преподавании...», «Инновационные технологии в машиностроении» и т.п.). При этом внедрение информационных технологий в организацию образовательного процесса, на сегодняшний день происходит только для «упрощения» контроля и выставления оценки учебных достижений [1].

Исходя из выше обозначенных позиций, можно утверждать, что образовательная программа высшего образования для одного из главного субъекта образовательного процесса – обучающегося это не его «план» действий по овладению будущей профессиональной деятельностью, а документ, содержащий требования, указания, условия образования, определенные и разработанные другими участниками образовательного процесса.

Особое внимание процессу построению индивидуальной траектории обучения обучающегося мы уделяем в нашем исследовании при разработке модели и технологии цифрового управления качеством высшего образования в интерактивной интеллектуальной среде. Так, содержательный компонент модели цифрового управления качеством высшего образования в интерактивной интеллектуальной среде раскрывает механизмы осуществления данного процесса в системе высшего образования. Компонент включает в себя следующие механизмы: модернизацию системы проектирования образовательных программ высшего образо-

вания; реконструкцию учебной деятельности обучающихся с целью формирования проектных и интегративных умений, способностей самоуправления и самоорганизации деятельности; выстраивание новой системы взаимодействия всех субъектов образовательного процесса на основе принятия общих целей, гармонизации интересов и создания атмосферы постоянного «погружения» в интерактивную интеллектуальную среду, моделирующую будущую профессиональную деятельность.

Разработанная нами технология предполагает модернизацию существующей матрицы построения и разработки образовательной программы. Сравнительная характеристика предлагаемой и существующей матрицы (табл. 1) рассматривается нами с позиции функциональной направленности всех основных участников образовательного процесса, влияющих на процесс подготовки специалиста в университете. В условиях разработанной нами интерактивной интеллектуальной среды происходит совместное построение траектории обучения, что отражается, в полной мере, на образовательной программе высшего образования. Образовательная программа становится индивидуальной профессионально направленной образовательной программой каждого обучающегося.

Отличительными особенностями внедрённого нами алгоритма разработки индивидуальной траектории обучения явились следующие:

- полная включенность в процесс ее проектирования и создания всех участников образовательного процесса;
- непрерывная диагностика интеллектуального и личностного потенциала до начала и в течении периода освоения программы;
- многоаспектность содержания программы и ее фонда оценочных средств;
- учет интеграции визуализации, виртуализации, интеракции всего наглядного, демонстраци-

онного материала лабораторных и практических занятий;

– многовариатность выбора дополнительных компетенций и модулей, не относящихся к выбранной профессиональной деятельности; их гибкое встраивание в обязательную часть программы;

– непрерывный мониторинг освоения программы, «ежедневный» отчет о его результатах для всех участников образовательного процесса;

– возможность освоения и преподавания «в группе»: «студент» – «группа преподавателей», «группа студентов» – «группа преподавателей»;

– экспертная оценка освоения программы по «запросу» студента различными участниками образовательного процесса, в том числе студентами [2, 3].

Таблица 1

Сравнительная характеристика алгоритма разработки образовательной программы

Субъекты образовательного процесса	Традиционная схема	Схема технологии цифрового управления качеством высшего образования в интерактивной интеллектуальной среде
<i>обучающийся</i>	Получает готовую образовательную программу; выбирает профиль или специализацию на старших курсах (чаще всего по названию)	Формирует содержание программы (модули, дисциплины, курсы); выбирает технологии, формы и методы освоения программы в зависимости от диагностируемых качеств личности и результатов мониторинга учебных достижений; предлагает тематику исследований; инициирует выполнение проектов и кейсов.
<i>профессорско-преподавательский состав</i>	Получает от администрации выбранную компетенцию из ФГОС, разрабатывает (чаще всего «подгоняет») содержание и ФОС модуля / дисциплины под содержание компетенции	В соответствии с результатами диагностики качеств личности и результатов мониторинга учебных достижений: - проектирует разновариантные типы ФОС, - разрабатывает содержание дисциплины, - оказывает консультационную помощь обучающемуся по содержанию и технологиям освоения дисциплины (в том числе по выбору изучения онлайн-курсов, симуляторов и т.п.)
<i>административно-управленческий персонал</i>	Разрабатывает ОП на основе ФГОС, мониторинга рынка труда	Формирует проектные группы по разработке индивидуальных профессиональных образовательных программ; обеспечивает функционирование интерактивной интеллектуальной среды; участвует в разработке учебных и научных проектов, дорожных карт и др.
<i>работодатель</i>	Единовременно участвует в формулировке ВКР и курсовых работ, в работе ГЭК, в организации практической подготовки	Участвует в формировании содержания дисциплины в зависимости от возможностей и способностей обучающихся; определяет перспективную тематику комплексных работ, выполняемых «по заказу»; проводит экспертную оценку фонда оценочных средств и других материалов, обеспечивающих мониторинг освоения ОП.

Технология цифрового управления качеством образования в интерактивной интеллектуальной среде, которая представляет собою систему персонализированного построения образовательного маршрута. Технология, осуществляя превращение обучающегося в актора персонализированного обучения, способствует развитию у него профессиональных и личностных качеств, умений самоорганизации и рефлексии, обеспечивает развитие умений обучающегося принимать оптимальные решения, предлагать варианты решений в сложной ситуации, способствует преобразованию его деятельности в результат – интеллектуальный продукт. Технология является инструментальным комплексом, позволяющим диагностировать индивидуальные особенности личности обучающихся с получением индивидуальных данных и построением банка знаний обучающихся; обеспечивающий совместное проектирование индивидуальной траектории обучения всеми субъектами образовательного процесса; осуществляющий реализацию образовательной программы в соответствии с индивидуальной траекторией обучения обучающегося; корректировать и поддерживать процесс освоения обучающимися индивидуальной траектории обучения.

Технология цифрового управления качеством высшего образования в интерактивной интеллектуальной среде выдвигает самостоятельную работу над будущей профессиональной проблемой как приоритетный вид деятельности студента. Исходя из данных положений, устанавливается диалектическая взаимосвязь между самостоятельной работой обучающегося и совместной работой в группах. К основным эффективным механизмам, обеспечивающим построение индивидуальной траектории обучения, на основе формирования конструктивного партнёрского взаимодействия в интерактивной интеллектуальной среде относятся следующие:

- взаимопонимание – процесс формулировки общих целей, форм и средств взаимодействия;
- координация – поиск индивидуально ориентированных средств коммуникации, которые в наилучшей степени отражают намерения и возможности участников образовательного процесса;
- согласование – механизм взаимодействия, реализующийся за счет определения и установки общих мотивов деятельности участников образовательного процесса.

Ключевыми инструментами обеспечения конструктивного партнерского взаимодействия при реализации технологии цифрового управления качеством высшего образования в интерактивной интеллектуальной среде стали следующие:

– создание интеллектуального поля деятельности с четко определёнными результатами и видами деятельности;

– прогнозируемый, исследовательский характер содержания образовательных программ и ее элементов;

– наличие сформированных коммуникативных компетенций всех участников образовательного процесса.

Технология цифрового управления качеством высшего образования в интерактивной интеллектуальной среде осуществляет взаимный информационный обмен между всеми субъектами образовательного процесса, посредством возможности введения в образовательный процесс обратной связи от различных источников. При этом выбор того или иного источника обратной связи либо их сочетания в технологии зависит от конкретной индивидуальной ситуации, целей и задач ее осуществления. Как правило, источник обратной связи выбирается по индивидуальному выбору обучающегося или преподавателя. Для обучающегося возможность получения обратной связи не только от преподавателя, ведущего дисциплину, но и от специалиста в данной области. Для преподавателя, при возникновении потребности узнать наиболее лучшие и худшие стороны преподавания не только со стороны администрации, но и студенческого сообщества и экспертов в профессиональной области.

В процессе реализации технологии осуществляется непрерывная обратная связь, отличающаяся индивидуальным характером. Индивидуализация и дифференциация обратной связи связана с тем, что каждое новое действие, запрос или обращение к ней фиксируется и оформляется отдельно, в комплексе создавая «банк» решенных и нерешенных задач, который учитывается при построении траектории обучения и освоении образовательной программы. Индивидуальный характер обратной связи обеспечивается не только в процессах экспертизы и оценки, но и установление профессионального взаимодействия в обсуждении схем, форм и методов освоения образовательной программы с целью повышения интенсивности и ее профессиональной направленности.

Предлагаемая нами технология выстраивает индивидуальную траекторию обучающегося, обеспечивая механизмы информационного обмена, взаимодействия, взаимоотношений. Это осуществляется за счет: построенных и реализованных механизмов получения, обработки, передачи, распознавания, преобразования и хранения различного рода, типов и видов информации, непрерывного контроля и корректировки

информационных потоков, создания множества вариантов информационных узлов, интеграционных технологий обеспечения образовательного профессионально ориентированного процесса. Информация в цифровом управлении качеством образования приобретает статус не только «инструмента» взаимодействия, но и средством взаимодействия субъектов, процессов, форм, а также «источником созидания и преобразований» технологий и содержания образовательного процесса.

Литература

1. Болотов В.А. Развитие инструментальных технологий контроля качества образования: стандарты профессионализма и парадоксы роста // Высшее образование сегодня. 2005. №4. С. 16 – 21.
2. Деца Е.И. Особенности концепции создания индивидуальных траекторий фундаментальной подготовки учителя математики в условиях вари-

тивного образования // Наука и школа. Изд-во: МПГУ. М.: 2012. №2. С. 28 – 34.

3. Полупан К.Л. Учебная практика: матричная технология организации // Высшее образование в России. Научно-педагогический журнал. 2017. №8-9. С. 159 – 164.

References

1. Bolotov V.A. Razvitiye instrumental'nykh tekhnologiy kontrolya kachestva obrazovaniya: standarty professionalizma i paradoksy rosta // Vysshee obrazovanie segodnya. 2005. №4. S. 16 – 21.
2. Deza E.I. Osobennosti koncepcii sozdaniya individual'nykh traektorij fundamental'noj podgotovki uchitelya matematiki v usloviyah variativnogo obrazovaniya // Nauka i shkola. Izd-vo: MPGU. M.: 2012. №2. S. 28 – 34.
3. Polupan K.L. Uchebnaya praktika: matrichnaya tekhnologiya organizatsii // Vysshee obrazovanie v Rossii. Nauchno-pedagogicheskij zhurnal. 2017. №8-9. С. 159 – 164.

FEATURES OF BUILDING AN INDIVIDUAL PATH OF STUDENT LEARNING

*Polupan K.L., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Institute of Education,
Immanuel Kant Baltic Federal University*

Abstract: the article presents the experience of development of higher education programs, taking into account the building of individual learning path of each student. A brief comparative description of the existing procedure for designing educational programs and the proposed technology is presented. The features are changes in the procedure for creating an educational program, its introduction and implementation in an interactive intellectual environment created by the author at the University. The individual learning path is based on the information received on the formation level of educational achievements, and on the student's choice of forms and methods of studying the disciplines.

Keywords: individual learning path, interaction, education quality, management, educational program, higher education

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ УМЕНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Сенюгова Н.А., доктор педагогических наук, доцент,
Садовникова Н.О., кандидат психологических наук, доцент,
Российский государственный профессионально-педагогический университет*

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы внедрения профессионального стандарта преподавателя, описывается модель его реализации, а также алгоритм установления соответствия профессионального уровня преподавателя требованиям профессионального стандарта. Отмечается главная составляющая личности педагога профессионального образования – его профессиональные умения. Особое внимание в статье уделяется номенклатуре профессиональных умений личности педагога, которая фиксируется автором в виде сводных таблиц. Рассматривается решение такой задачи образовательной организации как проведение мониторинга профессионализма педагогических работников с последующим выстраиванием траектории развития педагогического потенциала коллектива.

Ключевые слова: профессиональный стандарт преподавателя, модель внедрения профессионального стандарта, личность педагога, профессиональные умения

Преобразования, возникающие в последнее время в системе Российского образования, продиктованы потребностями динамически развивающегося современного общества, которые детерминируют специфику изменений профессиональной деятельности педагога, приоритетными из которых становятся овладение новыми профессиональными компетенциями и повышение эффективности и качества данной деятельности.

Неэффективность существовавших ранее функциональных обязанностей преподавателя стала катализатором введения профессионального стандарта педагога, который в аспекте целеполагания предусматривает повышение его заинтересованности в профессиональной деятельности, саморазвитии и увеличении ответственности преподавателей за результаты педагогической деятельности. В связи с этим профессиональный стандарт педагога является практическим инструментом реформирования отечественной системы образования, даёт чёткое определение роли и места преподавателя, обозначает его ресурсы и возможности [6, 7, 8 и др.].

Особое место в процессе реформирования занимает проблема актуализации потребности в дополнительном образовании, и, соответственно, вопрос формирования умений и профессиональных компетенций преподавателей [10]. Представляется аксиоматичным, что основой профессионального образования должны стать базовые навыки, которые впоследствии можно дополнить профессиональными, а узкоспециальные умения вынести за рамки основного образовательного процесса, так как они будут постоянно подвергаться изменениям, поэтому человек сможет получить их при возникновении потребности самостоятельно. К базовым навыкам относят: концентрацию и управление вниманием, эмоциональную

грамотность, цифровую грамотность, креативность, экологическое мышление, кросскультурность, способность к обучению.

Следует отметить, что реализация проектов, направленных на реформирование системы профессионального образования меняет требования, предъявляемые к профессиональной роли преподавателя. На первый план выходят функции организатора учебной, проектной и исследовательской деятельности и образовательных практик, исследователя, руководителя проектов, консультанта, сопровождающего в образовательной, в том числе цифровой, среде. Деятельность преподавателя должна быть направлена на формирование базовых знаний, универсальных навыков и позитивных социальных условий: коммуникации, креативности, кооперации, аналитического мышления, самоорганизации, предприимчивости.

Как нами указывалось выше, процесс реформирования профессионального образования направлен на реализацию целого ряда инновационных целей, которые являются системообразующим компонентом деятельности преподавателя, определяемой требованиями профессионального стандарта. Профессиональный стандарт педагога является инструментом при реализации Федеральных государственных образовательных стандартов, задающих новые требования к содержанию, качеству и результатам обучения, по которым можно объективно судить об эффективности работы преподавателя и его квалификации [1, с. 192-195]. Разработка и реализация национальной системы профессионального роста педагогов в рамках федерального проекта «Учитель будущего» должна базироваться на соответствии преподавателей требованиям профессионального стандарта и оценки реализации ими ФГОС (см. рис. 1).



Рис. 1. Модель внедрения профессионального стандарта

Независимая оценка профессиональной квалификации преподавателя представляет собой объективный процесс установления соответствия профессиональной квалификации (опыта, знаний, умений, профессиональных навыков преподавателя), требованиям работодателя, установленным соответствующим профессиональным стандартом. Данная оценка подтверждает возможности и право преподавателя выполнять конкретные виды трудовой деятельности вне зависимости от места, времени и способа получения квалификации.

Результаты оценки квалификации позволяют преподавателю определить объем и направление подготовки, переподготовки или повышения квалификации, а также объективно связать уровень профессионализма преподавателя с его должностными обязанностями. При этом профессиональный стандарт выступает в качестве базы для оценки квалификаций и труда педагога.

Опираясь на оценку квалификаций и труда, можно выстроить систему карьерного роста преподавателя (см. рис. 2).

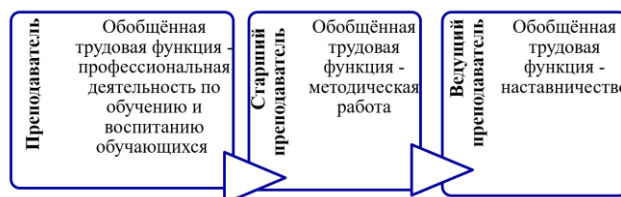


Рис. 2. Система карьерного роста преподавателя

Профессиональный стандарт выполняет роль системы координат, которая призвана помочь каждому преподавателю выстроить свою индивидуальную траекторию профессионального и личного роста [9, с. 35-43].

Актуальной задачей образовательной организации является проведение мониторинга профессионализма педагогических работников с последую-

щим выстраиванием траектории развития педагогического потенциала коллектива. Данная задача успешно решается с помощью проведения внутреннего или внешнего аудита на основе требований, предъявляемых профессиональным стандартом, с целью установления соответствия профессионального уровня педагогических работников данным требованиям (см. рис. 3).

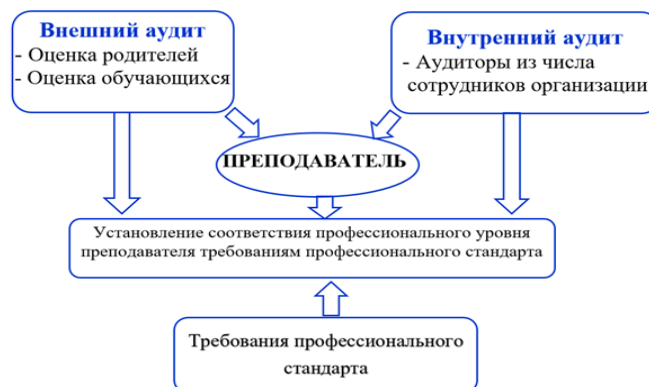


Рис. 3. Схема установления соответствия профессионального уровня преподавателя требованиям профессионального стандарта

Из всех рассмотренных направлений применения профессионального стандарта как норматив-

ной основы оценки квалификаций педагога профессионального образования, можно сделать вы-

вод о его значительной роли в реализации национальной системы профессионального роста педагогов.

Главной составляющей личности педагога профессионального образования являются его **профессиональные умения**.

Научный дискурс исследований проблемы определения статуса и номенклатуры профессиональных умений педагога представлен достаточно широким спектром. Рассмотрим некоторые положения основных концепций по данной проблеме.

Личность педагога рассматривается как личность субъекта социальных отношений и активной деятельности, обладающего сознанием и самосознанием [4, с. 65-71]. Развитие, формирование и проявление личности педагога происходит в процессе педагогической деятельности и педагогического общения. Л.М. Митина [5] выделяет следующие профессионально значимые личностные качества педагога, определяющие сформированность педагогической деятельности (см. табл. 1).

Таблица 1

Критерии сформированности педагогической деятельности

Компоненты педагогической деятельности	Группы профессионально значимых качеств
педагогическое целеполагание	волевые; предвосхищения результата деятельности
педагогическое мышление	практически-действенное и теоретико-практическое мышление педагога
педагогическая рефлексия	отношение педагога к себе и своим профессиональным качествам; нравственное регулирование поведения
педагогический такт	взаимодействие педагога с обучающимися, коллегами и другими субъектами процесса обучения
педагогическая направленность	отношение учителя к своему труду, предмету, обучающемуся

Кроме того, успешность профессиональной деятельности педагога определяется его педагогическими способностями - комбинацией профессионально значимых качеств и психодинамических свойств личности, определяющими деятель-

ность педагога, направленную на развитие, обучение и воспитание обучающегося. Л.М. Митина выделяет два типа педагогических способностей, представленных в табл. 2.

Таблица 2

Педагогические способности

Педагогические способности	Деятельность педагога	Компоненты педагогической деятельности
Проектировочно-гностические	Прогнозирование развития обучающегося (ближайшего и будущего), управление его поведением и сознанием, создание ситуации развития.	- педагогическое целеполагание; - педагогическое мышление
Рефлексивно-перцептивные	Анализ, оценивание, понимание, регулирование поведения и деятельности, оценка себя с позиции обучающегося, решение противоречий.	- педагогическая рефлексия; - педагогическая направленность; - педагогический такт

Рефлексивно-перцептивные способности напрямую связаны с самосознанием педагога - основным психологическим условием его профессионального развития.

Осознание личности педагога себя субъектом деятельности, приводит к возникновению способности управлять своей деятельностью, произволь-

но регулировать свое поведение, координировать систему отношений, сознательно организовывать собственную жизнь, определять собственное развитие. По мнению Л.М. Митиной [5], именно педагогическая направленность является основой структуры личности педагога (см. рис. 4).



Рис. 4. Структура личности педагога (по Л.М. Митиной)

На развитие личности педагога оказывает непосредственное влияние его профессиональная деятельность, являющаяся определённым видом трудовой деятельности, требующей для выполнения специальных знаний, компетенций и качеств [2, с. 122-127]

Структура личности рассматривается Э.Ф. Зеером как целостное системное образование, состоящее из совокупности социально значимых

психических свойств, отношений и действий личности, сложившихся в процессе развития и определяющих её поведение как сознательного субъекта деятельности и общения [2, 3]. Учитывая влияние профессиональной деятельности на развитие личности, можно говорить о профессионально обусловленной структуре личности, представленной в табл. 3.

Таблица 3

Четырёхкомпонентная профессионально обусловленная структура личности

Компоненты личности	Качества личности
1. Направленность	– мотивы (интересы, склонности, идеалы); – потребности; – ценностные ориентации (смысл трудовой деятельности, социальное положение, квалификация, заработная плата, карьера); – профессиональная позиция (отношение к профессии, готовность к профессиональному развитию); – социально-профессиональный статус.
2. Профессиональная компетентность	– социально-правовая компетентность; – специальная компетентность; – персональная компетентность; – аутокомпетентность.
3. Профессионально важные качества	– наблюдательность, память, техническое мышление, пространственное воображение, внимательность, эмоциональную устойчивость, решительность, выносливость, настойчивость, целеустремленность, дисциплинированность, самоконтроль.
4. Профессионально значимые психофизиологические свойства	– зрительная память; – нейротизм; – экстраверсия; – реактивность; – энергетизм.

Если рассматривать возможности педагога по решению профессионально-педагогических задач через призму его личности, то можно говорить о профессиональной компетентности педагога, которая оценивается уровнем сформированности профессионально-педагогических умений.

Профессиональная компетентность – это интегративное качество личности педагога, включающее в себя систему знаний, умений и навыков,

обобщенных способов решения типовых профессионально-педагогических задач. Структура профессиональной компетентности педагога включает в себя педагогические умения, приобретаемые в результате выполнения действий, основанных на теоретических знаниях и направленных на решение профессионально-педагогических задач. Общие профессионально-педагогические умения состоят из групп, представленных в табл. 4.

Таблица 4

Общие профессионально-педагогические умения

Общие профессионально-педагогические умения	Виды деятельности
Гностические	- поиск, восприятие и отбор информации;
Проектировочные	- постановка целей и задач, прогнозирование;
Конструктивные	- подбор содержания, методов и средств;
Организаторские	- создание условий, стимулирующих целенаправленное и природосообразное изменение обучаемых;
Коммуникативные	- контактность, общение, взаимоотношения;
Оценочные	- восприятие и критический анализ действий субъектов педагогического процесса;
Рефлексивные	- самоанализ собственной личности, деятельности и общения.

Профессиональная компетентность оценивается уровнем сформированности профессионально-педагогических умений – показателем конкретным и диагностируемым. В качестве оценочного средства может выступать профессиональный стандарт «Педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», являющийся основополагающим документом, определяющим совокупность личностных и профессиональных компетенций современного преподавателя. Требования профессионального стандарта оказывают направляющее влияние на процесс формирования личности педагога.

Литература

1. Дудник В.В., Зенин Н.В., Котенко Л.В. Контроль результатов освоения вида профессиональной деятельности в контексте требований федерального государственного образовательного стандарта и профессионального стандарта // Современная наука: теоретический и практический взгляд: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. Научно-издательский центр «Мир науки», 2018. С. 192 – 195.
2. Зеер Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования // Профессиональное образование. 2012. №5. С. 122 – 127.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 416 с.
4. Левитес Д.Г. Личность и технологии в обучении // Педагогика. 2016. №2. С. 65 – 71.
5. Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. 456 с.
6. Профессиональный стандарт педагога (Концепция и содержание) (проект) // Вестник образования. 2013. №8. С. 4 – 43.

7. Профессиональный стандарт педагога: тематический раздел // Нормативные документы образовательного учреждения. 2014. №5. С. 47 – 75.

8. Романченко М.К., Филиппов Б.В. Интеграция федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования и профессионального стандарта при подготовке специалистов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. №4. С. 6 – 14.

9. Ямбург Е.Ш. Внедрение профессионального стандарта педагога: необходимость второго шага // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. №2. С. 35 – 43.

10. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 19.01.2020)

11. Профессионально обусловленная структура личности. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://lektsii.com/2-38412.html> (дата обращения: 19.01.2020)

References

1. Dudnik V.V., Zenin N.V., Kotenko L.V. Kontrol' rezul'tatov osvoeniya vida professional'noj deyatel'nosti v kontekste trebovanij federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta i professional'nogo standarta // Sovremennaya nauka: teoreticheskij i prakticheskij vzglyad: materialy Mezhdunarodnoj (zaochnoj) nauchno-prakticheskoy konferencii. Nauchno-izdatel'skij centr «Mir nauki», 2018. S. 192 – 195.
2. Zeer E.F. Konceptiya professional'nogo razvitiya cheloveka v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya // Professional'noe obrazovanie. 2012. №5. S. 122 – 127.
3. Zeer E.F. Psihologiya professional'nogo obrazovaniya: uchebnik dlya stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2013. 416 s.

4. Levites D.G. Lichnost' i tekhnologii v obuchenii // *Pedagogika*. 2016. №2. S. 65 – 71.

5. Mitina L.M. Lichnostno-professional'noe razvitiye uchitelya: strategii, resursy, riski. M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2018. 456 s.

6. Professional'nyj standart pedagoga (Konceptsiya i sodержanie) (proekt) // *Vestnik obrazovaniya*. 2013. №8. S. 4 – 43.

7. Professional'nyj standart pedagoga: tematicheskiy razdel // *Normativnye dokumenty obrazovatel'nogo uchrezhdeniya*. 2014. №5. S. 47 – 75.

8. Romanchenko M.K., Filippov B.V. Integraciya federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov srednego professional'nogo obrazovaniya i professional'nogo standarta pri podgotovke specialistov //

Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2017. №4. S. 6 – 14.

9. Yamburg E.SH. Vnedrenie professional'nogo standarta pedagoga: neobhodimost' vtorogo shaga // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2016. T. 21. №2. C. 35 – 43.

10. Nacional'nyj proekt «Obrazovanie» [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://edu.gov.ru/national-project> (data obrashcheniya: 19.01.2020)

11. Professional'no obuslovlennaya struktura lichnosti. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://lektcii.com/2-38412.html> (data obrashcheniya: 19.01.2020)

PROFESSIONAL SKILLS AS A PART OF THE VOCATIONAL EDUCATION TEACHER'S PERSONALITY

*Senognoeva N.A., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Associate Professor,
Sadovnikova N.O., Candidate of Psychological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Russian State Vocational Pedagogical University*

Abstract: the article discusses the implementation of the teacher's professional standard, describes the model for its implementation, as well as the algorithm for establishing the teacher's professional level requirements of the professional standard. Particular attention is paid to the nomenclature of professional skills of the teacher's personality, which is fixed by the author in the form of summary tables. It is noted that the main component of the personality of a teacher of professional education is his professional skills. Special attention is paid to the nomenclature of professional skills of the teacher's personality, which is fixed by the author in the form of summary tables. The article considers the solution of such a task of an educational organization as monitoring the professionalism of teaching staff with the subsequent building of the trajectory of the development of the pedagogical potential of the team.

Keywords: teacher's professional standard, professional standard implementation model, teacher's personality, professional skills

ФОРМИРОВАНИЕ ДИЗАЙНЕРСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ЛЕГКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ И ИНДУСТРИИ МОДЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Сергеева М.Г., доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник,
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,*

Сунаева С.Г., кандидат технических наук, доцент,

Герасименко И.И., доцент,

Гольцева О.С., кандидат педагогических наук, доцент,

Гордеева Т.А., кандидат технических наук, доцент,

Белякова Т.Е., кандидат педагогических наук, доцент,

*Московский государственный университет технологий
и управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)*

Аннотация: модельер-конструктор (далее – МК) – это человек, играющий ключевую роль в изготовлении новых вариантов верхней и нижней одежды, обуви, головных уборов и иных вещей подобного рода (включая аксессуары). От предложенных им профессиональных лекал зависят посадка изделия, потенциальная востребованность и другие важные характеристики. Раньше модельер являлся специалистом, который объединял в себе целый ряд профессиональных функций: он отвечал и за выбор ткани, и за фасон, и за раскраивание, и за пошив. Однако в дальнейшем многие задачи распределились между другими работниками: дизайнером, закройщиком и портным. Таким образом, функционал модельера существенно уменьшился. В настоящее время в обязанности дизайнера входит изучение модных трендов, формулирование свежих идей и создание эскизов. Технолог обрабатывает ткани, модернизирует производственный процесс, совершенствует методику пошива. Конструктор работает с чертежами, то есть имеет отношение и к техническим, и к художественным аспектам деятельности. Как правило, данные специалисты трудятся вместе, в команде, внося общий вклад в создание новых коллекций. Что же касается МК, в большинстве случаев он занимается уже готовым эскизом, разработанным дизайнером. Иными словами, он обязан реализовать творческую идею своего коллеги, превратить ее в осязаемый и зримый объект с наименьшими материально-техническими издержками. МК решает, какую ткань следует задействовать для определенной модели, занимается выкройками и лекалами, предусматривает различные подходы к осуществлению исходного замысла. Таким образом, речь идет о деятельности технического характера с элементом творчества, которая предполагает наличие у работника специального образования и конкретных профессиональных навыков.

Ключевые слова: модельер-конструктор, креативный дизайн, индустрия моды, профессиональная среда

Модельер-конструктор должен владеть компьютерными программами, облегчающими его труд и делающими производственный процесс более эффективным. Каждый эскиз МК обязан отобразить в числах и схемах, что не представляется возможным без глубоких и структурированных знаний в соответствующей области. Должностные обязанности МК включают в себя несколько компонентов, без которых нельзя представить себе его профессию. Рассмотрим данные составляющие.

Прикладное конструирование

Речь идет не об обычной способности создавать проекты выкроек, а об умении эффективно реализовывать модели, обладающие большим коммерческим потенциалом. Для этого работник должен понимать специфику существующих систем конструирования, сопоставлять их, использовать уместные механизмы моделирования, принимая во внимание характеристики выбранных тканей и отделки. Квалифицированный МК знаком с несколькими системами конструирования (не менее, чем с тремя). Даже доскональное знание какой-нибудь одной системы не является достаточным в

современных условиях.

Разработка технических схем

В отличие от эскиза, представляющего собой лишь «эстетический остов», набросок, не предназначенный для производственной реализации, техническая схема есть детализированное изображение с пропорциями и подробностями, служащее фундаментом для элементов следующего уровня – лекал и чертежей.

Дизайн, расчёт пропорций

Освоить основы дизайна способен почти любой человек, готовый учиться. Более трудоемкой задачей является воспитание в себе эстетического вкуса, поскольку для этого нужны не только опыт и волевые усилия, но и определенные врожденные задатки. Грамотный, компетентный МК – это не просто честный «ремесленник», а личность с тонким и острым художественным чутьем, умеющая соединять этот ценный дар с незаурядной технической подготовленностью.

Создание макета

Данный этап, – как и все остальные, – является неотъемлемой частью процесса изготовления новых моделей и форм, не имеющих аналогов в мире

моды. На этой стадии осуществляется анализ не освоенных данным специалистом фасонов и материалов.

Производство лекал

По-видимому, это можно назвать основной обязанностью МК: лекала определяют базовую технологию, которая будет использоваться при пошиве.

Функционирование в автоматическом режиме

Подобный подход к работе позволяет экономить огромное количество времени и сил и, в конечном счете, позволяет автоматизировать производственный процесс на всем предприятии. Консервативно настроенные модельеры часто относятся к данным тенденциям с долей скепсиса и даже с нескрываемым пренебрежением. В таких случаях «принципиальная позиция», как правило, вуалирует банальный страх перемен и инерционность мышления, связанную с той или иной степенью профессиональной деформации личности. Технологический процесс и производство в целом невозможны без нововведений, без плодов прогресса; в отрыве от инновационных изменений предприятие остановится в своем развитии и в конце концов утратит конкурентоспособность.

Разберемся, какие индивидуальные свойства и характеристики необходимы МК для достижения успеха в выбранной области.

Инициативность

Если работа войдет в привычку, перестанет доставлять эмоции и являться вызовом для мышления и воображения, об успешной карьере можно забыть. Работнику следует не только выполнять распоряжения начальства, но и выступать с собственными интересными предложениями.

Способность работать в команде

МК должен быть ответственным и дисциплинированным, отличаться пунктуальностью, развитыми коммуникативными навыками, демонстрировать доброжелательность и высокий уровень эмоционального интеллекта.

Опыт практической деятельности

Истинный профессионал не может ограничиваться знанием теории, которая, по большому счету, имеет значение лишь в своем взаимодействии с прикладными аспектами. Накапливать практический опыт нужно уже в институте или колледже, включая успешные проекты в собственное портфолио (четко, организованно, креативно).

Готовность учиться

Нельзя забывать о постоянных изменениях, происходящих в мире моды и бизнес-среде. Если МК будет учитывать все сдвиги и «подвижки», связанные с технологией модельного дела, корпоративной культурой, обновлениями законодатель-

ства, это несомненно поможет ему на его карьерном пути.

Одним из базовых векторов повышения качества подготовки МК выступает создание условий для эффективного сочетания общегуманитарной подготовленности студента с художественной составляющей его будущей профессии – дизайном. Имеется в виду выстраивание дизайнерской компетентности учащихся, в рамках которой дизайн является как процессом, так и итогом инициативной конструкторской работы, направленной на формирование комфортной и мотивирующей среды, реализующей социокультурные запросы индивида.

Дизайнерская компетентность МК представляет собой комплексную характеристику, репрезентированную в его знаниях, навыках и умениях, а также интеллектуально-нравственном богатстве, накопленном людьми за много столетий, преображенном духовно-волевыми усилиями конкретной личности и воплотившемся в предмете выполняемой ей деятельности.

Среди научной литературы, посвященной образованию в сфере дизайна, можно выделить труды Акропова К.Р., Волкова И.Ф., Ткаченко Е.В. и др. Новые достижения и тенденции в данной области рассмотрены, например, в статьях Климова В.П. и Родина В.О. Среди исследований, связанных с теоретическими и методологическими аспектами дизайн-проектирования, заслуживают внимания работы Аронова В. Р., Кантора К. М. и Мамардашвили М.К. На рубеже веков защищено большое количество диссертаций по вопросам выстраивания дизайнерской компетентности у студентов соответствующих специальностей (Герашенко Н.В., Ковалева Ф.Р., Куланина Н.Д., Матвеева Т.В., Пищев С.Г., Смирнов А.В., Фролова С.В. и др.) [3]. Авторы данной статьи используют результаты научных исследований, ориентирующихся на концепцию сообразности культуре; принципы создания новых образовательных моделей; комплексный подход к изучению педагогической реальности; популярные представления о либерализации и гуманизации учебно-воспитательного процесса; идеи, востребованные личностно-активным и компетентностно-центрированным подходами; психолого-педагогические постулаты, способствующие творческому самосовершенствованию индивида.

Проанализировав специальную литературу и современные тенденции в области моды, мы обнаружили ряд слабых сторон практики и теории выстраивания дизайнерской компетентности студентов – будущих МК.

Преподаватели и административные сотрудни-

ки профильных вузов не рассматривают дизайнерскую компетентность обучающихся как значимый фактор, обеспечивающий их готовность к проектированию одежды, обуви и аксессуаров.

Учебные программы и планы, принятые в соответствующих образовательных учреждениях, не создают необходимых условий для непрерывного комплексного выстраивания дизайнерской компетентности студентов.

Качество методической компетентности вузовских педагогов в области выстраивания у будущих МК основ дизайнерской компетентности представляется недостаточным не только в международном контексте, но даже в условиях внутреннего рынка.

Актуальность выбранной темы связана с потребностью производства в:

1) повышении уровня подготовки МК посредством выстраивания у учащихся дизайнерской компетентности как единой многоаспектной компетентности, отражающей личностные и профессиональные достоинства индивида;

2) установлении теоретико-практических основ выстраивания дизайнерской компетентности у людей, осваивающих соответствующую специальность;

3) формировании педагогического механизма выстраивания дизайнерской компетентности учащихся;

4) организации и поддержке педагогической обстановки, способствующей эффективной реализации механизма выстраивания дизайнерской компетентности будущих МК [1].

В трансформирующемся социально-экономическом контексте повышение качества обучения МК, проектирующих швейные принадлежности, обусловлено необходимостью выстраивания у учащихся вузов определенных навыков и умений в сфере дизайнерской компетентности – свойства, объединяющего культуру будущего специалиста с творческим аспектом его профессиональной активности. При выделении базовых теоретических условий моделирования системы оказалось разумным опираться на теоретико-прикладной подход, согласно которому в основу проводимого исследования должны быть положены научные результаты, полученные в рамках экономического, социологического, психологического и педагогического знания. Мы пришли к выводу, что разработку концепции системы выстраивания дизайнерской компетентности МК, проектирующих швейные принадлежности, желательно осуществлять на базе следующих факторов: комплексного и компетентностного подходов, учения о сообразности культуре, а также сочетания последнего фактора с другими нетипичными для образовательных уч-

реждений принципами (последовательности, проблемности, профессиональной ориентированности, симбиоза учебной и воспитательной составляющих, взаимодействия внешней и внутренней мотивации), непрерывному и поэтапно совершенствуемому от семестра к семестру практическому воплощению системы, её нацеленности на постоянное и многоаспектное становление учащихся как личностей, имеющих перспективы профессионального роста в сфере дизайнерской компетентности.

Принцип сообразности культуре выступает ключевым при выстраивании дизайнерской компетентности у студентов – будущих МК. Его основное содержание заключается в активной интеграции в обучение и воспитание культуры той социально-географической среды, в которой развивается конкретное образовательное учреждение. В соответствии с комплексным подходом, решение очередной задачи в рамках поставленной цели (выстраивание дизайнерской компетентности учащихся) предполагает преобразование всех составляющих педагогического алгоритма обучения МК, проектирующих швейные принадлежности, согласно императивам дизайнерской компетентности и учения о сообразности культуре [2].

Нами установлено, что содержательной основой системы выстраивания дизайнерской компетентности студента, планирующего заниматься проектированием швейных принадлежностей, выступает сочетание его профессионально важных индивидуальных свойств и ключевых компетенций: коммуникативной, социальной, гносеологической, специальной. К наиболее значимым итогам исследования по модернизации образовательной модели, связанной с подготовкой МК, следует отнести выявление связей базовых компетенций с целью выстраивания культуры будущих специалистов в области дизайна. На базе анализа трудов авторитетных авторов были установлены следующие характеристики мышления и деятельности профессионального дизайнера: учет культурных норм, принятых в социуме и профессиональном сообществе, комплексность, проектность, новаторство и эстетическая направленность. Это, в свою очередь, позволило наметить главные траектории работы педагогов и учащихся по развитию у будущих МК интеллектуальных качеств, благоприятствующих многоаспектному совершенствованию их дизайнерской компетентности.

Исследование действующего плана обучения будущих МК, проектирующих швейные принадлежности, продемонстрировало, что многие его дисциплины содержат гипотетический потенциал выстраивания дизайнерской компетентности специалистов в области дизайна. Тем не менее, цело-

стное освоение данных предметов не представляется возможным в связи с отсутствием академической преемственности. Это обусловило разработку концепции инкрементально-градуированного выстраивания дизайнерской компетентности студентов, собирающихся проектировать швейные принадлежности, на базе новаторских подходов. Фундаментом концепции стали курсы подготовки учащихся и стадии совершенствования их навыков и умений в сфере дизайнерской компетентности: создание условий, формирование, развитие, закрепление. Для каждой стадии была установлена основная компетенция из перечня базовых компетенций, составленного авторитетной международной организацией – Европейским Сообществом. Значимой предпосылкой эффективного выстраивания дизайнерской компетентности будущих МК, проектирующих швейные принадлежности, выступает организация как в образовательном учреждении, так и вне его такой среды, которая способствовала бы эволюции основных составляющих креативного мышления и реализуемой при этом деятельности: сообразности с культурой, комплексности, проектности, новаторства и эстетической направленности. Подобная структура должна иметь достойное теоретическое обоснование и адекватную педагогическую реализацию [4].

Под профессионально-образовательной средой понимается сочетание условий для подготовки индивида к успешному функционированию в рамках выбранной профессии. По наблюдению Климова Е. Н., подавляющее большинство профессиональных сфер так или иначе связаны с природой, искусством, механикой, электроникой, знаками и человеком (на индивидуальном и общественном уровнях). Подобному строю профессиональной активности отвечает взаимодействие следующих аспектов образовательной среды: природного (использование подходов и методов, подсказываемых естественной средой), механико-электронного (компьютеры и иные устройства); знакового (учебники, методические пособия, обучающие видео); образно-эстетического (модные коллекции, произведения искусства – рассказы, песни, фильмы, живопись и т.д.); социального (общество, в котором функционирует образовательное учреждение). Упомянутые факторы следует учитывать при оценке материально-технического обеспечения образовательного учреждения; оснащенности учебных и научно-исследовательских аудиторий; траектории учебно-воспитательной, научной и административной деятельности профессорско-преподавательского состава, его разнообразных связей с институциями, существующими в данном социуме, многоаспектности продуктивной работы учащихся, разно-

видностей их включения в будущую трудовую деятельность.

К ведущим факторам, способствующим обеспечению эффективного выстраивания дизайнерской компетентности студентов – будущих МК, проектирующих швейные принадлежности, относится степень готовности вузовских педагогов к учебно-воспитательной деятельности в данной сфере. При этом особую роль играет создание комплексной профессиональной компетентности преподавателя, работающего в вузе соответствующего профиля, которая, по Зимней И.А., содержит четыре ведущих комплекса: базовый, личностный, профессионально-педагогический и социальный. В соответствии с результатами научного анализа, формированию упомянутых комплексов помогают способы развития педагогического мастерства и научно-методической деятельности, доказавшие свою эффективность в ходе выстраивания дизайнерской компетентности учащихся. В рамках ее формирования повышенное внимание уделялось новаторским способам: проектному методу, тактике «растворения» в профессиональной среде, механизму когнитивно-образного преобразования идеи в материальный объект и так далее.

Литература

1. Бахтигулова Л.Б. Профессионально-педагогическая деятельность в системном развитии обучающихся вуза: Монография. М. ФГБОУ ВПО МГУЛ, 2014. 440 с.
2. Колчина В.В. Интенсификация процесса формирования инновационно-предпринимательской компетентности у студентов вуза будущих менеджеров // Наука и школа. 2013. №3. С. 78 – 82.
3. Суходимцева А.П. К проблеме конкурентоспособности педагогов на российском рынке труда // Профессиональное образование и рынок труда. 2015. №5/6. С. 24 – 26.
4. Цибизова Т.Ю. Профильное обучение как компонент системы непрерывного профессионального образования // Профильная школа. 2012. № 4. С. 9 – 13.

References

1. Bahtigulova L.B. Professional'no-pedagogicheskaya deyatelnost' v sistemnom razvitii obuchayushchihsvya vuza: Monografiya. M. FGBOU VPO MGUL, 2014. 440 s.
2. Kolchina V.V. Intensifikaciya processa formirovaniya innovacionno-predprinimatel'skoj kompetentnosti u studentov vuza budushchih menedzherov // Nauka i shkola. 2013. №3. S. 78 – 82.

3. Suhodimceva A.P. К проблеме конкурентоспособности педагогов на российском рынке труда // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. 2015. №5/6. S. 24 – 26.

4. Cibizova T.YU. Profil'noe obuchenie kak komponent sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya // Profil'naya shkola. 2012. № 4. S. 9 – 13.

FORMATION OF DESIGN CULTURE OF FUTURE SPECIALIST OF LIGHT INDUSTRY AND FASHION INDUSTRY AS PEDAGOGICAL PROBLEM

*Sergeeva M.G., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor),
Associate Professor, Senior Research Officer,*

*Sunaeva S.G., Candidate of Engineering Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Gerasimenko I.I., Associate Professor,*

*Goltseva O.S., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Gordeeva T.A., Candidate of Engineering Sciences (Ph.D.), Associate Professor,*

Belyakova T.E., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,

K.G. Razumovskiy Moscow State University of Technologies and Management (the First Cossack University)

Abstract: the fashion designer (hereinafter – FD) is a person who plays a key role in the manufacture of new variants of upper and lower clothes, shoes, headgear and other things of this kind (including accessories). The professional products offered to him depend on the landing of the product, potential demand and other important characteristics. Previously, the fashion designer was a specialist who combined a number of professional functions: he was responsible for the choice of fabric, shape, coloring, and sewing. However, in the future many tasks were distributed among other workers: designer, closure and tailor. Thus, the functionality of the fashion designer has significantly decreased. Currently, the designer's duties include studying fashion trends, formulating fresh ideas and creating sketches. The technologist processes fabrics, modernizes the production process, improves the method of sewing. The designer works with drawings, that is, related to both technical and artistic aspects of activity. As a rule, these specialists work together, in the team, making a common contribution to the creation of new collections. As for FD, in most cases it is engaged in already finished sketch developed by the designer. In other words, he is obliged to implement the creative idea of his colleague, to turn it into a tangible and visible object with the least logistical costs. FD decides which fabric should be used for a certain model, deals with patterns and lekals, provides different approaches to the implementation of the initial plan. Thus, it is a technical activity with an element of creativity, which implies that the employee has special education and specific professional skills.

Keywords: fashion designer, creative design, fashion industry, professional environment

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ: ОТ ИСТОКОВ К СОВРЕМЕННЫМ ПОПЫТКАМ ОПТИМИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ПЕРЕВОДЧИКОВ В РОССИИ И КАЗАХСТАНЕ

*Батыкова А.Н., соискатель,
Саратовский национальный исследовательский государственный
университет им. Н.Г. Чернышевского*

Аннотация: целью работы является краткий сравнительный анализ концепций российского и казахстанского переводоведения. В статье освещаются вопросы подготовки переводчиков на уровне высшего образования в Российской Федерации и Республике Казахстан в ретроспективе и с проекцией на сегодняшний день. Указывается на то, что современная российская и казахстанская школа перевода демонстрирует интерес к моделированию ретрансляций с различных позиций в русле изменения исторической парадигмы – от теоретической к интегративной. В статье указывается на некоторые недостатки системы воспитания переводчиков, главный из которых – излишняя плотность теоретических дисциплин в учебном плане. Приводятся примеры результатов анкетирования и опросов, проведенных среди студентов России и Казахстана, обучающихся по курсу «Переводоведение». Они показывают, что необходимы усиление практической ориентации при подготовке с увеличением часовой нагрузки на прохождение переводческой практики, а также развитие степени самоопределения и самопроектирования студентов. Автором статьи предлагаются пути взаимодействия двух стран на уровне развития высококомпетентных переводчиков. Результаты исследования лежат на стыке теории и практики перевода и вносят вклад в активно развивающееся направление сопоставительного анализа национальных теорий и школ перевода.

Ключевые слова: ретроспекция, перевод, переводческая компетенция, принципы обучения переводу, интегративная парадигма воспитания переводчиков

Введение

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современный этап развития цивилизации, как отмечается многими исследователями (И.С. Алексеева [1], В.В. Алимов [2], Н.Н. Гавриленко [3], А.О. Ильнер [4], О.Г. Оберемко [5], В.В. Сдобников, В.В. Петрова [6] и др.), определяется тенденцией к поиску путей взаимодействия, связанных с идентификацией представителями различных научных кругов понятий языка и перевода в их онтологическом взаимовлиянии. Сейчас мы являемся свидетелями уплотнения международных контактов в контексте мировой социально-экономической и политической интеграции. Актуальным остается вопрос воспитания переводчиков с позиции поиска единого алгоритма методических изысканий (З.К. Ахметжанова [7], Л.И. Корнеева [8], Т.А. Рахимова [9], С.М. Ударцева, Т.С. Ударцева, Д.Р. Ахметова [10]) как на уровне профильного вуза, так и в стенах образовательных учреждений, где языковые дисциплины не являются фундаментальными.

Действительно, текущее развитие международных контактов в экономическом, промышленном, культурном и военно-политическом пространствах, а также развитие сетевой коммуникации приводят к значительному усилению потребности в высокопрофессиональном переводе как в устной, так и письменной формах. Переводчик, выполняя функцию посредника между разными социальными общностями, является в данном контексте центральной фигурой процесса интернационализации

коммуникации, который начался еще в древние времена и продолжается по сей день, что определяет злободневность вопроса, касающегося ретроспективного анализа принципов обучения переводу.

Методология

Формирование целей статьи и постановка задания. Решение поставленных в предыдущих абзацах задач состоит в осуществлении ретроспективного анализа основных составляющих перевода, а также принципов обучения переводчиков с попыткой найти точки соприкосновения на пути оптимизации воспитания будущих ретрансляторов иноязычной информации в России (далее РФ) и Казахстане (далее РК). Реализация поставленной цели основана на анализе значительного количества учебной и научной литературы, имеющейся в базе вузов РФ и РК, а также на собственном практическом опыте автора текущего исследования (участие в научных семинарах, конференциях, проведение практических занятий переводоведческого узуса).

Реализация поставленной цели основана на анализе значительного количества учебной и научной литературы, имеющейся в базе вузов РФ и РК, а также на собственном практическом опыте автора текущего исследования, ставшего частью научной диссертации (участие в научных семинарах, конференциях, проведение практических занятий по теории и практике перевода). В рамках статьи его автором использовалась методика исследования, дифференцируемая следующими этапами:

- *теоретический* (постановка проблемы и определение цели);

- *методический* (разработка методики исследования и его плана, управление опытом);

Указанные этапы, в свою очередь, регламентировались методами:

1) *наблюдение*, заключавшееся в констатации результатов работы посредством длительного (1 год), систематического и массового (100-200 чел.) отражения информации, поставляемой студентами вузов РФ и РК.

2) *опросные методы*: беседа и анкетирование, в ходе которых выявлялась ответная реакция студентов на развитие системы воспитания переводчиков в двух странах.

Результаты

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Итак, возникновение и развитие переводческой деятельности было отмечено непосредственно на территории государств, где имел место пестрый национальный состав (ср., напр., Древние Карфаген, Египет, Греция, Римская империя и др.). Если в прежние времена переводчики зачастую специализировались на определенных типах текста, то в настоящее время большинству интерпретаторов смысловых единиц приходится быть специалистами широкого профиля и осуществлять перевод текстов разнообразной тематики.

В древности и средние века главным требованием социума к переводу было осуществление передачи главного смысла сказанного/написанного, т.е. под переводом понималось ситуативное перекодирование коммуникативных актов в целях передачи основной интенции сообщения (например, купить / продать тот или иной товар). На уровнях политики и международных контактов требования к переводу становились чуть шире: основным посылом переводчика являлось представление своей страны (или страны, которая пользовалась его услугами) в наиболее выгодном свете. Очевидно, что в те далекие времена как таковой методики перевода быть не могло ввиду отсутствия институтов образования. В качестве ретрансляторов родной речи в иноязычную выбирались люди грамотные, в первую очередь – знавшие вокабуляр, фонетику и элементарные грамматические основы построения предложения и текста.

С эволюцией цивилизаций в истории человечества перевод все чаще сводился к функции общения людей на межкультурном уровне взаимодействия. В свете же дальнейшей интенсификации международных отношений само определение перевода становится шире и контекстуально обоснованнее. Сегодня главное требование к переводу –

необходимость сохранения национальной, культурной и исторической специфики оригинала с минимизацией культурных различий, особенно в сфере международной политики. Он [*перевод*] весьма точно и всецело может быть *определен* как «однонаправленный и двухфазный процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации, при котором на основе подвергнутого целенаправленному анализу первичного текста создается вторичный текст, заменяющий первичный в другой языковой и культурной среде... [11, с. 75]. При этом: если национальная специфика уже сама по себе динамична в историческом плане, то черты эпохи не всегда выступают как составная часть данной национальной специфики.

В целом, перевод в своем развитии на своем *раннем историческом этапе* прошел несколько стадий, которые могут быть обобщены в две основополагающих:

1) перевод дословный: в основном он касался ретрансляции религиозных документов и библейских источников;

2) индивидуально-авторские интерпретации, когда ретрансляторы при переводе оригинала получали новое произведение со смыслом, достаточным близким оригиналу, но с определенным флером креативности, творческого замысла (см. об этом подробнее: [12, 13, 14]).

Постепенное изменение языковой картины мира обуславливал учет все большего количества коррелирующих между собой *компонентов перевода*. Так, ссылаясь на статью докторанта Казахского национального университета им. аль-Фараби (г. Алматы, Казахстан) С.М. Керимову, обратим внимание на то, что в переводоведении проблема взаимосвязи языка, культуры и переводческих трансформаций рассматривалась и продолжает исследоваться теоретиками и практиками перевода в виде:

1) прагматического или экстралингвистического параметров конструирования текстовых операций – в частности, на уровне межкультурных ретрансляций (Бархударов);

2) учета национальной специфики или прагматической адаптации текстового материала с учетом культурного фактора (Швейцер);

3) лингвострановедческого барьера на уровне этнических отношений (Латышев);

4) культурологического (лингвокультурологического) аспекта восприятия перевода как деятельности межъязыковой и межкультурной (Комиссаров);

5) речевой ситуации, т.е. с учетом коннотативного уровня понимания текста (Рецкер);

6) фоновой информации, содержащейся в текстовом источнике (Виноградов) [15, с. 149-150].

Все эти стороны одной тематической медали являются универсальными как для переводоведения РФ, так и РК, т.к. формулировались еще в советское и раннее постсоветское времена. Данные особенности способствовали формированию следующих моделей перевода:

1) «ситуативной» (см. также денотативной, т.е. погруженной в контекстовое поле);

2) трансформационно-семантической (опирающейся на текстовую интерпретацию с позиции смысловой составляющей трансформаций слов/словосочетаний);

3) психолингвистической (учитывающей внутреннее экстралингвистические законы порождения текста);

4) информативной;

5) коммуникативной [Там же].

Названные выше модели, в свою очередь, диктовали переводоведам необходимость учитывать соответствующие подходы к обучению будущих переводчиков с позиции развития *компетенции переводчиков*, под которой мы понимаем определенную «совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих переводчику успешно решать свои профессиональные задачи. К базовым составляющим переводческой компетенции большинство исследователей относят знания, умения, навыки необходимые переводчику во всех видах перевода» [13, с. 12]. В свою очередь, к специфическим составляющим относятся знания, умения, навыки необходимые в каком-то одном или нескольких видах перевода (письменном, устном, последовательном, синхронном, переводе посредством электронных средств ретрансляции).

В свете сказанного выше следует указать на то, что последние 30-50 лет развития переводоведения связаны с акцептацией компетентностного подхода через учет личностно-ориентированных компонентов ретрансляционного процесса с упором на культивирование личности переводчика, способного многосторонне обозревать текстовый материал и «просеивать» его через сито конкретных требований к межкультурной интерпретации с учетом темпорального фактора. Данные требования, что очевидно, также претерпевают некоторые изменения – особенно это касается передовых переводоведческих стран – Германии, Франции, Великобритании, а также стремительно развивающихся методически стран Азии (Китай, Япония). Общим аспектом, объединяющим процесс подготовки переводчиков за рубежом в последние пару десятилетий, является междисциплинарная *интеграция*, которая обеспечивает «системность и целостность знаний, умений и навыков, формирует готовность и способность обучающихся к эффективной и продуктивной профессиональной

деятельности, их конкурентоспособность на рынке труда» [16, с. 93]. Актуальные требования к результатам высшего образования в условиях информационного общества ориентируют преподавателей большинства европейских вузов на подготовку специалистов, обладающих навыками решения профессиональных задач благодаря использованию различных информационных ресурсов с позиции их функциональности.

Постепенное внедрение в преподавание ИЯ *функционально-понятийного подхода*, опирающегося на интенциональный контекст использования тех или иных текстовых единиц, сближает его с тем направлением, которое получило название в зарубежной методике «иностранный (английский) язык для специальных целей» (Language (English) for Specific Purposes LSP (ESP)).

Разработка программы ESP, которая обретает популярность во многих странах СНГ (в том числе и РК), требует определения профессиональной социально-коммуникативной позиции выпускника вуза, которая представляет собой набор коммуникативных ролей конкретного специалиста при выполнении им своих профессиональных обязанностей. Одним из преимуществ методики обучения ESP, которое, на наш взгляд, должно быть взято на вооружение вузами постсоветского пространства, является адаптация обучающих программ под нужды конкретных групп студентов. При составлении программы ESP особое внимание уделяется текстовому материалу, который является мотивирующим фактором для обучающихся» [17, с. 1287-1289]. В целом, программа ESP обуславливает тот факт, что уровень обучения может определяться в соответствии с применением актуализированных *методических принципов или требований ко всей системе подготовки переводчиков*:

а) соответствие профессиональному направлению обучающихся;

б) включение методов обучения, соответствующих типичным методам профессиональной деятельности студентов (метод проектов, например);

в) скоординированность в последовательности изложения и построения содержания обучения;

г) вовлечение специалистов в обсуждение профессиональных тем, искусственно оптимизируя при этом интенсивность языковой среды.

Говоря о России и странах постсоветского пространства, следует отметить более медленные темпы присвоения новаций в сфере разработки эффективных подходов к воспитанию переводчиков как на уровнях устного / письменного перевода, так и в свете набирающей популярность перевода с использованием электронных средств ретрансляции. Одним из основных требований к

деятельности переводчика оставалась и остается максимальной структурно-содержательная приближенность переводимого текста к его оригиналу, его адекватность [12. с. 55-83], как на уровне текста письменного, так и устного. Во главу угла по-прежнему ставятся глобальные общетеоретические компоненты ретрансляции без контекстуальных корреляций с иными дисциплинами (И.С. Чадина [18], Т.А. Рахимова [9] и др.).

К основным этапам подготовки переводчиков, которые реализуются в большей степени в вузах РФ, в меньшей – в РК, предстают:

1. обучение технологии перевода;
2. предпереводческий и переводческий анализ текста;
3. перевод специальных текстов (например, технической литературы, документов юридической тематики и т.п.);
4. обучение устному/письменному переводу (без ухода в узус суррогатного языка – электронного, сочетающего в себе признаки устной и письменной речи – А.Б.);
5. языковая подготовка (чисто лингвистический контекст);
6. переводческая практика студентов (на базе вузов или соответствующих профилю студента фирм/предприятий);
7. самостоятельное проектирование переводческого маршрута (см. об этом: [1, 2, 5], [19]).

Как видно, все перечисленные блоки находятся в довольно приемлемой для воспитания переводчика последовательности, однако налицо их обособленность и отрыв от междисциплинарности и учета современных тенденций в мировом переводе. При этом в силу неоднородной возможности вузов как РФ, так и РК реализовывать языковую подготовку в соответствии с указанными выше методическими рекомендациями в практике преподавания ИЯ для специальных целей (см. ESP, например) не так просто. В целом, учитывая крен в сторону профессионально-ориентированной области обучения переводу, в системе подготовки ретрансляторов в РФ и РК намечается новый подход – обучение определенным видам речевой деятельности или аспектным навыкам, таким как техническая коммуникация, технический перевод, академическая письменная речь, создание понятийно-функциональных презентаций и т.п. Модель аспектного обучения соответствует принципу модульности образовательных программ, имеющих место во многих высших учебных заведениях РФ и РК на уровне воспитания переводчиков в сфере профессиональной коммуникации, что представляется актуальным для современных условий и требований высшего инженерного образования. В этом контексте, на наш

взгляд, и может быть найден один из выходов из ситуации «теоретической зашоренности» общего процесса преподавания перевода на постсоветском пространстве, который должен учитывать аспект *интегративного единства* предметов в методике воспитания переводчиков.

Следует отметить, что проблема *интеграции* учебных дисциплин в профессиональном образовании не нова: ей посвящены работы В.Г. Иванова, В.С. Безрукова, Е.Р. Поршневой, однако она по-прежнему остается актуальной, поскольку степень ее реализации не соответствует современным требованиям, результирующиеся в образовательных стандартах. Именно интеграция и профессионализация учебных дисциплин может стать основой формирования профессиональной компетенции переводчика и предполагает «объединение учебных дисциплин в комплексы или системы – в том числе и в системе воспитания переводчиков РФ и стран СНГ (см. об этом: [17, с. 1286-1287]). При этом все составляющие профессиональной компетенции переводчика структурируются в ходе обучения переводу на основе двух фундаментальных комплексов – терминологического и практического на уровнях письменной, устной и электронной ретрансляции с использованием современных технологий машинного перевода и огромного множества узкоспециальных словарей на основе последних достижений лингвистики, переводе и соответствующих профилю переводчика смежных научных дисциплин. В этом и состоит сущность интегративного подхода к воспитанию переводчиков на современном этапе развития переводе, уходящего в плоскость междисциплинарности (см. об этом: [20]).

Однако реализация *интегративного подхода* в рамках систем вузовского образования в РФ и РК сталкивается с определенными методическими противоречиями. Пожалуй, главное из них – разрыв между динамикой требований к профессии переводчика и недостаточной внутренней готовностью студента-переводчика РФ и РК к их выполнению из-за теоретической направленности большинства учебных планов вузов. Необходимость широкого межкультурного общения через переводчика и его довольно слабо развитая способность реализовать эту потребность в первую очередь в устной коммуникации также обуславливает сложность реализации новаторских парадигм воспитания будущих ретрансляторов. Наконец стоит отметить пробел между социальным заказом общества на специалистов, владеющих специфическими навыками в отдельных видах устного перевода и недостаточной разработанностью в учебных заведениях методике обучения данным видам перевода.

Очевидно, что указанные в предыдущем абзаце методические противоречия в сфере подготовки переводчиков пытаются минимизироваться некоторыми вузами РФ и РК, но их количество пока не слишком велико, чтобы говорить о системности данного процесса. Большинство вузов РК, где есть переводческие направления (напр., Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева), используют в основном опыт Российского образования и имеют соответствующие филиалы на своей территории. Вместе с тем, представители российских вузов в личных беседах нередко указывают на достаточно сложные условия работы в Казахстане, связанные с искусственными бюрократическими барьерами. При этом профессия переводчика в Казахстане имеет свою особенность – переводчик, как правило, помимо отличного знания казахского языка, в совершенстве владеет русским, и может производить перевод с русского на казахский, перевод с английского на русский, с казахского на английский. На наш взгляд, разрешение отмеченных противоречий в узусе подготовки переводчиков как профильных, так и непрофильных вузов в РФ и РК возможно только посредством интенсификации контактов через совместные программы подготовки переводчиков, а также учет достижений переводоведения мировых лидеров в данной среде.

Обобщая представленные в литературе сведения, мы можем отметить, что, несмотря на значительные достижения в методике обучения переводу в мире, по-прежнему необходимо совершенствовать содержание профессиональной подготовки переводчиков в ВУЗах РФ и РК. *Результаты опроса и анкетирования*, проведенных автором исследования среди переводчиков-профессионалов, а также студентов переводоведческих специальностей вузов России и Казахстана (общее число опрошенных составляет 200 человек), показали возрастающую роль практических дисциплин в процессе обучения переводу, а также необходимость внедрения дистанционных курсов с привлечением иностранных специалистов в переводе и электронной платформы такого обучения. Посредством опросов о наличии позитивных / негативных сторон процесса обучения переводу в первую очередь на уровне магистратуры (ввиду наличия в учебных планах как теоретических, так и практических дисциплин – А.Б.) становится возможным выделение основных этапов оптимизации обучения переводу:

а) акцент на профессионально-личностные ориентации обучения, а также самоопределение студентов;

б) более тщательный отбор языкового материала;

в) привлечение электронных средств перевода (онлайн/оффлайн);

г) усиление практической ориентации при подготовке с увеличением часовой нагрузки на прохождение переводческой практики, а также возможность ситуативной замены занятий по теоретическим дисциплинам на интегративные мастер-классы / студенческие пары с привлечением сотрудников фирм / предприятий, где перевод играет важную роль.

Выводы

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. На основе сделанных в предыдущих частях исследования умозаключений представляется возможным сказать, что к процессу обучения практическим навыкам перевода должны предъявляться особые требования, эффективная реализация которых возможна условиях взаимосвязанности обучения всем видам речевой деятельности, активного включения в содержание обучение учащихся гуманитарных, страноведческих и культурных аспектов. Таким образом, вопросы интеграции решаются путем добавления или замены содержательных блоков, которые варьируются в зависимости от этапа обучения. Инвариантными в рамках обучения переводу – особенно на уровне старших курсов магистратуры – должны предстать страноведческие, культурологические, узкоспециальные (профессионально-ориентированные) блоки. В целом, интегративный подход способен обеспечивать не только сам процесс, но и целесообразное объединение и синтез компонентов внутри, их обобщение на уровне фактов, теорий и идей, формирование целостной системы развития компетенции переводчика.

Резюмируя сказанное и подводя итог исследованию, можно констатировать, что реализация указанных выше направлений в целом ориентирует образовательный процесс на достижение единства профессионального развития личности и формирование профессионально-деятельностной компетенции будущего переводчика. Добавим, что просто необходимо создание электронной платформы для дистанционного обучения и получения практики на расстоянии в контексте взаимодействия основных учреждений системы образования РФ и РК. Думается, что ориентация на компетентный и профессионально-информационный подход как вспомогательных элементов переводческой интеграции – важное методическое подспорье в процессе возведения профессии переводчика в ранг особо почитаемой.

Литература

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студентов филол. и лингв. фак. вузов. М.: Academia, СПб.: Филол. фак. СПбГУ, 2004. 347 с.
2. Алимов В.В. Теория перевода: Пособие для лингвистов-переводчиков: учебное пособие. М.: Ленанд, 2015. 240 с.
3. Гавриленко Н.Н. Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации: Монография. М.: РУДН, 2008. 175 с.
4. Ильнер А.О. Подготовка переводчиков в России и за рубежом: сравнительный анализ // Образование и наука. 2010. №8 (76). С. 65 – 70.
5. Оберемко О.Г. Совершенствование содержания процесса профессиональной подготовки переводчиков в высшей школе. // Современные проблемы науки и образования. 2013. №3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-soderzhaniya-protssessa-professionalnoy-podgotovki-perevodchikov-v-vysshey-shkole_ (дата обращения: 10.09.2019)
6. Сдобников В.В., Петрова В.В. Теория перевода. М.: Восток-Запад, 2006. 444 с.
7. Ахметжанова З.К. Проблемы подготовки переводчиков в современных условиях // Актуальные проблемы теории и практики перевода в контексте современности: Материалы межвузовской научно-практической конференции 3-4 февраля 2004 года. Алматы, 2004. 283 с.
8. Корнеева Л.И. Теоретико-методологические основы подготовки лингвистов-переводчиков в вузе: монография. Екатеринбург: УрФУ, 2016. 288 с.
9. Рахимова Т.А. Организационно-педагогические условия подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации в техническом вузе: дис. ... канд. педаг. наук. Томск, 2006. 184 с.: ил.
10. Ударцева С.М., Ударцева Т.С., Ахметова Д.Р. Изучение опыта в обучении профессионально ориентированному иностранному языку в технических вузах зарубежных стран и Республики Казахстан // Молодой ученый. 2017. №1. С. 472 – 475. URL <https://moluch.ru/archive/135/37230/> (дата обращения: 10.09.2018)
11. Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988. 207 с.
12. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учебное пособие. М.: ЭТС, 2002. 326 с.
13. Латышев, Л.К. Технология перевода: учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. 3-изд., стер. М.: Издательский центр «Академия». 2007. 320 с.
14. Романов С.И., Латышева С.В. Теория перевода и проблемы обучения переводу. Токио: Университет «София». 2009. С. 61 – 66.
15. Керимова С.М. Лингвокультурологическая модель перевода в межкультурной коммуникации // III Международный научно-практический форум «Языки. Культуры. Перевод». 19-25 июня 2015г. Электр. издание. М.: Издательство Московского университета, 2015. 433 с.
16. Королькова С.А. Эрудиция переводчика: как ее совершенствовать в процессе обучения // Homo Loquens: вопросы лингвистики и транслятологии: сб. ст. Вып. 5. Волгоград, 2012. С. 80 – 87.
17. Бутакова Т.И., Сидоренко Т.В. Ретроспективная характеристика методик профессионально ориентированного обучения иностранному языку в российских технических вузах // Молодой ученый. 2015. №11. С. 1286 – 1289. URL: <https://moluch.ru/archive/91/19504/> (дата обращения: 05.08.2018)
18. Чадина И.С. К вопросу о методике подготовки переводчиков на современном этапе // Молодой ученый. 2016. №3. С. 1106 – 1108. URL <https://moluch.ru/archive/107/25765/> (дата обращения: 25.11.2018)
19. Фадейкина Н.В., Мальцева Г.И. Трансформация и реструктуризация системы высшего профессионального образования в условиях бюджетных реформ и модернизации российской образовательной системы // Непрерывное профессиональное образование: Международный сборник научных статей / Науч. ред. д-р экон. наук, профессор Н.В. Фадейкина. Новосибирск: САФБД, 2009. С. 298 – 312.
20. Тележко И.В. Интегративная модель формирования социокультурной компетенции переводчика профессионально ориентированных текстов: дис. ... канд. педаг. наук. М., 2016, 256 с.

References

1. Alekseeva I.S. Vvedenie v perevodovedenie: ucheb. posobie dlya studentov filol. i lingv. fak. vuzov. M.: Academia, SPb.: Filol. fak. SPbGU, 2004. 347 s.
2. Alimov V.V. Teoriya perevoda: Posobie dlya lingvistov-perevodchikov: uchebnoe posobie. M.: Lenand, 2015. 240 s.
3. Gavrilenko N.N. Obuchenie perevodu v sfere professional'noj kommunikacii: Monografiya. M.: RUDN, 2008. 175 s.
4. Il'ner A.O. Podgotovka perevodchikov v Rossii i za rubezhom: sravnitel'nyj analiz // Ob-razovanie i nauka. 2010. №8 (76). S. 65 – 70.

5. Oberemko O.G. Sovershenstvovanie soderzhaniya processa professional'noj podgotovki perevodchikov v vysshej shkole. // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013. №3. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-soderzhaniya-protssessa-professionalnoy-podgotovki-perevodchikov-v-vysshey-shkole_ (data obrashcheniya: 10.09.2019)
6. Sdobnikov V.V., Petrova V.V. *Teoriya perevoda*. M.: Vostok-Zapad, 2006. 444 s.
7. Ahmetzhanova Z.K. *Problemy podgotovki perevodchikov v sovremennyh usloviyah // Aktual'nye problemy teorii i praktiki perevoda v kontekste sovremennosti: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 3-4 fevralya 2004 goda*. Almaty, 2004. 283 s.
8. Korneeva L.I. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy podgotovki lingvistov-perevodchikov v vuze: monografiya*. Ekaterinburg: UrFU, 2016. 288 s.
9. Rahimova T.A. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya podgotovki perevodchikov v sfere professional'noj kommunikacii v tekhnicheskome vuze: dis. ... kand. pedagog. nauk*. Tomsk, 2006. 184 s.: il.
10. Udarcheva S.M., Udarcheva T.S., Ahmetova D.R. *Izuchenie opyta v obuchenii professional'no orientirovannomu inostrannomu yazyku v tekhnicheskikh vuzakh zarubezhnykh stran i Respubliki Kazahstan // Molodoj uchenyj*. 2017. №1. S. 472 – 475. URL <https://moluch.ru/archive/135/37230/> (data obrashcheniya: 10.09.2018)
11. SHvejcer A.D. *Teoriya perevoda: status, problemy, aspekty*. M.: Nauka, 1988. 207 s.
12. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie: uchebnoe posobie*. M.: ETS, 2002. 326 s.
13. Latyshev, L.K. *Tekhnologiya perevoda: ucheb. posobie dlya stud.lingv.vuzov i fak. 3-izd., ster*. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya». 2007. 320 s.
14. Romanov S.I., Latysheva S.V. *Teoriya perevoda i problemy obucheniya perevodu*. Tokio: Universitet «Sofiya». 2009. S. 61 – 66.
15. Kerimova S.M. *Lingvokul'turologicheskaya model' perevoda v mezhkul'turnoj kommunikacii // III Mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij forum «Yazyki. Kul'tury. Perevod»*. 19-25 iyunya 2015g. Elektr. izdanie. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2015. 433 s.
16. Korol'kova S.A. *Erudiciya perevodchika: kak ee sovershenstvovat' v processe obucheniya // Homo Loquens: voprosy lingvistiki i translyatologii: sb. st. Vyp. 5*. Volgograd, 2012. S. 80 – 87.
17. Butakova T.I., Sidorenko T.V. *Retrospektivnaya harakteristika metodik professional'no orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku v rossijskikh tekhnicheskikh vuzakh // Molodoj uchenyj*. 2015. №11. S. 1286 – 1289. URL: <https://moluch.ru/archive/91/19504/> (data obrashcheniya: 05.08.2018)
18. CHadina I.S. *K voprosu o metodike podgotovki perevodchikov na sovremennom etape // Molodoj uchenyj*. 2016. №3. S. 1106 – 1108. URL <https://moluch.ru/archive/107/25765/> (data obrashcheniya: 25.11.2018)
19. Fadejkina N.V., Mal'ceva G.I. *Transformaciya i restrukturalizaciya sistemy vysshego professional'nogo obrazovaniya v usloviyah byudzhethnykh reform i modernizacii rossijskoj obrazovatel'noj sistemy // Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie: Mezhdunarodnyj sbornik nauchnykh statej / Nauch. red. d-r ekon. nauk, professor N.V. Fadejkina*. Novosibirsk: SAFBD, 2009. S. 298 – 312.
20. Telezhko I.V. *Integrativnaya model' formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii perevodchika professional'no orientirovannykh tekstov: dis. ... kand. pedagog. nauk*. M., 2016, 256 s.

**RETROSPECTIVE ANALYSIS OF TEACHING TRANSLATION PRINCIPLES:
FROM THE ORIGINS TO MODERN ATTEMPTS TO OPTIMIZE THE SYSTEM
OF TRANSLATORS' EDUCATION IN RUSSIA AND KASAKHSTAN**

*Batykova A.N., Applicant,
Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky*

Abstract: the purpose of the article is a brief comparative analysis of the Russian and Kazakh translation studies concepts. The article highlights the historical issues of training translators at the level of higher education in the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan. It is pointed out that the modern Russian and Kazakh school of translation demonstrates interest in modeling retranslations from different positions from theoretical to integrative paradigm. The article points out some shortcomings of the translator education system, the main of which is the excessive density of theoretical disciplines in the curriculum. The author of the article gives the examples of the questionnaires and surveys results conducted among students of Russia and Kazakhstan, studying the course «Translation studies». They show that it is necessary to strengthen the practical orientation in training with an increase in the hourly load on the passage of translation practice, as well as an evolution in the degree of self-determination and self-projecting of students. The ways of interaction between the two countries at the level of development of highly qualified translators are analyzed. The results of the research lie at the intersection of theory and practice of translation and contribute to the actively developing direction of comparative analysis in national translation theories and schools.

Keywords: retrospection, translation, translation competence, principles of translation training, integrative paradigm of translation education

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ГОСТИНИЧНОГО СЕРВИСА К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

*Невраева Н.Ю., старший преподаватель
Савельева Н.Х., кандидат педагогических наук, доцент,
Кабанов А.М., кандидат педагогических наук, доцент,
Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина,
Сорокина Н.И., кандидат педагогических наук, доцент,
Уральский государственный аграрный университет*

Аннотация: значительные перемены в политике, экономике, культуре, характерные для современного мира, стали причиной сближения и разобщения культур и государств одновременно, способствовали появлению многочисленных межэтнических и межконфессиональных конфликтов и соответственно остро обнажили проблему обеспечения устойчивого мирового развития. Одним из следствий происходящих глобальных изменений стала интенсификация интереса к проблемам взаимодействия культур и культурной идентичности народов. В данном контексте феномен эффективно-го межкультурного взаимодействия приобретает особую значимость и направленность на избежание конфликтов и конфронтации, понимание других на основе толерантности и стремления к паритетному сотрудничеству. Проблема подготовки будущих менеджеров гостиничного сервиса к межкультурному взаимодействию в условиях предметно-языковой интегрированной среды является достаточно актуальной, а в теории и практике как высшей, так и средней школы накоплен существенный опыт в этом процессе. Вместе с тем, авторы признают отсутствие в современной педагогической науке исследований, посвященных выявлению эффективных и адекватных педагогических условий подготовки будущих менеджеров гостиничного сервиса к межкультурному взаимодействию, которые соответствуют специфике данного возрастного периода, требованиям ФГОС высшего образования, а также требованиям российского государства и общества, предъявляемым к личности сегодняшнего дня, отражённым в национальных и международных документах.

Ключевые слова: педагогическое условие, менеджер, гостиничный сервис, межкультурное взаимодействие, межкультурная фасилитация, профессиональная фасилитация

Актуальность проблемы подготовки будущих менеджеров гостиничного сервиса к межкультурному взаимодействию обуславливается необходимостью в:

- формировании личности будущего менеджера гостиничного сервиса, способного ориентироваться в профессионально-значимых культурных ценностях для осуществления эффективного диалога с представителями разных культур и наций, что обуславливается социальным заказом и современными нормативно-правовыми нормами в сфере образования РФ;
- разработке теоретико-методологической базы для эффективной подготовки будущих менеджеров гостиничного сервиса к межкультурному взаимодействию;
- выявления педагогических условий, обеспечивающих продуктивный процесс подготовки будущих менеджеров гостиничного сервиса к межкультурному взаимодействию.

Основные концепты настоящего исследования согласуются с «Моделью российского образования для инновационной экономики на период до 2020 года» и не противоречат содержанию приоритетного национального проекта «Образование 2019-2024». Следует отметить, что вышеуказанные документы ориентированы на обеспечение и сохранение качественного инновационного разви-

тия и глобальной конкурентоспособности всех сфер экономики Российской Федерации.

Обратимся к понятию «педагогические условия» прежде чем перейти к подробному раскрытию их сущности в контексте нашего исследования. Как философская категория, термин «условие» выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может [2, с. 112].

В современных научно-педагогических исследованиях термин «условие» находит широкое применение при решении проблем, возникающих при реализации целостного педагогического процесса, что в свою очередь составляет суть понятия «педагогические условия».

Так В.И. Андреев, А.Я. Найн, Н.М. Яковлева определяют понятие «педагогические условия» как совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды [1, 5, 10]. Согласно Ипполитовой Н.В., Зверевой М.В. и др. педагогическое условие представляет собой конструирование педагогической системы, в которой оно выступает одним из компонентов [3]. В свою очередь Б.В. Куприянов, С.А. Дынина под педагогическими условиями понимают планомерную работу по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая

возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования [4].

Проведенный анализ многочисленных научно-педагогических исследований позволяет нам сделать вывод о наличии в современной педагогической науке разнообразных классификаций педагогических условий [3]:

- организационно-педагогические условия (В.А. Беликов, С.И. Козырева, С.Н. Павлов, А.В. Сверчков и др.) представляют собой совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм и методов целостного педагогического процесса, лежащих в основе управления функционированием и развитием процессуального аспекта педагогической системы;

- психолого-педагогические условия (Н.В. Журавская, А.В. Круглый, А.В. Лысенко, А.О. Малыхин и др.) – совокупность целенаправленно сконструированных взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей образовательной и материально-пространственной среды, направленных на развитие личностного аспекта педагогической системы;

- дидактические условия (М.В. Рутковская) – результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов и организационных форм обучения для достижения дидактических целей.

С опорой на изученные позиции отметим основополагающие характеристики педагогических условий, учёт которых значим для последующих рассуждений:

- педагогические условия должны иметь внешнее влияние, дополнять систему в праксеологическом контексте;

- педагогические условия в соответствии с поставленными задачами призваны позитивно влиять на эффективность и результативность разработанной системы;

- определённые педагогические условия должны соответствовать требованиям необходимости (невозможности получить запланированные результаты без их использования) и достаточности (наличие стабильных положительных изменений формируемого новообразования личности студента).

Таким образом, мы в настоящем исследовании под педагогическими условиями будем понимать комплекс мер праксеологического характера, направленных на оптимизацию функционирования и повышение управляемости исследуемого педагогического явления в условиях образовательного процесса вуза.

При определении педагогических условий успешной реализации процесса подготовки

будущих менеджеров гостиничного сервиса к межкультурному взаимодействию нами учитывались также следующие основания:

- тенденции современной педагогической науки;

- социальный заказ и законодательные акты в области высшего образования;

- принципы подготовки будущих менеджеров гостиничного сервиса к межкультурному взаимодействию;

- особенности структуры исследуемого феномена;

- учёт норм и требований различных современных профессиограмм;

- реальные возможности современного образовательного пространства высших учебных заведений, представляющих базу исследования;

- сущность и особенности предметно-языковой интегрированной среды.

Итак, основным педагогическим условием успешной реализации процесса подготовки будущих менеджеров гостиничного сервиса к межкультурному взаимодействию мы предлагаем считать межкультурную профессиональную фасилитацию процесса подготовки будущих менеджеров гостиничного сервиса к межкультурному взаимодействию.

Межкультурная профессиональная фасилитация в рамках нашего исследования выступает в качестве психолого-педагогического условия и направлена на формирование межкультурных ценностных установок, а также развитие навыков эффективного межкультурного взаимодействия в профессиональной сфере (толерантности, межкультурной эмпатии, коммуникабельности).

В переводе с английского фасилитация (facilitation) – облегчение, помощь. Связанный с именем психолога-гуманиста К. Роджерса, термин «фасилитация» рассматривается в педагогике как стимулирование, инициирование, оказание позитивного влияния на личность, поддержание её потребности в проявлении активности за счёт особого стиля взаимодействия. В соответствии с К. Роджерсом, основными условиями осуществления фасилитации являются конгруэнтность, доверие и эмпатийное слушание. Конгруэнтность выражается в способности учителя быть искренним, что для него значит быть личностью по отношению к ученикам. Доверие проявляется в признании ценности ученика как человека, который заслуживает доверие. Эмпатийное слушание – понимание реакции ученика изнутри.

Отечественные исследователи (Э.Н. Гусинский, Э.Ф. Зеер, Л.Н. Куликова, А.Б. Орлов, В.Н. Смирнов и др.), основываясь на концепции К. Роджерса

са, определяют фасилитационное педагогическое взаимодействие как субъект-субъектное взаимодействие, в рамках которого происходит совместный личностный рост и педагога, и обучающегося.

По мнению бизнес-тренеров фасилитация направлена на облегчение взаимодействия внутри группы. Это одновременно процесс и группа навыков, позволяющих эффективно организовать обсуждение сложной проблемы или спорной ситуации без потерь времени и за короткий срок обеспечить достижение такого результата, который удовлетворит конкретную группу [8].

Концепция фасилитации определяется требованиями, предъявляемыми к фасилитаторам, которые предусматривают:

- глубокое понимание и знание структуры процесса обучения, его материально-технического обеспечения, общепринятых ценностей;
- аналитический, основанный на фактах, систематический подход к учебному процессу и хорошие методические способности;
- реальная способность к эффективному межкультурному взаимодействию;
- развитые навыки общения и умение слушать;
- умение ставить проблемы и гибко подходить к их решению и др. [7].

Основываясь на позиции психологов [6], выделяющих в процессе управления три этапа, отметим, что в настоящем исследовании межкультурная профессиональная фасилитация будет осуществляться нами на нормативно-теоретическом, содержательно-концептуальном и интегративно-процессуальном этапах.

Так, на нормативно-теоретическом этапе управления иноязычной познавательной деятельностью будущих менеджеров гостиничного сервиса, основу которого составляет профессиональная фасилитативно-стимулирующая функция дидактического межкультурного воздействия, педагога и обучающегося связывает взаимный интерес к процессу познания. Мы считаем целесообразным и необходимым выявление педагогом на данном этапе потенциала будущих менеджеров гостиничного сервиса для определения собственной тактики межкультурного воздействия и выбора наиболее эффективных приемов управления учебной деятельностью межкультурной направленности. Педагог предлагает проблемные задания, в мотивационных условиях которых заложена программа действий обучающихся и предопределены выбор и употребление конкретных учебных средств, что в конечном итоге выражается в готовности студентов использовать предложенные учебные средства как в репродуктивной, так и в продуктивной деятельности.

На втором, содержательно-концептуальном, уровне педагог выступает в роли консультанта, а студент становится субъектом познавательной активности, репродуктивности и продуктивности. На этом уровне осуществляется самостоятельная познавательная активность обучающегося. При этом со стороны педагога акцент делается на развивающее консультирование через познавательную и речевую деятельность, предполагающую взаимодействие и контакт. На данном этапе целесообразным становится использование коммуникативных проблемных задач межкультурной тематики, в условиях которых программа действий обучающихся не заложена и отсутствует модель их решения. Алгоритм действий по решению проблемной задачи вырабатывается студентами самостоятельно, но под управлением педагога-консультанта. Содержательно-концептуальный уровень способствует развитию готовности будущих менеджеров гостиничного сервиса отыскать, выбрать, извлечь, переработать языковые и речевые средства, требуемые для решения конкретной учебной задачи.

На третьем, интегративно-процессуальном, уровне межкультурной профессиональной фасилитации, в основе которого лежит самоуправление, педагог предлагает задания, для выполнения которых требуется поисковая деятельность, полная самостоятельность речемыслительной деятельности студента при минимальном управлении со стороны педагога как эксперта. При этом управленческие функции педагога снижаются, а студент реализует самоуправление [9].

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что в рамках нашего исследования межкультурную профессиональную фасилитацию следует рассматривать как траекторию межличностного сотрудничества со студентами, осуществляемого на основах доверия, искренности, эмпатийного слушания и обеспечивающего осознание и личностное принятие обучающимися основ межкультурного взаимодействия в предстоящей профессиональной деятельности.

Таким образом, успешная реализация данного педагогического условия обеспечивает межличностное взаимодействие субъектов рассматриваемого процесса в духе межкультурного диалога, интенсифицируя развитие межкультурных профессионально-ценностных установок будущих менеджеров гостиничного сервиса.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 3-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.
2. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. 181 с.
3. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.А. Анализ понятия «Педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. №1. С. 8 – 14.
4. Куприянов Б.В., Дынина С.А. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. 2001. №2. С. 101 – 104.
5. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. 1995. №5. С. 44 – 49.
6. Орлов А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (К 100-летию со дня рождения К. Роджерса. Режим доступа: <http://www.tpabg.ru/library/scipubl/rogers100.html>. (дата обращения: 09.04.2019)
7. Попов А.Н., Коваленко А.Н. Фасилитация и ее роль в культуростроительном менеджменте физкультурно-спортивной организации // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2017. Т. 12. №2. С. 137 – 145.
8. Развитие навыков фасилитации // Режим доступа: <http://www.arsvitae.ru/articles/182/107/obuchenie-trenerov.html> (дата обращения: 08.04.2019)
9. Ромашина С.Я., Майер А.А. Фасилитативная педагогика в высшем образовании // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fasilitativnaya-pedagogika-v-vysshem-obrazovanii> (дата обращения: 09.04.2019)
10. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 1992. 403 с.

References

1. Andreev V.I. Pedagogika: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. 3-e izd. Kazan': Centr innovacionnyh tekhnologij, 2012. 608 s.
2. Borytko N.M. V prostranstve vospitatel'noj deyatel'nosti: monografiya / nauch. red. N.K. Sergeev. Volgograd: Peremena, 2001. 181 s.
3. Ippolitova N.V., Sterhova N.A. Analiz ponyatiya «Pedagogicheskie usloviya»: sushchnost', klassifikaciya // General and Professional Education. 2012. №1. S. 8 – 14.
4. Kupriyanov B.V., Dynina S.A. Sovremennye podhody k opredeleniyu sushchnosti kategorii «pedagogicheskie usloviya» // Vestnik Kostromskogo gos. un-ta im. N.A. Nekrasova. 2001. №2. S. 101 – 104.
5. Najn A.YA. O metodologicheskom apparate dissertacionnyh issledovanij // Pedagogika. 1995. №5. S. 44 – 49.
6. Orlov A.B. CHelovekocentrirovannyj podhod v psihologii, psihoterapii, obrazovanii i politike (K 100-letiyu so dnya rozhdeniya K. Rodzhersa. Rezhim dostupa: <http://www.tpabg.rc/library/scipubl/rogers100.html>. (data obrashcheniya: 09.04.2019)
7. Popov A.N., Kovalenko A.N. Fasilitaciya i ee rol' v kul'turostroitel'nom menedzhmente fizkul'turno-sportivnoj organizacii // Pedagogiko-psihologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoy kul'tury i sporta. 2017. T. 12. №2. S. 137 – 145.
8. Razvitie navykov fasilitacii // Rezhim dostupa: <http://www.arsvitae.ru/articles/182/107/obuchenie-trenerov.html> (data obrashcheniya: 08.04.2019)
9. Romashina S.YA., Majer A.A. Fasilitativnaya pedagogika v vysshem obrazovanii // Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/fasilitativnaya-pedagogika-v-vysshem-obrazovanii> (data obrashcheniya: 09.04.2019)
10. YAKovleva N.M. Teoriya i praktika podgotovki budushchego uchitelya k tvorcheskomu resheniyu vospitatel'nyh zadach: dis. ... d-ra ped. nauk. CHelyabinsk, 1992. 403 s.

**PROFESSIONAL FACILITATION IN THE PROCESS OF PREPARING THE FUTURE
HOTEL SERVICE MANAGERS FOR INTER-CULTURAL INTERACTION**

*Neraeva N.Yu., Senior Lecturer,
Savelyeva N.Kh., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Kabanov A.M., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin,
Sorokina N.I., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Ural State Agrarian University*

Abstract: significant changes in politics, economics, culture, characteristic of the modern world, caused reapprochement and separation of cultures and states at the same time, contributed to the emergence of numerous interethnic and inter-confessional conflicts and, accordingly, sharply exposed the problem of ensuring sustainable world development. One of the consequences of the ongoing global changes was the intensification of interest in the problems of the interaction of cultures and the cultural identity of peoples. In this context, the phenomenon of effective intercultural interaction is of particular importance and focus on avoiding conflict and confrontation, understanding others on the basis of tolerance and the desire for equal cooperation. The problem of preparing the future hotel service managers for intercultural interaction in the context of a subject-language integrated environment is quite relevant, and in theory and practice, both higher and secondary schools have gained significant experience in this process. At the same time, the authors acknowledge the lack of research in modern pedagogical science on the identification of effective and adequate pedagogical conditions for preparing the future hotel service managers for intercultural interaction, which correspond to the specifics of this age period, the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education, as well as the requirements of the Russian state and society to the individual today, reflected in national and international documents.

Keywords: pedagogical condition, manager, hotel service, intercultural interaction, intercultural facilitation, professional facilitation

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Углов В.В., ассистент,
Центр дополнительного образования,
Институт иностранных языков,
Российский университет дружбы народов*

Аннотация: творческие возможности преподавателя играют значительнейшую роль при подготовке специалистов, претворяя в жизнь стратегический вектор «воспитания подобного подобным» (творчества творчеством) в процессе выстраивания готовности учащегося к непрерывному поиску оптимальных решений в информационно-образовательном поле. Специфика педагогической деятельности (далее – ПД) заключается в том, что она в огромной степени влияет на весь образ жизни учителя или преподавателя, чему способствуют особые производственные условия, наличие внеаудиторной нагрузки, дидактическая форма взаимодействия с целевой аудиторией, неоднозначный общественный статус профессии. ПД не бывает и не может носить нетворческий характер, поскольку всё с нею связанное, – каждый педагог, каждый учащийся, каждая отдельно взятая педагогическая ситуация, – является неповторимым, уникальным явлением действительности. Следовательно, принимаемое решение также должно выходить за привычные рамки, обладать элементом содержательной и/или методологической новизны. ПД представляет собой одну из самых сложных, самых проблемных, значимых и интересных сфер человеческого труда; это не должностная рутинная работа, не набор застывших догм, а высокое искусство, которое предполагает наличие таланта, обширных знаний, высокого уровня общей культуры и профессионального мастерства. Преподаватель – это человек, отвечающий за выстраивание и управление образовательным процессом в рамках учебной группы (в случае с практическими дисциплинами, вроде иностранного языка) или «потока» (на лекционных занятиях). Индивидуальные свойства педагога, выбранная им поведенческая стратегия, умение поддерживать доброжелательные отношения с коллегами и подопечными выступают факторами, детерминирующими результативность обучения, воспитания и развития личности студента, а также формирующими и закрепляющими его профессиональную мотивацию, склонность к одной из важнейших сфер человеческой деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, творческие способности, профессиональная компетентность, дополнительное профессиональное образование

В контексте трансформации и модернизации сущности системы профессионального образования наблюдается выраженная потребность в интенсивном поиске новых эффективных подходов к подготовке специалистов, с развитием у них творческого восприятия предстоящего труда. Современный подход к обучению и воспитанию подразумевает акцент на развитии у обучающихся таких индивидуальных свойств, как креативность, инициативность и независимость, сочетающихся с обширным кругозором и хорошим воспитанием. Качество реализации данных задач в значительной мере определяется уровнем подготовленности педагогов, их умения выполнять свои профессиональные обязанности в непростом социально-экономическом контексте, отражающем текущее состояние нашего общества. В теоретических трудах ПД вузовского преподавателя давно считается трудом творческого характера, причем очень нелегким. Его трудоемкость репрезентируется в большом количестве элементов, в многообразии связей, существующих между ними, а также между данными составляющими и окружающей действительностью (конкретными социальными и иными обстоятельствами, в которых реализуется образовательный процесс).

Эффективное осуществление преподавателем

своей ПД затрудняется рядом объективных факторов [8]:

1) тенденции либерализации и гуманизации образовательной системы увеличивают значимость задач, связанных с формированием личностей, обладающих гибким творческим мышлением;

2) возникли разные типы образовательных учреждений, создающих условия для реализации школьниками и студентами своего права на выбор формы и уровня образовательных услуг;

3) преподавателю предоставляется возможность действовать по своему усмотрению почти во всех аспектах ПД, включая определение подхода к обучению, составление базовых документов – плана и программы обучения, основных содержательных блоков и этапов изучения материала (везде, где прежде имела место жесткая подчиненность государственному стандарту);

4) формулирование новых требований к квалификационному уровню педагогов позволило включить исследовательские навыки и умения преподавателя, его творческие способности в список базовых факторов, детерминирующих степень компетентности педагогического работника.

Всё вышеперечисленное требует от преподавателя решительного отказа от устаревших методов и форм, интенсификации творческой составляющей

щей, ужесточения требований к уровню педагогической компетентности. Творческая работа педагога нацелена на приобретение, структуризацию, обработку и передачу новых теоретических и практико-ориентированных сведений, необходимых для подготовки специалистов. Данная разновидность деятельности предполагает наличие специальных способностей и продолжительную подготовку, в рамках которой соответствующие навыки и умения непрерывно развиваются и актуализируются. Как и в случае с любым другим творческим трудом, для ПД характерно нетипичное взаимодействие нормативных факторов и результатов собственного креативного поиска. В контексте ПД возможен относительно независимый творческий выбор педагогических методов и приемов в русле традиционных, общепризнанных методических принципов.

ПД реализуется на различных уровнях компетентности и приводит к неодинаковым результатам. Каждый педагог нацеливает себя на непрерывное личностно-профессиональное развитие, последовательное совершенствование своего педагогического мастерства. С точки зрения Пионовой Р.С., оно предполагает высокое качество выстраивания профессиональной ПД, позволяющей получить необходимые результаты за более короткий срок. В качестве главных этапов педагогического мастерства исследователь выделяет профессионализм, собственно мастерство и новаторство [1].

По Пионовой Р.С., педагогическое мастерство включает в себя несколько обязательных составляющих.

Профессиональные знания представляют собой фундамент мастерства школьного и вузовского педагога и базируются на трех типах академических дисциплин: специальных, социокультурных и психолого-педагогических. *Педагогическая техника* подразумевает владение навыками, имеющими отношение к реализации образовательного процесса, контакту с учащимися и контролю над ними в рамках разнообразной активности. Также большое значение имеет самоконтроль – способность управлять собственными эмоциями, вербальным поведением, жестиком, мимикой. *Педагогические умения* создают условия для выстраивания профессиональной позиции педагога, совершенствования используемых методов, позволяют добиться желаемого результата. К педагогическим способностям относятся творческий потенциал, коммуникабельность, ум, рефлексия, эмпатия, организаторские умения. Данные способности интенсифицируют учебно-воспитательный процесс и повышают уровень его эффективности. Требования педагогической этики подразумевают

гуманистическую ориентацию личности учителя или преподавателя и затрагивают его ценности, убеждения и идеалы. Этические императивы репрезентируются в педагогическом кредо преподавателя, детерминируют выбор тех или иных задач обучения и воспитания, оказывают воздействие на взаимоотношения с подопечными, формируют гуманистический вектор деятельности, реализуемой педагогом. *Профессионально и личностно важные свойства* (доброжелательность, непредвзятость, ответственность, строгость, порядочность, независимость, интеллектуальность, сдержанность, оптимизм и т.д.) способны выступать нематериальным импульсом, повышающим эффективность ПД, либо серьезным сдерживающим фактором. *Внешняя культура* (одежда, прическа, речь, мимика, жесты) занимают важное место в работе преподавателя, так как студенты постоянно видят его на лекциях, семинарах и практических занятиях, а также вне аудиторий (в коридоре, столовой и т.д.) [4].

Следовательно, педагогическое мастерство представляет собой комплексный, многоаспектный феномен, формирующийся и эволюционирующий на протяжении всей профессиональной жизни преподавателя. Многие авторы говорят о возможности развития педагогического мастерства у студентов высших учебных заведений. В педагогическом вузе у учащихся следует выстраивать, в первую очередь, готовность к осуществлению ПД. Миролюбов А.А. и Протченко И.Ф. включают в структуру данной характеристики следующие компоненты – виды готовности [2]: 1) *психологическую* (выстроенную ориентацию, установку на реализацию ПД); 2) *теоретическую* (владение нужными знаниями: специфическими, социально-культурными и психолого-педагогическими); 3) *прикладную* (наличие развитых в необходимой степени профессиональных навыков и умений); 4) *психофизиологическую* (определенные задатки и способности, благоприятствующие овладению ПД); *физическую готовность* (отсутствие серьезных заболеваний, травм, дефектов, не позволяющих человеку заниматься педагогической работой, делающих его нетрудоспособным в данном контексте).

Продуктивность и качество образования всегда зависели от личности преподавателя и его педагогического мастерства. С точки зрения Столяренко А.М., уровень и репутация учебного заведения определяются, главным образом, квалификацией профессорско-преподавательского состава. В связи с этим руководство вуза должно уделять особое внимание профессиональным качествам своих сотрудников, устранению недостатков и укреплению сильных сторон [6].

Опыт ПД известных преподавателей поражает воображение огромным многообразием в восприятии ими содержания своего профессионального труда, в средствах и способах ее реализации. Это связано, прежде всего, с психолого-педагогическим обучением специалиста. На данный момент оно не является унифицированным, подчиняющимся единому государственному стандарту; содержание и качество этой подготовки зависит от образовательного учреждения и конкретных научно-педагогических сотрудников. Ее существенная специфика заключается в том, что практикующие педагоги обязаны не только разбираться в психологии, психофизиологии, психолингвистике и других смежных науках, но и понимать реальные потребности и возможности своей целевой аудитории. Также имеют существенное значение уровень и вектор общего развития педагога, его индивидуальные особенности, степень интегрированности в жизнь современного социума, умение ориентироваться в ней. Нельзя игнорировать и тип образовательного учреждения, в котором работает педагог. Даже в рамках одного уровня образовательной вертикали возможны весьма значительные «горизонтальные» различия: вузы бывают государственными и частными, ориентированными на фундаментальную науку и практическую деятельность, а также военными, творческими, спортивными и т.д. Наконец, очень важную роль играет то, как живет преподаватель: есть ли в его жизни любовь, гармония в отношениях с родными и близкими, финансовое благополучие, любимое хобби, не связанное с профессией и т.д. С работника много требуют, возлагают на него гигантскую ответственность и при этом не обеспечивают адекватными правами и материально-социальными факторами.

Морозов А. В. выделяет несколько базовых педагогических характеристик педагога высшей школы [7].

Педагогическая эрудиция представляет собой комплекс современных знаний, которые педагог гибко использует при реализации стоящих перед ним педагогических задач.

Педагогическое целеопределение есть желание преподавателя организовать свою деятельность должным образом, спланировать её, готовность переключиться на другой стиль или подход в непредвиденной педагогической ситуации.

В процессе исследования конкретных ситуаций разворачивается и *педагогическое мышление* – обнаружение преподавателем не зафиксированных, латентных характеристик ПД через сопоставление и дифференциацию ситуаций, выявление связей причин и следствий.

Особого внимания в данном контексте заслу-

живает прикладное педагогическое мышление, представляющее собой изучение реальных ситуаций с опорой на определенные тенденции и закономерности для совершения педагогического выбора (принятия педагогического решения). *Прикладное мышление* обязательно включает в себя подготовку к трансформации ПД с целью внесения в нее определенных изменений. Как правило, прикладное мышление реализуется в рамках хронологического дефицита и не имеет достаточных ресурсов для проверки выдвинутых предположений.

При изучении мышления вузовского педагога Морозов А. В. сравнивает две его разновидности: *аналитическое дискурсивное*, занимающее большее количество времени и содержащее несколько четко выраженных фаз, а также *интуитивное*, для которого свойственны высокая скорость протекания, слабая осмысленность и отсутствие выраженной структуры [3].

Педагогическая интуиция представляет собой динамичное совершение педагогом педагогического выбора с учетом прогнозирования дальнейшего разворачивания ситуации без ее масштабного осмысленного анализа. Если на более поздних стадиях преподаватель способен аргументировать принятое им решение, то это позволяет говорить о развитой, «продвинутой» интуиции; если же обоснование фактически отсутствует, то интуицию можно охарактеризовать как простую, «житейскую». В сочетании с прикладным мышлением она может быть весьма продуктивной (что можно наблюдать на примере народной педагогики).

Вузовский педагог – как и любой другой – нуждается в развитой педагогической интуиции. Многочисленность и уникальность педагогических ситуаций, а также незначительное количество времени для совершения выбора делают грамотный прогноз практически невозможным. Наитие, профессиональное чутье демонстрирует более высокую точность, позволяет оперативно выбрать верное решение без сложных логических действий.

Значимой характеристикой педагогического мышления выступает *педагогический экспромт* – обнаружение эффективного педагогического решения и его немедленная реализация при несущественной, пренебрежимой разнице между процессами создания и использования.

Под *педагогической наблюдательностью* понимается осознание педагогом основного содержания возникшей ситуации по внешне несущественным индикаторам, понимание внутреннего мира студента по кажущимся малозначительными особенностям поведения, умение извлекать информацию из мимики и жестикуляции.

Педагогический оптимизм предполагает веру в потенциал своего подопечного, в его скрытые интеллектуально-волевые ресурсы и другие положительные свойства.

Педагогическая смекалка – это способность искусно переформатировать сложную педагогическую ситуацию, извлечь из нее пользу, наполнить позитивным эмоциональным содержанием.

Педагогическое прогнозирование заключается в умении предусматривать действия студентов во время педагогической ситуации, предвидеть их и свои собственные трудности.

Суть педагогической рефлексии состоит в ориентированности сознания педагога на его собственный внутренний мир, в учете мнения студентов о его деятельности и восприятии действий учащихся в трансформирующемся контексте. Преподавателю следует вырабатывать у себя функционально обоснованную, продуктивную рефлексию, способствующую совершенствованию педагогической практики, а не ее медленной деградации в связи с неустойчивостью основных критериев – целей, средств и результатов. При этом самоанализ должен быть добровольным, а не инициированным распоряжением начальства [5].

ПД преподавателя подразумевает непрерывную демонстрацию многогранного творчества как важнейшего элемента профессионального мастерства в выбранной сфере. Развертывание реальной ПД новаторского характера не может учесть каждую непредвиденную ситуацию, с которой может столкнуться педагог на ближайшем занятии. При подобном стечении обстоятельств преподаватель должен проявлять инициативу, что предполагает формирование и развитие специальных личностных свойств – творческих способностей. Педагог, способный к творчеству, отличается академическим мышлением, высоким уровнем методической квалификации, некоторым исследовательским авантюризмом, склонностью к критическому восприятию поступающей информации, грамотным применением инновационного педагогического опыта. Творчество представляет собой наиболее развитую и эффективную форму ПД преподавателя по конструктивной трансформации образовательной среды, центральным элементом которой является школьник или студент. При этом следует отметить, что педагогическое творчество возможно лишь в том случае, если новаторская активность преподавателя содержит такие признаки, как комплексное переосмысление своей работы в контексте новых научных открытий и разработка специфических и действенных способов достижения профессионально-

творческих целей, благоприятствующих формированию независимой профессиональной позиции.

Литература

1. Караванова Л.Ж. Концепция и модель профессионально-личностного развития специалиста по социальной работе в период вузовского обучения: Монография. Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2014. 392 с.

2. Колчина В.В. Формирование инновационно-предпринимательской компетентности у студентов вуза – будущих менеджеров / Региональный финансово-экономический институт. Курск, 2016. 290 с.

3. Королева Г.Э. Информационно-коммуникационные технологии в экономическом образовании старшеклассников / Региональный финансово-экономический институт. Курск, 2016. 202 с.

4. Система поддержки карьеры различных категорий населения в контексте непрерывного развития личности / Т.Ю. Ломакина, Г.А. Фирсов, А.С. Соколова, Е.И. Огородникова и др.: Монография. М., ИТИП РАО, 2008. 125 с.

5. Орешкина А.К. Образовательный процесс в социальном пространстве системы непрерывного образования: учебник. Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. 114 с.

6. Орешкина А.К., Горягина Е.Б. Методологические основы развития педагогических систем непрерывного образования: учебное пособие. Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. 194 с.

7. Сергеева М.Г. Дидактическая модель формирования экономических компетенций обучающихся на разных уровнях образования // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2015. №1 (52). Т. 1. С. 107 – 114.

8. Сергеева М.Г. Развитие педагогического мастерства преподавателя в современных условиях: Монография. Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. 180 с.

References

1. Karavanova L.ZH. Konceptsiya i model' professional'no-lichnostnogo razvitiya specialista po social'noj rabote v period vuzovskogo obucheniya: Monografiya. Kursk: Regional'nyj finansovo-ekonomicheskij institut, 2014. 392 s.

2. Kolchina V.V. Formirovanie innovacionno-predprinimatel'skoj kompetentnosti u studentov vuza – budushchih menedzherov / Regional'nyj finansovo-ekonomicheskij institut. Kurs, 2016. 290 s.

3. Koroleva G.E. Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v ekonomicheskom obrazovanii starsheklassnikov / Regional'nyj finansovo-ekonomicheskij institut. Kursk, 2016. 202 s.

4. Sistema podderzhki kar'ery razlichnyh kategorij naseleniya v kontekste nepreryvnogo razvitiya lichnosti / T.YU. Lomakina, G.A. Firsov, A.S. Sokolova, E.I. Ogorodnikova i dr.: Monografiya. M., ITIP RAO, 2008. 125 s.

5. Oreshkina A.K. Obrazovatel'nyj process v social'nom prostranstve sistemy nepreryvnogo obrazovaniya: uchebnik. Moskva, NOU VPO MIL, 2015. 114 s.

6. Oreshkina A.K., Goryagina E.B. Metodologicheskie osnovy razvitiya pedagogicheskikh sistem nepreryvnogo obrazovaniya: uchebnoe posobie. Moskva, NOU VPO MIL, 2015. 194 s.

7. Sergeeva M.G. Didakticheskaya model' formirovaniya ekonomicheskikh kompetencij obuchayushchihsya na raznyh urovnyah obrazovaniya // European Social Science Journal (Evropejskij zhurnal social'nyh nauk). 2015. №1 (52). T. 1. S. 107 – 114.

8. Sergeeva M.G. Razvitie pedagogicheskogo masterstva prepodavatelya v sovremennyh usloviyah: Monografiya. Moskva, NOU VPO MIL, 2015. 180 s.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER DURING PROFESSIONAL ACTIVITY IN CONDITIONS OF ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION

*Uglov V.V., Assistant Professor,
Center for Additional Education,
Institute of Foreign Languages,
Peoples' Friendship University of Russia*

Abstract: the creative capabilities of the teacher play a significant role in the training of specialists, implementing a strategic vector of "education like this" (creativity by creativity) in the process of building the student's readiness for continuous search for optimal solutions in the information and educational field. The specificity of pedagogical activity (hereinafter – PA) is that it has a huge impact on the whole lifestyle of a teacher or educator, which is facilitated by special production conditions, availability of extra-educational load, didactic form of interaction with the target audience, ambiguous social status of the profession. PA does not happen and cannot have not creative character as all with it connected, – each teacher, each pupil, each single pedagogical situation, – is the inimitable, unique phenomenon of reality. Therefore, the decision taken should also go beyond the usual limits, have an element of meaningful and/or methodological novelty. PA is one of the most complex, most problematic, significant and interesting spheres of human work; it is not an official routine, not a set of frozen dogmas, but a high art that involves the presence of talent, extensive knowledge, a high level of general culture and professional skill. A teacher is a person responsible for building and managing the educational process within a training group (in the case of practical disciplines, such as a foreign language) or "flow" (in lecture classes). The individual properties of the teacher, the behavioural strategy chosen by him, the ability to maintain friendly relations with colleagues and mentees are factors that determine the performance of the student's education, upbringing and personality development, as well as form and consolidate his professional motivation, tendency to one of the most important spheres of human activity.

Keywords: professional activity, creative abilities, professional competence, additional professional education

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Алексеева Е.Н., кандидат педагогических наук, доцент,
Институт сервиса, туризма и дизайна (филиал) СКФУ в г. Пятигорске,
Черкасова И.В., кандидат педагогических наук,
Северо-Кавказский филиал Белгородского государственного
технологического университета им. В.Г. Шухова, г. Минеральные Воды*

Аннотация: в статье рассмотрены задачи Государственной программы патриотического воспитания граждан РФ на 2016-2020 гг. и основные пути ее развития в системе образования.

Возрождение патриотических чувств у молодежи возможно через физическое развитие и формирование потребности в здоровом образе жизни. Более подробно авторы останавливаются на спортивно-патриотическом воспитании и раскрывают роль использования средств физической культуры в системе дополнительного образования при подготовке юношей призывного возраста.

В институте сервиса, туризма и дизайна (филиал) СКФУ в г. Пятигорске в рамках дополнительного образования организованы внеурочные секционные занятия по плаванию, аэробике, волейболу, футболу, баскетболу, единоборствам, атлетической гимнастике в тренажерном зале.

Цель исследования: определить влияние внеурочных занятий по футболу на физическую подготовленность юношей.

Задачи исследования: разработать комплекс упражнений общей физической подготовки; провести тестирование двигательных способностей юных футболистов; определить эффективность разработанного комплекса.

В экспериментальном исследовании участвовали студенты ИСТиД (филиал) СКФУ в г. Пятигорске – 14 юношей 1 курса инженерного факультета, занимающиеся в секции футбола. Юные футболисты занимались 3 раза в неделю по 1,5-2 часа, по утвержденной программе дополнительного образования с применением разработанного комплекса упражнений общей физической подготовки.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, студенческая молодежь, средства физической культуры, здоровый образ жизни, физическая подготовленность

Проблема патриотического воспитания молодежи существовала во все времена. Это один из важнейших факторов напрямую связанный с формированием личности человека, его убеждений, гражданской позиции. Программа патриотического воспитания обусловлена государственным и общественным строем, внутренней и внешней политикой, отношением к религии и общечеловеческим ценностям.

Значимость формирования патриотического воспитания подростков в России с каждым годом возрастает. Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин не однократно подчеркивал эту необходимость в своих заявлениях.

Характеризуя патриотическое воспитание граждан РФ можно сказать, что патриотизм – «это любовь и преданность своему Отечеству, желание служить его интересам и беззаветная готовность к его защите. Это добровольная и осознанная позиция граждан, в которой государственный приоритет выступает не ограничением, а стимулом и условием всестороннего развития гражданского общества» [3, с. 1].

Каждые 5 лет обновляется Государственная программа патриотического воспитания граждан РФ. Последняя была разработана на период 2016-2020 гг. в соответствии с Концепцией патриотиче-

ского воспитания граждан РФ, основываясь на стратегических целях государства по обеспечению стабильного и устойчивого социального развития, укрепления обороноспособности страны.

Задачами Государственной программы патриотического воспитания граждан РФ на 2016-2020 гг. являются:

- развитие научно-методической базы патриотического воспитания путем привлечения учителей, преподавателей и молодых ученых;
- совершенствование и повышение уровня квалификации специалистов в области патриотического воспитания» [1].

Программа имеет государственный статус, и определяет основные пути развития системы патриотического воспитания:

- духовно-нравственное воспитание: формирование у подростков осознанного отношения к высшим ценностям, чувства гордости за свою страну, уважения к ее традициям, культуре и истории;
- историко-краеведческое воспитание: повышение заинтересованности Российской истории, включая все ее аспекты, формирование уважительного отношения к прошлому нашей страны, к памяти героических подвигов защитников Отечества. Формирование знаний об истории села, города, района;

- гражданско-правовое воспитание: формирование правовой культуры, уважение традиций, культуры и истории народов и народностей нашей страны. Воспитание граждан в духе соблюдения Конституции Российской Федерации: реализация прав и обязанностей человека, его гражданского и воинского долга. Формирование уважительного отношения к памятникам Отечества, историческим символам и государственной символике;

- социально-патриотическое: направлено на формирование активной жизненной позиции, активизацию духовно-нравственной и культурно-исторической преемственности поколений, проявление заботы и сострадания к людям пожилого возраста;

- спортивно-патриотическое воспитание: развитие высоких морально-волевых качеств личности, воспитание дисциплинированности, психической выносливости в процессе физкультурно-спортивной деятельности, повышение уровня физической подготовленности и подготовка молодежи к сдаче нормативов ВФСК «ГТО»;

- культурно-патриотическое воспитание: оказание помощи деятелям искусства и литературы по созданию произведений патриотической направленности. Приобщение учащихся к музыке, традициям и обычаям, народному творчеству и развитие их творческих способностей;

- военно-патриотическое воспитание: включает духовно-нравственное воспитание; военно-историческую подготовку; подготовку по основам безопасности жизнедеятельности; подготовку по основам военной службы; военно-техническую и специальную подготовку детей и молодежи [2, с. 30-31].

Более подробно остановимся на спортивно-патриотическом воспитании, так как оно наиболее тесно связано с физической культурой и спортом.

Последнее время усилилась тенденция снижения уровня психосоматического здоровья и мотивации на прохождение военной службы в армии у молодежи. Впервые за последние 40 лет врачи столкнулись с проблемой гипотрофии юношей призывного возраста. Число граждан, годных к военной службе сократилось почти на треть, а число ограничено годных возросло в 5 раз. Более 30% призывников по состоянию здоровья не могут быть призваны в армию, более 50% – не могут выполнить даже самые низкие нормативы по физической подготовке [4, с. 83].

В этих условиях очевидна значимость спортивно-патриотического воспитания юношей призывного возраста при подготовке их к воинской службе. Стало традицией участие студентов нашего вуза в легкоатлетической эстафете, посвященной Дню Победы в Великой Отечественной войне,

восхождение на гору Бештау, приуроченное к Дню Защитника Отечества, что также положительно сказывается на патриотическом воспитании молодежи.

Всем известно, что служба в армии требует больших физических и психических усилий. Успех военных действий зависит от готовности и способности человека переносить психофизические перегрузки. Физическая культура и спорт призваны обеспечить достаточный уровень физической подготовки у будущих военнослужащих. Для решения этой непростой задачи должны быть использованы все формы физического воспитания подростков: учебные занятия, внеурочные спортивные секции по видам спорта, физкультурно-массовые спортивные мероприятия.

В этой ситуации возрастает роль учреждений дополнительного образования, так как именно здесь учащиеся выступают непосредственными участниками социально активной деятельности, что и способствует формированию патриотических чувств у молодежи.

Экспериментальное исследование проводилось в первом полугодии 2019-2020 учебного года на секционных занятиях по футболу. Основными задачами учебно-тренировочных занятий являлось совершенствование технической подготовленности (техники элементов футбола) и физической подготовленности (развитие физических качеств).

Был разработан комплекс упражнений общей физической подготовки.

В него входили упражнения:

1. Бег лицом вперед и спиной с поворотом на 180° и 360°.

2. Старт из различных исходных положений по зрительному (звуковому) сигналу: упор лёжа, упор присев, стоя спиной в направлении бега.

3. Прыжки на скакалке.

4. Быстрые перемещения приставными шагами (влево, вправо, вперед, назад) с переходом в стартовый рывок по зрительному или звуковому сигналу.

5. Бег на короткие отрезки 15-20 м с максимальной частотой шагов через предметы: фишки, набивные мячи, гимнастические палки и др., расположенные на расстоянии 1 м и менее друг от друга.

6. Бег лицом вперед – поворот на 180° – кувырок вперед – бег спиной вперед.

7. Бег по лабиринту. Бег «змейкой» спиной вперед с обеганием поворотных стоек (набивных мячей, кеглей, гимнастических булав и т. п.).

8. Поднимание туловища из положения лежа на спине, руки за головой.

9. Фартлек – рваный бег – чередование скоростных рывков (резких ускорений) и бега в медленном темпе.

10. Челночное перемещение 9х9 м на максимальной скорости: от линии старта – бег лицом вперед; от противоположной линии – бег спиной вперед.

11. Прыжки на скакалке толчками двух ног.

12. Броски вверх и ловля малого набивного мяча обеими руками, одной рукой.

13. Бросание малого набивного мяча толчком от груди и из-за головы.

14. Прыжки на скакалке толчком одной ноги, попеременным чередованием ног.

15. Стигание разгибание рук в упоре лежа.

Тестирование физической подготовленности

проводилось при помощи тестов: челночный бег 3х10 м; прыжок в длину с места; прыжки через скакалку за 1 мин; подтягивание из виса на перекладине; бег 3000 м.

В ходе статистической обработки материала был произведен расчет следующих статистических параметров: среднего арифметического значения, среднего квадратического отклонения, ошибки среднего арифметического значения. Помимо этого, определялось количество учащихся (в процентах от общего числа), имеющих высокий, средний и низкий уровень физической подготовленности, также вычислялся средний балл и прирост.

Динамика результатов физической подготовленности юношей представлены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели физической подготовленности юношей (n = 14)

№ п/п	Контрольное упражнение (тест)	До эксперимента	После эксперимента	Достоверность различий	
		$\bar{X} \pm S\bar{x}$	$\bar{X} \pm S\bar{x}$	t	p
1	Челночный бег 3х10 м, с	8,3±0,2	7,8±0,2	3,4	< 0,01
2	Прыжок в длину с места, см	210,4±3,1	216,6±2,9	3,6	< 0,01
3	Прыжки через скакалку за 1 мин, раз	117±1,7	125±1,9	3,2	< 0,01
4	Подтягивание на высокой перекладине (раз)	13,4 ±3,2	14,6±3,0	3,8	< 0,01
5	Бег 3000 м, мин	14,30 ±2,4	14,10±2,9	4,2	< 0,01

Анализ табл. 1 показал, что средний результат юношей во всех тестах улучшился. В тесте «Челночный бег 3х10 м» средний результат улучшился с 8,3±0,2 сек до 7,8±0,2 сек и соответствует среднему уровню координационных способностей; в тесте «Прыжок в длину с места» улучшился с 210,4±3,1 см до 216,6±2,9 см и соответствует низкому уровню скоростно-силовых способностей; в тесте «Прыжки через скакалку за 1 мин» улучшился с 117±1,7 раз до 125±1,9 раз и соответствует среднему уровню скоростно-силовых способностей;

в тесте «Подтягивание на высокой перекладине» улучшился с 13,4±3,2 раз до 14,10±2,9 раз и соответствует среднему уровню силовых способностей; в тесте «Бег 3000 м» улучшился с 14,30 ±2,4 мин до 14,10±2,9 мин и соответствует среднему уровню развития выносливости. Различия результатов первого и второго тестирований во всех тестах статистически достоверны (p < 0,01).

Оценочные показатели двигательных способностей юношей представлены в табл. 2.

Таблица 2

Оценочные показатели двигательных способностей юношей (n = 14)

№ п/п	Контрольные упражнения (тест)	Тестирование	Оценка			Средний балл	Прирост
			«3»	«4»	«5»		
1	Челночный бег 3х10 м, с	I	4	6	4	4,0	0,1
		II	3	7	4	4,1	
2	Прыжок в длину с места, см	I	6	5	3	3,7	0,1
		II	5	5	4	3,8	
3	Прыжки через скакалку за 1 мин, раз	I	3	6	5	4,1	0,2
		II	1	8	5	4,3	

Продолжение таблицы 2

4	Подтягивание на высокой перекладине (раз)	I	2	9	3	4,1	0,2
		II	1	8	5	4,3	
5	Бег 3000 м, мин	I	2	9	3	4,1	0,1
		II	2	7	5	4,2	

Литература

Анализ полученных результатов (табл. 2) показал, что количество юношей, сдавших тест «Челночный бег 3x10 м» на «5» осталось тем же и составляет – 28,6%, на «4» – увеличилось с 42,8% до 50,0%, на «3» – уменьшилось с 28,6% до 21,4%. Прирост составил 0,1 балл.

Количество учащихся, сдавших тест «Прыжок в длину с места» на «5» увеличилось с 21,4% до 28,6%, на «4» осталось тем же 35,7%, на «3» – уменьшилось с 42,9% до 35,7%. Прирост составил 0,1 балл.

Количество учащихся, сдавших тест «Прыжки через скакалку за 1 мин» на «5» осталось тем же и составляет – 35,7%, на «4» увеличилось с 42,9% до 57,1%, на «3» – уменьшилось с 21,4% до 7,2%. Прирост составил 0,2 балла.

Количество учащихся, сдавших тест «Подтягивание на высокой перекладине» на «5» увеличилось с 21,4% до 35,7%, на «4» уменьшилось с 64,3% до 57,1%, на «3» – уменьшилось с 14,3% до 7,2%. Прирост составил 0,2 балла.

Количество учащихся, сдавших тест «Бег 3000 м» на «5» осталось тем же и составляет – 28,6%, на «4» – увеличилось с 42,8% до 50,0%, на «3» – уменьшилось с 28,6% до 21,4%. Прирост составил 0,1 балл.

Анализ результатов проведенного тестирования показал, что применение разработанного комплекса упражнений общей физической подготовки повысило уровень физической подготовленности юношей.

Таким образом, мы можем констатировать, что секционные занятия по футболу способствуют развитию двигательных способностей юношей, подготавливают их к сдаче нормативов ВФСК «ГТО», содействуют воспитанию у них морально-волевых качеств, формируют готовность к военной службе в рядах Вооружённых Сил Российской Федерации.

1. Государственная программа патриотического воспитания граждан РФ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.consultant.ru> (дата обращения: 05.02.2020)

2. Ковалева Ю.Э., Шапранова Н.Н. Патриотическое воспитание детей и молодежи в Современной России // Современное образование в России и за рубежом. 2016. №1. С. 25 – 32.

3. Проект Закона «О патриотическом воспитании граждан Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.gvardiyaotechstva.ru> (дата обращения: 03.02.2020)

4. Поташова Л.А., Пшеничникова А.Ф. О состоянии здоровья студентов специального медицинского отделения // Теория и практика адаптивной физической культуры: Материалы науч.-практ. конф. СПб: СПб ГАФК им. П.Ф. Лесгафта.1996. С. 83 – 84.

References

1. Gosudarstvennaya programma patrioticheskogo vospitaniya grazhdan RF [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://base.consultant.ru> (data obrashcheniya: 05.02.2020)

2. Kovaleva YU.E., SHapranova N.N. Patrioticheskoe vospitanie detej i molodezhi v Sovremennoj Rossii // Sovremennoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2016. №1. S. 25 – 32.

3. Proekt Zakona «O patrioticheskom vospitanii grazhdan Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.gvardiyaotechstva.ru> (data obrashcheniya: 03.02.2020)

4. Potashova L.A., Pshenichnikova A.F. O sostoyanii zdorov'ya studentov special'nogo medicinskogo otdeleniya // Teoriya i praktika adaptivnoj fizicheskoy kul'tury: Materialy nauch.-prakt. konfer. SPb: SPb GAFK im. P.F. Lesgafta.1996. S. 83 – 84.

PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

*Alekseeva E.N. Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Institute of Service, Tourism and Design (branch) of NCFU in Pyatigorsk,
Cherkasova I.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
North Caucasus branch of Belgorod State Technological
University named after V.G. Shukhov, Mineralnye Vody*

Abstract: the article considers the tasks of the State Program of Patriotic Education of Russian citizens for 2016-2020 and the main ways of its development in the education system.

The revival of Patriotic feelings among young people is possible through physical development and the formation of a need for a healthy lifestyle. In more detail, the authors focus on sports and Patriotic education and reveal the role of the use of physical culture in the system of additional education in the preparation of young men of military age.

The Institute of Service, Tourism and Design (branch) of the NCFU in Pyatigorsk organized extracurricular sectional classes in swimming, aerobics, volleyball, football, basketball, martial arts, and athletic gymnastics in the gym.

The purpose of the study: to determine the impact of extracurricular football classes on the physical fitness of young people.

Research objectives: to develop a set of general physical training exercises; to test the motor abilities of young football players; to determine the effectiveness of the developed complex.

The experimental study involved students of ISTD (branch) of the NCFU in Pyatigorsk – 14 young men of the 1st year of the engineering faculty who are engaged in the football section. Young players were engaged 3 times a week for 1.5-2 hours, according to the approved program of additional education with the use of the developed set of exercises of general physical training.

Keywords: Patriotic education, student youth, means of physical education, healthy lifestyle, physical fitness

УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

*Амасович Н.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Кухаренко Т.С., старший преподаватель,
Витебский государственный университет им. П.М. Машиерова, г. Витебск*

Аннотация: настоящая публикация посвящена вопросам формирования личности младшего школьника в процессе учебно-творческой деятельности. Акцентируется внимание на актуальность личностно-ориентированной парадигмы в государственной образовательной доктрине. Целевым ориентиром статьи выступает мысль о необходимости ориентации педагогов, работающих на начальных ступенях системы образования, на технологии, способствующие формированию способностей к саморазвитию, самообразованию, субъектности. В статье представлены экспликация понятия «учебно-творческая деятельность» и его содержательные характеристики. Приводится авторская трактовка данного понятия. Учебно-творческая деятельность рассматривается как системообразующая в парадигме личностно ориентированного подхода. Определяется специфика деятельности при организации учебно-творческой деятельности младших школьников. Приводятся данные опроса педагогов начального звена, с целью выяснения их направленности на реализацию технологий творческого развития в процессе учебной деятельности.

Авторами осмысливаются пути приобщения детей к общекультурным ценностям через разворачивание креативной ситуации, которая рассматривается как организационная единица методического построения учебных действий младших школьников.

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, учебно-творческая деятельность, субъектный опыт, предметно-преобразовательные действия, креативная ситуация

Образовательная политика Республики Беларусь декларирует курс на обеспечение индивидуализации образования, личностно ориентированное обучение и воспитание [1]. Особо проблемными являются вопросы проектирования личностно ориентированного образовательного процесса на ранних ступенях возрастного развития [2].

Исходя из исследований отдельных сторон организации личностно-ориентированного обучения нам было необходимо изучить мнение педагогов о необходимости развития творческих качеств у своих воспитанников в процессе учебной деятельности. Опытнo-экспериментальной площадкой выступили учреждения образования г. Витебска. Исследованием было охвачено 100 педагогов начального звена. Констатация данных представлена следующими показателями: абсолютное число педагогов рассматривают становление творческих качеств личности как целевой компонент учебной деятельности, также разделяют мнение, что последняя должна включать элементы творчества как педагога, так и ребенка; 86 педагогов считают, что для правильной организации учебно-творческой деятельности необходимо изучение условий жизни и индивидуальных способностей и задатков ученика; 20 учителей начальных классов подчеркивают, что необходима ориентация на семью воспитанников, организацию работы с родителями «творчество в семье, порождает творчество на уроке»; 50 педагогов соотносят элементы учебно-творческой деятельности с созданием и достижением ребенком эмоциональной «точки успеха», мажора на уроке; 45 – судят о наличии креативных качеств у своих воспитанников по возникновению

познавательных и проблемных вопросов в ходе выполнения учебных заданий; 95 учителей считают, что основными методами, активизирующими творческую активность на уроке, являются дискуссионные ситуации, нетрадиционные задания; 87 педагогов подчеркивают, что вводить креативную составляющую на урок часто не позволяет эмоциональное выгорание, провести «просто урок» не требует вовлечения эмоциональных сил, можно работать «на автопилоте»; 92 из опрошенных констатируют, что современного ребенка трудно привлечь к самостоятельному получению и использованию знаний; 28 респондентов определили, что затрудняются вводить новые методики, информационные технологий, которые предполагают задействовать воображение ребенка.

Анализ педагогической практики позволяет утверждать, что готовность педагогов к созданию условий развития креативных потенциалов воспитанников во многом базируются на их личностной готовности к самостоятельным исследовательским и творческим действиям, направленным на становление мотивационного, содержательного и рефлексивного компонента деятельности.

Переход ребенка в иную систему образовательных учреждений (начальную школу) знаменует собой начало нового возрастного периода – ведущей деятельностью, которого становится учебная. Именно в ней сосредотачивается особая форма активности ребенка, направленная на формирование самого себя как субъекта учения. Позиция активного субъекта учения способствует становлению у младших школьников собственного отношения к окружающему миру, к самому себе. По-

явление такой позиции выступает условием проявления творческой активности личности, которая выражается в отношении человека к предметным и социальным ценностям, характере их использования; в приумножении этих ценностей на основе овладения общественно историческим опытом предшествующих поколений.

Теория деятельности служит методологической основой для раскрытия природы субъекта, ее основного источника социальных (обучающих, воспитывающих) воздействий. Однако активность субъекта реализуется не столько в адаптации к социальным воздействиям, какими бы сложными они не были, сколько в творческом, самостоятельном их преобразовании на основе накопленного человеком субъективного опыта.

В результате обучения, активного усвоения способов предметно-практической деятельности формируется творческое начало в отношении субъекта к миру. Эффективность прохождения данного процесса зависит от условий, в которых учебная деятельность будет ориентирована на творчество и ознакомление с основными алгоритмами творческих операций.

Правомерно полагать, что в парадигму лично-отношенческого образования понятие «учебно-творческая деятельность» должно входить как системообразующее. Именно в ней воплощаются ведущие признаки личностной ориентации образования: субъектность ребенка, субъектно-субъектное взаимодействие ребенка и взрослого, саморазвитие личности.

Анализ понятия «учебно-творческая деятельность» показал, что в настоящее время нет универсальных параметров его структурирования.

В исследованиях В.В. Давыдова внимание акцентируется на том, что осуществление детьми учебно-творческой деятельности предполагает функционирование таких мыслительных операций как анализ, рефлексия, планирование (реализация внутреннего плана действий), которые не только формируются в процессе этой деятельности, но и обеспечивают ребенку новое, более опосредованное отражение окружающей действительности [3].

Выделенные характеристики позволили определить учебно-творческую деятельность следующим образом: *учебно-творческая деятельность – это специфический вид учебной деятельности, внутри которой в своеобразной форме сохраняются ситуации, обеспечивающие усвоение младшими школьниками социокультурного опыта человечества, овладение ими предметно-преобразовательными действиями в процессе решения учебно-творческих задач, возможность осознания себя творцом продукта, возникающего при разворачивании таких действий.*

Новая социальная роль «ученик» требует от ребенка выхода за пределы детского образа жизни, и предполагает освоение нового социального репертуара и переход к общественно значимой учебной деятельности, которая дает богатый материал для удовлетворения познавательных интересов и воображения: они возникают как психологические предпосылки возникновения у него подлинной потребности в творческом решении задачи. Исследование доказывает, что в начале школьной жизни у ребенка еще нет такой потребности. Для ее возникновения необходимо сочетание нескольких факторов. Во-первых, объединение познавательных интересов и воображения при решении творческих заданий. Во-вторых, совместное с учителем (взрослым) выполнение простейших предметных учебных действий. В процессе подражания идет сопоставление ребенком своих действий и поведения с образцом – в итоге и появляется креативный продукт как результат учебно-творческих и преобразовательных действий. Иными словами, потребность в появлении творческой активности как одна из составляющих учебной деятельности не предшествует ее реальному выполнению, а возникает в процессе ее собственного формирования. Освоение содержания учебно-творческой деятельности в виде теоретических знаний и приемов творческого преобразования становится потребностью при соблюдении следующего условия – если познавательные интересы дошкольников превратились в потребность учения, то воображение позволяет учащимся осваивать приемы творческой деятельности, выполняя активные предметно-преобразовательные действия.

В основу организации практической работы был положен тезис о соотношении деятельности с определенной потребностью, а действий – с мотивами. В процессе формирования у младших школьников потребности в учебно-творческой деятельности, происходит конкретизация и объединение познавательных и личностных мотивов, т.к. творчество выступает как двусторонний процесс – познавательный и глубоко личностный. Получение новых впечатлений, познание окружающей действительности выступают ведущими мотивами учебно-творческой деятельности. Именно они побуждают воспитанников к овладению не только теоретическими знаниями, но и приемами творческой деятельности, требующих активного привлечения воображения. Результат работы последнего проявляется в стремлении к варьированию предметами и действиями, их комбинированию, моделированию сюжетов.

Итогом учебно-творческой деятельности выступают образы, идеи, действия, которые воздей-

ствуют на ребенка не только новизной, но и переживанием определенного эмоционального состояния от самого процесса действия, от возможности самовыражения в нем, от оценки результата работы другими людьми.

Необходимым условием успешного протекания учебно-творческой деятельности является общение ребенка, в ходе которого расширяется круг познаваемых явлений, формируется действие оценки, вызывается эмоциональное состояние.

Подготовка к учебно-творческой деятельности предполагает также и ориентацию на систему общих для разных видов творчества качеств личности. Среди них: способность удивляться, способность сосредотачиваться, готовность вступать в конфликт с окружающими и находиться в состоянии напряжения, интеллектуальная независимость, объективность, критичность, игривость, «открытость ума» и др.

Результаты нашего экспериментального исследования показали, что если обучение не ориентируется на познавательную потребность детей в получении новых знаний, в самовыражении через результат обучения и творчества, то их заинтересованность в учебно-творческих видах деятельности резко падает. Это определяет органичное единство учения и самостоятельности детей при проведении цикла экспериментальных занятий.

Это требование в значительной мере и определило специфику организации занятий. Основой их проведения явилась *креативная ситуация* как один из органичных компонентов учебно-воспитательного процесса, его образовательная единица. Её цель обеспечить условия для овладения каждым ребенком приемами предметно-преобразовательной деятельности, создать предпосылки для рождения ребенком личного творческого результата. Креативная ситуация представляет собой алгоритм следующих педагогических действий: создание условий для принятия творческой задачи; организация личного решения творческой задачи каждым ребенком; демонстрация личного творческого продукта и сопоставления различных детских результатов; введение культурно-исторических аналогов детским результатам; обучение детей рефлексивной деятельности.

Внутренние условия формирования умений учебно-творческой деятельности основаны на раз-

витии познавательных интересов, воспитании творческого отношения к процессу усвоения знаний, а также на развитии эмоционально положительного отношения к процессу учебно-творческой деятельности.

Личностно ориентированное взаимодействие педагога и детей, построенное на основе субъект-субъектных связей, обеспечивало в равной мере определенную свободу в деятельности, способствовало созданию на занятиях благоприятного эмоционального климата, условий для самореализации личности каждого ребенка.

Резюмируя вышеизложенное, приходим к следующим выводам. Учебно-творческая – это деятельность саморазвития, находящаяся в постоянном движении и формировании. Она многогранна по содержанию и функционированию, так как является формой и механизмом становления личности. Понятие учебно-творческой деятельности – системообразующее в контексте личностно ориентированного обучения т.к. выступает основой становления индивидуальности и субъективности, которые впоследствии позволяют ребенку стать творческой личностью, субъектом культурно-исторического пространства.

Литература

1. Национальный образовательный интернет – портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https:// edu.gov.by/about-site/educational-resources/](https://edu.gov.by/about-site/educational-resources/) (дата доступа:01.02.2020)
2. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / отв. ред. М.А. Ушакова. Москва: Сентябрь, 2000. 175 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.

References

1. Nacional'nyj obrazovatel'nyj internet – portal Respubliki Belarus' [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: [https:// edu.gov.by/about-site/educational-resources/](https://edu.gov.by/about-site/educational-resources/) (data dostupa:01.02.2020)
2. YAkimanskaya I.S. Tekhnologiya lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya / otv. red. M.A. Ushakova. Moskva: Sentyabr', 2000. 175 s.
3. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. M.: INTOR, 1996. 544 s.

**EDUCATIONAL AND CREATIVE ACTIVITY OF YOUNGER STUDENTS
AS A COMPONENT OF PERSONAL DEVELOPMENT**

*Amasovich N.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Kukharenskiy T.S., Senior Lecturer,
Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk*

Abstract: this publication is devoted to the formation of the personality of a primary school student in the process of educational and creative activities. Attention is focused on the relevance of a personality-oriented paradigm in the state educational doctrine. The goal of the article is the idea of the need for orientation of teachers working at the initial stages of the education system, on technologies that contribute to the formation of abilities for self-development, self-education, subjectivity. The article presents an explication of the concept of "educational and creative activity" and its substantial characteristics. The author's interpretation of this concept is given. Educational and creative activity is considered as system-forming in the paradigm of a personality-oriented approach. The specificity of activities in the organization of educational and creative activities of primary schoolchildren is determined. The data of a survey of primary school teachers are presented in order to clarify their focus on the implementation of creative development technologies in the process of educational activity.

The authors comprehend the ways of introducing children to general cultural values through the unfolding of a creative situation, which is considered as the organizational unit of the methodological construction of educational activities of younger students.

Keywords: personality-oriented learning, educational and creative activity, subjective experience, subject-transformative actions, creative situation

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАДЕТСКОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

*Антонова Ю.Т., аспирант,
Крузе Б.А., доктор педагогических наук, профессор,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

Аннотация: статья посвящена выявлению организационно-педагогических условий, позволяющих эффективно формировать исследовательскую компетенцию обучающихся кадетской школы-интерната. Автором проведен анализ существующих определений дефиниций «организационно-педагогические условия», «гендерный подход», «гендерная дифференциация» применяемых в педагогическом исследовании автора.

В современном образовательном пространстве общеобразовательных учреждений в соответствии Федерального государственного стандарта проблема формирования конкурентоспособной личности становится генеральной линией системы школьного образования. Решением данной цели в исследовательской работе является формирование исследовательской компетенции обучающихся кадетской школы-интерната.

На основе теоретического анализа, а также проведенной практической работы автором предложены основные группы организационно-педагогических условий (нормативно-правовые, мотивационные, организационно-методические, кадровые), способствующих формированию исследовательской компетенции обучающихся кадетской школы-интерната.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия; кадетская школа-интернат обучающиеся, гендерное обучение, гендерная дифференциация, системно-деятельностный подход, формирование исследовательской компетенции, элитное образование, условие, подходы

Основываясь на историю создания кадетских школ, классов, школ-интернатов в постсоветской России, то можно заметить, что кадетское образование имеет в России некий реабилитационный характер. Как бы ни звучали первоначальные цели кадетского образования, например, дореволюционной России здесь обучались дети дворян и получали элитное образование, то в данное время

кадетское образование есть остается для детей социально незащищенных слоев населения.

Нашей экспериментальной площадкой является кадетская школа-интернат, где обучаются 140 мальчиков с 7 по 11 классы, это подростки с 12 до 17 лет. Из социально-демографического паспорта нашей экспериментальной площадки (см. табл. 1), социальная характеристика имеет не стабильный характер.

Таблица 1

Социальный статус семьи		
Полная семья, из них	91	65%
Не полные семья, из них:		
Матери-одиночки	6	4,2%
Родители находятся в разводе	28	20%
Вдовы	7	5%
Многодетные семьи	76	54,2%
Малообеспеченные семьи	62	44,2%
Семьи с отчимами/мачехами	18	12,8%

Соответственно, необходимо в данном контексте акцентировать свое внимание на уровень образования мальчиков, владение русским языком, умением анализировать, делать выводы и выстроить свое мнение, так как статус школы-интернат «Республиканский» сюда собираются дети со всей Республики Саха (Якутия). Общий анализ показывает, что уровень обученности детей разный, есть дети, которые не владеют разговорным русским языком.

По новому стандарту ФГОС обучающиеся на протяжении обучения в общеобразовательных школах должны иметь ряд компетенций. Из ос-

новных умений и знаний мы выделяем компетенцию – Исследовательскую.

Одним из важных требований школьного образования становится не столько необходимость обеспечить учащихся системой знаний, сколько вооружить их продуктивными способами, умениями приобретать, применять на практике, преобразовывать и самостоятельно вырабатывать новые знания в любой деятельности. И только правильно организованный педагогический процесс, представляющий собой систему, способен реализовать данные требования [4].

Формирование исследовательской компетенции – это долгий труд, причем совместный труд феномена триединства: «семья-школа-ученик». Делая вывод, отмечаем, что грамотно организованные педагогические условия могут стать фундаментом развития исследовательской компетенции обучающихся кадетской школы-интернат.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы показал, что понятие «условие» трактуется как «категория, выражающая отношение предмета к окружающим явлениям, без которых он существовать не может: сам предмет при этом рассматривается как нечто обусловленное, а условие как относительно внешнее по отношению к предмету многообразия объективного мира, то есть, условие – это то, от чего зависит предмет, комплекс предметов, характер их взаимодействия, из наличия которого следует возможность существования, функционирования и развития данного предмета» [3].

Рассматривая дефиницию «Организационно-педагогические условия» отмечаем, что В.Н. Кокорев акцентирует на совокупность объективных возможностей, обстоятельств педагогического процесса, целенаправленно создаваемых и реализуемых в образовательной среде и обеспечивающих решение поставленных педагогических задач [2].

Необходимо отметить, что особенностью кадетской школы-интерната состоит в том, что здесь обучаются лишь одни мальчики в возрасте от 12 до 17 лет. Второе, кадеты проживают в интернатном условии, что за собой определяет другие особенности педагогической работы. Это и формирование умений жить и делить пространство с другими ребятами, умение ладить между сверстниками, договариваться, дружить. Отсюда следует отметить, что гендерный и личностный подходы основные методы работы с кадетским коллективом.

Осуществлять гендерный подход в образовании – это значит действовать с пониманием социального, конструктивного происхождения категорий «мужского» и «женского» в обществе, ставить личность и индивидуальность ребёнка в развитии и воспитании выше традиционных рамок пола [5].

Анализ литературы показывает, что гендерный подход или гендерная дифференциация, подразумевает учет личностных особенностей обучающегося. Ряд ученых отмечает, что данные подходы коррелируются с таким немаловажным аспектом как здоровьесберегающего фактора [6]. Основной целью кадетского образования в России является воспитание патриотов, готовых служить Родине. Следовательно, в условиях кадетской школы-интерната разделение мальчиков от девочек с учетом здоровьесбережения, половых воспитаний и

прочее имеет место быть.

Таким образом, формирование исследовательской компетенции происходит при создании условий, учитывающих принципы гендерного подхода в обучении и воспитании, а также личностного подхода, что предполагает признание уникальности личности ученика, ее неповторимости и личностной свободы; деятельностного подхода, направленного на становление сознания в условиях жизнедеятельности, совершенствования природных возможностей [1].

Опираясь на представленный теоретический анализ, в контексте выделенных задач проводимого исследования нами определены организационно-педагогические условия формирования исследовательской компетенции в кадетской школе-интерната. Следовательно, на опыте, набранной в процессе долгой практической работы в рамках проведенного исследования, выделены основные группы педагогических условий, способствующих формированию исследовательской компетенции обучающихся кадетской школы-интерната, разработанной на основе гендерной (личностной) дифференциации, системно-деятельностного подход.

В первую очередь, это разработка нормативно-правовых условий, предполагающих защиту интересов педагогического коллектива, а также учета мнений обучающихся, их родителей (законных представителей);

Во-вторых, эффективное управление образовательным учреждением на основе современных технологий, в том числе и ИКТ-технологий;

В-третьих, эффективное сотрудничество с социальными партнерами, учитывающих интересы обеих сторон, в целях дальнейшего развития педагогического коллектива и обучающихся;

В-четвертых, организация учебной деятельности кадетской школы-интернат с учетом личностных, гендерных особенностей кадет;

В-пятых, организация регулярного повышения квалификации педагогического коллектива. А.В. Щербаков [4] в своей работе отмечает, что профессиональный рост педагога становится базовой дефиницией личностного роста обучающегося;

В-шестых, организация наставничества (тьюторства) над молодыми педагогами.

Особое место в профессиональном росте педагогов как воспитателей, не только для молодых или начинающих специалистов, занимает институт педагогического наставничества [7].

Выделенная группа организационно-педагогических условий способствует самосовершенствованию управления педагогическим коллективом, развитию новых форм сетевого сотрудничества «семья-школа-ученик», позволяющих формировать «портрет выпускника» по новым

требованиям среднего (полного) общего образования, способного реализовать свои возможности в жизни, комфортно чувствовать себя во время студенчества, будущей профессии, самореализовать свои внутренние возможности, стать гражданином и патриотом своей страны.

Литература

1. Антонова Ю.Т. Формирование исследовательской компетенций учащихся кадетской школы-интерната // Дискуссия. 2016. №6 (69). С. 102 – 109.
2. Кокорев В.Н. Педагогические условия реализации конвенции ООН о правах ребенка в современной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2007. 19 с.; С. 11.
3. Коробкова С.А. Гендерный подход в изучении дисциплин естественнонаучного содержания [Электронный ресурс]: <http://www.rusnauka.com/NIO/Pedagogica/korobkova.doc.htm> (дата обращения: 30.01.2020).
4. Репета Л.М. педагогические условия формирования информационно-исследовательской компетенции [Электронный ресурс]. <http://science-education.ru/ru/article/view?id=8583> (дата обращения: 29.01.2020)
5. Сорокина Т.В. Гендерный подход в образовании [Электронный ресурс]. <https://multiurok.ru/files/stat-ia-giendiarnyi-podkhod-v-obrazovanii.html> (дата обращения: 30.01.2020)
6. Философский энциклопедический словарь / С.С. Аверинцев, Л.Ф. Ильичев и др. 2-е изд. М.: Сов. энцикл., 1989. 815 с.
7. Щербakov А.В. Организационно-педагогические условия профессионального роста педагога как воспитателя в рамках введения профессиональных стандартов [Электронный

ресурс]: методическое пособие для руководителей образовательных организаций. елябинск: ЧИППКРО, 2017. 60 с.

References

1. Antonova YU.T. Formirovanie issledovatel'skoj kompetencij uchashchihsya kadetskoj shkoly-internata // Diskussiya. 2016. №6 (69). S. 102 – 109.
2. Kokorev V.N. Pedagogicheskie usloviya realizacii konvencii OON o pravah rebenka v sovremennoj shkole: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2007. 19 s.; S. 11.
3. Korobkova S.A. Gendernyj podhod v izuchenii disciplin estestvennonauchnogo sodержaniya [Elektronnyj resurs]: <http://www.rusnauka.com/NIO/Pedagogica/korobkova.doc.htm> (data obrashcheniya: 30.01.2020).
4. Repeta L.M. pedagogicheskie usloviya formirovaniya informacionno-issledovatel'skoj kompetencii [Elektronnyj resurs]. <http://science-education.ru/ru/article/view?id=8583> (data obrashcheniya: 29.01.2020)
5. Sorokina T.V. Gendernyj podhod v obrazovanii [Elektronnyj resurs]. <https://multiurok.ru/files/stat-ia-giendiarnyi-podkhod-v-obrazovanii.html> (data obrashcheniya: 30.01.2020)
6. Filosofskij enciklopedicheskij slovar' / S.S. Averincev, L.F. Il'ichev i dr. 2-e izd. M.: Sov. encikl., 1989. 815 s.
7. SHCHerbakov A.V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya professional'nogo rosta pedagoga kak vospitatelja v ramkah vvedeniya professional'nyh standartov [Elektronnyj resurs]: metodicheskoe posobie dlya rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij. elyabinsk: CHIPPKRO, 2017. 60 s.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF CADET BOARDING SCHOOL STUDENTS

*Antonova Yu.T., Postgraduate,
Kruze B.A., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Perm State University of Humanities and Education*

Abstract: the article is devoted to the identification of organizational and pedagogical conditions that make it possible to form effectively the research competence of students of the cadet boarding school. The author analyzes the existing definitions of the definitions “organizational and pedagogical conditions”, “gender approach”, and “gender differentiation” used in the author's pedagogical research.

In the modern educational space of general education institutions, in accordance with the Federal State Standard, the problem of forming a competitive personality becomes the general line of the school education system. The solution to this goal in the research work is to form the research competence of students of the cadet boarding school.

Based on the theoretical analysis, as well as the carried out practical work, the author proposes the main groups of organizational and pedagogical conditions (legal, motivational, organizational and methodological, personnel) that contribute to the formation of research competence of students of the cadet boarding school.

Keywords: organizational and pedagogical conditions; cadet boarding school students, gender training, gender differentiation, system-activity approach, formation of research competence, elite education, condition, approaches

ПРЕПОДАВАНИЕ МАТЕМАТИКИ В ВУЗЕ

*Гусакова Е.М.,
Гусакова Т.А.,*

*Национальный исследовательский московский
государственный строительный университет (НИУ МГСУ)*

Аннотация: в настоящее время большое внимание уделяется информационным технологиям, в том числе их применению в учебном процессе. Статья посвящена рассмотрению роли информационных технологий в процессе преподавания математики в учреждениях высшего образования. Рассмотрено применение проблемного метода при изучении математических дисциплин. Выявлены как положительные стороны данного метода, такие как, повышение уровня заинтересованности обучающихся при изучении математики, развитие математических способностей, умение участвовать в научном споре, применение математических знаний в профессиональной деятельности, так и отрицательные, которые связаны, не только с тем, что преподаватель должен хорошо знать свою дисциплину и смежные с ней, но и с тем, что для подготовки таких занятий уходит много времени. Еще одной проблемой применения данного метода на занятиях, является уменьшение аудиторных занятий и увеличение материала необходимого рассказать студенту. Однако использование мультимедийных технологий ведет к совершенствованию учебного процесса, появлению новых форм взаимодействия преподавателя и обучающегося. Только при умелом комбинировании мультимедийных технологий с традиционным, классическим методом обучения возможно повышение качества образования. Необходимо поиск новых форм взаимодействия преподавателя и студента с использованием современных технических возможностей. Для достижения необходимого уровня знаний и формирования умений у обучающегося необходимо совершенствовать их самостоятельную работу, а также контроль данных мероприятий.

Ключевые слова: информационные технологии; математика; отрицательные эффекты; положительные эффекты; преподавание; учреждения высшего образования

Введение

Цели исследования: анализ влияния информационных технологий на процесс преподавания математических дисциплин в учреждениях высшего образования.

Задачи исследования: рассмотреть возможные последствия широкого применения информационных технологий в процессе преподавания математики.

Гипотеза исследования: широкое применение информационных технологий в процессе преподавания математики способно, с одной стороны, повысить процесс эффективности изучения материала, а также охватить более широкий спектр научных знаний, с другой стороны, может привести к ряду нежелательных эффектов, обусловленных упрощением формируемого в процессе обучения мыслительного процесса обучаемых.

Методы исследования: анализ, синтез и научная абстракция.

Новизна исследования: рассмотрен ряд позитивных и негативных эффектов широкого применения информационных технологий в процессе преподавания математики в высших учебных заведениях.

Достигнутые результаты: предложен подход, позволяющий, получив положительный эффект от применения информационных технологий в процессе обучения, избежать сопутствующих негативных последствий.

Исследовательская часть

Преподавание высшей математики в вузе определяется целями и задачами математической подготовки студентов. Одной из методик преподавания является проблемный метод. В его основе лежит создание некоторых проблемных ситуаций при решении математических задач. В ходе разрешения возникшего противоречия у студента появляется заинтересованность в поиске ответов на вопросы, что позволяет увеличить мыслительную активность.

В процессе совместной деятельности преподавателя и студентов по принятию и разрешению этих проблемных задач учащиеся овладевают новыми знаниями и общими принципами решения таких задач. М.И. Махмутов [1, с. 40] определяет проблемную ситуацию как интеллектуальное затруднение человека, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом, что побуждает человека искать новый способ объяснения или способ действия.

Источником проблемной ситуации является некое противоречие. Оно вовсе не обязано быть большим. Достаточно небольшого затруднения, но у противоречия должны быть хотя бы два пути разрешения, один из которых предстоит выбрать. Именно противоречие заставляет учащегося задуматься и задать вопрос по сути проблемы. Проблемный метод предполагает, что на занятии студентам предлагается такая задача, для решения

которой у них пока недостаточно теоретических знаний.

Можно выделить следующую структуру проблемного обучения:

1) Анализ уже изученного материала, на основе которого и должна создаваться проблемная ситуация.

2) Подготовка проблемной ситуации. Это может быть постановка вопроса, рассмотрение схемы. На этом этапе бывает важно скрыть часть информации от учащихся.

3) Создание проблемной задачи.

4) Поиск путей решения проблемы. Преподавателю следует заранее оценить возможность разрешения данного противоречия самими студентами, подготовить вопросы, которые смогут направить поиск решения учащимися.

5) Проверка найденного решения проблемной задачи. При проблемном обучении преподаватель не предоставляет студентам готовых знаний, а помогает им самим найти их.

Благодаря организованному преподавателем поиску, наблюдению и анализу проблемной ситуации студенты подводятся к пониманию новых математических понятий, теорем и способов решения новых для них классов задач. Как и любая методика, проблемный метод имеет свои преимущества и недостатки. К преимуществам можно отнести: развитие математических способностей и активизацию мыслительной деятельности студентов; увеличение интереса к учебному процессу, появление творчества в обучении. Недостатком же является необходимость не только хорошего знания преподавателем учебного материала, но и затрат большого количества времени на подготовку к занятиям. К тому же затраты учебного времени на освоение студентами нового материала также увеличивается по сравнению с обычными методами обучения.

Однако все недостатки перекрываются возможностью эффективно развивать творческое начало в мышлении учащихся. Рассмотрим несколько примеров проблемного обучения.

Пример 1. Создание проблемной ситуации через противоречие нового материала старому, уже известному. Решение квадратного уравнения в случае отрицательного дискриминанта подводит студентов к необходимости извлекать корень квадратный из отрицательного числа, что было невозможно в курсе школьной математики. Это в свою очередь подводит к идее мнимой единицы i , дающей при возведении в квадрат (-1) . Следующим шагом является понятие комплексного числа. В продолжении этой темы можно рассмотреть основные операции с комплексными числами. А здесь уже студенты, наоборот, должны предло-

жить использовать знакомые им со школы навыки раскрытия скобок и приведения подобных.

Пример 2. Создание проблемных ситуаций через умышленно допущенные преподавателем ошибки. Иногда преподавателю стоит предлагать студентам найти ошибки в заданиях, которые на первый взгляд кажутся решенными верно.

В качестве иллюстрации такой «ошибки» можно предложить следующее: при вычислении предела заменить в сумме (или в разности) исходные тригонометрические функции на эквивалентные им. Студенты должны указать на эту «ошибку» и предложить другие способы вычисления такого предела.

Несмотря на ряд недостатков, проблемный метод преподавания математики крайне важен для формирования гармонически развитого творческого человека, способного находить решения в различных проблемных ситуациях.

Использование информационных технологий в обучающем процессе представляет собой одну из наиболее перспективных форм обучения, при этом возможны как видоизменение самого процесса преподавания, так и совершенствование самоподготовки студентов, поскольку повышается их интерес к обучению [1]. Кроме того, у обучаемых развивается интуиция, пространственное представление, способность предвидеть результат и предугадать способ решения проблемы, а также повышается качество знаний [2].

Вместе с тем, позитивные эффекты в данном случае могут иметь свою оборотную сторону, не всегда положительно влияющую на качество получаемых знаний.

Очевидно, что применение информационных технологий в процессе преподавания математики можно подразделить на два направления: наглядное представление учебного материала и непосредственное осуществление математических операций.

Поскольку речь идет о высших учебных заведениях, академический интерес представляет в большей степени второе направление, т.к. визуализация учебного материала, хотя и способствует улучшению его усвоения, данный аспект использования информационных технологий рассмотрен и исследований.

В настоящее время разработан и успешно применяется на практике ряд прикладных математических пакетов программного обеспечения и систем автоматического проектирования, к которым, в частности, относятся универсальные пакеты символьных и численных вычислений: MathCad, MatLab, Mathematica, Maple и др. [3].

Отрицательным эффектом использования перечисленных программных продуктов в процессе

преподавания математики является риск замещения математических знаний умением использовать соответствующие математические программные разработки.

Иными словами, с одной стороны, студенты должны не просто иметь представления о современных математических программных продуктах, но и уметь их использовать, с другой стороны, процесс преподавания математики призван, прежде всего, заложить математические знания, прикладное использование которых уже может быть связано с эксплуатацией соответствующего программного обеспечения.

Таким образом, при неизбежном использовании информационных технологий в процессе преподавания математики в высших учебных заведениях предоставляется целесообразным придерживаться подхода, основанного на формировании на первом этапе у обучаемых студентов понятийного аппарата, позволяющего ориентироваться в математических процессах, функциях и взаимосвязях, с тем, чтобы избежать фактического замещения математических знаний умениями использовать математические прикладные программные продукты.

Компьютеры, информационные и мультимедийные технологии проникли во все стороны нашей жизни, так что уже можно говорить о возникновении цифровой экономики и цифрового образования. Но для того чтобы современные технологии приносили пользу, необходимо понимание того, как их правильно применять. Рассмотрим эти вопросы на примере преподавания математики в ВУЗе. Как показывает практика, чрезмерное увлечение мультимедийными технологиями приводит к тому, что лекция практически превращается в мультфильм, и преподаватель лишь изредка «включается в занятие». На наш взгляд в результате такого обучения начинает преобладать формальный подход, при котором основное внимание уделяется запоминанию определений, формул и правил, применяемых к решению стандартных задач [1].

Всё это приводит к тому, что студент становится лишь потребителем конечного продукта, перестает думать, и, как следствие, останавливается в развитии. Как мы уже указывали, в группах, где применялся такой формальный подход, студенты оказывались не способными к решению нестандартных задач, требующих логического мышления [2].

Однако было бы неправильно отрицать важность использования мультимедийных технологий в учебном процессе. Нужна лишь их правильная «дозировка», обеспечивающая гармоническое единство классического и мультимедийного обу-

чения, которое ведет к повышению качества учебного процесса и, как следствие этого, к улучшению усвоения предмета. Разберём этот тезис на примере изложения некоторых разделов математики. Так, при разборе техники дифференцирования и интегрирования очень удобно вывести на экран компьютера таблицы производных и интегралов. При рассмотрении основных элементарных функций можно показать их графики. Это позволит существенно улучшить качество изложения материала, поскольку далеко не каждый преподаватель обладает талантом художника.

По той же причине при обзоре поверхностей второго порядка можно представить их рисунки. Также можно воспользоваться экраном компьютера для приведения таблицы оригиналов и изображений в операционном исчислении, таблиц поэтапного решения транспортной задачи линейного программирования в процессе улучшения начального плана перевозок и в целом ряде других случаев [3]. Во всех перечисленных ситуациях мультимедийное оборудование позволяет преподавателю не тратить время на написание формул и рисование графиков. Выведя их на экран компьютера, он может спокойно сопровождать показ необходимыми комментариями. Отметим здесь также, что заинтересовать студента можно не только мультимедийными инсталляциями, но и короткими рассказами о математических чудесах, тайнах и загадках (см. например [4, 5]). Решающую роль в этом играет личность преподавателя, его профессионализм и культура.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

1. Информационные технологии являются неотъемлемой частью учебного процесса. Мультимедийные презентации необходимо использовать для представления рисунков, таблиц, графиков и т.д.

2. В основном изложение материала, все выводы формул и доказательства теорем нужно проводить классическим методом непосредственно на доске.

Только при таком подходе математика позволит развивать у студентов абстрактное мышление, способность к построению моделей, навыки анализа и синтеза, а также научит их думать и творить.

Высказаны мнения о необходимости видеокурсов, мини-лекций, практикумов по разбору ключевых теоретических вопросов, объяснению алгоритмов решения типовых задач. Видеоматериалы доступнее чтения учебников. Прозвучало предложение увеличить число учебных часов, дать возможность студенту часть контрольной работы выполнять в присутствии преподавателя, чтобы иметь возможность задавать вопросы.

Заключение

Подводя итоги двухлетней работы по организации образовательного пространства для студентов на образовательном портале, мы пришли к следующим выводам:

1. Необходимо совершенствовать, унифицировать информационно-теоретический блок, разработать практико-ориентированный блок. Информационно-теоретический блок должен содержать четко структурированный, мелко дозированный учебно-методический материал, как печатного формата, так и в виде видео-лекций. Практико-ориентированный блок должен содержать большое количество тренажеров, тестовых материалов, что позволит выстраивать индивидуальную траекторию обучения.

2. Оптимизировать контролирующий блок, как в плане наполнения, так и в вопросе учета времени работы преподавателя. Использование коммуникативного блока требует переосмысления, учитывающего специфику преподаваемого предмета. В контролирующем блоке проверку знаний целесообразно осуществлять посредством большого числа многоуровневых тематических тестов, содержащих как теоретические вопросы, так и вычислительные задачи. Для их создания необходим большой кафедральный банк заданий.

3. Оптимизировать график сессионных периодов.

4. Рассмотреть вопрос о целесообразности выделения на образовательном портале для заочного обучения унифицированных курсов, аналогичных курсам дистанционной формы обучения.

Литература

1. Атнагулов А.И. О тенденциях современного высшего образования // Наука сегодня: теория и практика: сб. мат. международной научно-практической конференции. 2017. С. 91 – 92.

2. Батехина Н.В. "Практические предпосылки возникновения формализма в знаниях студентов при обучении высшей математике в техническом ВУЗЕ" // Материалы второй межвузовской научно-методической конференции 28-29 сентября 2015. Омск: Полиграфический центр КАН, 2012.

3. Ивакин В.В., Керейчук М.А., Тарабан В.В. "О некоторых вопросах процесса преподавания математики" // Сб.тр. IV Международной научно-методической конференции "Современные обра-

зовательные технологии в преподавании естественно-научных и гуманитарных дисциплин". СПб, Горный университет, 2017. С. 624 – 629.

4. Ивакин В.В., Керейчук М.А., Тарабан В.В. "О некоторых методах совершенствования процесса преподавания высшей математики" // Сб. тр. III международной научно-методической конференции "Современные образовательные технологии в преподавании естественно-научных и гуманитарных дисциплин". СПб, Горный университет, 2016. С. 365 – 368.

5. Беллокс А. "Красота в квадрате. Как цифры отражают жизнь и жизнь отражает цифры". М.: Манн, Иванов и Фарбер, 2015. 368 с.

6. Ливио М. ϕ – число Бога. Золотое сечение – формула мироздания. М.: АСТ, 2015. 425 с.

References

1. Atnagulov A.I. O tendenciayah sovremennogo vysshego obrazovaniya // Nauka segodnya: teoriya i praktika: sb. mat. mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2017. S. 91 – 92.

2. Batekhina N.V. "Prakticheskie predposylki vzniknoveniya formalizma v znaniyah studentov pri obuchenii vysshej matematike v tekhnicheskome VUZE" // Materialy vtoroj mezhvuzovskoj nauchno-metodicheskoy konferencii 28-29 sentyabrya 2015. Omsk: Poligraficheskij centr KAN, 2012.

3. Ivakin V.V., Kerejchuk M.A., Taraban V.V. "O nekotoryh voprosah processa prepodavaniya matematiki" // Sb.tr. IV Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii "Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v prepodavanii estestvenno-nauchnyh i gumanitarnyh disciplin". SPb, Gornyj universitet, 2017. S. 624 – 629.

4. Ivakin V.V., Kerejchuk M.A., Taraban V.V. "O nekotoryh metodah sovershenstvovaniya processa prepodavaniya vysshej matematiki" // Sb. tr. III mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii "Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v prepodavanii estestvenno-nauchnyh i gumanitarnyh disciplin". SPb, Gornyj universitet, 2016. S. 365 – 368.

5. Belloks A. "Krasota v kvadrate. Kak cifry otrazhayut zhizn' i zhizn' otrazhaet cifry". M.: Mann, Ivanov i Farber, 2015. 368 s.

6. Livio M. ϕ – chislo Boga. Zolotoe sechenie – formula mirozdaniya. M.: AST, 2015. 425 s.

TEACHING MATHEMATICS AT A UNIVERSITY*Gusakova E.M.,
Gusakova T.A.,**National Research Moscow State University of Civil Engineering*

Abstract: currently, much attention is paid to information technology, including their application in the educational process. The article is devoted to the role of information technology in the process of teaching mathematics in higher education institutions. The application of the problematic method in the study of mathematical disciplines is considered. The positive aspects of this method were identified, such as increasing the level of students' interest in studying mathematics, developing mathematical abilities, the ability to participate in a scientific dispute, applying mathematical knowledge in professional activities, and negative ones that are related not only to the fact that the teacher should know well his discipline and related ones, but also that it takes a lot of time to prepare such classes. Another problem with the application of this method in the classroom is the reduction in classroom activities and an increase in the material needed to tell the student. However, the use of multimedia technologies leads to the improvement of the educational process, the emergence of new forms of interaction between teacher and student. Only with the skillful combination of multimedia technology with the traditional, classical teaching method it is possible to improve the quality of education. It is necessary to search for new forms of interaction between teacher and student using modern technical capabilities. To achieve the necessary level of knowledge and the formation of skills of the student, it is necessary to improve their independent work, as well as control of these events.

Keywords: information technology; maths; negative effects; positive effects; teaching higher education institutions

ПРАВОМОЧНОСТЬ КАК АРХЕТИПИЧЕСКОЕ СМЫСЛОВОЕ ЯДРО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА

*Иванова М.Г., кандидат педагогических наук, профессор,
Алматинский филиал Санкт-Петербургского гуманитарного
университета профсоюзов (Алматы, Республика Казахстан)*

Аннотация: автор статьи доказывает, что необходимо изменить целевую составляющую современного студента, дав ему возможность и навыки не только знать информацию, но еще и оценивать, сознательно усваивать ее, видеть перспективу ее применения. Основная задача – научить мыслить. Компетентность – это использование знаний, умений и навыков для решения конкретной проблемы. Установлена разница между компетенцией и компетентностью, рассмотрены принципы компетентностного подхода. Определив важность соотносимости компетентности и правомочности человека, была выдвинута гипотеза о том, что правомочность студента является архетипическим смысловым ядром его профессиональных компетенций. При рассмотрении данной гипотезы автором последовательно были изучены: компетентность как долг каждого, навык школьника, образовательная парадигма, психологическая парадигма, психологический аспект, стратегия визуализации, стратегия объединения, дистанционное обучение и как игра амбивалентных сил. Подчеркивается, что следует учитывать взаимосвязь и взаимозависимость таких переменных, как престиж профессии, качество образования, доход, доступ к власти, а также волевою, интеллектуальную и аффективную составляющие. Делается вывод, что всё изученное находится в обоюдной положительной и отрицательной зависимости, что при определенной образовательной адаптации к условиям правомочность становится долженствованием. Сопоставление потерь и приобретений современного студента указывает на результативность реформы образования.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, реформы образования, образовательная адаптация, качество деятельности, составляющие правомочности

Цель современного образования – развитие мышления от низшего уровня (знание информации) к высшему (оценка этой информации, формирование собственного отношения к полученным фактам, их осмысление и сознательное усвоение, возможность увидеть перспективу их применения на практике). Основная задача – научить мыслить, а не дать то, что уже существует. То есть обучение должно быть через информацию, предполагая, что она служит не для последующего восстановления текста, а будет использована в решении определенной проблемы.

Согласно установкам и основным постулатам концепции модернизации образования и в Казахстане, и в России реализуется это несколькими способами. Во-первых, развитие новых технологий передачи знаний и информации влияет на всю систему образования, требуя значительных изменений в методиках и формах обучения каждой из дисциплин. Во-вторых, теория и практика современного (дистанционного и автономного) обучения отстаивает идею превращения студента из пассивного в активного субъекта, способного самостоятельно и ответственно управлять своей собственной учебной деятельностью. В-третьих, модель многостороннего общения представляет обучение как свободное раскрытие личностных возможностей студентов. В итоге, новые инновационные тенденции обновления содержания образования нацелены на формирование многосторонней, интеллектуально развитой личности, готовой и способной к поиску и решению поставленных задач. Другими словами, компетентностный под-

ход в процессе преподавания формирует компетенции, дающие право действовать.

Понятие «компетентность» уже вошло в активный научный обиход, хотя имеется более тридцати его видов [1-4]. Каждому из этих видов и разновидностей свойственна своя направленность, наполненность, структура и т.д.

Чаще всего исследуется профессиональная составляющая (Е.С. Кузьмин, Р.Л. Кричевский, С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов, А.К. Маркова и др.). В переводе с английского «competence» – это способность, но иногда компетентность рассматривают как наличие компетенций, то есть взаимосвязь определенных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), важных для результативной деятельности по отношению к ним [5, с. 295]. В этом случае подразумевают когнитивную составляющую (наличие необходимых знаний), регулятивную (использование знаний для решения задач), рефлексивно-статусную (право действовать определенным образом за счет признания авторитарности) и коммуникативную (возможность установления контактов самого различного вида) [6], учитывая при этом такие факторы, влияющие на их формирование, как семья, студенческий коллектив, друзья, досуг, образовательная среда, политика.

Понятие «компетентность» обычно тесно связано с оценкой качества деятельности, с его эффективностью (Дж. Равен, О. Епишева, Е. Майер и др.). Компетентным считается человек, который может выбирать оптимальное решение, аргументировать собственное мнение и т.д. (так, согласно

словарю иностранных слов, «компетентность – способность данного лица производить определенный вид работы» [7, с. 299], «компетентный – располагающий полномочиями для определенных действий» [7, с. 299], «компетенция – 1) совокупность полномочий официального лица, установленная законом или уставом; <...> 4) знания, опыт, осведомленность в какой-то области» [7, с. 299]). Оценка конечного результата позволяет (дает право, наделяет полномочиями) оценить степень компетентности профессионала. Возникает вопрос: каким же образом соотносятся компетентность и правомочность человека или, по крайней мере, имеются ли корреляционные связи между ними. Цель нашей статьи – изучение данного вопроса на основе анализа программирования и воплощения профессиональных компетенций студента. Рабочая гипотеза: правомочность студента является архетипическим смысловым ядром его профессиональных компетенций. Рассмотрим составляющие этой гипотезы.

1. Компетентность как обязанность и долг каждого. Современный рынок труда предъявляет высокие требования к мобильности и адаптированности студентов. Ведущая категория «компетентность специалиста» определяется как владение выпускником вуза профессиональными знаниями, как его способность самостоятельно применять их в том или ином контексте в различных видах деятельности. На основании этого в России были разработаны основные характеристики ключевых компетенций специалиста РОСТОК-С (Развитие общекультурных, социальных, технологических, образовательных компетенций студента), подразделяемые на две части: инвариантная (общепрофессиональная компетенция) и вариативная (специально-профессиональная компетенция). В Казахстане был разработан ФГОС (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования), направленный на результат (профессиональная готовность в общекультурном контексте), социально-профессиональные задачи, которые предстоит решить (социально-профессиональная мобильность), личностные характеристики (готовность к межкультурной коммуникации). Однако и в Казахстане, и в России определены единые принципы компетентного подхода, которые включают: 1) умение оценивать проблемы по содержанию; 2) выработку навыка самостоятельно принимать решение на основе социального и личного опыта где бы и когда бы это не понадобилось; 3) определение результатов на основе поставленной цели.

Таким образом, на государственном уровне утверждены целый комплекс, состоящий из знаний, умений, навыков, способностей, склонностей, го-

товностей, прав и обязанностей студента, так как предполагается, что **любой** современный специалист имеет все основания и поэтому должен быть человеком широкого кругозора, качественных знаний и высокой культуры, умеющим быстро находить необходимую информацию, используя весь интеграционный спектр информационных услуг.

2. Правомочность студента как результат компетентности школьника. Согласно Госстандарту, существующему на территории постсоветского пространства, результатами школьного образования рассматриваются такие три компетенции, как общекультурная, методологическая (способность к исследовательской, творческой деятельности) и допрофессиональная (способность ориентироваться в выбираемой профессии, умение оценить ситуацию на рынке труда и рынке образовательных услуг в области высшего образования). Уровень последней в значительной мере связан со способностью выпускника средней школы выбрать тот вуз, который позволит ему наиболее полно реализовать собственный потенциал, а также отвечает его интересам и возможностям. Однако в сегодняшней ситуации всё вышеперечисленное не только находится в обоюдной положительной зависимости (когда возможности бывшего школьника, т.е. его мобильность, креативность, позиционирование себя и т.д., подкрепленные его платежеспособностью, позволяют выбрать «свой» вуз), но и в отрицательной зависимости (вузы стараются принять как можно больше студентов, что сказывается на качестве; резко возросло количество вузов и большую часть из них составляют вузы, открывшиеся на базе бывших средних специальных учебных заведений; среди студентов есть те, кто пришел без учета своей профессиональной или когнитивной направленности; снижен уровень предоставляемого образования из-за нехватки квалифицированных кадров; в наличии имеются коррумпированные вузы, а также резко снижаются материальные возможности самих абитуриентов).

Следовательно, такие установки абитуриента, как «хочу» и «надо», «обогащаясь» влиянием внешней среды, в большинстве случаев обуславливают логику и возможности установки «могу».

3. Образовательная парадигма. Приоритеты современного образования сместили доктрину «образование – преподавание» на доктрину «образование – созидание», тем самым признав приоритет внутренней свободы, самооценку и неисчерпаемость возможностей каждой личности.

Сегментация знаний и постепенная их передача от педагога к ученику сменилась на необходимость ученику самому добывать и применять знания. Контроль педагога заменился его полным отсутствием в процессе добывания знаний. Благода-

ря Болонской декларации (подписана в 2001 году) официально утверждены академическая свобода педагога, личная ответственность студента за результат учения, а также ответственность обоих субъектов за деятельность вуза.

Таким образом, правомочность вроде бы на лицо, пересчитать вузы, где это есть, не составляет труда, но они все-таки есть.

4. Психологический аспект. Считается, что наилучшая тактика современного образования должна включать: 1) информацию к размышлению, подкрепленную наглядными примерами; 2) свободу выбора примеров и доказательств истины; 3) стабилизацию знаний путем удовлетворения любопытства, индивидуальных интересов и с учетом профессиональной ориентации; 4) учет психологических особенностей: для одних характерно центробежное, а для других – центростремительное продвижение к цели. Среди многообразия образовательных технологий студент имеет право выбрать дидактическую систему, включающую обучение в сотрудничестве (классические лекции и семинары по определенному плану), метод проектов (стимулирование активности к самостоятельному овладению предметом, учет естественного, постепенного собирания знаний из различных сфер для выполнения одной задачи), тандем-метод (обучение ведется с помощью вопросов, ответов и комментариев в произвольной форме беседы и без плана).

Постепенно запоминание меняется на понимание через применение на практике, используются методы динамического программирования будущего профессионала. Однако так как данное право зафиксировано в курсах всех обучающих курсов, то студент «вынужден» постоянно работать, воспринимая и перерабатывая учебный материал, проверяя его усвоение обстоятельно и полно в своем личном темпе. Преподаватель, систематически и оперативно получая результаты обучения каждого отдельного студента по обратной связи, своевременно устраняет недочеты и повышает эффективность обучения. Таким образом, программируется не только усваиваемый материал, но и процесс усвоения (правомочность обосновывается должествованием).

5. Стратегия визуализации. Современный преподаватель – это координатор и консультант, так как, согласно концепции современного образования, деятельность преподавателя сводится к управлению процессом познания, консультированию и разработке новых средств обучения. Основой работы студентов являются логико-психологические средства, а именно умение осуществлять сравнение, сопоставление, классификацию путем выявления причин некоторых явлений, составле-

ния плана, разделения главного и второстепенного, выделения основных соотношений и т.д. Развитие учебных умений связано с навыками как автоматизированными компонентами умений, то есть с сознательно выполняемой деятельностью, образующейся путем упражнений и тренировок, что должно, в свою очередь, обеспечивать знания.

Применение данных стратегий пробуждает в каждом обучаемом творческие способности, мобилизуют все их знания и умения. Чтобы лучше изложить материал, студенты начинают писать стихи, рисовать, разыгрывают сценки, сопоставляют схемы, таблицы. Визуализация может быть формой социально-конструктивного обучения. Главный его элемент – это участие студентов в собственном обучении. В итоге, благодаря общению на лекциях и практических занятиях, студент имеет возможность воочию наблюдать речевое поведение своего наставника; задать любой вопрос и получить на него компетентный ответ; выразить собственную позицию и аргументировать ее. То есть успевающий студент – это тот, чья умственная работа идет на одной частоте с умственной деятельностью преподавателя. Но средства информационных технологий позволяют автоматизировать процесс передачи информации, контроля результатов учебной деятельности, обработки информации, управления познавательной деятельностью обучающихся, развитию интереса к изучаемой дисциплине. Они наглядны, информативны, адекватны, интегративны.

Кроме того, использование на занятиях виртуального учебника позволяет размышлять, расширяет эстетическое содержание изучаемых тем, решает проблему дифференцированного подхода в обучении, развивает и осуществляет информационную деятельность. То есть виртуальное обучение позволяет осваивать новый материал в темпе, свойственном природе студента и, в этом случае, успевающим становится **каждый** студент.

6. Стратегия объединения. Студенты знакомятся с модулем, который изображен в виде иерархической схемы и представляет основные понятия и их взаимосвязь. Программа состоит из четырех блоков: блок информации; блок входящего контроля (диагностика знаний); блок операции или обучающий (тренировочные упражнения); блок выходящего контроля (результаты полученных студентами знаний).

7. Дистанционно-электронный способ, или мобильное обучение. Студенты сами выбирают свой способ быстрого обучения: заниматься чем угодно или прогуливать занятия, а потом черпать знания из Интернета. Модернизация образования предлагает электронное обучение (e-learning) как целенаправленную и контролируемую интенсив-

ную работу по самостоятельному пути и со своей скоростью. Предполагается, что электронное обучение позволит овладеть навыками применения информационно-коммуникационных технологий и легко применять их в процессе работы после завершения обучения. Занятия должны проводиться с применением всех доступных средств информации в системе сетевого обучения, виртуальных аудиторий, цифровой совместной работы. Однако необходима научно-образовательная методика использования мобильных технологий, легкость освоения этих технологий. Кроме того, выявляются как «плюсы» данного способа (обучение в любую свободную минуту и в любом месте; возможность заменить стационарный компьютер на устройство «временного подключения»; многократные контакты и воспроизводство; использование во всех областях бизнеса, науки, образования; экономия средств и времени; быстрый доступ к требуемой информации), так и «минусы» (ограниченные возможности воспроизведения графики; малые размеры экрана устройства; необходимость постоянно повышать квалификацию; наличие качественной высокопроходной связи и постоянное обновление оборудования).

Таким образом, применение Интернет-возможностей и средств помогает адаптироваться, быть интерактивным и креативным, работать без каких-либо ограничений. Мобильное обучение – закономерный и объективный процесс, с одной стороны, требующий равности между наличием традиционных способов и введением инноваций в ходе учебного процесса, но с другой – дающий право на самостоятельность.

8. Компетентность и правомочность как игра амбивалентных сил. Современное общество рассталось с системой надличностных непрерываемых ценностей и норм (а это не могло не получить отклика в системе образования). Актуальность получил поиск дополнительных факторов (общих и специальных) повышения добротности теоретической подготовленности будущих специалистов и прочности сформированных у них практических навыков и умений. Субъективно у студента такое образование должно было бы сформировать навык постоянного ценностного самоопределения, выбора необходимых ценностных ориентиров. Объективно студент получает свободу выбора и право для выстраивания себя и своей деятельности в мире только в тех масштабах, которые сам же себе устанавливает путем выбора конкретного вуза. Кроме того, и преподаватели находятся в состоянии постоянного самообразования и поиска новых образовательных стратегий и форм, «вынужденные подстраиваться» под такого студента.

Таким образом, *правомочность студента является основной составляющей его компетентности, точнее архетипическим смысловым его ядром.*

К сожалению, начавшиеся в 90-х годах XX века реформы образования как в России, так и в Казахстане привели к деформированной стратификации общества. К примеру учтем, что для анализа социальной стратификации применяются, в частности, критерии престижа профессии, качества жизни, качества профессионального образования, уровня дохода, доступа к власти и др. Тогда мы обязаны констатировать, что, с одной стороны, преподаватель вуза как носитель определенных этносоциальных ценностей оказался в состоянии амбивалентности; с другой - в таком же положении оказался и потенциальный абитуриент, принимающий решение о приобретении того или иного профессионального образования, так как, основываясь на объективном подходе, ему следует учитывать взаимосвязь и взаимозависимость таких переменных, как престиж профессии, качество образования, доход, доступ к власти и, в конечном счете, свою правомочность на тот или иной вариант. Тогда профессиональная компетентность студента (а значит и выпускника вуза) – это игра амбивалентных сил.

Игра наравне со смертью, трудом, господством и любовью относится к основным явлениям бытия человека. *Амбивалентность* – это противоположность (процессов, состояний, свойств, образований), направленных на один и тот же объект. Амбивалентность может рассматриваться с трех точек зрения:

1. *Волевая амбивалентность* (субъект одновременно хочет чего-то и не хочет (например, хочет получить данную профессию и в то же время понимает, что это не обеспечит ему желаемую компетентность).

2. *Интеллектуальная амбивалентность* (субъект одновременно высказывает нечто и то, что ему противоречит. В данном случае речь идет о защите от внутреннего возбуждения (влечения) и особенно от представлений (воспоминаний, фантазий), причастных к этому влечению, а также о защите от ситуаций, порождающих такое возбуждение, которое нарушает психологическое равновесие и, следовательно, неприятно для ЭГО. Например, получаемое образование нравится, но поможет/помогло ли это образование реализации фантазий субъекта о его желаемой правомочности (достаточно долго может оставаться невыясненным).

3. *Аффективная амбивалентность* (субъект одновременно и любит, и ненавидит одного и того же субъекта, студент может одновременно и ува-

жать, и игнорировать одного и того же преподавателя).

Таким образом, подразумевается *волевая амбивалентная игра* (может рассматриваться как деятельность, являющаяся формой самовыражения субъекта, направленная на развитие определенных навыков и умений), *интеллектуальная амбивалентная игра* (представляет собой логическое моделирование интеллектуальных процессов субъек-

тов), *аффективная амбивалентная игра* (средство решения проблем коммуникации, удовлетворения потребностей в развлечении, удовольствии, снятии напряжения).

Подведем итог всему вышесказанному. Студенты многое получили от реформы высшего образования. В чем-то обманувшись (сопоставление приобретений и потерь представлено в таблице, данной ниже), они в целом видят перспективы.

Таблица 1

приобретение	потери
Право выбора школы или вуза	Самостоятельно выбранные школы или вуз оказались не лучше остальных
Право участвовать в управлении процессом собственного образования	Знания, оплаченные из своего кармана, оказались устаревшими
Изобилие информации по всем учебным предметам	Процесс учебы по-прежнему требует затраты собственных усилий
Свобода доступа к первоисточникам	Отсутствие работы по специальности
Изменение отношений с педагогами (сотрудничество)	Ухудшились условия студенческой жизни (конкуренция)
Стратегия действий выбирается по желанию, так как оценка вида действий известна заранее силлабусом	Оценка не может быть скорректирована, так как обуславливается ритмичностью выполнения самостоятельной работы в течение семестра

Правомочность студента является архетипическим смысловым ядром его профессиональных компетенций. Факты доказывают, что (хотим мы того или нет) это существует, а при определенной образовательной адаптации к условиям обучения постепенно становится нормой.

Литература

1. Елина И.Е. Компетентность как интегральная характеристика профессиональной деятельности государственных служащих: дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 201 с.
2. Епишева О., Майер В. Управленческая компетентность вузовского руководителя // Высшее образование в России. 2005. №8. С. 141.
3. Карнышев А.Д. К вопросу о межкультурной компетентности работников правоприменительных органов // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии: материалы тринадцатой всерос.науч.-метод.конф. Иркутск: ФГОУ ВПО ВШ МВД России, 2008. С. 16 – 18.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М.: Когито-Центр, 2002. 400 с.
5. Совр.словарь иностранных слов. СПб.: Дуэт, 1994. 980 с.
6. Деркач А., Зазыкин В. Акмеология: учебное пособие. СПб.: Питер, 2003. 256 с.

7. Большой словарь иностранных слов / Сост. А.Ю. Москвин. М.: ЗАО Изд-во Центрполиграф: ООО «Полюс», 2003. 816 с.

References

1. Elina I.E. Kompetentnost' kak integral'naya ha-karakteristika professional'noj deyatel'nosti gosudarstvennykh sluzhashchih: dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1999. 201 s.
2. Episheva O., Majer V. Upravlencheskaya kompetentnost' vuzovskogo rukovoditelya // Vyshee ob-razovanie v Rossii. 2005. №8. S. 141.
3. Karnyshev A.D. K voprosu o mezhkul'turnoj kompetentnosti rabotnikov pravoprimeritel'nyh organov // Podgotovka kadrov dlya silovykh struktur: so-vremennye napravleniya i obrazovatel'nye tekhnolo-gii: materialy trinadcatoy vseros.nauch.-metod.konf. Irkutsk: FGOU VPO VSH MVD Rossii, 2008. S. 16 – 18.
4. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve. M.: Kogito-Centr, 2002. 400 s.
5. Sovr.slovar' inostrannykh slov. SPb.: Duet, 1994. 980 s.
6. Derkach A., Zazykin V. Akmeologiya: uchebnoe posobie. SPb.: Piter, 2003. 256 s.
7. Bol'shoj slovar' inostrannykh slov / Sost. A.YU. Moskvin. M.: ZAO Izd-vo Centrpoligraf: ООО «Po-lyus», 2003. 816 s.

**COMPETENCY AS AN ARCHETYPAL SEMANTIC CORE
OF A STUDENT'S PROFESSIONAL CAPACITY**

*Ivanova M.G., Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), Professor,
Almaty Branch of Saint-Petersburg University of Humanities
and Social Sciences, Department of Social-Cultural Technologies
(Almaty, Republic of Kazakhstan)*

Abstract: the author of the article proves that it is necessary to change the target component of the modern student, giving him the opportunity and skills not only to know the information, but also to evaluate it, consciously assimilate it, and see the prospect of its application. The main task is to teach thinking. Competence is the use of knowledge and skills to solve a specific problem. The difference between competence and managerial skills is established, and the principles of the competence approach are considered. Having determined the importance of correlating competence and capacity of a person, the hypothesis was put forward that the competency of a student is an archetypal semantic core of his professional capacities. When considering this hypothesis, the author consistently studied: competence as a duty of everyone, a student's skill, an educational paradigm, a psychological paradigm, a psychological aspect, a visualization strategy, a unification strategy, distance learning, and as a game of ambivalent forces. It is emphasized that it is necessary to take into account the relationship and interdependence of such variables as the prestige of the profession, the quality of education, the income, the access to power, as well as the volitional, intellectual and affective components. It is concluded that everything studied is in a mutual positive and negative relationship, that with a certain educational adaptation to the conditions, competence becomes a must. Comparing the losses and gains of a modern student indicates the effectiveness of the education reform.

Keywords: competence, capacities, educational reforms, educational adaptation, quality of activity, components of competency

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ АУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ И МАГИСТРАНТАМИ В ХОДЕ ЗАНЯТИЙ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ СМИ И ПОЛИТИКИ

*Логинова П.Г., кандидат филологических наук, старший преподаватель,
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова*

Аннотация: в статье рассматривается специфика аудиторной работы по дисциплине «Язык французских СМИ и политики» («Профессиональный язык»), преподаваемой на факультете мировой политики МГУ им. М.В. Ломоносова. Обозначена дидактическая значимость регулярной работы с языком французских периодических изданий и видеозаписями выступлений политических деятелей, проиллюстрирована необходимость изучения языка политики и прессы, основной задачей которого является формирование лингвокультурологических компетенций у студентов и магистрантов. Цель исследования – репрезентация некоторых фрагментов методики преподавания языка французской медиасферы, задача работы – попытка систематизации на текущий момент основных аспектов аудиторной работы в ходе такого элемента программы гуманитарного университетского образования, как курс «Язык французской политики и прессы» на базе аутентичных текстов французских периодических изданий, а также попытка углубления существующей на данный момент методики преподавания рассматриваемой дисциплины посредством предоставления авторской схемы работы с так называемым «языком газеты». Приводится соответствующий дидактический материал – наименования и рубрики периодических изданий, используемых в подобной аудиторной работе.

Практическая ценность исследования обусловлена возможностью применения результатов изложенной схемы работы при обучении французскому языку студентов и магистрантов институтов и факультетов, осуществляющих подготовку специалистов в области международной журналистики, политических наук и связей с общественностью.

Ключевые слова: французская медиасфера, аудиторная работы, тексты французских СМИ

В течение последних пяти лет на мировой политической арене все больше возрастает роль Франции наравне с укреплением авторитета её действующего президента Эмманюэля Макрона. Активное распространение тенденции к изучению французского языка за пределами Франции, установление Э. Макроном международного дня преподавателя французского языка («jour du prof de français») [18], бурное развитие деятельности международной организации Франкофония, а также укрепление дипломатических отношений между Францией и Россией способствуют возрастанию интереса к изучению французского языка и желанию студентов и магистрантов использовать его в своей будущей рабочей деятельности. Как отмечает Э. Макрон в своей книге «Революция», «Франция действует в своих интересах и во благо всего мира, когда она содействует культурному развитию. Когда она поддерживает свой язык и способствует его развитию и языковому разнообразию» [8, с. 203]. Все больше студентов ведущих ВУЗов России, осуществляющих обучение на таких факультетах, как, например, факультете международных отношений, международных экономических отношений (МГИМО МИД России), факультете мировой политики (МГУ им. М.В. Ломоносова), филологическом факультете (направление «Связи с общественностью», РУДН), а также студенты и магистранты прочих высших учебных заведений выбирают французский язык в качестве первого или второго иностранного языка.

Одной из ведущих дисциплин в успешном освоении французского языка является такой эле-

мент программы гуманитарного университетского образования, как курс «Язык французской политики и прессы», входящий в основную образовательную программу всех без исключения студентов-международников, остановивших свой выбор на французском языке. В ходе занятий, посвященных овладению так называемым «языком газеты», изучаются различные аспекты языка французских СМИ (языка различных периодических изданий). Изучение французского языка периодической электронной печатной прессы представляется чрезвычайно полезным, так как отражает лингво-дидактический подход к изучению языка. Как отмечает Ю.А. Балыш, «для успешной межкультурной коммуникации необходимо не только владение системой вербальных значений и базовых навыков, но и умение адекватно ориентироваться в когнитивном пространстве лингвокультуры иностранного языка» [2, с. 3]. Также на занятиях в рамках курса «Язык политики и прессы» прослушиваются и анализируются видео выступления различного характера как самого президента Франции, так и интервью, дебаты политических деятелей и новостные ленты популярных телеканалов. Подобный подход к изучению французского языка предполагает определённый синтез лингвокультурологических методов, нацеленных на знакомство студентов и магистрантов с историей Франции, её обычаями, традициями, культурой в самой разной интерпретации данного понятия, а также политической системой и государственным устройством, что является ключевым при работе со студентами-политологами, международниками,

дипломатами и способствует в конечном итоге формированию определенному набору лингвокультурологических компетенций.

Аутентичность текстов, какими являются тексты периодических изданий Франции, представляет собой один из основополагающих фрагментов коммуникативно-ориентированной методики обучения, доминирующей в настоящее время над прочими методиками обучения иностранным языкам, что определяет **актуальный характер** данной работы. В равной степени об **актуальности** исследования свидетельствует все возрастающий интерес к анализу методики преподавания языка французских СМИ в целом, а также активная разработка и внедрение инноваций различного характера, в том числе, электронного, в процесс обучения, активизирующийся за последнее время в педагогике. **Цель** настоящей работы – иллюстрация необходимости изучения языка политики и прессы с магистрантами в ВУЗах, основной задачей которого является формирование лингвокультурологических компетенций. Также представляется немаловажным фрагментарно продемонстрировать основные аспекты учебной работы подобного плана (провести обзор аудиторной работы), осуществляемой со студентами и магистрантами на факультете мировой политики МГУ им. М.В. Ломоносова. **Задача** настоящей работы видится в привлечении профессионального интереса преподавателей французского языка и научного сообщества к рассматриваемому вопросу, а также попытка разработки более совершенной и качественной методики преподавания языка французских СМИ студентам-политологам, международникам и дипломатам. **Методы настоящего исследования** опосредованы характером поставленной цели и задачи. В качестве общетеоретических и общенаучных методов в работе применены: метод теоретического анализа источников по изучаемой проблематике, метод наблюдения и сравнительного анализа каждого из описываемого ниже вида, и, соответственно, описательный метод.

Проблематика теории и практики перевода французских общественно-политических текстов в России стала активно разрабатываться начиная с 1962 года XX века. Одной из самых значительных работ в данном направлении исследований по праву считается труд «Курс перевода» В.Г. Гака и Ю.И. Львина с последующим его переизданием в 1970 и 1980-х годах.

В настоящее время данное учебное пособие подверглось существенным изменениям, модифицирован текстовой материал в связи с изменением общественно-политической ситуации в стране, расширены комментарии, усилены переводческий, страноведческий, культурологический и кросс-

культурный аспекты, видоизменены упражнения. В настоящий момент книга фигурирует под названием «Теория и практика перевода» с коллективом авторов в лице самого В.Г. Гака и Б.Б. Григорьева.

Функции французских прецедентных феноменов, фразеологизмов, клише и библеизмов, повсеместно фигурирующих в языке французских СМИ, наравне с вопросами лингвокультурологической компетенции у студентов и магистрантов в настоящее время широко исследуются в трудах С.Г. Сахадзе, В.И. Искандеровой, А.Г. Назаряна, Ю.Н. Эбзеевой и прочих экспертов, осуществляющих деятельность, в частности, на базе филологического факультета Российского университета дружбы народов. Также данными вопросами занимаются лингвисты Н.Ю. Каспржак, Н.Н. Бабалян, Е.Л. Лукомская (МГУ им. М.В. Ломоносова), Е.Б. Александровская, Н.В. Лосева, Ю.А. Балыш (МГИМО МИД России) и прочие эксперты. В образовательном процессе применяется в равной степени также ряд российских и французских популярных учебных пособий, нацеленных на формирование определенной платформы знаний в области газетной лексики, а также на создание соответствующего вокабуляра (как, например, пособие «La France en ligne. Civilisation» Ю.А. Балыш, книга Л. Спыну, О. Шереметьевой «Читаем прессу по-французски», учебное пособие Ю.Н. Глуховой, И.В. Фроловой «Язык французской прессы» и пр.). Упомянутые учебные пособия имеют своей целью обучить переводу общественно-политических текстов с французского языка на русский и наоборот.

В обозначенных учебниках студентам и магистрантам предоставляется широкий спектр разноплановых аутентичных материалов, позволяющих составить представление о взглядах франкоговорящей аудитории на политические и социальные проблемы современной Франции, а также расширить объем фоновых знаний.

Среди французских лингвистов необходимо отметить следующих учёных, авторов учебных пособий «Objectif diplomatie» издательства Hachette (уровни A1/ A2, B1/ B2) и электронного пособия «Diplomatie. com», а именно: L. Rieh, M. Soignet, M.-N. Amiot, C. Bassie, A.-M. Chapsal. Обозначенные учебники успешно используются при обучении французскому языку политики и прессы студентов и магистрантов факультета мировой политики МГУ им. М.В. Ломоносова. В данных книгах рассматриваются стилистически-маркированные, изобразительно-выразительные единицы языка, фигурирующие в языке французских СМИ.

Необходимость скрупулезного изучения языка СМИ, значительно отличающегося от языка художественной литературы и делового французского

языка в целом, не подвергается сомнению в контексте последних политических и социальных событий во Франции (как, например, движение «жёлтых жилетов», «*les gilets jaunes*»), манифестации и забастовки, связанные с необходимостью пересмотра пенсионной реформы («*réforme des retraites*»). Аутентичные тексты французских СМИ представляют собой своего рода объект зрительного и слухового восприятия и понимания, синтезирующий языковые единицы всех лингвистических уровней. Французские периодические издания являются важнейшим дидактическим материалом разнообразного характера, их изучение расширяет коммуникативную компетенцию обучающихся, – использование периодической печатной прессы предполагает овладение иностранным языком в неразрывной связи с погружением в культуру страны.

В текстах французских СМИ в полной мере находит отражение ментальность и современная французская языковая картина мира. Как отмечает В.В. Воробьев, «погружение слов в культуру полнее проявляет языковую и внеязыковую семантику, помогает глубже проникнуть в суть культурных ценностей, понять их национальную специфику» [3, с. 48].

На занятиях по французскому языку со студентами и магистрантами на факультете мировой политики МГУ им. М.В. Ломоносова читаются, переводятся, реферируются тексты из электронных периодических (как ежедневных, еженедельных, национальных, региональных, так и местных) периодических изданий с политической окраской, в которых освещаются актуальные социальные, политические, а также культурные события во Французской республике и за её пределами. Выбор тех или иных периодических изданий может варьироваться в зависимости от уровня подготовки и курса студентов. Анализ и разбор текстов подобного характера способствует погружению обучающихся в современные политические реалии и политическую ситуацию в стране, формируют концепцию кросс-культурного общения и свое собственное отношение и мнение касательно той или иной политической ситуации или явления, а также политического деятеля, что чрезвычайно важно при подготовке будущих политологов, политтехнологов и дипломатов.

На занятиях анализируются статьи из следующих электронных периодических изданий: «*Le Monde*» [16], французская ежедневная вечерняя газета леволиберального толка; «*Le Journal de Dimanche*» [15], французская воскресная еженедельная газета; «*Le Figaro*» [14], ежедневная французская газета, начавшая свою деятельность в 1826 году; «*Les Échos*» [13], первая ежедневная фран-

цузская финансовая газета, основанная в 1908 году Р. и Эмилем Серван-Шрайберами; «*Le Parisien*» [17], ежедневная газета, освещающая международные, а также национальные события и новости о жизнедеятельности г. Парижа и его пригородов. Все обозначенные электронные периодические издания объединяет ярко-выраженная политическая направленность, узнаваемость, известность, популярность и распространенность за пределами Франции в том числе, использование литературного французского языка, ориентация на образованного читателя, способного адекватно воспринять и понять информацию (часто в статьях используются метафоры, фразеологизмы, библеизмы, клише, прецедентные феномены). Как справедливо отмечают Ю.А. Алябышева, А.А. Веряев и Б.Б. Ермаков, «метафоризация делает возможным компрессию таких цепочек в семантических сетях, их укорочение, прямое обращение от одного понятия/концепта к другому понятию/концепту или его свойствам и актуализирует связь, которая на первый взгляд может показаться отсутствующей, или может быть не использованной в дискурсе» [1, с. 12], что в полной мере свойственно языку французской периодической печати.

В процессе занятий со студентами и магистрантами анализируются материалы преимущественно из рубрик «*Politique*» и «*Économie*». Если речь идет о самостоятельной подготовке, переводе и составлению резюме по тексту статьи студент (магистрант) готовит материал именно из одной из вышеупомянутых рубрик, – материалы культурологического и ярко-выраженной социальной тематики, как правило, не рассматриваются. Предпочтение отдается текстам политической направленности (часто происходит сравнение анализируемой статьи с материалами из учебника В.Г. Гака «Теория и практика перевода», изучаемого параллельно; как правило, студенты охотно проводят параллели с рассматриваемым в книге В.Г. Гака с вокубуляром).

Дидактическая значимость и польза при обучении французскому языку на базе вышеупомянутых электронных периодических изданий заключается в обилии и разнообразии лингвистического материала, использовании современного французского языка, а также обусловлена обновлением материала на регулярной основе. Таким образом, студент-политолог, международник или дипломат постоянно находится в курсе всех политических событий, происходящих во Франции, складывает о них собственное мнение, сравнивает подчас с реалиями российской действительности, формируя критическое отношение к происходящему. Наравне с развитием навыков перевода и ознакомлением студентов и магистрантов с общественно-

политической лексикой, оборотами газетной речи, происходит изучение чрезвычайно важной специфики французской публицистики.

Согласимся с лингвистами Ю.Н. Глухой и Ю.А. Чепраковой, отмечающими, что «понимание как результат декодирования текста представляет собой неотъемлемый компонент в процессе чтения» [6, с. 4]. Для того, чтобы относительно быстро понять и интерпретировать текст анализируемой газетной статьи, студент (магистрант) должен оперативно извлечь необходимую информацию, ее осмыслить и структурировать, попытаться переработать. Необходимо использовать так называемые «просмотровое», «ознакомительное» и «поисковое» виды чтения. Заголовок в процессе понимания и интерпретации смысла статьи играет колоссальную роль, так как позволяет прогнозировать то, о чем может идти речь в следующем фрагменте текста статьи; немаловажным представляется также навык вычлнить главное и второстепенное, структурировать содержание, понять имплицитную информацию. Безусловно, важнейшую роль играет и работа преподавателя: в течение всего занятия на доске фиксируются все рассматриваемые лексемы, происходит их запись студентами в отдельную тетрадь, весь материал заучивается, на последующем занятии проводится проверочная работа в виде диктанта.

Использование статей из французских электронных периодических изданий является богатейшим дидактическим материалом, применение которого, безусловно, сопряжено с уровнем подготовки обучающихся. Преимущество и огромная польза исследования «языка газеты» состоит в том, что подобный вид аудиторной работы может быть осуществлен в группах различного уровня владения языком: как на младших курсах так на старших курсах и в магистратуре. Изучение языка французских периодических изданий соединяет в себе как непосредственно лингвистические, так и экстралингвистические принципы. На младших курсах выбираются небольшие, относительно несложные статьи (как правило, используется газета «Le Monde»), тексты читаются, переводятся, преподавателем задаются простые вопросы на понимание («что, где, почему, когда» имело место то или событие), заводится словарь.

На более продвинутом уровне (3, 4 курсы, первый и второй курс магистратуры) текст статьи уже пересказывается, резюмируется, начинается подготовка к реферированию статьи. На экзамен выносятся письменная подготовка резюме статьи. Таким образом, на старших курсах и в магистратуре выполняется работа следующего характера:

- Анализируется текст статьи из перечисленных выше периодических изданий,

переводится; вычленяются прецедентные феномены, включая фразеологические обороты, клише. Подбирается адекватный перевод, каждый магистрант или студент предлагает свой вариант перевода, выбирается наилучший, записывается в отдельную тетрадь, так происходит каждый раз при работе со статьями, постепенно формируется глоссарий прецедентных феноменов французской прессы. Следует отметить, что студенты с удовольствием «соревнуются» в подборке наиболее подходящего варианта перевода;

- Происходит подбор синонимов, наращивается синонимический ряд, происходит обогащение вокабуляра. На следующем занятии проводится контрольная работа, половина лексем диктуются на русском языке, часть на французском языке.

- Как было отмечено выше, язык французской прессы, в частности, насыщен библеизмами. Согласно В.Г. Гаку, «библеизмы, а также лексика церковно-религиозного происхождения часто присутствуют во французских общественно-политических текстах. Переводчик должен быть знаком с наиболее употребительными образами, именами собственными, крылатыми выражениями из Библии, а также рядом терминов и понятий, относящихся к деятельности церкви» [4, с. 114-115]. Студентам и магистрантам дается задание подготовить резюме по прочитанной статье с использованием фразеологизмов, фигурировавших ранее в статье. Это представляет собой чрезвычайно полезную форму подготовки к экзаменам.

- Также преподавателем может быть предложено составить 7-10 предложений письменно с записанными на занятии фразеологическими единицами, а также дано задание найти свою собственную статью и выделить в ней фразеологизмы и прецедентные феномены.

Параллельный вид аудиторной работы, осуществляемый в ходе занятий со студентами (начиная со второго курса бакалавриата) и продолжаемый далее в магистратуре, нацеленный на развитие и совершенствование навыков аудирования и понимания современного французского языка политики и прессы, представляет собой прослушивание видеозаписей официальных речей президента Франции Эммануэля Макрона. Известно, что действующий президент Пятой республики всячески стимулирует развитие высшего профессионального образования и сам прекрасно образован (Национальная школа администрации, *École nationale d'administration*, Институт политических исследований Парижа, *Sciences Po*, *L'Institut d'études politiques de Paris*, Нантер (факультет философии в университете Paris-X) [8, с. 252-253]

и обладает великолепной дикцией, экспрессией, прекрасным тембром голоса. Речи Э. Макрона представляют собой достойный пример идеального французского языка, на базе которого следует обучаться. Согласно французскому президенту, «если нам предстоит устроить революцию, то это будет в первую очередь революция образования» [8, с. 110] и достичь ее можно «благодаря преподавателям» [8, с. 115]. Вербальное поведение действующего французского президента активно изучается в настоящее время. В статье «Три языка президента» Э. Фрейссене отмечает, что советники Э. Макрона говорят о «плотности речи», «densité», «богатстве, плодovitости слова», «une forme de fécondité de la parole» лидера Пятой Республики» [7, с. 366].

В течение первого семестра настоящего учебного года, со студентами и магистрантами были прослушаны, переведены, пересказаны следующие официальные речи французского лидера: проникновенная речь по случаю смерти Ж. Ширака, произнесенная Э. Макроном в Елисейском дворце [9], речь в Бундестаге в Берлине 18 ноября 2018 года [12], выступление перед Парламентской ассамблеей Совета Европы [11], речь перед послами в Елисейском дворце 27 августа 2019 года [10]. Как правило, материал подбирается исходя из современной политической ситуации во Франции или приурочен к определенному событию (например, смерть Жака Ширака 26.09.2019 года). В зависимости от длительности выступления, оно заслушивается полностью или частично. Периодически видеозапись останавливается, фразы последовательно переводятся по очереди каждым из студентов. Вся новая лексика фиксируется, на следующем занятии проводится проверочный диктант, обучающимся предлагается составить предложения с новыми лексемами с целью лучшего усвоения материала (младшие курсы), также выполняется составление резюме рассмотренной речи с последующим его докладом на следующем занятии. Такой вид учебной деятельности, как аудирование, является чрезвычайно полезным видом аудиторной работы на любом уровне обучения иностранному языку. Как отмечает Э.З. Генишер, «аудирование является целью обучения как в качестве конечного результата, так и промежуточного. Через аудирование идет усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры. В то же самое время аудирование облегчает овладение говорением, чтением и письмом» [5, с. 57].

Любой текст французских СМИ представляет собой синтез лингвистических и экстралингвистических составляющих. Особенно актуальным при интерпретации текстов по современной французской политической проблематике становится уме-

ние адекватно ориентироваться в когнитивном пространстве и языковой картине мира французской лингвокультуры. Во французской периодике присутствует значительное количество информации, прозрачной для носителей языка, но подчас малопонятной представителям другой лингвокультуры. Изучение языка политики и прессы занимает одно из ключевых мест при обучении французскому языку студентов и магистрантов факультетов иностранных языков и факультетов, осуществляющих подготовку специалистов в области международной журналистики, связей с общественностью, дипломатии и политологии. Вышеупомянутые виды аудиторной работы осуществляются в ходе занятий по языку французской прессы на факультете мировой политики МГУ им. М. В. Ломоносова. Как результат, у студентов отмечается наращивание словарного запаса, совершенствуются навыки устной и письменной речи, происходит овладение самыми современными средствами коммуникации, и, как следствие, расширение синонимичного ряда.

Литература

1. Алябышева Ю.А., Веряев А.А., Ермаков Б.Б. Метафорический характер представлений о цифровой трансформации образования // Преподаватель XXI век. 2019. №4.
2. Балыш Ю.А., Белкина О.Е. La France en ligne/Civilisation: учебное пособие по французскому языку. М.: ООО «Издательство «Нестор Академик», 2009. 218 с.
3. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы): Монография. М.: Изд-во РУДН, 1997. 331 с.
4. Гак В.В., Григорьев Б.Б. Теория и практика перевода: Французский язык: учебное пособие. 12-е изд., стереотип. М.: ЛЕНЛАНД, 2019. 464 с.
5. Генишер Т.З. Обучение аудированию // Вестник ОГУ. 2001. №1. С. 57 – 60.
6. Глухова Ю.Н., Чепракова Л.А. Понимание как одно из средств обучения иностранному языку (на примере французского языка). [Электронный ресурс] Режим доступа: https://mai.ru/upload/iblock/555/prensa_-kak-odno-iz-sredstv-obucheniya-inostrannomu-yazyku-_na-primere-frantsuzskogo-yazyku_.pdf (дата обращения: 15.01.2020 г.)
7. Логинова П.Г. Анализ лингвокогнитивных особенностей политического дискурса Эммануэля Макрона // Преподаватель XXI век, 2/2019. С. 360 – 372.
8. Макрон Э. Революция: пер. с фр. и коммент. Ф. Юрковича. М.: Издательство Московского университета, 2019 г. 264 с.

9. Allocution du Président Emmanuel Macron en hommage au Président Jacques Chirac [Электронный ресурс].

Режим доступа: <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2019/09/26/hommage-au-president-jacques-chirac> «Allocution du Président Emmanuel Macron en hommage au Président Jacques Chirac» (дата обращения: 15.01.2020 г.)

10. Discours du président de la République à la conférence des ambassadeurs [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2019/08/27/discours-du-president-de-la-republique-a-la-conference-des-ambassadeurs-1> (дата обращения: 15.01.2020 г.)

11. Discours du président Emmanuel Macron devant l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2019/10/01/discours-du-president-emmanuel-macron-devant-lassemblee-parlementaire-du-conseil-de-leurope> (дата обращения: 15.01.2020 г.)

12. Macron au Bundestag [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.atlantico.fr/decryptage/3558924/macron-au-bundestag--manifeste-pour-un-discours-de-verite-entre-la-france-et-l-allemande-edouard-husson> (дата обращения: 15.01.2020 г.)

13. <https://www.lesechos.fr/>

14. <https://www.lefigaro.fr/>

15. <https://www.lejdd.fr/>

16. <https://www.lemonde.fr/>

17. <http://www.leparisien.fr/>

18. <https://www.mgpu.ru/iiya-vpervye-otprazdnoval-mezhdunarodnyj-den-uchitelya-frantsuzskogo-yazyka/>

References

1. Alyabysheva YU.A., Veryaev A.A., Ermakov B.B. Metaforicheskiy harakter predstavlenij o cifrovoj transformacii obrazovaniya // Prepodavatel' XXI vek. 2019. №4.

2. Balysh YU.A., Belkina O.E. La France en ligne/Civilisation: uchebnoe posobie po francuzskomu yazyku. M.: ООО «Izdatel'stvo «Nestor Akademik», 2009. 218 с.

3. Vorob'ev V.V. Lingvokul'turologiya (teoriya i metody): Monografiya. M.: Izd-vo RUDN, 1997. 331 с.

4. Gak V.V., Grigor'ev B.B. Teoriya i praktika perevoda: Francuzskij yazyk: uchebnoe posobie. 12-e izd., stereotip. M.: LENLAND, 2019. 464 с.

5. Genisher T.Z. Obuchenie audirovaniyu // Vestnik OGU. 2001. №1. S. 57 □ 60.

6. Gluhova YU.N., Sheprakova L.A. Ponimanie kak odno iz sredstv obucheniya inostrannomu yazyku (na primere francuzskogo yazyka). [Elektronnyj resurs] Rezhim dostupa: https://mai.ru/upload/iblock/555/prensa_-kak-odno-iz-sredstv-obucheniya-inostrannomu-yazyku-_na-primere-frantsuzskogo-yazyka_.pdf (дата обращения: 15.01.2020 г.)

7. Loginova P.G. Analiz lingvokognitivnyh osobnostej politicheskogo diskursa Emmanuelya Makrona // Prepodavatel' XXI vek, 2/2019. S. 360 – 372.

8. Makron E. Revolyuciya: per. s fr. i komment. F. YUrkovicha. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2019 g. 264 s.

9. Allocution du Président Emmanuel Macron en hommage au Président Jacques Chirac [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2019/09/26/hommage-au-president-jacques-chirac> «Allocution du Président Emmanuel Macron en hommage au Président Jacques Chirac» (дата обращения: 15.01.2020 г.)

10. Discours du président de la République à la conférence des ambassadeurs [Elektronnyj resurs] Rezhim dostupa: <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2019/08/27/discours-du-president-de-la-republique-a-la-conference-des-ambassadeurs-1> (дата обращения: 15.01.2020 г.)

11. Discours du président Emmanuel Macron devant l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe [Elektronnyj resurs] Rezhim dostupa: <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2019/10/01/discours-du-president-emmanuel-macron-devant-lassemblee-parlementaire-du-conseil-de-leurope> (дата обращения: 15.01.2020 г.)

12. Macron au Bundestag [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://www.atlantico.fr/decryptage/3558924/macron-au-bundestag--manifeste-pour-un-discours-de-verite-entre-la-france-et-l-allemande-edouard-husson> (дата обращения: 15.01.2020 г.)

13. <https://www.lesechos.fr/>

14. <https://www.lefigaro.fr/>

15. <https://www.lejdd.fr/>

16. <https://www.lemonde.fr/>

17. <http://www.leparisien.fr/>

18. <https://www.mgpu.ru/iiya-vpervye-otprazdnoval-mezhdunarodnyj-den-uchitelya-frantsuzskogo-yazyka/>

**TO THE QUESTION OF THE SPECIFICS OF CLASSROOM WORK WITH
STUDENTS AND MASTER SSTUDENTS DURING CLASSES IN THE
FRENCH LANGUAGE OF MEDIA AND POLITICS**

*Loginova P.G., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Senior Lecturer,
Moscow Lomonosov State University*

Abstract: the paper discusses the specifics of the classroom work on the discipline “Language of French media and politics” (“Professional language”), taught at the Faculty of World Politics of Lomonosov Moscow State University. The didactic significance of regular work with French language periodicals, and videos of speeches by political figures were marked, illustrated the necessity of studying the language of politics and the press, whose main task is the formation of linguocultural competence of students. The aim of the study was the representation of some fragments of the teaching of French language of media, the task of working attempt of ordering at the moment the main aspects of classroom work the course of this element of the program of the humanitarian University education, as the course “French Language policy and the press” on the basis of authentic texts in French periodicals and deepening existing teaching methodology of this discipline by providing the author's schema works with so-called “language of newspapers”. The corresponding didactic material is given: names and headings of periodicals used in such classroom work.

The practical value of the study is due to the possibility of applying the results of the above scheme of work in teaching French to students and master students of institutes and faculties that train specialists in the field of international journalism, political science and public relations.

Keywords: French media sphere, classroom work, French media texts

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Невраева Н.Ю., старший преподаватель,
Кабанов А.М., кандидат педагогических наук, доцент,
Савельева Н.Х., кандидат педагогических наук, доцент,
Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина,
Сорокина Н.И., кандидат педагогических наук, доцент,
Уральский государственный аграрный университет*

Аннотация: в современной действительности, когда в мире стремительно развиваются экономические, торговые, научные и культурные связи, ведётся обмен в научной и технической сферах, владение иностранным языком становится приоритетным делом для специалистов практически всех уровней. Само понятие «иностранному языку» всё чаще заменяется на «язык коммуникации» в различных областях культуры, науки и техники. В мире много различных языков, и ещё больше диалектов. Но тенденции таковы, что для большинства людей владение одним общим языком вполне достаточно. И этот язык необязательно должен быть родным для собеседников. Общий язык способен объединить разные народы и культуры, даже абсолютно противоположные, в одно общее дело. Помимо укрепления культурных связей, язык объединяет специалистов в науке и технике. Вместе с тем, авторы признают недостаток исследований в современной педагогической науке, посвященных выявлению возможностей информационно-коммуникационных технологий в процессе профессиональной иноязычной подготовки будущих специалистов, которые соответствуют требованиям российского государства и общества, предъявляемым к современным специалистам разного профиля, отражённым в национальных и международных документах.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, иностранный язык, электронные платформы, методы обучения, онлайн-обучение

В современной действительности, когда в мире стремительно развиваются экономические, торговые, научные и культурные связи, ведётся обмен в научной и технической сферах, владение иностранным языком становится приоритетным делом для специалистов практически всех уровней. Само понятие «иностранному языку» всё чаще заменяется на «язык коммуникации» в различных областях культуры, науки и техники. В мире много различных языков, и ещё больше диалектов. Но тенденции таковы, что для большинства людей владение одним общим языком вполне достаточно. И этот язык необязательно должен быть родным для собеседников. Так, например, если русский и китаец оба владеют английским, они уже без проблем могут понимать друг друга и нет необходимости учить родной язык каждого из них. Общий язык способен объединить разные народы и культуры, даже абсолютно противоположные, в одно общее дело. Помимо укрепления культурных связей, язык объединяет специалистов в науке и технике.

Для экономически развитых стран мира приоритетной задачей становится обмен технологиями. Экспорт товаров уже не так выгоден, так как люди становятся более грамотными, уменьшается доля рабочих, повышается на них спрос и, соответственно, и стоимость их услуг. Запускать производство любого рода на своей территории становится всё менее выгодным. Научно-исследовательский потенциал страны – самая экономически выгодная составляющая валового национального продукта

сегодня. Но, тем не менее, даже так называемым «сверхдержавам» невозможно производить все технические наработки одинаково хорошо, одинаково успешно вести исследования во многих сферах народного хозяйства.

Следует отметить, что высшие учебные заведения также вовлечены в конкурентную борьбу и существенно влияют на экономику страны и мира. Статус диплома и положение вуза в мировом рейтинге играет решающую роль при выборе специальности. Чем лучше ведётся подготовка специалиста, тем он более востребован на рынке труда, так как предприятие получает большую экономическую отдачу от хорошо подготовленного специалиста. Соответственно, тем выше рейтинг вуза.

В данной ситуации необходимы новые, нестандартные подходы к преподаванию. Использование современных образовательных информационно-коммуникационных технологий даёт преподавателю широкую возможность донести учебный материал одновременно различным категориям обучающихся – с разным уровнем начальной подготовки, с разной скоростью восприятия и порой с различным отношением к образованию в университете. Это резко сокращает число неуспевающих студентов, мотивируя их к учебной деятельности, делает обучение более эффективным, поднимает его на должный уровень, и, соответственно, повышает при этом рейтинг вуза.

Для достижения этой цели и оптимизации рабочего времени студента и преподавателя университету необходимо располагать мощной матери-

ально-технической базой, а именно Интернет платформами различных типов, разнообразными электронными библиотеками и интерактивными курсами различных уровней. Есть широкая возможность проводить очные занятия в современных хорошо оборудованных аудиториях и лабораториях с использованием мультимедийных средств обучения.

При изучении иностранного языка, целесообразно проводить занятия с использованием электронного курса, который доступен в любое время и в любом месте, где есть возможность воспользоваться смартфоном, планшетом, ноутбуком, или компьютером. Студенты должны иметь возможность заниматься как самостоятельно, так и в аудитории с преподавателем. Учебным курсом по иностранному языку можно пользоваться также в off-line (автономном) режиме, сохранив необходимый учебный материал на локальном диске компьютера, или просто распечатать некоторые материалы на бумаге, что расширяет его возможности, делает удобным и комфортным для восприятия и усвоения.

Остановимся подробнее на электронном модульном курсе, разработанном на базе Уральского федерального университета.

Предложенный курс состоит из ряда разделов, содержащих необходимый грамматический материал, тексты для аудиторного и внеаудиторного чтения, научные и научно-популярные аутентичные статьи из различных источников, электронные словари и методические рекомендации. Из модулей и разделов формируются индивидуальные графики контрольных мероприятий для студентов на семестр. Это позволяет сформировать учебный материал для разных специальностей и форм обучения согласно учебному плану, а также учесть различные варианты, чтобы сократить число списываний и сделать процесс обучения более персонализированным и эффективным.

Индивидуальные графики позволяют студентам увидеть весь объём заданий на семестр, конечную цель курса, распределить время для выполнения каждого раздела курса и с помощью гиперссылок получить быстрый доступ к следующим разделам:

- Ознакомительное чтение (тексты и справочная информация для подготовки разговорных тем и диалогов);
- Грамматика (теоретический материал и практические задания);
- Обучающее чтение;
- Техническое чтение.

Ознакомительное чтение включает в себя адаптированные и аутентичные тексты и статьи, информация которых в последствии может использоваться для составления монологов, диало-

гов, разыгрывания сценок на определённую тему, или производство коротких игровых видео фильмов. Цель данного раздела курса – уметь извлечь нужную информацию из источника, интерпретировать её на изучаемом языке и воспроизвести усвоенный материал в устной речи, тренируя тем самым навыки говорения. Записав выступление студентов на видео можно в последствии применить его в качестве иллюстрации к текстовой информации, поработать над типичными ошибками, использовать как некоторое полезное развлечение (кратковременный отдых во время аудиторных и самостоятельных занятий), а также как популяризацию вуза – проведение конкурсов, фестивалей, для привлечения абитуриентов и т.д.

Работа с текстами предполагает использование как аудиторных занятий, где имеется возможность объяснить студентам трудные моменты, ответить на их вопросы и поставить задачи для успешного выполнения заданий, так и самостоятельную подготовку – тренировка чтения, работа со звуковыми словарями, выполнение перевода, поиск дополнительных источников и т.д.

Раздел грамматики представляет собой профессионально ориентированный теоретический материал в форме конспекта, схем и таблиц и т.д. Учитывая тот факт, что все студенты имеют начальную языковую подготовку, в подробном изучении теории нет надобности. С помощью краткого изложения достаточно лишь вспомнить ранее полученные знания и потренировать определённые навыки. Для оптимального и быстрого прохождения курса в разделе грамматики предлагается только тот материал, который необходимо использовать в профессиональной сфере. Например, студентам технических направлений нет надобности изучать прямую речь. Тем не менее, при необходимости всегда есть возможность привлечения источников с более подробной информацией.

Выполнение грамматических упражнений предлагается в письменной форме. Главными факторами при письме являются концентрирование внимания, использование различных источников восприятия информации – зрительное, тактильное и др., а также лучшее восприятие учебного материала. Воспроизведение письменного текста и концентрации на нём – один из самых эффективных способов усвоения учебного материала.

Обучающее чтение – это раздел, где собраны тексты с определённой информацией (объяснение значения терминов, фразеологических оборотов и т.д.) и с теми грамматическими явлениями, которые описаны в теоретическом материале. Комплексная тренировка приобретённых навыков наряду с получением полезной информации осуществляется как при восприятии текста, понимании

его сути, так и посредством специальных заданий. Например, найти определённую форму глагола и дать правильный перевод предложения, написать аннотацию к тексту, высказать своё отношение к информации и т.д. Учитывая тот факт, что студенты при работе с текстами пользуются электронными переводчиками, что является нежелательным фактором, посредством текстовых упражнений можно скорректировать работу и добиться нужных результатов. Работа с данным разделом курса происходит как в аудитории с преподавателем, там и самостоятельно. Информация текстов может быть использована при изучении специальных предметов выбранного направления, написания рефератов и курсовых работ.

Техническое чтение – это, по сути, полностью самостоятельная работа. Каждый студент имеет индивидуальное задание, поэтому общей (коллективной) работы не предполагается. Тем не менее, если возникают вопросы, или студенты сталкиваются с определёнными трудностями, то есть возможность дать аудиторную консультацию. В качестве задания студентам предлагается прочитать и понять научную или научно-популярную аутентичную статью. Содержание статьи должно соответствовать выбранному направлению обучения, или специальности. Итогом работы является написание аннотации (обязательно письменно от руки) и краткое выступление по полученной информации. Техническое чтение – это профессионально ориентированная работа. Информацию из статей можно использовать для написания рефератов, курсовых и дипломных работ. По результатам работы нах аутентичными статьями мы можем определить уровень владения иностранным языком, проверить соответствие приобретённых умений и навыков государственному образовательному стандарту.

Все разделы курса организованы и доступны на любых устройствах, работающих с интернет браузерами, а это практически любая компьютерная платформа – Windows, Linux, Android, IOS и др. С развитием мобильного Интернета появилась возможность иметь доступ к заданиям дома, на улице, в поезде, в частных и общественных Интернет сетях.

Таким образом, доступность средств обучения иностранному языку играет важную роль в процессе обучения в вузе. Это экономит время, делает процесс обучения более эффективным, что в итоге влияет на качество образования и рейтинг вуза.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 3-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.
2. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. 181 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 5-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2008. С. 54 – 55.
4. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. 1995. №5. С. 44 – 49.
5. Никандров Н.Д. Цели воспитания на рубеже XXI века (Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/1999/0215.html> (дата обращения: 25.02.2019)
6. Орлов А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (К 100-летию со дня рождения К. Роджерса // Режим доступа: <http://www.tpabg.ru/library/scipubl/rogers100.html> (дата обращения: 09.04.2019)
7. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис.... д-ра пед. наук. Челябинск, 1992. 403 с.

References

1. Andreev V.I. Pedagogika: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. 3-e izd. Kazan': Centr innovacionnyh tekhnologij, 2012. 608 s.
2. Borytko N.M. V prostranstve vospitatel'noj deyatel'nosti: monografiya / nauch. red. N.K. Sergeev. Volgograd: Peremena, 2001. 181 s.
3. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika. 5-e izd., ster. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008. S. 54 – 55.
4. Najn A.YA. O metodologicheskom apparate dissertacionnyh issledovanij // Pedagogika. 1995. №5. S. 44 – 49.
5. Nikandrov N.D. Celi vospitaniya na rubezhe XXI veka (Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/1999/0215.html> (data obrashcheniya: 25.02.2019)
6. Orlov A.B. SChelovekocentrirovannyj podhod v psihologii, psihoterapii, obrazovanii i politike (K 100-letiyu so dnya rozhdeniya K. Rodzhersa // Rezhim dostupa: <http://www.tpabg.rc/library/scipubl/rogers100.html> (data obrashcheniya: 09.04.2019)
7. YAKovleva N.M. Teoriya i praktika podgotovki budushchego uchitelya k tvorcheskomu resheniyu vospitatel'nyh zadach: dis.... d-ra ped. nauk. SChelyabinsk, 1992. 403 s.

MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

*Nevraeva N.Yu., Senior Lecturer,
Kabanov A.M., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Savelyeva N.Kh., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin
Sorokina N.I., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Ural State Agrarian University*

Abstract: in modern reality, when economic, trade, scientific and cultural ties are rapidly developing in the world, exchanges are being carried out in the scientific and technical fields, knowledge of a foreign language becomes a priority for specialists of almost all levels.

The very concept of a "foreign language" is increasingly being replaced by a "language of communication" in various fields of culture, science and technology. There are many different languages in the world, and even more dialects. But the trends are such that for most people knowledge of one common language is enough. And this language does not have to be native to the interlocutors.

A common language is able to unite different peoples and cultures, even absolutely opposite, into one common cause. In addition to strengthening cultural ties, the language brings together experts in science and technology. At the same time, the authors acknowledge the lack of research in modern pedagogical science devoted to identifying the potential of information and communication technologies in the process of professional foreign language training of future specialists that meet the requirements of the Russian state and society, imposed on modern specialists of different profiles, reflected in national and international documents.

Keywords: information and communication technologies, foreign language, electronic platforms, teaching methods, online training

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОЕКТНЫХ РАБОТ И УРОКОВ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТОВ ПО ФИЗИКЕ

*Галиб Мовсум оглы Шарифов, доцент,
Азербайджанский государственный педагогический университет, Азербайджан*

Аннотация: общеизвестно, что XXI век – это век технологий. Развитые страны изучают различные модели образования и применяют их при необходимости. Применение таких моделей также оказывает большое влияние на более глубокое понимание физики. Проблема с преподаванием физики заключается в том, что эффективные и современные модели обучения не реализуются должным образом. Эти модели обучения включают проектную работу и модели обучения на основе проектов. В этой статье рассматривается сравнение и разработка проектных работ и моделей уроков на основе проектов. В статье также предоставляются примеры уроков этих моделей. Было показано, что учащиеся на уроках физики смогут решать реальные задачи на уроках, основанных на проектах, а работы по проекту подтвердят их научные знания по физике. Таким образом, навыки учеников XXI века, то есть решения проблем, логические, критические, творческие и исследовательские способности развиваются сильными.

Ключевые слова: физика, анализ, проект, обучение, урок

Известно, что технология стремительно развивается в мире. Это также дает себя во многих областях. Одна из таких сфер – сфера образования. Наряду с приобретением учащимися современных знаний, к нему больше тяготеют и практические навыки. В связи с этим ведущие страны мира изучают различные модели уроков. Азербайджан не отстает от этих процессов. Так, в 2006 году в нашей республике был принят национальный curriculum-концепция образования. В 2013 году был составлен физический курс [1]. Поскольку освоение предмета физики затруднено учениками, новшества, используемые в преподавании этого предмета, всегда остаются актуальными. По этой причине многие педагогические технологии, которые привлекают внимание учащихся на уроках физики, заставляют их думать, исследуются и применяются при необходимости. Одной из таких технологий является метод проектов.

Говоря о реализации проектов в общеобразовательных центрах, можно особо отметить имя американского педагога Джона Дьюи. Так, в 1897 году Дьюи объяснил понятие "обучение, делая". Но можно сказать, что в истории Древнего Китая, начиная с VIII века до н. э. и до V века, многие изобретения отражали в себе понятие "учиться". В 1500-х годах Галилей наблюдал движение планет в небе и тем самым пришел к выводу, что Земля не является центром вселенной. В 1664 году сэр Исаак Ньютон наблюдал за падением яблока с дерева и, основываясь на своих научных наблюдениях, начал строить теорию о силе притяжения. Другими словами, многие физические явления впервые появились именно на практике, а затем развивались посредством теорий.

Проектная работа – это обучающая и творческая деятельность, выполняемая студентами в рамках сотрудничества [2-7]. Проект позволяет

применять обучающую деятельность учащихся к решению практических вопросов, формирует у них навыки сотрудничества и совместной деятельности, делает процесс обучения более интересным для ученика. Проектная работа разделена на две части – информативную и исследовательскую. А по срокам выполнения работы бывают краткосрочные (один-два урока) и долгосрочные (один месяц и более). Что касается количества участников, то проекты могут быть индивидуальными, групповыми, коллективными или смешанными (на разных этапах работы планируется как групповая, так и индивидуальная работа).

Информационный проект направлен на сбор, анализ, обобщение и представление информации об объекте или событии. Основной целью информирующего проекта является формирование навыков поиска, обработки и представления информации. По этой причине хорошо бы, чтобы в подготовке познавательных проектов участвовали все учащиеся той или иной степени. В определенных условиях информативный проект может быть преобразован в исследовательский проект.

Исследовательский проект предполагает точное определение предмета исследования и методов исследования. Эти типы проектов аналогичны научно-исследовательской работе: обоснование темы, определение проблемы исследования, выдвижение гипотезы, определение источника данных и методов решения проблемы, обобщение и обсуждение полученных результатов. Исследовательские проекты обычно длительны, и результаты представлены в конце большого раздела или курса.

В отличие от выполнения проектной работы во время урока физики, учителя на проектом уроке по существу отражают фазу открытия обучения [8-13]. Ученикам задают проблемный вопрос, и им дают необходимые инструменты для его решения. Джон Дьюи не создал понятия "проектное обуче-

ние". Он просто предложил учителям со всего мира постоянно держать в центре внимания понятие "учиться делать". Сейчас проектное обучение успешно применяется во всем мире. На основе этого типа обучения появляются и совершенствуются другие модели уроков [14, 15].

В литературе [2-11] показано, что проектное изучение на уроках физики эффективно влияет на более глубокое усвоение некоторых понятий, относящихся к физике.

В целом, уроки, которые являются проектными работами и основаны на проекте, имеют много сходств и отличий с точки зрения структуры.

Структура уроков по проектным работам следующая:

- 1) учитель представляет ученикам проект;
- 2) учитель направляет учеников;
- 3) студенты реализуют проект, выполняя эти инструкции
- 4) студенты изучают определенные законы и факты из реализации этого проекта
- 5) студенты представляют факты, которые они нашли

Как видно, эти уроки ориентированы на учителя, то есть все работы, связанные с проектом, осуществляет учитель. А ученики находят подтверждение имеющихся фактов. Другими словами, основное внимание в этом уроке было уделено продукту, полученному в конце проекта. Ученик здесь чувствует себя учеником, а проект остается внутри школы, то есть не решает определенную проблему в реальной жизни.

А структура уроков на основе проекта выглядит следующим образом:

- 1) презентация примеров из реальной жизни
- 2) определение роли студентов в качестве участников проекта.
- 3) обсуждение и сбор исходных данных.
- 4) определение критериев оценки
- 5) сбор необходимых материалов
- 6) реализация проекта.
- 7) подготовка к презентации проекта.
- 8) презентация проекта.
- 9) оценка процесса.

Как видно, проектные уроки ориентированы на ученика. В отличие от проектной работы, ученики на этих уроках реализуют проект в виде групп. На этих уроках основное внимание уделяется не только продукту, который будет получен в конце проекта, но и процессу реализации проекта. Кроме того, если все проекты в проектных работах имеют одинаковую цель, то основная цель на уроке на основе проекта-практические навыки, приобретенные студентом из этого проекта.

В целом, проектные работы могут выполняться как домашнее задание, так и дома. Мы знаем, что на уроках физики, преподаваемых в нашей стране по курикулуму, домашнее задание желательно давать в виде проекта. В качестве примера в учебнике VII класса для темы "Инерция тела. I закон Ньютона" дается проектная работа как домашнее задание в конце урока [16] (рис. 1).

Проектная работа

Можете ли вы положить копейки в бутылку...?

Поставка: бутылка, копейка, тетрадь, линейка, клей.

Ход исследования:

1. Вырезаем лист шириной 1,5-2 см и соединяем концы с клеем и делаем обруч.
2. Поместите кольцо вертикально в рот бутылки. Поместите копейку на поверхность кольца при равенстве рта бутылки.
3. Ударив линейкой по стене кольца изнутри, дайте ему большую скорость.

- Почему он не выпрыгнул в сторону вместе с обручем, когда на стену кольца ударила...?

Напишите небольшое эссе об этом явлении.

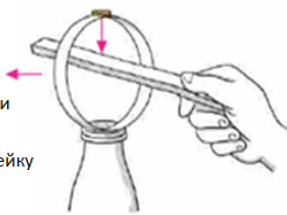


Рис 1. Домашнее задание по теме "Инерция тела. Домашнее задание на тему "I закон Ньютона" в учебнике 7-го класса в Азербайджане

При осуществлении этой проектной работы ученик будет глубже усвоить понятие "инакомыслие" и сможет интерпретировать соответствующие ему примеры, связывая их с жизнью. Эффективное влияние данного проекта как домашнего задания на ученика VII класса велико. В конце этого проекта ученик практически полностью усвоил понятие "инертность" из физики. Этот тип домашних

заданий обычно более удобен в применении в VI-IX классах.

Приведенные выше примеры показали, что в проектных работах учащиеся осуществляют реализацию проекта и всю работу, связанную с его исполнением, только благодаря указаниям учителя. Это не прививает ученикам навыки решения

проблем, а наоборот развивает их мышление в определенных рамках.

В качестве примера урока, основанного на проекте, можно привести исполнение проекта, связанного с движением тяжелой машины по животу.

I этап. Презентация примеров из реальной жизни.

На этом этапе учитель показывает примеры тяжелых техник и структуру частей этой техники, которые с помощью физики вызывают движение снега.

II этап. Определение роли студентов как участников проекта.

Учитель говорит ученикам, что ведущие фирмы объявили тендер на эту работу. Abatta побуждает этих учеников быть более активными. Каждая группа, состоящая из двух или трех учеников, должна строить модели машин, которые соответствуют заранее установленным требованиям и имеют большой вес, малый объем.

III этап. Обсуждение и сбор исходных данных.

Студенты проводят исследования по движению тяжелых машин в снегу. Для равномерного распределения веса тяжелой машины со всех сторон ее места узнают о том, что площадь касания большая и для этого необходима форма колес. Они обнаруживают, что площадь колеса, касающаяся места, велика. Учитель вместе с учениками установил строго определенные ограничения касательной части тяжелых машин.

IV этап. Определение критериев оценки

Учителя и ученики решают оценить проекты, задавая следующие вопросы:

- Группы разработали модели машин?
- Сколько мм погружает машина в хлопок, когда подготовленные модели укладываются на хлопчатобумажную поверхность, представленную как снег?
- Сколько мм³ занимает объем машин в пространстве?

V этап. Сбор необходимых материалов

Студенты решили, что они будут использовать бумагу, пластиковую посуду, пластик, клей или скотч, чтобы исправить модель машины. Если это долгосрочный проект, то ученики сами приобретают материалы. Если этот проект охватит один урок, то эти материалы предоставляются и учителем.

VI этап. Реализация проекта.

Ученические модели сначала работают над эскизами, а потом начинают его разрабатывать. На этом этапе учитель выполняет наставнические функции, переходя из группы в группу, чтобы руководить работой учеников.

VII этап. Подготовка к презентации проекта.

В каждой группе ученики готовились к заключительным этапам, обсуждали необходимую информацию для чтения презентаций. Они отмечают следующее во время презентации:

- Разделение работы между членами группы
- Объем, который держит модель
- Глубина погружения модели на хлопковой доске
- Масса модели

VIII этап. Презентация проекта.

На этом этапе ученики представляют свои презентации. Они показывают свои модели в качестве презентации. Они отмечают, на что обращают внимание в каждой группе моделей, и тем самым снижают давление, оказываемое машиной на место.

Плотный этап. Оценка процесса.

На этом этапе учитель оценивает проекты учащихся по 10-балльной системе оценки. Затем ученики обсуждают моменты, в которых они хотят работать в парах или небольших группах, и обсуждают проблемы, с которыми они сталкиваются. Они рассматривают критерии оценки и обсуждают, насколько они подходят к ним.

Как видно на уроке, основанном на проекте, ученики выполняют проектную работу, связанную с облегчением движения тяжелой техники на животе, которая является реальной проблемой жизни и постоянно становится объектом исследований исследователей. По сравнению с полученными результатами они более глубоко усвоили понятие “давление твердого тела”.

В целом, из сравнения проектных работ и проектных уроков видно, что в случае подтверждения учащимися каких-либо физических событий в проектных работах ученики на проектном уроке сами направляются к решению проблемы реальной жизни. Проектные уроки систематически развивают у учащихся навыки решения проблем, логики, критики, сотрудничества, общения и творчества XXI века.

Литература

1. Министерство образования Азербайджанской Республики, Институт проблем образования Азербайджанской Республики, образовательная программа по физике для общеобразовательных школ Азербайджанской Республики (kurikulumu). Баку, 2013.

2. Supporting STEM education in secondary science contexts / A. Asghar, R. Ellington, E. Rice, F. Johnson and G.M. Prime // Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning. 2012. №6 (2). P. 85 – 125.

3. Elaine H.J., Karen K. Problem-Based Learning: An Overview of its Process and Impact on Learning // Health Professions Education, 2016. №2. P. 75 – 79.

4. Lamb R., Akmal T., Petrie K. Development of a cognition priming model describing learning in a STEM classroom // Journal of Research in Science Teaching. 2015. №52 (3). P. 410 – 437.

5. Minner D., Levy J., Century J. "Inquiry-Based Science Instruction – What Is It and Does it Matter: Results from a Research Synthesis Years 1984 to 2002". // Journal of Research in Science Teaching. 2010. №47. P. 474 – 496. National Research Council, "The National Science Education Standards," National Academy Press, Washington, D.C. 1996.

6. Savery J.R., Duffy T.M. Problem based learning: an instructional model and its constructivist framework // Educational Technology. 1995. №35 (5). P. 31 – 37.

7. Barrows H.S. Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. In L. Wilkerson & W.H. Gijsselaers (Eds.) // New directions for teaching and learning. 1996. №68. P. 3 – 11. San Francisco: Jossey-Bass.

8. Dochy F., Segers M., Van den Bossche P., & Gijbels D. Effects of problem-based learning: A meta-analysis // Learning and instruction. 2003. №13 (5). P. 533 – 568.

9. Ertmer P.A., & Simons K.D. Jumping the PBL implementation hurdle: Supporting the efforts of K-12 teachers // Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning. 2006. №1 (1). P. 5 – 12.

10. Gijbels D., Dochy F., Van den Bossche P., & Segers M. Effects of problem-based learning: A meta-analysis from the angle of assessment // Review of Educational Research. 2005. №75 (1). P. 27 – 61.

11. Jonassen D.H. & Hung W. All problems are not equal: Implications for problem-based learning // Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning. 2008. №2 (2). P. 6 – 28.

12. Norman G.R., & Schmidt, H. G. The psychological basis of problem-based learning: A review of the evidence // Academic Medicine. 1992 №67 (9). P. 557 – 565.

13. Onyon C. Problem-based learning: A review of the educational and psychological theor // The Clinical Teacher. 2012. №9 (1). P. 22 – 26.

14. Шарифов Г.М. Научное и практическое значение преподавания STEM уроков в лицеях // Азербайджанская школа 2018. №3 (684). С. 9 – 18.

15. Научно-практическое значение применения ориентированных на исследование открытых уроков в лицеях // Новости педагогического университета, 2019. С. 67. №1; С. 246 – 252.

16. Мургузов М., Абдуразагов Р., Алиев Р., Алиева Д. Физика 7-й класс, Вахынешр, 2014.

References

1. Ministerstvo obrazovaniya Azerbajdzhanskoj Respubliki, Institut problem obrazovaniya Azerbajdzhanskoj Respubliki, obrazovatel'naya programma po fizike dlya obshcheobrazovatel'nyh shkol Azerbajdzhanskoj Respubliki (kurikulumu). Baku, 2013.

2. Supporting STEM education in secondary science contexts / A. Asghar, R. Ellington, E. Rice, F. Johnson and G.M. Prime // Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning. 2012. №6 (2). P. 85 – 125.

3. Elaine H.J., Karen K. Problem-Based Learning: An Overview of its Process and Impact on Learning // Health Professions Education, 2016. №2. P. 75 – 79.

4. Lamb R., Akmal T., Petrie K. Development of a cognition priming model describing learning in a STEM classroom // Journal of Research in Science Teaching. 2015. №52 (3). P. 410 – 437.

5. Minner D., Levy J., Century J. "Inquiry-Based Science Instruction – What Is It and Does it Matter: Results from a Research Synthesis Years 1984 to 2002". // Journal of Research in Science Teaching. 2010. №47. P. 474 – 496. National Research Council, "The National Science Education Standards," National Academy Press, Washington, D.C. 1996.

6. Savery J.R., Duffy T.M. Problem based learning: an instructional model and its constructivist framework // Educational Technology. 1995. №35 (5). P. 31 – 37.

7. Barrows H.S. Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. In L. Wilkerson & W.H. Gijsselaers (Eds.) // New directions for teaching and learning. 1996. №68. P. 3 – 11. San Francisco: Jossey-Bass.

8. Dochy F., Segers M., Van den Bossche P., & Gijbels D. Effects of problem-based learning: A meta-analysis // Learning and instruction. 2003. №13 (5). P. 533 – 568.

9. Ertmer P.A., & Simons K.D. Jumping the PBL implementation hurdle: Supporting the efforts of K-12 teachers // Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning. 2006. №1 (1). P. 5 – 12.

10. Gijbels D., Dochy F., Van den Bossche P., & Segers M. Effects of problem-based learning: A meta-analysis from the angle of assessment // Review of Educational Research. 2005. №75 (1). P. 27 – 61.

11. Jonassen D.H. & Hung W. All problems are not equal: Implications for problem-based learning // Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning. 2008. №2 (2). P. 6 – 28.

12. Norman G.R., & Schmidt, H. G. The psychological basis of problem-based learning: A review of the evidence // Academic Medicine. 1992 №67 (9). P. 557 – 565.

13. Onyon C. Problem-based learning: A review of the educational and psychological theor // The Clinical Teacher. 2012. №9 (1). P. 22 – 26.

14. SHarifov G.M. Nauchnoe i prakticheskoe znachenie prepodavaniya STEM urokov v liceyah // Azerbajdzhanskaya shkola 2018. N3 (684). S. 9 – 18.

15. Nauchno-prakticheskoe znachenie primeneniya orientirovannyh na issledovanie otkrytyh urokov v liceyah // Novosti pedagogicheskogo universiteta, 2019. S. 67. N 1.; S. 246 – 252.

16. Murguzov M., Abdurazagov R., Aliev R., Alieva D. Fizika 7-j klass, Bakyneshr, 2014.

COMPARATIVE ANALYSIS OF PROJECT WORKS AND PROJECT BASED LESSONS IN PHYSICS

*Galib Movsum oglu Sharifov, Assistant Professor,
Azerbaijan State Pedagogical University*

Abstract: it is well known that the XXI century is the age of technology. Developed countries study various education models and apply them when necessary. The use of such models also has a great influence on a deeper understanding of physics. The problem with teaching physics is that effective and modern teaching models are not being implemented properly. These learning models include project work and project-based learning models. This article deals with the comparison and development of project work and project-based lesson models. The article also provides examples of lessons from these models. It was shown that students in physics lessons will be able to solve real problems in project based lessons, however working on the project will confirm their scientific knowledge in physics. Thus, the skills of students of the XXI century, that is, problem solving, logical, critical, creative and research abilities develop strongly.

Keywords: physics, analysis, project, training, lesson

К ВОПРОСУ О ПОСТРОЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ЛИЧНОСТИ С КОГНИТИВНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИНСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ГРУППОВОГО ОБУЧЕНИЯ

*Лалым А.С., кандидат педагогических наук, доцент,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*

Аннотация: данная статья посвящена специфике построения индивидуального образовательного маршрута при обучении финскому языку обучающихся с когнитивными особенностями в современной средней и высшей школе при условии отсутствия специфичного образования у преподавателя. На основании результатов наблюдений, а также тестирований Майерса и Бриггса (МБИТ) и Эрман-Ливер Конструкции-Опросника (ЭЛКО), определяющих специфику когнитивных особенностей обучающихся, предложены следующие рекомендации по отбору, адаптации и организации содержания обучения финскому языку в условиях группового обучения: использование разнообразных видов и форм подачи материала и методов обучения; семантизация материала преимущественно в малых группах обучающихся со сходным каналом восприятия и когнитивными особенностями; предоставление обучающимся права выбора способов семантизации материала и видов деятельности; учет темперамента обучающихся при распределении предпочитаемых видов заданий; адаптация организации и содержания обучения к преобладающим стилям мышления обучающихся; определение приемов для работы с обучающимися с Синдромом Гиперактивности и Дефицита Внимания (СДВГ); приемы работы с обучающимися, имеющими трудности адаптационного характера. Практическая значимость статьи заключается в определении рекомендаций к обучению финскому языку, основанных исключительно на адаптации учебного материала, приемов и методов обучения в рамках построения индивидуального образовательного маршрута обучающихся, что не требует профильного дефектологического образования от профессорско-преподавательского состава.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, когнитивные особенности, финский язык, отбор, организация, адаптация, содержание обучения, рекомендация

В последнее время в отечественной и зарубежной методической науке большое внимание уделяется разработке индивидуализированных образовательных маршрутов с целью реализации индивидуально-ориентированного подхода к обучению иностранным языкам при условии постоянно сокращающегося количества аудиторных часов и больших по размеру групп обучающихся, имеющих различные когнитивные особенности. Современный преподаватель средней и высшей школы, зачастую не имеющий профильного специфичного образования, несет огромную нагрузку, поскольку он должен владеть арсеналом средств, направленных на повышение эффективности образовательного процесса в целом и в каждом отдельном случае. И если в финноязычной образовательной среде, формирующей, в первую очередь, практические навыки и умения и стремящейся к достижению всеми обучающимися среднего уровня развития образовательных компетенций, преподаватель работает в тесном взаимодействии с психологом в соответствии с утвержденным Министерством Образования протоколом, то в российской действительности преподаватель обычно сталкивается с непониманием самими обучающимися своих когнитивных особенностей, отсутствием помощи и поддержки со стороны родителей и администрации учебного заведения.

В данной статье мы рассмотрим разработки отечественных методистов в данной области и попытаемся определить основные рекомендации,

важные для построения индивидуального образовательного маршрута применительно к реалиям российской средней и высшей школы. Условное разделение на среднюю и высшую образовательную ступень обусловлено обязательным использованием единого учебного пособия в школе и достаточно свободного выбора источников информации в ВУЗе. Несмотря на достаточно строгую структуру образовательного процесса в современной российской средней и высшей школе, построение индивидуального образовательного маршрута, в той или иной мере, возможно и рекомендовано.

В отечественной методической науке понятие «индивидуальный образовательный маршрут» трактуется как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации (С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, А.П. Тряпицына, Ю.Ф. Тимофеева и др.).

В рамках данной статьи под дефиницией «построение образовательного маршрута» понимается следующий алгоритм действий:

1. определение индивидуальных образовательных потребностей и возможностей обучающегося;
2. отбор, адаптация и организация содержания образовательного процесса в зависимости от когнитивных особенностей обучающегося в

долгосрочной перспективе при условии предоставления индивидуальной поддержки на любом этапе обучения;

3. рефлексия и коррекция образовательных технологий на основании результатов обучения.

Первый этап, а именно выявление когнитивных особенностей обучающихся, предполагает определение их доминантного канала восприятия, психологического типа и стиля мышления посредством анализа результатов нескольких тестирований. По каналу восприятия, который можно выявить при помощи использования различных методов подачи материала и наблюдения за успешностью обучения и оценки результатов работы, обучающихся можно разделить на три группы: зрительно-воспринимающие обучающиеся, у которых доминирует зрительный канал; слухово-воспринимающие обучающиеся (слуховой канал); и моторно-воспринимающие обучающиеся, у которых доминирует моторный канал. [3, с. 19-61]. Тестирование Майерса и Бриггса (МБИТ), широко представленное в различных бесплатных ресурсах в интернете, помогает выделить шестнадцать психотипов, которые складываются из комбинации характерных черт, присущих четырем основным типам личности (интравертный -экстравертный, сенсорно-интуитивный, чувствительно-мыслительный, оценивающе-восприимчивый) [3, с. 31], каждый из которых имеет свои особенности, непосредственно влияющие на процесс обучения, восприятие, обработку и усвоение материала обучения. Стиль мышления, в свою очередь, отражает особенности и разнообразие мыслительных процессов, а именно стиль обработки новой информации путем анализа, синтеза, повторения или поиска ассоциаций, специфику накапливания, воспроизводства и продуцирования новой информации, можно определить путем применения упрощенной системы Эрман-Ливер Конструкция-Опросник (ЭЛКО) [3, с. 35], которая делит обучающихся на две категории: синоптики и эктеники. Каждая из этих категорий обладает набором определенных признаков, которые самым непосредственным образом влияют на успешность учебного процесса. Также важной характеристикой, во многом, определяющей специфику восприятия и переработки информации, является доминирующее полушарие головного мозга обучающегося [4, с. 211].

Второй этап подразумевает непосредственный отбор, адаптацию и организацию содержания образовательного процесса на основании результатов тестирования и наблюдения, проводимый при активном участии и непосредственном включении в данный процесс самих обучающихся [5]. В данной ситуации результат обучения будет напрямую зависеть от индивидуальных особенностей каждо-

го конкретного обучающегося/члена группы, его потребностей и возможностей, используемых обучающимися образовательных стратегий, а также его заинтересованности в результате. На этом этапе, на наш взгляд, следует придерживаться следующих рекомендаций:

Во-первых, для создания у обучающихся стойкой мотивации к обучению при введении нового материала следует использовать разнообразные виды и формы подачи материала и методы обучения, учитывающих когнитивные особенности обучающихся и их индивидуальные потребности. К примеру, новый грамматический материал можно вводить, используя функциональный метод обучения и позволяя самим обучающимся создавать правила на основании собственных логических размышлений, а можно предоставлять свод правил и исключений; лексический материал – в виде картинок, текста с разным охватом содержания, беседы, лекции, экскурсии, ролевой игры и т.д.

Во-вторых, семантизация материала должна происходить, преимущественно, в малых группах, состав обучающихся в которых будет зависеть от преобладающего канала восприятия и когнитивных особенностей. Крайне важно не только адаптировать способы семантизации материала к возможностям обучающихся, но и познакомить обучающихся с иными, ранее неиспользуемыми ими, непривычными способами семантизации, иными словами, расширить образовательные стратегии обучающихся.

Б.Л. Ливер предлагает четыре способа расширения стратегий обучающихся, а именно: предоставление инструкций по расширению стратегий; включение требования использования непривычных стратегий во время выполнения домашних заданий; выполнение заданий в группе обучающихся с разными когнитивными особенностями; индивидуальное сопровождение обучения [3, с. 97].

В процессе обучения финскому языку в средней и высшей школе следование этой рекомендации не вызывает у преподавателя трудностей, поскольку используемые учебные пособия, преимущественно, аутентичные, предлагают широкий спектр способов семантизации учебного материала. Российская и финская системы образования, априори, преследуют разные цели, ибо первая направлена на охват максимального количества информации и получение знаний, а вторая – на тщательную детальную проработку небольшого объема материала и формирование навыков и умений оперирования полученными сведениями. В современных отечественных пособиях по финскому языку также уделено большое внимание разнообразию способов семантизации и учету различных

когнитивных особенностей обучающихся. Если первые несколько способов могут быть реализованы посредством грамотного отбора содержания обучения и организации его исходя из особенностей каждой конкретной группы обучающихся, то при предоставлении индивидуальной поддержки крайне важно определить и объяснить причины низкой эффективности и неуспеха обучающегося, которому, возможно, в силу определенных когнитивных особенностей просто не хватает времени для выполнения заданий.

В-третьих, крайне важно предоставлять обучающимся право выбора способов семантизации материала и видов деятельности, принимая во внимание их индивидуальные когнитивные особенности. К примеру, при отборе содержания обучения для обучающихся-визуалов следует отдавать предпочтение письменным источникам и формулировать задания, основанные на прочтении тех или иных текстов. При обучении слуховых обучающихся содержание обучения, напротив, будет включать ролевые игры, обсуждения, задания, основанные на аудио- и видеоматериалах и пр. В свою очередь, для обучающихся-кинестетиков необходимо создать условия, при которых возможна реализация их тактильных и двигательных потребностей, то есть содержание обучения обязательно должно включать ролевые игры, физические соревнования, проведение экспериментов. Также право выбора необходимо учитывать при организации контроля и самоконтроля обучающихся, что, к сожалению, не учтено в большинстве учебных пособий по финскому языку и требует дополнительной подготовки со стороны преподавателя.

В-четвертых, при отборе и организации содержания следует учитывать темперамент обучающихся и грамотно распределять предпочитаемые виды заданий. К примеру, обучающийся, обладающий лидерскими качествами (интуитивно-мыслительный тип) будет успешен при выполнении заданий, связанных с поиском новых решений, разработкой проектов, решением логических проблем, систематизацией и пр., в то время как интуитивно-чувствительный тип отдаст предпочтение решению задач, связанных с реальной жизнью, проектам, письменным заданиям и различным играм. Сенсорно-оценивающий тип будет испытывать затруднения если не получит четких и ясных инструкций и установленного срока окончания работы, в также опоры на хорошо структурированное учебное пособие. А сенсорно-восприимчивый обучающийся, наоборот, овладеет необходимыми навыками и умениями посредством выполнения конкретных творческих заданий, предпочтительно, в условиях группы. Следование

данной рекомендации при обучении финскому языку в средней и высшей школе потребует от преподавателя более тщательного подхода к отбору и организации содержания обучения дополнительных временных затрат и, возможно, отклонения от строгого почасового распределения, указанного в программе дисциплины.

В-пятых, адаптировать организацию и содержание обучения к преобладающим стилям мышления обучающихся на основании классификации стилей мышления Б.Л. Ливер [3, с 77-90]. Выполнение данной рекомендации потребует проведения определенного тестирования, на основании результатов которого можно будет определить группы обучающихся с диаметрально противоположными характеристиками стилей мышления и обозначить основные особенности введения нового материала, предпочтения по семантизации и контролю формируемых навыков и умений. Поскольку учет всех индивидуальных когнитивных особенностей обучающихся и подготовка различных типов заданий для каждого потребует от преподавателя огромных дополнительных временных затрат, мы предлагаем на основании результатов тестирования сформировать некое большинство и меньшинство обучающихся со сходными предпочтениями. В процессе обучения потребуются адаптировать содержание обучения к когнитивным особенностям двух различных групп на начальном этапе, а затем привести к единой структуре обучения, постепенно комбинируя задания и формируя у обучающихся навыки и умения эффективной работы с любым содержанием независимо от индивидуальных когнитивных особенностей. К примеру, целостнонаправленные обучающиеся предпочитают задания, связанные с чтением длинных текстов с общим охватом содержания, а детальнонаправленные обучающиеся более успешны при работе с короткими текстами, соответственно преподавателю следует сокращать материал для одних и удлинять для других, чтобы в результате сформировать более универсальный навык работы с текстами. Или включать элементы анализа слов и текстов, предпочитаемые аналитиками, при обучении большинства обучающихся-синтетиков, использующих навыки моделирования и предсказания при в процессе обучения. Или использовать догадку и самостоятельное формулирование грамматических правил меньшинству обучающихся, предпочитающих дедуктивные методы обучения. Комбинирование содержания обучения большинства и меньшинства должно проходить постепенно при условии постоянного контроля успешности образовательной деятельности. Напомним, что результатом построения и реализации любого образовательного маршрута должна

быть готовность обучающегося к профессиональной деятельности, в которой, к сожалению, далеко не всегда учитываются индивидуальные когнитивные особенности.

В-шестых, при наличии у обучающегося Синдрома Гиперактивности и Дефицита Внимания (СДВГ) следует: организовать комфортное для обучающегося рабочее место и устранить отвлекающие факторы; давать максимально четкие инструкции к выполнению заданий и соблюдать принцип частой смены видов деятельности и отдыха; давать обучающемуся возможность беспрепятственно двигаться во время учебного процесса, задавать вопросы, выражать собственное мнение [6, с. 26].

И, наконец, при наличии у обучающегося трудностей адаптационного характера или в ситуации, когда образовательный потенциал индивидуума резко отличается от возможностей большинства образовательной группы, следует обсудить с обучающимся его индивидуальную образовательную стратегию и дать рекомендации по планированию и организации образовательной деятельности, возможной градации получения навыков и умений, поиску оптимальных источников информации в зависимости от когнитивных особенностей обучающегося, определению наиболее эффективных приемов обучения в каждой конкретной ситуации.

Третий этап построения образовательного маршрута, а именно рефлексия и коррекция образовательных технологий на основании результатов обучения, предполагает тщательный анализ результатов обучения не только с позиции успешности/неуспешности обучения (оценки), но с позиции соответствия содержания обучения когнитивным особенностям индивида. Напомним, что обучающийся должен иметь право выбора способов контроля уровня сформированности навыков и умений, поскольку неуспешность выполнения заданий часто объясняется несовпадением предлагаемых заданий когнитивным особенностям обучающегося. Роль преподавателя на различных этапах построения и реализации индивидуального образовательного маршрута может включать рефлексию, развитие умений самодиагностики, способствующих пониманию учащимся себя, обучение необходимым мыслительным операциям, предоставление групповой и индивидуальной консультативной предметной помощи, в том числе, помощи в проведении научного исследования и т. д. [2, с. 79].

Основную сложность представляет подготовка различных заданий, направленных на контроль уровня сформированности одних и тех же навыков, предусмотренных программой, например

контроль владения лексическим узусом по определенной теме посредством выполнения тестирования и написания сочинения на тему, что, априори, требует разных временных затрат при непосредственном выполнении обучающимися. При обучении финскому языку такая дифференциация не представляет особых трудностей ввиду наличия большого количества аутентичных и учебных материалов в свободном доступе в сети Интернет, однако сложности могут возникнуть при организации условий для проведения контроля.

Подводя итоги, хочется еще раз подчеркнуть, что не существует универсальных принципов, методов и приемов организации индивидуального образовательного обучающихся, поскольку, независимо от наличия федеральных образовательных стандартов, состав группы обучающихся в целом и каждый обучающийся по отдельности всегда обладает своими индивидуальными когнитивными особенностями, а содержание обучения претерпевает изменения в зависимости от потребностей, целей и профессиональных задач группы. Однако грамотно организованный образовательный процесс, содержание которого отобрано и адаптировано к индивидуальным особенностям группы, и направлено на повышение эффективности обучения каждого обучающегося, позволяет достигнуть необходимого уровня сформированности навыков и умений большему количеству обучающихся как средней, так и высшей образовательной ступени.

Литература

1. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2006.
2. Лабунская Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. СПб., 2002. №2 (3).
3. Ливер Б.Л. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учётом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения: дис. ... на соиск. учен. степ. канд. педаг. наук / Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, 2000.
4. Флегантова Е.Ф., Селизова Т.В. Особенности обучения лексике с учетом психо-когнитивных особенностей студентов // Язык. Перевод. Культура: Материалы IX международной научно-практической конференции / Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина. СПб., 2018.

5. Хуторской А.В. Методика продуктивного обучения: пособие для учителя. М.: Гум. изд.центр ВЛАДОС, 2000. 320 с.

6. Nukari Johanna, Kuinka tunnistaa ja tukia nuoria, joilla on oppimisvaikeuksia? // Материалы семинара Suomen kielen taidosta voimavara (Педагогический семинар для преподавателей и студентов финского языка) / Институт Финляндии в Санкт-Петербурге, 12-13.04.2019). 47 слайдов.

References

1. Aleksandrova E.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie starsheklassnikov v processe razrabotki i realizacii individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Tyumen', 2006.

2. Labunskaya N.A. Individual'nyj obrazovatel'nyj marshrut studenta: podhody k raskrytiyu // Izvestiya Rossijskogo gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. SPb., 2002. №2 (3).

3. Liver B.L. Metodika individualizirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku s uchyotom vliyaniya kognitivnyh stilej na process ego usvoeniya: dis. ... na soisk. uchen. step. kand. pedagog. nauk / Gosudarstvennyj institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina, Moskva, 2000.

4. Flegantova E.F., Selizova T.V. Osobennosti obucheniya leksike s uchetom psiho-kognitivnyh osobennostej studentov // YAzyk. Perevod. Kul'tura: Materialy IX mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii / Leningradskij gosudarstvennyj universitet im. A.S. Pushkina. SPb., 2018.

5. Hutorskoj A.V. Metodika produktivnogo obucheniya: posobie dlya uchitelya. M.: Gum. izd.centr VLADOS, 2000. 320 с.

6. Nukari Johanna, Kuinka tunnistaa ja tukia nuoria, joilla on oppimisvaikeuksia? // Materialy seminarina Suomen kielen taidosta voimavara (Pedagogicheskij seminar dlya prepodavatelej i studentov finskogo yazyka) / Institut Finlyandii v Sankt-Peterburge, 12-13.04.2019). 47 slajdov.

ON THE ISSUE OF BUILDING AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE FOR PERSONALITY WITH SPECIAL COGNITIVE FEATURES IN THE PROCESS OF TEACHING FINNISH LANGUAGE IN GROUPS

*Lalym A.S., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Herzen State Pedagogical University of Russia*

Abstract: this article is devoted to the specifics of constructing an individual educational route while teaching Finnish language to students with special cognitive needs in modern secondary and higher school, provided that the teacher does not have a specific education. Based on the results of observations, as well as testing by Myers and Briggs (MBIT) and Ehrman-Leaver Construction-Questionnaire (ELCQ), which determine the specifics of cognitive characteristics of students, the following recommendations on the selection, adaptation and organization of the content of Finnish language course in group learning are proposed: the use of various types and forms of presentation of material and teaching methods; material semantization mainly in small groups of students with a similar perception channel and cognitive characteristics; granting students the right to choose methods of semantization of material and activities; temperament-of-students based approach in the distribution of preferred types of tasks; adaptation of the organization and content of training to the prevailing thinking styles of students; identifying techniques for working with students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD); techniques for working with students with adaptive difficulties. The practical significance of the article lies in determining recommendations for teaching the Finnish language, based solely on the adaptation of educational material, teaching methods and methods in the framework of constructing an individual educational route for students, which does not require specialized defectological education from the teaching staff.

Keywords: individual educational route, cognitive characteristics, Finnish language, selection, organization, adaptation, training content, recommendation

ТЕХНИКИ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Сидельникова Т.Т., доктор педагогических наук, профессор,
Казанский (Приволжский) федеральный университет*

Аннотация: задачей данной статьи является изучение тех приемов организации деятельности, которые позволяют реализовать креативный потенциал личности, развивать ее творческие способности. Это – нетривиальное и остроумное решение проблемы, очень часто в ситуации неопределенности деятельности, порой неспециализированными инструментами или ресурсами. В данной статье представлены наиболее популярные формы практических занятий для студентов гуманитарных специальностей. Первый рассматриваемый метод – метод «635», он представлен как разновидность мозговой атаки, при которой обмен информации в пределах группы является не многосторонне вербальным, а односторонним и осуществляется в письменном виде. Вторым методом, который отображен в данной статье – это метод интерактивного обучения основанный на технике «КВАДРО». Метод основан на обратной связи в виде карточек, которые используют участники. Группу победителя можно отметить каким-либо призом. Решение о награждении принимает жюри. «Приз зрительских симпатий» присуждается коллективным голосованием всех присутствующих. После окончания дискуссии представители групп проводят критический разбор хода обсуждения, сами себе дают обратную связь. При интерактивном виде обучения поощряется активное использование участниками статистических данных, личного опыта, знаний трудов ученых и т.д. Методы включающие в себя элементы интерактивного обучения предполагает активное взаимодействие между участниками образовательного процесса и полную погруженность в него. Важность высокого уровня творческой сформированности для специалистов в указанных областях обусловлена, прежде всего, самой деятельностью, которой они занимаются. В свою очередь, это требует такой формат организации учебного процесса, в котором активно развиваются указанные компетенции.

Ключевые слова: образование, творческие методы в образовании, высшая школа, учебный процесс

Каковы же техники активизации творческой деятельности? К ним есть ряд требований. Для данной деятельности характерен переход от обычного состояния слушателя до необычного. Очень важно запустить творческий механизм сознатель-

ной работы. Техники должны быть направлены на возбуждение интеллектуальных, волевых и эмоциональных функций. А также являться переходным звеном между противоположными понятиями, образами и идеями.

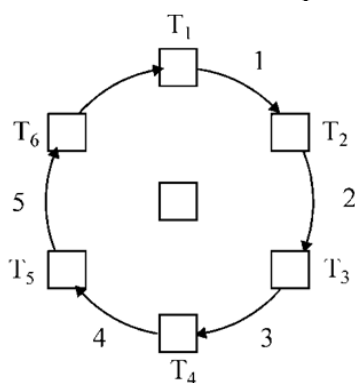


Рис. 1.

Остановимся на базовой коллективной технике «Метод 635». Откуда появилось название? Работают группы по шесть человек, каждый из которых выдвигает за 5 минут по три идеи. Далее идеи фиксируются в бланке, который передается по кругу соседу слева, в свою очередь, получая от соседа справа аналогичный бланк с его идеями. После прохождения всех шести участников блан-

ки содержат 108 идей. По завершению работы с третьей идеей члены группы могут зафиксировать свое отношение к ценности всех выдвинутых идей по 5-балльной или 10-балльной шкале. Продолжительность работы примерно 30 минут. Когда Вы захотите попробовать, как работает этот метод, можно воспользоваться приведенным ниже бланком.

Таблица 1

В чем ее решение	В чем состоит проблема?					
	В каком направлении, каким образом можно развить идею?					
	1 член группы	2 член группы	3 член группы	4 член группы	5 член группы	6 член группы
1-я идея						
2-я идея						
3-я идея						

Метод «635» хорошо комбинируется с аналогичными творчески ориентированными методами [1].

Следующий очень эффективный метод для разработки и поиска идей объекта это – метод фокальных объектов. В большинстве случаев он применяется при поиске нового применения уже изученных и известных объектов [2-3]. Приведем несколько базовых правил использования данного метода.

1. Для фокального метода объектом может стать любой рассматриваемый предмет или компания.

2. После определения объекта необходимо определить цель его улучшения или изменения.

4. Далее нужно подбирать неожиданные слова без ориентации на область применения.

5. Полученные данные необходимо структурировать и обращать внимание на невозможные словосочетания и дальше работать именно с ними.

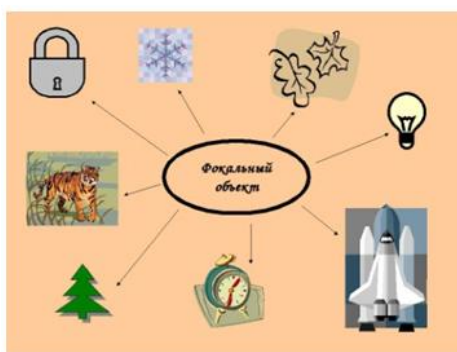


Рис. 2.

Остановимся также на технике под названием «КВАДРО». На плакате, доске или экране фиксируется проблема, которую предлагается обсудить. К примеру, «Вы можете не заниматься политикой, политика все равно займется Вами» (Шарль Монталамбер); «Реклама – это способ манипуляции людьми, психологический прием, заставляющий их сделать то, чего они делать не хотят» (купить ненужное, вынужденно пойти голосовать и т.д.). «Независимого PR-специалиста не бывает. Просто этот специалист еще не разобрался, от кого он зависит» и т.д.

Если в аудитории 100-200 человек, то главный модератор вначале присутствующих делит на группы по 40 - 50 человек и далее с группами работают свои модераторы; каждый коллектив работает в собственном помещении. На столе модератора лежат четыре комплекта карточек зеленого, желтого, оранжевого и красного цветов, которые будут отражать позицию каждого участника.

1 – согласен – **зеленый цвет**

2 – согласен, но... – **желтый цвет**

3 – не согласен, но... (вариант – затрудняюсь) – **оранжевый цвет**

4 – не согласен – **красный цвет**

Участники, все одновременно, показывают цифру на карточке «квадро», отражающую их мнение по предложенному тезису.

Карточки (стикеры) можно прикрепить на доску. Это позволит представить общую картину настроений, существующую в данной аудитории. На финальном этапе можно будет отследить общую динамику изменения позиций участников дискуссии.

В каждом игровом коллективе участники по цвету их карточек создают микрогруппы, члены которых рассаживаются за разными столами. Оперативно знакомятся и выбирают своих менеджеров, обеспечивающих внутри игрового коллектива процедуру обсуждения.

Осуществляется индивидуально-групповая аргументация занятой позиции (каждый высказывает свои аргументы, которые фиксируются назначенным менеджером или добровольным участником группы).

При этом поощряется активное использование участниками статистических данных, личного опыта, знаний трудов ученых, информации, которую они могут по ходу обсуждения «скачать» из Интернета, «звонок другу» и другие способы получения необходимых сведений.

Выдвигаемые аргументы оцениваются по их весомости и располагаются по приоритетам: сильный – средний – самый сильный. (Продолжительность обсуждения 20-30 минут). Но приведен самый сильный аргумент должен быть в финале! Сомнительные и слабые аргументы отсекаются.

По готовности групп (но не больше, чем через 30 минут), ведущий объясняет дальнейший формат работы – панельная дискуссия. Члены каждой группы выбирают своего представителя, который будет в процессе дискуссии отстаивать их позицию (это может быть, как менеджер, так и любой член группы, внесший максимальный вклад в обсуждение).

По окончании каждого выступления другие группы в течение минуты его обсуждают и имеют право задать по одному вопросу выступившей команде. Все присутствующие также могут задать вопрос. Модератор и члены жюри имеют право на неограниченное количество вопросов. Ответ команды осуществляется без предварительного обсуждения. Отвечает тот в группе, кто чувствует себя более подготовленным.

Панельное обсуждение заканчивается после выступления последней команды. Регламент для каждой группы 5-7 минут. Члены жюри дают обратную связь выступавшим группам об убедительности их аргументации, умении отвечать на вопросы и т.д. Окончательное решение принимают все члены игрового коллектива, присутствующие в зале, за исключением членов группы, позиция которых ставится на голосование. При этом голосующие оценивают именно убедительность защищаемой группами позиций, а не содержание точки зрения, которую они защищали своим игровым коллективом.

После завершения голосования Модератор предлагает присутствующим еще раз высказать свое мнение по критериям «согласен с утверждением»; «согласен, но...» «не согласен, но... (вариант – затрудняюсь)»; «не согласен» простым поднятием руки. Фиксируется количество по каждой позиции и записывается на доске под каждым блоком стикеров. Теперь можно сравнить, какие были и какие стали позиции участников обсуждения. Бывает так, что точки зрения присутствующих меняются и чаще всего в сторону позиции той группы, которая признана лидером, поскольку она

представила наиболее убедительную аргументацию.

Группа – победитель может быть отмечена каким-либо призом. Можно продумать индивидуальные поощрения в различных номинациях. Например, «Самому логичному», «Самому красноречивому». «Самому находчивому», «За соблюдение полемического Кодекса чести», «Лучшему спикеру. Приз зрительских симпатий» и т.п. Решение о награждении принимает жюри. «Приз зрительских симпатий» (по одному человеку от микрогруппы) присуждается коллективным голосованием всех присутствующих.

После окончания дискуссии представители групп проводят критический разбор хода обсуждения, сами себе дают обратную связь. Процедуры организации дискуссии вариативны. Как мы убедились, они могут различаться по форме, действующим лицам (ролевое деление), выявлению поля проблем. В литературе указываются различные этапы проведения дискуссии.

Литература

1. Филонова Ю.А. «Мозговой штурм» как метод изучения литературного произведения // Ярославский педагогический вестник. 2018. №6.
2. Какухин А.Д., Коваль И.В. Педагогический анализ особенностей креативного потенциала в процессе обучения студентов // Ученые записки университета Лесгафта. 2011. №3.
3. Цыганок Н.А., Дроздов И.Н. Активизация креативного и интеллектуального потенциала студентов в контексте инновационных подходов // Вестник Башкирск. ун-та. 2012. №2.

References

1. Filonova YU.A. «Mozgovoj shturm» kak metod izucheniya literaturnogo proizvedeniya // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. №6.
2. Kakuhin A.D., Koval' I.V. Pedagogicheskij analiz osobennostej kreativnogo potenciala v processe obucheniya studentov // Uchenye zapiski universiteta Lesgafta. 2011. №3.
3. Cyganok N.A., Drozdov I.N. Aktivizaciya kreativnogo i intellektual'nogo potenciala studentov v kontekste innovacionnyh podhodov // Vestnik Bashkirsk. un-ta. 2012. №2.

**TECHNIQUES FOR ENHANCING THE CREATIVE ABILITIES
OF STUDENTS OF HUMANITARIAN SPECIALTIES**

*Sidelnikova T.T., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Kazan (Volga region) Federal University*

Abstract: the objective of this article is to study those methods of organizing activities that allow to realize the creative potential of a person and develop his creative abilities. This is a non-trivial and witty solution to the problem, very often in a situation of uncertainty of activity, sometimes with non-specialized tools or resources. This article presents the most popular forms of practical training for students of humanitarian specialties. The first method under consideration is the “635” method, it is presented as a kind of brain attack in which the exchange of information within the group is not multilaterally verbal, but one-sided and is carried out in writing. The second method, which is displayed in this article, is an interactive learning method based on the “QUADRO” technique. The method is based on feedback in the form of cards that participants use. The winner group can be awarded with any prize. The award decision is made by the jury. The “Audience Choice Award” is awarded by collective voting of all those present. After the discussion, the representatives of the groups critically analyze the course of the discussion and give themselves feedback. In the interactive form of training, the active use of statistical data by participants, personal experience, knowledge of the works of scientists, etc. is encouraged. Methods that include elements of interactive learning involves active interaction between participants in the educational process and complete immersion in it. The importance of a high level of creative formation for specialists in these areas is due, first of all, to the activity they are engaged in. In turn, this requires a format for the organization of the educational process in which these competencies are actively developed.

Keywords: education, creative methods in education, higher school, educational process

ИСКУССТВО ЛИТОГРАФИИ: ВОЗНИКНОВЕНИЕ, РАЗВИТИЕ, СОВРЕМЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ В КУЛЬТУРЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Тютюнова Ю.М., кандидат педагогических наук, доцент,
Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева*

Аннотация: статья посвящена возникновению, становлению и современному состоянию искусства литографии – разновидности печатной графики. Определено место литографии на разных этапах развития: в искусствоведческом и педагогическом аспектах; объяснена её специфика как вида эстампа и разъяснено отличие от гравюры. Рассмотрена методическая поэтапность и особенности технологического процесса выполнения литографского оттиска: от шлифования камня и нанесения рисунка на его поверхность до получения оттиска и, при необходимости, внесения необходимых корректировок. При этом, выявлены особенности создания как монохромных, так и цветных оттисков. Указано значение печатной графики в процессе обучения профессиональных художников-графиков в системе художественного образования на современном этапе. На примере произведений отечественных и зарубежных мастеров изобразительного искусства, обращавшихся в своём творчестве к литографии, представлен обзор её выразительных возможностей, способствующих созданию художественного образа через изобразительные средства: линию, пятно, фактуру, цвет. Кроме того, в статье дан исторический экскурс, раскрывающий роль литографии в разные эпохи от широкого многотиражного печатного производства до элитной художественной технологии, представляющей интерес для профессиональных художников, педагогов изобразительного искусства и коллекционеров.

Ключевые слова: печатная графика, литография, эстамп, гравюра, техника, технология

Из истории мирового искусства известна заинтересованность творцов в возможности тиражирования изображений и последующего широкого распространения однажды созданного произведения. Первые упоминания о тиражировании через печать датируются 3000 г. до н.э. и географически относятся к Месопотамии. Круглые рельефные печати для вдавливания в глину, по существу, являются первым вещественным доказательством создания эстампов. После египетских трафаретов, широко распространённых для украшения тканей, уже в Китае, около 220 г. н.э. популярность стала набирать гравюра на дереве – ксилография, которая нашла широкое распространение в Азии, а впоследствии и в Европе. Через 800 лет, в 1040 г., вновь в Китае, возникает печать посредством подвижных элементов металлических литер, что произвело революцию в распространении печатной информации.

Данная система стала основой для печатной машины, которая появилась на свет в 1439 г., с подачи немецкого первопечатника и первого типографа Европы Йоханнеса Гутенберга (1400-1468). Тому же периоду принадлежит усовершенствование чернил. Ранее они изготавливались на водной основе, теперь стали содержать льняное масло, что положительно сказалось на сохранности изображений и текстов. Технический прогресс способствовал производству печатных машин и ускорению распространения знаний по Европе. Казалось бы, эти веяния должны были затронуть и изобразительное искусство, в частности, печатную графику. Тем не менее, в течение нескольких столетий в данной области радикальных изменений не проис-

ходит. Довольно продолжительное время среди графических искусств главенствовала резцовая гравюра. Изображения – оттиски гравюры получали с печатных форм – «досок». Разница методов гравирования состоит в специфике углублений на печатной форме. В полученные механическим путем углубления накапывалась соответствующая краска или чернила. Доски использовали многократно. С тех пор технологии не изменились. Каждый оттиск считается авторским произведением, даже если доску вырезал не сам художник, а мастер-гравёр по готовому рисунку.

Трудоёмкость резцовой гравюры на меди или дереве зачастую провоцировала художников пользоваться услугами гравёров-ремесленников. Нетрудно предположить, что в результате это приводило к потере авторских качеств в итоговом произведении. Даже «переведённый» рисунок, адаптированный под технику самим художником в процессе выполнения, так или иначе, претерпевает определённые изменения. Тем не менее, художники редко участвовали в полном цикле технологического процесса.

Через инноваций в технике привела к возникновению нового вида графического искусства, ставшего центром внимания минимум на век – литографии (от греческих «lithos» – камень и «grapho» – пишу, рисую) – способу плоской печати. Изобретение литографии принадлежит германскому литератору-любителю, актёру и типографу Иоганну Алоизу Зенефельдеру (1771-1834) и датируется концом 90-х годов XVIII столетия. В 1806 г. он открывает первую литографскую мастерскую в Мюнхене. Далее, литография получает

широкое распространение в Европе, а с 1813 г. в России.

Литографию иногда ошибочно относят к гравюре. Следует распознавать существенные различия в получении изображения. В отличие от гравюры, в литографии типографская краска под давлением пресса переносится с плоской печатной формы на бумагу. Гравюра же предполагает печатание с досок, поверхность которых испещрена углублениями различного характера. В основе технологии заложен физико-химический процесс, при котором поверхность специального литографского камня, подвергнувшегося соответствующей обработке, приобретает свойство принимать или отталкивать краску на определённых участках изображения. Рассмотрим подробнее этапы работы над оттиском:

- шлифовка литографского камня водой с песком;
- зеркальное рисование на камне специальным литографским карандашом/тушью или перекатывание подготовительного рисунка с кальки – под давлением печатного станка;
- протравливание поверхности камня на небольшую глубину слабым раствором кислот;
- обработка камня декстрином и смывание рисунка;
- нанесение на камень типографской краски валиком;
- печать.

Каждый оттиск обладает художественными качествами и считается оригиналом. Автолитография предполагает ограниченный тираж. Последовательно получаемые оттиски нумеруются.

При шлифовании камней, опытный мастер может создавать необходимую для воплощения творческого замысла фактуру – более гладкую или шершавую – «с корешком», меняя консистенцию шлифовальной смеси – пропорцию песка и воды. Для воспроизведения перовой графики печатной формой служит гладкая поверхность камня, а для передачи специфики карандашного рисунка – зернистая.

Рисунок может быть заранее заготовленным или выполняться прямо на камне. Если он наносится непосредственно рукой, а не перекачивается под давлением с кальки (предварительной заготовки), можно выполнять разными приёмами – штриховка, заливка, процарапывание – всё зависит от ремесленного арсенала рисовальщика и тех задач, которые автор хочет решить. Иногда рисунок выполняют на специальной бумаге – корнпапире, или торшоне (крупнозернистая бумага, покрытая клеевым слоем). Фактуры бумаги и литографского камня

сходны. Рисунок для печати также переводят на камень механически, под давлением пресса.

В системе художественного образования в настоящее время литография не имеет широкого распространения, в сравнении, скажем, с офортом. И дело здесь вовсе не в отсутствии интереса молодого поколения к данной технологии. Тяжёлые литографские станки, вытесненные с рынка менее энергозатратными печатными технологиями и снятые с производства, в основном, приобретались специализированными учреждениями в середине XX века. Именно в 60-х годах прошлого столетия такой станок был закуплен на Орловский художественно-графический факультет. Основанием явился тот факт, что среди профессорско-преподавательского состава было достаточно специалистов, имевших необходимую квалификацию и опыт работы в эстампе. Тогда, студенты – будущие учителя черчения, рисования и трудов приобщались к техникам печатной графики и считали за честь выполнять дипломную работу в литографии. С начала 2000-х годов факультет осуществляет подготовку профессиональных графиков-станковистов. Станок вновь стал востребован на более профессиональном уровне. Основами печатной графики, под руководством опытного учебного мастера, овладевают также будущие дизайнеры и педагоги изобразительного искусства, что помогает изучить им не только процесс создания литографского оттиска, но и лучше понять становление современных печатных технологий. Следует заметить, что на занятиях в литографской мастерской студенты осваивают разнообразные возможности техники: в учебных и, особенно, творческих работах акцент делается на создании художественного образа через изобразительные средства: линию, пятно, фактуру, цвет.

В сравнении с офортом, или другими печатными техниками литография представляется бюджетным видом графики. Если работа специальными инструментами на медной доске требует определённых физических усилий, то на камне рисуют как на бумаге. Камень можно многократно использовать для новых рисунков, предварительно перешлифовав поверхность. В литографии возможно исправлять и переделывать рисунок на самой форме. Если результат печати не удовлетворяет, возможно вносить корректировки: исправлять, соскрести штрихи и пятна, работая от тёмного к светлому и т.п. Камень вновь проходит соответствующую обработку и печать повторяют.

Изобретение литографии позволило создавать оттиски, не уступающие оригинальным произведениям. Как и в гравюре, литография

прошла путь развития от монохромного изображения к цветному. На заре становления литографии мастер подкрашивал оттиски акварелью. Популярность печатания с камней в 20-х годах XIX века спустя десятилетие выводит литографию на новый уровень: она становится цветной. Широкое её распространение объяснялось спросом населения на сравнительно бюджетные (относительно живописных полотен) изображения. Цветные литографии представляли интерес для потребителя, поскольку являли собой максимальное (насколько это возможно при «переводе» произведения на другой выразительный язык) приближение к оригиналу. При этом литографы столкнулись с определёнными трудностями. Трудоёмкость процесса заключается в использовании нескольких камней для печатания. Количество камней соответствует количеству цветов. Оттиски на бумаге делаются последовательно со всех камней, добиваясь совмещения линий и пятен. Работу ведут по нарастающей тоновой шкале: от светлого к темному. Несмотря на изрядные технологические трудности, цветная литография приобрела популярность: репродукции известных картин, книжные иллюстрации, плакаты, рекламы, наглядные пособия, карикатуры, географические карты, объявления и прочая тиражная продукция получили в то время широкое распространение.

Изначально разделялись задачи литографского печатания: эстампы – творческие работы – печатались на ручных литографских станках в то время как для многотиражной, промышленной продукции использовались печатные машины. Развитие техники и модификация приёмов привели к проявлению разновидностей техники: автолитография, хромофотография, фотофотография, олеофотография, литофотография, альфафотография. Синонимичными являются такие термины как: автофотография, камнепечатание, камнепечатная, нанолитография, размывка, фотофотография, электрофотография, эстамп. В настоящее время технический прогресс дошёл до той степени, что появилась возможность говорить о нанолитографии, интерференционной литографии, рентгенолитографии, литографии крайнего ультрафиолетового диапазона, магнитной литографии, молекулярной самосборке, написании протонными пучками и литографии измерительной головкой непрерывного контакта (также известная как нанолитографический метод погружного пера). Всё это находится на острие современных научных исследований.

Но, вернёмся к истории вопроса. Следует отметить, что с момента возникновения до сегодняшнего дня литография не раз переживала периоды

популярности и забвения. После всплеска заинтересованности художников и широкой публики, в 40-х гг. XIX века в литографском искусстве можно проследить определённый упадок: в моду входит торцовая ксилография. Тем не менее, уже к концу 60-х гг. того же столетия литография вновь переживает подъем благодаря новым возможностям техники, творчески переосмысленной французским художником Эдуардом Мане (Édouard Manet, 1832-1883) в листе, входящем в серию «Расстрел императора Максимилиана» (186-1869 гг.).

Импрессионисты в полной мере отдали дань уважения литографии. Интерес отчасти был обусловлен популярной в то время японской гравюрой. Импрессионизм впитал многое из азиатского искусства. Влияния традиций иной культуры дали возможность переосмыслить композиционную организацию картинной плоскости и отношение к основным изобразительным средствам. Наследие выдающегося французского художника Анри де Тулуз-Лотрека (Henri de Toulouse-Lautrec, 1864-1901) представляется в этой связи едва ли не самым значительным. Период с 1891 по 1899 гг. ознаменован созданием самых знаковых произведений мастера: «Аристид Брюан в своем кабаре», «Японский диван», «Кафе-концерт» и прочие литографии, ставшие плакатами. В ряде произведений Лотрека прослеживаются истоки композиционных построений картинной плоскости, которыми пользуются художники до сих пор.

Вдумчивое изучение наследия мастеров необходимо при становлении художника-графика. Дань уважения искусству литографии отдали многие выдающиеся художники. Среди них: Эжен Делакруа (Eugène Delacroix, 1798-1863), создавший серию из 18 литографий к «Фаусту» Иоганна Вольфганга фон Гёте (Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832) в период с 1827 по 1828 гг., Оноре Домье (Honoré Daumier, 1808-1879), засвидетельствовавший нравы эпохи в многочисленных эстампах, Анри Матисс (Henri Matisse, 1869-1954), смело экспериментировавший с линиями, цветом и фактурами в своём творчестве, Пабло Пикассо (Pablo Picasso, 1881-1973), оставивший колоссальное наследие, в том числе и печатную графику.

Русские художники также не остаются в стороне от мировых тенденций. Известны пробы «литографского» пера великого русского портретиста Валентина Александровича Серова (1865-1911): портреты художника Анны Петровны Остроумовой-Лебедевой (1871-1955) и композитора Александра Константиновича Глазунова (1865-1936), датированные 1899 г. создания.

Выдающийся историк искусства, художественный критик, художник, идеолог объединения «Мир искусства» Александр Николаевич Бенуа

(1870 - 1960) в 20-х годах создаёт альбом «Версаль», заслуживающий внимания выразительными возможностями, используемыми мастером в процессе создания оттисков. «Parterre d'eau» под снегом», «Parterre d'eau». «Зимний вечер», «Осенний день у бассейна Аполлона», «Спуск к дороге в Сен-Сири», «Латона. Майский дождик» и другие листы этой серии представляются заслуживающим внимания примером баланса пятен белого и чёрного, взятых к тонированной основе.

Русский и литовский художник, признанный мастер городского пейзажа Мстислав Валерьянович Добужинский (1875-1957) в 1923 г. создал серию литографских листов – альбом «Петербург в 1921 году» – галерею образов Петрограда, не парадного, а меняющегося во времени, утратившего чопорность и увиденного глазами очевидца недавних событий. «Летний сад зимой», «Английская набережная в снегу», «Окружный суд», «Огород на Обводном канале», «Землесос» и другие листы серии наглядно демонстрируют как художник использует весь арсенал изобразительных средств от точки до тонового пятна.

Иные по выразительным качествам литографии художника-авангардиста Натальи Сергеевны Гончаровой (1881-1962). «Святой Георгий Победоносец», «Белый Орёл», «Английский Лев», «Дева на Звере» из серии «Мистические образы войны» (1914) экспрессивны, композиция выстраивается на противоборстве контрастных пятен. Напряжения добавляют четкие, иногда грубые линии.

Тонкий лиризм и деликатность проработки свойственны советскому графику и живописцу Георгию Семеновичу Верейскому (1886-1962). Ярким примером могут служить его «Огороды сквозь деревья» (1939), «На огороде» (1940), «Городской пейзаж» (1950-е гг.), «Деревья у озера» (1954).

Художники обращались к различным темам, переводя их на язык литографии. Великолепны оттиски – серии с изображениями животных – российского и советского графика, скульптора, художника-анималиста Василия Алексеевича Ватагина (1883-1969): «Волк», «Колонок», «Рысь», «Медведь», датируемые 30-ми гг. и многие другие произведения мастера.

Технический прогресс набирал обороты, а следовательно, требовались более доступные и оптимизированные средства печати. Изобретение офсета в 30-х гг. XX века, а в настоящее время все более развивающиеся современные печатные технологии, оттеснило литографию с позиций средств массовой промышленной печати. В прошлом веке были найдены более энерго- и трудосберегающие технологии, литография перешла на новую ступень – стала предметом коллекционирования, уде-

лом художников-творцов, литографские станки переместились с производства в мастерские. Тем не менее, интерес к данной технике не угасает: в высших учебных заведениях студенты изучают возможности печати с камня и, возможно, литография сделает следующий виток на новом уровне.

Литература

1. 50 лет советского искусства. Графика: Альбом / ред. В. Серов, Б. Иоансон, вступит. статья Н.И. Шантыко М.: Сов. художник, 1967. 332 с.
2. Коростин А.Ф. Начало литографии в России: К 125-летию русской литографии. М.: Библиотека им. Ленина, 1943. 148 с.
3. Коростин А.Ф. Русская литография XIX в. М.: Искусство, 1953. 184 с.
4. Никанчикова Е.А., Попова А.Л. Технология офсетной печати: учеб. пособие для изд.-полигр. техникумов. М.: Книга, 1966. 480 с.
5. Современный советский эстамп. Альбом./ авт.-сост. В.Р. Герценберг. М.: Советский художник, 1960. 156 с.
6. Суворов П.И. Искусство литографии. 3-е изд. М.: Искусство, 1952. 372 с.
7. Флекель М.И. Искусство и полиграфия. М.: Искусство, 1963. 168 с.
8. Фридлиндер М. Литография: пер. с нем. с приложением очерка – Воинов В.В. Литография в России. Л.: Academia, 1925. 64 с.
9. Abbey J.R. Travel in aquatint and lithography, 1770-1860. Vol. 1-2. London: The Curwen Press, 1957. 320 p.
10. Adams C. American lithographers, 1900-1960. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1983. 228 p.
11. Dussler L. Die Incunabeln der deutschen Lithographie (1796-1821). Berlin: H. Tiedemann, 1925. 316 p.
12. Marzio P.C. The democratic art: pictures for a 19th-century America: chromolithography 1840-1900 / P.C. Marzio – Boston: Amon Carter Museum of Western Art, 1979 – 357 p.
13. Menz H . Die Frühzeit der Lithographie in Deutschland.– Dresden: Verlag der Kunst, 1955. 28 p.
14. Каган Б.В., Левитин Е.С. Литография. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://w.histrf.ru/articles/article/show/litografiia> (дата обращения: 20.01.2020)
15. Жаклин Клайд. Литография. Искусство, прошедшее сквозь века [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://md-eksperiment.org/post/20170115-litografiya-iskusstvo-proshedshee-skvoz-veka> (дата обращения: 20.01.2020)

16. Литография // Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://gufo.me/dict/bse/Литография> (дата обращения: 20.01.2020)

17. Чем отличается: гравюра и литография [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.ikirov.ru/news/18802-chem-otlichaetsya-gravyura-i-litografiya> (дата обращения: 20.01.2020)

References

1. 50 let sovetskogo iskusstva. Grafika: Al'bom / red. V. Serov, B. Ioaganson, vstupit, stat'ya N.I. SHantyko M.: Sov. hudozhnik, 1967. 332 s.
2. Korostin A.F. Nachalo litografii v Rossii: K 125-letiyu russkoj litografii. M.: Biblioteka im. Lenina, 1943. 148 s.
3. Korostin A.F. Russkaya litografiya XIX v. M.: Iskusstvo, 1953. 184 s.
4. Nikanchikova E.A., Popova A.L. Tekhnologiya ofsetnoj pechati: ucheb. posobie dlya izd.-poligr. tekhnikumov. M.: Kniga, 1966. 480 s.
5. Sovremennyy sovetskij estamp. Al'bom./ avt.-sost. V.R. Gercenberg. M.: Sovetskij hudozhnik, 1960. 156 s.
6. Suvorov P.I. Iskusstvo litografii. 3-e izd. M.: Iskusstvo, 1952. 372 s.
7. Flekel' M.I. Iskusstvo i poligrafiya. M.: Iskusstvo, 1963. 168 s.
8. Fridlender M. Litografiya: per. s nem. s prilozheniem ocherka – Voinov V.V. Litografiya v Rossii. L.: Academia, 1925. 64 s.
9. Abbey J.R. Travel in aquatint and lithography, 1770-1860. Vol. 1-2. London: The Curwen Press, 1957. 320 p.
10. Adams C. American lithographers, 1900-1960. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1983. 228 p.
11. Dussler L. Die Incunabeln der deutschen Lithographie (1796-1821). Berlin: H. Tiedemann, 1925. 316 p.
12. Marzio P.C. The democratic art: pictures for a 19th-century America: chromolithography 1840-1900 / P.C. Marzio – Boston: Amon Carter Museum of Western Art, 1979 – 357 p.
13. Menz H. Die Frühzeit der Lithographie in Deutschland.– Dresden: Verlag der Kunst, 1955. 28 p.
14. Kagan B.V., Levitin E.S. Litografiya. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://w.histrf.ru/articles/article/show/litografiia> (data obrashcheniya: 20.01.2020)
15. ZHaklin Klajd. Litografiya. Iskusstvo, proshedshee skvoz' veka [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://md-eksperiment.org/post/20170115-litografiya-iskusstvo-proshedshee-skvoz-veka> (data obrashcheniya: 20.01.2020)
16. Litografiya // Bol'shaya sovetskaya enciklopediya [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://gufo.me/dict/bse/Litografiya> (data obrashcheniya: 20.01.2020)
17. Chem otlichaetsya: graviyura i litografiya [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://www.ikirov.ru/news/18802-chem-otlichaetsya-gravyura-i-litografiya> (data obrashcheniya: 20.01.2020)

**THE ART OF LITHOGRAPHY: THE EMERGENCE, DEVELOPMENT
AND CONTEMPORARY RELEVANCE IN CULTURE AND ART EDUCATION**

*Tyutyunova Yu.M., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Oryol State University named after I.S. Turgenev*

Abstract: the article is devoted to the emergence, formation and current state of the art of lithography—a type of printed graphics. The place of lithography at different stages of development is determined: in art history and pedagogical aspects; its specificity as a type of print is explained and its difference from engraving is explained. The methodological stages and features of the technological process of performing a lithographic impression are considered: from grinding the stone and drawing a pattern on its surface to obtaining the impression and, if necessary, making the necessary adjustments. At the same time, the features of creating both monochrome and color prints are revealed. The importance of printed graphics in the process of training professional graphic artists in the system of art education at the present stage is indicated. On the example of the works of domestic and foreign masters of fine art who turned to lithography in their work, an overview of its expressive capabilities that contribute to the creation of an artistic image through visual means: line, spot, texture, color is presented. In addition, the article gives a historical overview of the role of lithography in different eras from a wide multi-circulation printing industry to an elite art technology that is of interest to professional artists, teachers of fine arts and collectors.

Keywords: printed graphics, lithography, engraving, technique, technology

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АУТИЗМОМ, СОЧЕТАННЫМ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

*Болгарова М.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Сургутский государственный педагогический университет,
Шумских Е.В., учитель-дефектолог высшей квалификационной категории,
Сургутская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья*

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме – формированию учебного поведения у младших школьников с аутизмом, сочетанным с интеллектуальными нарушениями (умеренная и тяжелая умственная отсталость). Авторы отмечают, что обучение данных детей связано с множеством трудностей. Нарушения эмоционально-волевой сферы, проявляемые при аутизме, в сочетании с интеллектуальными нарушениями приводят к трудностям формирования учебного поведения и навыков, которые необходимо формировать одновременно. Не решив данную задачу (или решив частично) невозможно впоследствии добиться продуктивной работы обучающегося на уроках, осмысленного овладения учебными навыками (чтение, письмо, счет). Подчеркивается актуальность поиска эффективных методов и приемов формирования навыков учебного поведения на первом году обучения в условиях классно-урочной системы обучения. Авторы делятся опытом применения ряда приемов, способствующих решению данной задачи и доказавших свою эффективность у обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе образования (вариант 2): поощрение, тактильная подсказка, однократная инструкция, дробление навыка. Раскрываются условия, соблюдение которых позволит более успешно осуществить работу в данном направлении.

Ключевые слова: аутизм, сочетанный с интеллектуальными нарушениями, сложная структура дефекта, навыки учебного поведения, приемы формирования учебного поведения

Проблема готовности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к обучению в школе заслуживает особого внимания. Известно, что многие дети с ОВЗ испытывают трудности при целенаправленном обучении в условиях школы, требующих коллективных форм взаимодействия. Особенно это касается детей со сложной структурой дефекта, в частности детей с аутизмом, сочетанным с интеллектуальными нарушениями (умеренной и тяжелой умственной отсталостью). Обучение данной категории детей связано с множеством трудностей. Нарушения эмоционально-волевой сферы, проявляемые при аутизме в сочетании с интеллектуальными нарушениями, приводят к трудностям формирования учебного поведения и навыков, которые необходимо формировать одновременно. Не решив данную задачу (или решив частично) не возможно впоследствии добиться продуктивной работы обучающегося на уроках и осмысленного овладения учебными навыками (чтение, письмо, счет). Учитель-дефектолог испытывает огромные трудности при решении данных вопросов в условиях классно-урочной системы обучения.

В настоящее время в научной литературе проблема формирования навыков учебного поведения у младших школьников с аутизмом представлена немногочисленными исследованиями, обозначим некоторые из них [1, 2, 3, 4]. В большей степени в научных работах рассматриваются различные аспекты формирования и организации учебного поведения у младших школьников с аутизмом и в меньшей степени у

младших школьников с аутизмом, сочетанным с интеллектуальными нарушениями (умеренной и тяжелой умственной отсталостью). Формирование навыков учебного поведения у обучающихся со сложной структурой дефекта – актуальное направление работы учителя-дефектолога требующее дальнейшего изучения. Особенно актуален поиск эффективных методов и приемов формирования навыков учебного поведения на первом году обучения описываемой категории детей. Именно в этот период учитель-дефектолог сталкивается с максимальным количеством трудностей. В их числе отсутствие взаимодействия с окружающими, стереотипное поведение, усиливающееся во время возникновения некомфортных ситуаций (требования учителя), трудности восприятия учебного материала в условиях фронтального обучения, разный уровень сформированности учебного поведения, например, одни дети способны выполнить простейшие инструкции учителя, избирательно воспринимать обращенную речь, повторить односложные слова, в то время как другие, не сидят во время урока, не воспринимают речь учителя и не выполняют инструкции. Более чем десятилетний опыт работы в школе для обучающихся с ОВЗ позволил определить приемы формирования навыков учебного поведения на начальных этапах обучения, доказавших свою эффективность: **поощрение, тактильная подсказка, однократная инструкция, дробление навыка.**

В начале школьного обучения при групповой форме организации учебной работы важно чтобы дети со сложной структурой дефекта понимали элементарные инструкции учителя и выполняли действия в соответствии с ними («сядь», «жди», «повтори», «тихо» и т.д.). На начальном этапе обучения это наиболее важные инструкции, поскольку их выполнение ребенком позволяет в последующем формировать у него понимание и выполнение действий, требуемых инструкциями более сложными («покажи», «посмотри», «дай», «возьми» и т.д.).

Поощрение. Прием поощрения используется с целью обеспечения мотивации ребенка и к выполнению требования учителя. Поощрение должно предлагаться сразу же после правильного выполнения ребенком задания либо после правильно выполненного задания ребенком с помощью учителя (тьютора).

Например, учитель произносит инструкцию «сядь». Ребенок может не сесть и даже начать демонстрировать деструктивное поведение в форме крика, агрессии, истерики. Тьютор должен посадить ребенка на стул самостоятельно. В этот момент учитель сразу же должен предложить ребенку поощрение. В качестве поощрения может выступить что-то из еды (пищевое поощрение), то есть, то, что очень нравится ребенку (например, печенье, сухарик и т.д.), длительная перемена, возможность заняться любимым делом (например, рвать бумагу на тонкие полоски, прослушивание музыкальной книги, манипуляции со шнурком). Путем целенаправленного наблюдения за поведением ребенка учитель сам определяет возможный вариант поощрения, поскольку в каждом конкретном случае это будет что-то «свое». Также в решении данного вопроса иногда имеет смысл консультации с родителями. Данный навык важно формировать до того момента, пока ребенок не начнет хотя бы на пару секунд самостоятельно садиться на стул. И только затем целесообразно переходить к формированию следующего навыка.

Тактильная подсказка. Прием тактильная подсказка используется с целью показа ребенку как нужно выполнить то или иное задание. Ребенок может просто не понимать инструкцию учителя и в силу этого не выполнять ее. Например, после произнесения учителем инструкции «сядь» необходимо дать ребенку некоторое время (примерно 20-30 секунд) для возможно самостоятельного выполнения задания. Если ребенок не садится, то используется тактильная подсказка. Она может быть разной по своей интенсивности. Если ребенок стоит возле стула, то тьютор может немного «нажать» на плечи ребенка как бы направ-

ляя его к выполнению, либо подводит ребенка за руку к стулу. Возможен и другой вариант (наиболее интенсивный) когда тьютор сажает ребенка на стул. Это приемлемо в том случае, если ребенок сопротивляется, лежит на полу, проявляет агрессию и т.д.

Однократная инструкция. Данный прием используется с целью отработки выполнения ребенком задания сразу после произнесения инструкции учителем. Если педагог будет многократно произносить одну и ту же инструкцию или инструкция будет сложной (состоять из нескольких слов), то ребенок может ее не выполнить. Она будет ему непонятна, и процесс формирования учебного поведения затянется надолго.

Ребенку будет более понятно, если учитель четко и однократно произнесет инструкцию «сядь». Это простая инструкция (одно короткое слово), которую ребенок быстро запомнит. А если, например, учитель произнесет «сядь, садись сюда, на стул, сядь, пожалуйста, на стул», то высока вероятность того, что ребенок данную инструкцию не поймет и, следовательно, не выполнит задание. Это сложная инструкция для восприятия.

По мере отработки понимания обучающимися простых инструкций и выполнения заданий учителя в соответствии с ними необходимо постепенно переходить к усложнению работы в данном направлении. Например, когда ребенок научился давать предмет (после отработки понимания и выполнения инструкции «дай»), который лежит перед ним на парте, начинаем просить дать предмет, который лежит на соседней парте. Далее просим дать предмет, который находится на полу возле ребенка, в шкафу на полке, в соседнем помещении, в другом конце кабинета, у тьютора в руках и т.д. Таким образом, происходит закрепление понимания, и выполнения заданий по простой инструкции в различных усложняющихся ситуациях.

Описанные приемы работы возможно и важно использовать одновременно. Они взаимодополняют друг друга, а иногда, исключив какой-то один из них, затруднительно использовать остальные. Необходимо учитывать, что процесс формирования данных навыков может занять длительное время, которое в каждом случае сугубо индивидуально. Практика показывает, что это в среднем от 3 до 9 месяцев.

Дробление навыка. Возможности применения данного приема рассмотрим на конкретном примере. Например, учитель формирует навык письма палочки в тетради. С этой целью учитель «дробит» этот сложный навык на более мелкие составляющие с последующей их отработкой сначала в отдельности, а затем в целостности (см. табл. 1).

Таблица 1

Последовательность действий при отработке навыка

№	Действие	Инструкция	Условие выполнения
1	Показывать ручку	«Повтори», «Покажи ручку»	На парте лежит только ручка
2	Показывать бумагу	«Повтори», «Покажи бумагу»	На парте лежит только бумага
3	Показывать ручку	«Повтори», «Покажи ручку»	На парте лежит ручка и лист бумаги
4	Показывать бумагу	«Повтори», «Покажи бумагу»	На парте лежит ручка и лист бумаги
5	Брать ручку в руку (любым способом)	«Повтори», «Дай», «Возьми ручку»	На парте только ручка
6	Брать ручку в руку правильно	«Повтори», «Возьми ручку правильно»	На парте только ручка
7	Оставлять след на бумаге	«Повтори»	На парте лист бумаги, у ребенка в руке ручка. Учитель рисует палочку на своем листе. После малейшего черканья задание считается выполненным.

Данный прием работы является более сложным, и переходить к его реализации необходимо постепенно по мере готовности обучающихся и как показывает практика, происходит это у всех детей в разное время.

Работая над формированием навыков учебного поведения, у обучающихся с аутизмом, сочетанным с интеллектуальными нарушениями, мы вышли на ряд условий, соблюдение которых позволит более успешно осуществить работу в данном направлении.

1. Несмотря на то, что ведущая форма обучения в школе для обучающихся с ОВЗ фронтальная первоначально необходимо работать с каждым ребенком индивидуально. То есть инструкции даются не всем детям класса одновременно, а каждому обучающемуся отдельно, по очереди. Такая последовательная подача инструкций позволяет постепенно перейти впоследствии к восприятию обучающимися этой же инструкции фронтально. Со временем обучающиеся будут выполнять действие, требуемое инструкцией (например «повторите») уже одновременно.

2. Целенаправленную работу по отработке восприятия и выполнения инструкций необходимо начинать в первую очередь с тем ребенком, которому легче всего выполнить задание и только затем переходить к детям, испытывающим наибольшие затруднения. Это необходимо для того, чтобы предупредить ситуацию долгого ожидания другими детьми и исключить возможный отказ от выполнения задания. Приведем пример из практики. Учим детей хлопать в ладоши. Педагог подходит и садится перед первым учеником. Тьютор стоит сзади ребенка или сбоку. Педагог хлопает один раз и произносит инструкцию «повтори». Ребенок выполняет задание правильно, сразу же

получает поощрение, и его отпускают в игровую зону, где он минут 10-15 может свободно находиться. В это время педагог садится перед следующим учеником, также произносит инструкцию, но ребенок не выполняет ее, либо хлопает не в ладоши, а по парте. Тьютор прикасается к локтям ученика и направляет его ладони друг к другу и таким образом, ребенок делает хлопок в ладоши. Далее ученик также получает поощрение, и его отпускают в игровую зону. Следующий ребенок вместо того, чтобы хлопнуть, начинает отодвигать парту и кричать. Тогда тьютор, берет ладони ребенка и приближает их друг к другу, так чтобы они хотя бы на секунду соприкоснулись (если нет хлопка – не страшно) и сразу же получает поощрение. Этого ученика также отпускают ненадолго в игровую зону для свободной деятельности. Для закрепления навыка необходимо еще несколько раз повторить данную процедуру со всем классом.

3. Нельзя отпускать ребенка без выполнения задания. Это крайне нежелательно, поскольку ребенок это может расценить как то, что можно и не выполнять задание.

4. Для наиболее эффективной работы по формированию навыков учебного поведения есть необходимость всем специалистам коррекционно-образовательного процесса, при разработке программ по предметам включения в них одних и тех же навыков, подлежащих формированию. При соблюдении этого условия прослеживалась бы последовательность формируемых навыков, и увеличивалось время для их формирования.

В заключении отметим, что начало школьного обучения связано с новым видом деятельности – учебной деятельностью, которая требует от ученика наряду с другими новообразованиями сформированного на определенном уровне учебного

поведения. Учебное поведение включает те навыки, которые помогают ребенку учиться. Это те базовые навыки, на основе которых строится все школьное обучение. Всегда есть необходимость поиска эффективных приемов формирования данных навыков.

Литература

1. Береславская М.И. Приемы организации поведения и обучения детей с РАС, используемые педагогами в начальной школе ФРЦ МГППУ // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. №4. С. 26 – 34.
2. Мальтинская Н.А. Формирование учебного поведения у детей с РАС // Вестник педагогических инноваций. 2016. №2. С. 67 – 74.
3. Ульянова Р.К., Ульянов К.Н. Формирование учебных навыков у ребенка с расстройством аутистического спектра, органическим поражением центральной нервной системы и с нарушением интеллектуальной сферы // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. №1 (50). С. 49 – 56.
4. Ульянова Р.К., Ульянов К.Н. Описание работы по формированию целенаправленного поведе-

ния, обучению и воспитанию ребенка с тяжелой формой аутизма // Аутизм и нарушения развития. 2015. №1 (46). С. 3 – 18.

References

1. Bereslavskaya M.I. Priemy organizatsii povedeniya i obucheniya detej s RAS, ispol'zuemye pedagogami v nachal'noj shkole FRC MGPPU // Autizm i narusheniya razvitiya. 2017. T. 15. №4. S. 26 – 34.
2. Mal'tinskaya N.A. Formirovanie uchebnogo povedeniya u detej s RAS // Vestnik pedagogicheskikh innovacij. 2016. №2. S. 67 – 74.
3. Ul'yanova R.K., Ul'yanov K.N. Formirovanie uchebnyh navykov u rebenka s rasstrojstvom autisticheskogo spektra, organicheskim porazheniem central'noj nervnoj sistemy i s narusheniem intellektual'noj sfery // Autizm i narusheniya razvitiya. 2016. T. 14. №1 (50). S. 49 – 56.
4. Ul'yanova R.K., Ul'yanov K.N. Opisanie raboty po formirovaniyu celenapravlenno go povedeniya, obucheniya i vospitaniyu rebenka s tyazhelej formoj autizma // Autizm i narusheniya razvitiya. 2015. №1 (46). S. 3 – 18.

**

METHODS FOR FORMING EDUCATIONAL BEHAVIOR AT THE INITIAL STAGES OF LEARNING IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH AUTISM COMBINED WITH INTELLECTUAL DISORDERS

*Bolgarova M.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Surgut State Pedagogical University,
Shumskikh E.V., Defectologist of the highest qualification category,
Surgut school for students with disabilities*

Abstract: the article is devoted to an urgent problem – the formation of educational behavior in primary school children with autism combined with intellectual disabilities (moderate and severe mental retardation). The authors note that teaching these children is associated with many difficulties. Violations of the emotional-volitional sphere manifested during autism, combined with intellectual disabilities lead to difficulties in the formation of educational behavior and skills that must be formed simultaneously. Not having solved this problem (or having partially solved) it is impossible subsequently to achieve productive work of the student in the lessons, meaningful mastery of learning skills (reading, writing, counting). The relevance of the search for effective methods and techniques for the formation of learning behavior skills in the first year of study in the context of a class-lesson training system is emphasized. The authors share their experience in applying a number of techniques that contribute to solving this problem and have proved their effectiveness among students in the adapted basic general educational program of education (option 2): encouragement, tactile hint, one-time instruction, fragmentation of the skill. The conditions are revealed, compliance with which will allow more successful work in this direction.

Keywords: autism, combined with intellectual disabilities, the complex structure of the defect, the skills of educational behavior, methods for the formation of educational behavior

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЭССЕ КАК СУБЪЕКТИВНЫЙ ОБРАЗ ПРОШЛОЙ РЕАЛЬНОСТИ

*Колобкова А.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Российский университет кооперации*

Аннотация: в статье проанализированы основные аспекты подготовки историко-педагогического эссе как субъективного образа прошлой реальности. Показана важность и нужность историко-педагогического знания, которое за счет предоставления новых возможностей в субъективном восприятии педагогического наследия прошлых лет расширяет границы познания будущих педагогов, формирует их профессиональные качества, развивая все основные общепедагогические и прикладные навыки. Историко-педагогическое знание выступает в роли системообразующей базы обучения студентов, которое они постигают посредством практической деятельности – подготовки и написания историко-педагогического эссе. Рассмотрены особенности формирования жанра эссе в истории отечественной педагогической мысли, определены основные аспекты его развития в зарубежной педагогике, в частности французской, английской и немецкой. Показан процесс формирования отечественной эссеистической педагогической традиции, исследована роль классиков отечественной эссеистики В.В. Розанова, А.А. Медведова в процессе формирования основ российского эссеизма. Изучены особенности подготовки и написания историко-педагогического эссе будущими педагогами, выделены практические требования и нормы к выбору темы произведения, очерчены ряд требований к его написанию. Показано, что историко-педагогическое эссе является разновидностью встречного текста, исследовано мнение известных ученых по данному вопросу. Показана важность эффективного выбора темы, методологии и образов художественной выразительности в процессе подготовки эссе, приведены примеры ориентировочных тем, связанных с высказываниями знаменитых педагогов прошлых лет. Наконец, приведен пример историко-педагогического эссе на тему «Деятельность К.Д. Ушинского на посту директора Смольного института благородных девиц».

Ключевые слова: эссе, историко-педагогическое знание, историко-педагогическое эссе, педагогика, встречный текст

Введение

Важную роль для подготовки высококвалифицированного педагога при обучении в высших учебных заведениях играет история педагогической мысли. Огромный познавательный, эвристический, научно-методологический потенциал историко-педагогического знания является базой для развития многих современных образовательных систем, концепций и методов, подчеркивая их актуальное звучание. Как утверждал еще Л.Н. Модзалевский: «...Без знания истории педагогу нельзя быть передовым деятелем своего времени, ибо все наши общие стремления и задачи подчиняются закону преемственности. Только незнание истории и неуважение к ней могло произвести тех Дон-Кихотов в воспитательном деле, которых у нас появилось немало за последнее время и которые иногда, при всем благородстве своих стремлений, только вредят правильному развитию педагогического дела в нашем отечестве...» [14, с. 22]. В свою очередь, Г.Б. Корнетов указывал, что «...история педагогики позволяет субъекту педагогической деятельности (практической, научно-исследовательской, публицистической и любой другой) войти, вжиться в педагогическую культуру, являющуюся результатом и воплощением педагогической истории...» [12, с. 47].

Однако все указанные выше аспекты и особенности истории педагогической мысли познаются будущими педагогами наиболее эффективно только в процессе осуществления практической дея-

тельности. Деятельностный подход, описанный еще знаменитым китайским философом Конфуцием в его изречении: «Я услышал и забыл. Я увидел и запомнил. Я сделал это и осознал» требует от студентов в процессе познания истории педагогики [1, с. 14] их активной познавательной, аналитической и эвристической деятельности, постоянного творчества и анализа. Для этого наиболее оптимальным и эффективным методом является историко-педагогическое эссе, в процессе подготовки и написания которого формируются основные метанавыки студента, дающие ему возможность адаптировать уже имеющиеся у него познания, умения и навыки к новым современным педагогическим реалиям и требованиям. В то же время историко-педагогическое эссе создает виртуальный, субъективный образ педагогического прошлого, который будущий педагог должен осознать, исследовать и взять на свое профессиональное педагогическое вооружение.

Цель данной статьи заключается в анализе сущности историко-педагогического эссе как субъективного образа прошлой реальности и его роли в учебных целях подготовки студентов.

Обзор литературы

В процессе подготовки статьи были использованы труды корифеев отечественной педагогической мысли Л.Н. Толстого, Л.Н. Модзалевского, В.В. Успенского, К.Д. Ушинского, современных ученых в сфере истории педагогической мысли – М.В. Богуславского, Б.М. Бим-Бада, А.Н. Джурин-

ского, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрогова, В.К. Пичугиной, а также ученых, занимающихся исследованиями роли эссе в процессе обучения студентов в системе высшей школы – Е.В. Бузальской, Л.Э. Заварзиной, Т.В. Обласовой и др.

Без сомнения, ключевой учебной дисциплиной в системе обучения будущего педагога является история педагогики. Ее идеи, принципы, теории и концепции содействуют, по словам Г.Б. Корнетова, пониманию, осмыслению и решению актуальных проблем современной педагогической теории и практики, комплексному становлению развитого педагогического мышления, формированию особой педагогической философии [11, с. 68]. За счет значительного расширения исторических горизонтов [19, с. 25; 21, с. 4] познания о педагогическом прошлом, а также благодаря приобщению к неиссякаемому источнику педагогических знаний, их реконструкции и преобразования история педагогики, как утверждает Б.М. Бим-Бад, дает возможность изучаемому ее субъекту (в первую очередь, будущему учителю) в полной мере познавать истоки современной теории и практики образования, вжиться в особую педагогическую культуру [2, с. 12].

Рассматривая историю педагогики как особое духовное наследие и одновременно как некий исторический образ прошлой педагогической деятельности, учитель получает, по словам А.Н. Джуринского, особую возможность применить полученные познания и для формирования собственного педагогического стиля, и для выявления, осмысления и применения чужого педагогического опыта для собственных уроков, и для освоения практических способов анализа и решения современных педагогических проблем, и даже для формирования собственных ценностных идеалов и активной жизненной позиции [7, с. 17].

Особенно актуальным стало изучение педагогического наследия прошлых лет сегодня, в XXI веке, чему способствуют несколько причин:

- мировые глобализационные и интеграционные процессы активно проникают во все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и в педагогическую деятельность;

- актуализируется острая необходимость в целостном восприятии противоположных процессов взаимодействия, диалога культур, мировоззрений и их постоянной борьбы и противостояния;

- значительно усиливается потребность в осмыслении лучшего отечественного педагогического наследия, его самобытных, оригинальных идей и роли в мировом историко-педагогическом процессе;

- в процессе динамического ускорения социализации подрастающего поколения требуется вы-

явление и изучение тенденций, особенностей, механизмов, направленности педагогического процесса прошлых лет [8, с. 4].

Как справедливо считает М.В. Богуславский, именно поэтому необходимо «...изучение истории педагогики в рамках тематических разделов учебного курса «Педагогика», включение историко-педагогического контекста в содержание других педагогических дисциплин и модулей, своего рода проведение «историко-педагогической интервенции». История педагогики в таком случае на твердой основе междисциплинарных связей не только составит общий фон преподавания цикла педагогических дисциплин, но подсветит его изнутри светом гуманности и антропологичности. В результате все это должно быть направлено на формирование особой историко-педагогической культуры у будущих учителей...» [3, с. 6; 4, с.7]. При этом, одним из наиболее эффективных методов изучения педагогического прошлого, по нашему мнению, должна служить подготовка студентов, магистрантов, аспирантов к написанию историко-педагогического эссе.

Эссе – особый жанр литературы, основанный на построении свободной композиции текста при сравнительно небольших его объемах, выражающий некое субъективное мнение автора о чем-либо, то есть предмете изучения, но при этом не может претендовать на глубинное, исчерпывающее его изучение. Автор самостоятельно решает, какой стиль, функционально-смысловые речевые обороты, стиль изложения избрать для своего повествования.

Само слово «эссе» произошло из французского языка и обозначает пробу, опыт и возникло еще в конце 15 века, хотя первые упоминания об данном жанре относятся еще к 10 веку (цикл «Записки у изголовья» С. Сенагона). С самого начала своего возникновения эссе подразделяется, как утверждает А.К. Жолковский, на западное, связанное с идеями М. Монтеня и характеризующееся общественно-политическим смыслом, и восточное, основанное на описании быта известных персон того времени [9, с. 64].

Впоследствии жанр эссе стал развиваться, основываясь на национальных вариантах преподавания субъективного мнения автора на определенные проблемы бытия. Например, по словам Е.В. Бузальской, во Франции к эссе стали относиться практически все небольшие по объему нравоучительные зарисовки, имеющие под собой основу мировоззрения автора на окружающий его мир (яркий пример – А. Камю «Бунтующий человек»). В Англии эссе стало публицистическим, особенно после влияния на этот жанр знаменитого мыслителя Ф. Бекона и его многочисленных последова-

телей, с наполнением логичной, оригинальной и интересной речью. Кроме того, в Германии эссе стало базой для размышлений известных немецких философов и литераторов о национальной самобытности и немецком языке, которая, благодаря лингвофилософской концепции В. фон Гумбольдта, приобрела особое значение в немецкой культуре и обществе [5, с. 36].

Стоит отметить, что отечественная эссеистическая культура также богата и самобытна. Большую роль в ее формировании сыграл Ф.М. Достоевский и его «Дневник писателя». Как отмечал в свое время В.В. Розанов, знаменитый писатель смог создать особую «...новую, своеобразную и прекрасную форму литературной деятельности, которой в будущем, во все тревожные эпохи, вероятно, еще суждено будет играть великую роль...» [18, с. 34].

Именно Розанов впервые выделил онтологичность выражений духовной составляющей жизни человека, формирующуюся в эссе. Позднее А.А. Медведев, изучая собственные эссе В.В. Розанова (написанные критиком после общения с Достоевским), писал об особенностях его повествования: «...документальное повествование «здесь и сейчас»; присутствие в повествовании голоса автора с присущими для него интонациями, выражающими его личность; ассоциативность; диалогичность (внешняя и внутренняя); принципиально открытый, незавершенный финал...» [13, с. 2337].

Сегодня эссе необычайно востребовано, а эссеистическая форма и манера изложения материала часто используется педагогами.

Наконец, особую важность приобретает применение историко-педагогического эссе в качестве некоего субъективного образа прошлой реальности. По мнению В.К. Пичугиной, все историко-педагогические знания в самом широком смысле, выражаясь в определенных понятиях и представлениях, формируют особый образ прошлой педагогической реальности, которая является для исследователя субъективной оценкой педагогического прошлого. Именно поэтому так важно применение данного вида эссе в процессе подготовки будущих педагогов в системе высшего образования. Способствуя развитию творческого мышления, формирования особых умений структурировать и логически излагать свои мысли, историко-педагогическое эссе вместе с тем развивает умения рефлексировать, анализировать и преобразовывать для себя исторический материал, способствует формированию особого видения историко-педагогической ретроспективы и, конечно же, развивает письменную речь, лексический запас, умения отбирать нужные и наиболее выразительные средства речи [17, с. 22].

Методы исследования

Считаем, что упомянутые выше дискуссионные вопросы можно решить, используя, как справедливо считает Л.Э. Заварзина, собственное мнение автора об изученных историко-педагогических теориях, концепциях, методиках и особенностях, которые он творчески анализирует и выносит на обсуждение. Еще одним важным приемом является точное и своевременное использование цитат классиков педагогической мысли, крылатых выражений, известных фактов из истории педагогики, данных статистики и исторических документов, а также сведения, почерпнутые автором из художественной и научной литературы, публицистики и личного опыта [10, с. 64].

В этой связи к историко-педагогическому эссе необходимо предъявить ряд жестких требований. Нельзя допускать в данном виде работы нарушения логической последовательности изложения мыслей, отсутствия смысловой и ценностной цельности материала, не говоря уже об отсутствии грамматических, пунктуационных, стилистических и прочих ошибок. Для этого традиционно используется трехчастная структура эссе: введение, основная часть и заключение. Введение указывает на ведущую идею, цель повествования, в основной части приводятся мысли автора о данной проблеме, ведется поиск ответов, путей решения, приводятся примеры и т.д., а в заключении подводятся итоги всей работы в форме конкретного точно сформулированного вывода.

Темой для историко-педагогического эссе могут становиться изречения классиков отечественной и мировой педагогической мысли, например: «...Если ученик в школе не научится сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы, научившись копировать, умели сделать самостоятельное приложение этих сведений...» (Л. Н. Толстой) [20, с. 43].

Существует также разработанная специалистами [10, с. 66; 15, с. 52] определенная последовательность действий автора по подготовке историко-педагогического эссе, которая включает в себя:

- выбор темы: она должна быть интересной, актуальной и понятной автору;
- определение идеи и главной мысли эссе;
- сбор аргументов в поддержку или опровержение данного высказывания (при этом эссе может иметь и полемический характер, если количество аргументов «за» и «против» равно);
- аргументируя свои идеи, важно привести примеры – из жизни выдающихся педагогов, из личного опыта и т.д.;

– распределение собранных доказательств в логической последовательности – создание плана повествования;

– выбор оптимальных средств художественной выразительности для написания – метафор, эпитетов, аллюзий, анафор, сравнений и т.д.;

– изложение материала в заданной последовательности;

– оформление выводов, рекомендаций в короткой и четкой форме [10, с. 69].

Важным позитивным моментом при написании историко-педагогического эссе будет большой словарный запас автора, его начитанность, высокий уровень общей и педагогической культуры, общая культура речи и т.д.

Современные методисты учреждений высшего профессионального образования утверждают [5, с. 38; 10, с. 64], что эссе – это вторичный, или встречный текст, поскольку он создается на основе уже имеющихся, исходных текстов – научных рецензий, критических статей, выводов, комментариев. В процессе написания эссе исходный текст изучается, анализируется и поддается толкованию автором. Как замечает Т.В. Обласова, под понятие вторичный текст «...подходит любой текст, созданный на основе текста-источника, сохраняющий с ним связь...». Однако с этим можно поспорить, ведь в таком случае под данное понятие может попасть, например, ответное письмо или школьное изложение. Поэтому считаем, что в данном случае логично использовать все же понятие «встречный текст» [15, с. 52].

При этом ученые отмечают условность такого деления текстов на вторичные и встречные, ведь главная цель такого разграничения – подчеркнуть имеющиеся различия в форме и степени личностного «переживания», носящего всегда субъективный характер, использования личного опыта, который получает автор в процессе изучения исходных текстов. Встречный текст, как считает Л.Э. Заварзина, «...сохраняет ассоциативную и эмоциональную связь на уровне основной мысли и ценностно-смысловой позиции с текстом-источником; в нем используется публицистический или художественный стиль; нет схем и моделей; подчиняется логике индивидуального переживания; реализуется в жанрах эссе, письмах, диалогах-полемиках с автором текста-источника и др...» [10, с. 71].

Поэтому подготовка историко-педагогического эссе дает возможность студенту существенно развить навыки понимания текстов на разных уровнях и этапах. Создавая свои встречные тексты, они учатся рефлексировать, связывая свое видение проблемы с исходной ситуацией и актуализацией собственного опыта, преобразовывать и транс-

формировать полученные историко-педагогические знания таким образом, чтобы получившиеся субъективные суждения были уже их собственным достоянием.

Результаты исследования

Удачная тема и идея написания эссе, как уже было обозначено, является важнейшим элементом в процессе подготовки повествования. Например, при написании историко-педагогического эссе по педагогическому наследию [6, с. 25; 16, с.301] знаменитого педагога К.Д. Ушинского можно взять его высказывания:

1) «...Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением...» (К.Д. Ушинский);

2) «...Влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений...» (К.Д. Ушинский);

3) «...Педагогическая литература, живая, современная и обширная, вырывает воспитателя из его замкнутой, усыпительной сферы, вводит его в благородный круг мыслителей, посвятивших всю свою жизнь делу воспитания...» (К.Д. Ушинский) [22, с. 42].

Темы повествования могут быть и более простыми: обращение к основоположнику отечественной педагогики К.Д. Ушинскому, например, «К.Д. Ушинский – педагог, ученый, гражданин, человек»; «Личность К.Д. Ушинского и его роль в отечественной педагогической науке»; «Мое знакомство с педагогическим наследием К.Д. Ушинского» и т.д.

Наконец, на основании всего вышеизложенного нами был предлагается образец историко-педагогического эссе, связанного с творчеством великого педагога. Тема эссе: «Деятельность К.Д. Ушинского в Смольном институте благородных девиц».

Введение

В свое время К. Д. Ушинского назначили на должность инспектора Смольного института благородных девиц. Элитное учебное заведение для молодых девушек тогда как раз отметило свое столетие. Многие порядки, укоренившиеся в институте еще в эпоху императрицы Екатерины II, не менялись десятилетиями. Большинство педагогов работали, или же, как тогда говорили, служили, тут не один десяток лет и очень гордились этим престижным местом своей службы. Инспектрисы, или классные дамы были увлечены близостью к императорскому двору, частыми встречами с самой императрицей и ее окружением, возможностью побывать на различных приемах и роскошных балах. Такое поведение отодви-

гало решение сугубо педагогических задач в учебном заведении на второй план.

Для всех педагогов главным здесь был внешний блеск, присутствие строгой дисциплины и слепого исполнения их любых приказов воспитанницами. Однако самим девушкам в институте жилось чрезвычайно плохо – по их словам, они часто голодали, в классах и их комнатах царил холод, классные дамы постоянно их оскорбляли и всячески унижали. Ученицы не могли найти ни у кого не только защиты, но даже и простого доброго слова.

Основная часть

Однако ситуация в корне изменилась после прихода в Смольный институт благородных девиц К.Д. Ушинского. Сначала девушки восприняли его не очень тепло, ведь внешне он показался им резким, невежливым, самонадеянным и излишне смелым в своих суждениях и мыслях. Его действия многих испугали и покорибили, ведь Ушинский уволил много старых преподавателей, а тех, что оставались, клеймил и отзывался нелестно, считая, что классные дамы притупляют способности учениц и, что самое главное, озлобляют их сердца.

С течением времени воспитанницы института изменили свое мнение об К.Д. Ушинском. Его действия во благо учениц, новаторские методы преподавания, приглашение новых учителей со схожими прогрессивными педагогическими взглядами (М. О. Косинского, В.И. Водовозова, Д.Д. Семенова, Л.Н. Модзалевского и др.) были оценены по достоинству. Девушки с восторгом внимали позитивным изменениям, которых было очень много – так, можно было спокойно задавать свои вопросы учителям и даже спорить с ними, что раньше было кощунством, появилось множество наглядных пособий в процессе обучения, которыми раньше никто не пользовался, был сокращен срок обучения до 7 лет. Но главное – сам Ушинский и приглашенные им педагоги по новому начали преподавать словесность, ставя в центре всего русский язык и литературу, а не французский, как было принято ранее.

Не удивительно, что все ученицы полюбили педагога, в том числе и за его незаурядные внешние данные, не говоря уже и о внутренней силе и красоте. Как впоследствии вспоминали его воспитанницы, внешность К.Д. Ушинского свидетельствовала о недюжинном уме, проницательности, силе характера, упорной воле и главное – доброте. Он сумел зажечь в сердцах своих воспитанниц огонь труда, доброты, нравственности, сделать жизнь воспитанниц более насыщенной, красочной и человеческой, стремился к гуманности и критичности их мнений, учил их содержательности мышления.

«Вот как вспоминала впоследствии слова К.Д. Ушинского его ученица Е.Н. Водовозова: «...Вы должны», – говорил нам педагог, – вы обязаны зажечь в своем сердце не мечты о светской суете, на что так падки пустые, жалкие создания, а чистый пламень, неуголимую, неугасимую жажду к приобретению знаний и развить в себе, прежде всего, любовь к труду, без этого жизнь ваша не будет ни достойной уважения, ни счастливой. Труд возвысит ваш ум, облагородит ваше сердце; он даст вам силу забывать горе, тяжелые утраты, лишения и невзгоды; он доставит вам чистое наслаждение, нравственное удовлетворение и сознание, что вы недаром живете на свете. Все в жизни может обмануть, все мечты могут оказаться пустыми иллюзиями, только умственный труд, один он никогда никого не обманывает...».

Однако, к сожалению, вскоре К.Д. Ушинский был вынужден оставить свою деятельность в институте. У него было много противников и недоброжелателей, которые пожаловались императрице на «строптивого» директора. Она приняла решение отправить К.Д. Ушинского в командировку в Швейцарию, чтобы там он изучал опыт женского образования.

Заключение

Плоды реформ знаменитого педагога в институте удалось сохранить, а впоследствии внедрить и в других аналогичных учебных заведениях по всей территории Российской империи. Поэтому деятельность К.Д. Ушинского на должности директора Смольного института благородных девиц является важной и необычайно яркой страницей в истории отечественного образования.

Заключение

В заключении стоит отметить, что историко-педагогическое эссе как наиболее эффективная форма практической деятельности студентов по изучению наследия педагогической мысли прошлых лет является своеобразным субъективным образом прошлой реальности, который формируется в системе ценностных ориентаций студента и способствует развитию его творческого мышления, устной и письменной речи, умений формировать свои мысли, аргументировать собственную позицию, обогащает словарный запас и способствует намного более прочному и быстрому усвоению педагогических знаний и умений. Эссеист учится рефлексировать, размышлять, понимать научный, публицистический текст прошлых лет для извлечения из него необходимой ценной информации, интерпретировать смысловые связи на социокультурном и личностном уровне и в конце концов способствует дальнейшему развитию гармоничной развитой личности.

Литература

1. Безрогов В.Г. История педагогики в поисках аудитории: креслица на гигантах или для гигантов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. №1 (10). С. 14 – 16.
2. Бим-Бад Б.М. Познавательная и образовательная функции историко-педагогической науки (до 70-х гг. XX в.) // Бим-Бад Б.М. Очерки по истории и теории педагогики. М., 2003.
3. Богуславский М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: Монография. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. 434 с.
4. Без истории педагогики – нет теории педагогики. 70 лет в пути: основные направления исследований института теории и истории педагогики / М.В. Богуславский, В.Г. Безрогов, А.В. Овчинников, О.Е. Кошелева // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. С. 7 – 22.
5. Бузальская Е.В. Эссе: к истории становления жанра // Мир русского слова. 2015. №2. С. 36 – 41.
6. Водовозова Е. Н. На заре жизни: в 2 т. Т. 1. М., 1987. С. 25 – 488.
7. Джурицкий А.Н. История педагогики: учебное пособие для студ. вузов. М.: ВЛАДОС, 2000. 432 с.
8. Белозерцев Е.П. и др. Доктрина образования в России М., 1996. 329 с.
9. Жолковский А.К. Эссе // Иностранная литература. 2008. №12.
10. Заварзина Л.Э. Учебное эссе как вид самостоятельной работы студентов при изучении курса «История образования и педагогической мысли» // Историко-педагогический журнал. 2018. №1. С. 64 – 82.
11. Корнетов Г.Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики // История педагогики и образования. 2011. №5. С. 68 – 83.
12. Корнетов Г.Б. Постигание истории педагогики // Методология и методика историко-педагогического исследования. Историко-педагогический журнал. 2014. №2. С. 47 – 68.
13. Медведев А.А. Эссеистичность // Розановская энциклопедия / Сост. и гл. ред. А.Н. Николюкин. М., 2008. С. 2337 – 2339.
14. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. СПб., 2000. Ч. 1.
15. Обласова Т.В. Развивающий потенциал деятельности школьников по созданию вторичных и встречных текстов // Педагогика. 2011. №5. С. 52 – 60.
16. Песковский М.Л. Константин Ушинский. Его жизнь и педагогическая деятельность // Песталоцци. Новиков. Каразин. Ушинский. Корф:

Биог. повествования. Челябинск, 1997. С. 301 – 394.

17. Пичугина В.К. Основные подходы к пониманию истории педагогики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. №2 (11). С. 22 – 33.
18. Розанов В.В. Собр. соч. Легенда Розанов, В. В. Собр. соч. Легенда о Великом инквизиторе Ф. М. Достоевского. Литературные очерки. О писательстве и писателях. М., 1996.
19. Савельева И.М., Полетаев А.В. Знание о прошлом: теория и история: в 2 т. Т. 1. Конструирование прошлого. СПб.: Наука, 2003. 632 с.
20. Толстой Л.Н. О задачах педагогики // Пед. соч. М., 1989.
21. Успенский В.В. Введение: История педагогики и ее задачи // Очерки по истории педагогических учений. М., 1911.
22. Ушинский К.Д. Дневник 1849 г. // Ушинский К.Д. Собр. соч.: в 11 т. Т. 11. М., 1952. С. 42 – 44.

References

1. Bezrogov V.G. Istoriya pedagogiki v poiskah auditorii: kreslica na gigantah ili dlya gigantov // otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2013. №1 (10). S. 14 – 16.
2. Bim-Bad B.M. Poznavatel'naya i obrazovatel'naya funkicii istoriko-pedagogicheskoy nauki (do 70-h gg. NKH v.) // Bim-Bad B.M. Ocherki po istorii i teorii pedagogiki. M., 2003.
3. Boguslavskij M.V. Istoriya pedagogiki: metodologiya, teoriya, personalii: Monografiya. M.: FGNU ITIP RAO, Izdatel'skij centr IET, 2012. 434 s.
4. Bez istorii pedagogiki – net teorii pedagogiki. 70 let v puti: osnovnye napravleniya issledovaniy instituta teorii i istorii pedagogiki / M.V. Boguslavskij, V.G. Bezrogov, A.V. Ovchinnikov, O.E. Kosheleva // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2014. С. 7 – 22.
5. Buzal'skaya E.V. Esse: k istorii stanovleniya zhanra // Mir russkogo slova. 2015. №2. S. 36 – 41.
6. Vodovozova E. N. Na zare zhizni: v 2 t. T. 1. M., 1987. S. 25 – 488.
7. Dzhurinskij A.N. Istoriya pedagogiki: uchebnoe posobie dlya stud. vuzov. M.: VLADOS, 2000. 432 s.
8. Belozercev E.P. i dr. Doktrina obrazovaniya v Rossii M., 1996. 329 s.
9. ZHolkovskij A.K. Esse // Inostrannaya literatura. 2008. №12.
10. Zavarzina L.E. Uchebnoe esse kak vid samostoyatel'noj raboty studentov pri izuchenii kursa «Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli» // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2018. №1. S. 64 – 82.

11. Kornetov G.B. Istoriko-pedagogicheskoe znanie v kontekste pedagogicheskoy teorii i praktiki // Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. 2011. №5. S. 68 – 83.
12. Kornetov G.B. Postizhenie istorii pedagogiki // Metodologiya i metodika istoriko-pedagogicheskogo issledovaniya. Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2014. №2. S. 47 – 68.
13. Medvedev A.A. Esseistichnost' // Rozanovskaya enciklopediya / Sost. i gl. red. A.N. Nikol'yukin. M., 2008. S. 2337 – 2339.
14. Modzalevskij L.N. Oчерk istorii vospitaniya i obucheniya s drevnejshih do nashih vremen. SPb., 2000. CH. 1.
15. Oblasova T.V. Razvivayushchij potencial deyatel'nosti shkol'nikov po sozdaniyu vtorichnyh i vstrechnyh tekstov // Pedagogika. 2011. №5. S. 52 – 60.
16. Peskovskij M.L. Konstantin Ushinskij. Ego zhizn' i pedagogicheskaya deyatel'nost' // Pestalocci. Novikov. Karazin. Ushinskij. Korf: Biog. povestvovaniya. CHelyabinsk, 1997. S. 301 – 394.
17. Pichugina V.K. Osnovnye podhody k ponimaniyu istorii pedagogiki // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2013. №2 (11). S. 22 – 33.
18. Rozanov V.V. Sobr. soch. Legenda Rozanov, V. V. Sobr. soch. Legenda o Velikom inkvizitore F. M. Doctoevskogo. Literaturnye ocherki. O pisatel'stve i pisatelyah. M., 1996.
19. Savel'eva I.M., Poletaev A.V. Znanie o proshlom: teoriya i istoriya: v 2 t. T. 1. Konstruirovaniye proshlogo. SPb.: Nauka, 2003. 632 s.
20. Tolstoj L.N. O zadachah pedagogii // Ped. soch. M., 1989.
21. Uspenskij V.V. Vvedenie: Istoriya pedagogiki i ee zadachi // Oчерki po istorii pedagogicheskikh uchenij. M., 1911.
22. Ushinskij K.D. Dnevnik 1849 g. // Ushinskij K.D. Sobr. soch.: v 11 t. T. 11. M., 1952. S. 42 – 44.

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ESSAY AS A SUBJECTIVE IMAGE OF PAST REALITY

*Kolobkova A.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Russian University of Cooperation*

Abstract: the article analyzes the main aspects of preparing a historical and pedagogical essay as a subjective image of the past reality. It shows the importance and necessity of historical and pedagogical knowledge, which, by providing new opportunities in the subjective perception of the pedagogical heritage of the past years, expands the boundaries of knowledge of future teachers, forms their professional qualities, developing all the basic general pedagogical and applied skills. Historical and pedagogical knowledge acts as a system-forming base of students education, which they comprehend through practical activities-preparation and writing of a historical and pedagogical essay. The features of the essay genre formation in the history of Russian thought are considered. The main aspects of its development in foreign pedagogy, in particular French, English and German pedagogy, are defined. The process of formation of the national essayistic pedagogical tradition is shown, the role of the classics of national essayistics V.V. Rozanov, A.A. Medvedev is investigated in the process of forming the foundations of Russian essayism. The author studies the peculiarities of preparing and writing a historical and pedagogical essay by future teachers, identifies practical requirements and norms for choosing the theme of the work, and outlines a number of requirements for its writing. It is shown that the historical and pedagogical essay is a kind of counter text, and the opinion of famous scientists on this issue is studied. The article shows the importance of effective choice of the topic, methodology and images of artistic expression in the process of preparing an essay, and provides examples of indicative topics related to the statements of famous teachers of previous years. Finally, an example of a historical and pedagogical essay on the topic «Activities of K.D. Ushinsky as Director of the Smolny Institute of noble maidens» is given.

Keywords: essay, historical and pedagogical knowledge, historical and pedagogical essay, pedagogy, counter text

МАССОВЫЕ РЕАБИЛИТАЦИОННЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ Г. БАРНАУЛА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ПРИМЕРЕ ПРАЗДНИКА СПАРТАКИАДЫ «СПОРТ ДЛЯ ВСЕХ И КАЖДОГО»

*Артемьева Е.А., старший преподаватель,
Подольская О.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Чудоякова Е.Н., старший преподаватель,
Анушкевич Н.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Алтайский государственный педагогический университет*

Аннотация: в данной статье представлены материалы, касающиеся аспектов массовой реабилитационной деятельности в инклюзивном образовательном процессе для лиц с ограниченными возможностями здоровья на примере праздника – Спартакиады «Спорт для всех и каждого», на базе бассейна «Олимпийский».

В статье раскрываются цели, задачи, условия организации массового реабилитационного плавания, для школьников и студентов г. Барнаула и Алтайского края.

Тема учащихся и студенчества с ОВЗ и инвалидность является актуальной и предназначена для людей неравнодушных и заинтересованных в здоровье будущего поколения. Проблема вовлечения, как можно большего числа школьников и студентов с ОВЗ, в реабилитационную физкультурную деятельность, стала пусковым механизмом к созданию настоящего Проекта. Данные праздники-Спартакиады дают возможность научить школьников и студентов с различными отклонениями в состоянии здоровья, новейшим несложным оздоровительным методикам для дальнейшей самостоятельной реабилитационной деятельности.

Результатом реализации проекта является созданный Клуб здоровья «Здоровая личность - здоровье нации» на постоянной основе при поддержке Первичной профсоюзной организации студентов АлтГТУ, куда входят участники Проекта и в дальнейшем присоединяются новые.

Все запланированные мероприятия оказали положительное влияние на всех участников Проекта, помогли наладить межличностное общение, создать групповую сплоченность, взаимовыручку и взаимоподдержку, помогающие улучшить социальную адаптацию лиц с инвалидностью и ОВЗ. Приведены качественные и количественные показатели проекта. Цель Проекта нами достигнута. При оценке эффективности реабилитационных мероприятий Клуба здоровья «Здоровая личность – здоровье нации», были отмечены положительные сдвиги в показателях жизненной емкости легких (ЖЕЛ), выносливости (на основе теста К. Купера) у его участников. Для изучения навыков межличностного взаимодействия в общении участников Клуба мы использовали шкалу принятия других в общении (по В. Фейю).

Продолжением данной работы может стать лонгитюдный Проект оздоровительной направленности для всех жителей Сибири с ОВЗ и инвалидностью.

Также полученные результаты могут быть использованы при организации подобных массовых реабилитационных мероприятий для школьников и студентов с ОВЗ и других категорий граждан.

Ключевые слова: школьники и студенты с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), развитие потребности к самостоятельной реабилитационной деятельности, реабилитационная физическая культура, реабилитационное плавание, реабилитационный аквафитнес, реабилитационная деятельность для лиц с ОВЗ, преемственность школа – вуз лиц с ОВЗ

Здоровье россиян, в частности жителей Алтайского края - это потенциал, стабильность, безопасность, трудовой ресурс, благополучие каждой семьи и общества в целом. Повышение уровня здоровья является безоговорочным государственным приоритетом.

Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин на встрече с работниками здравоохранения 16.03.2018 г. заявил о необходимости создания системы повышения ответственности каждого человека за собственное здоровье. Несмотря на конкретные мероприятия, реализуемые в сфере оздоровления нации, проблема продолжает существовать.

В настоящее время необходимо всестороннее воздействие на оздоровление и укрепление здоровья школьников и студентов с ограниченными возможностями здоровья, поскольку по статисти-

ческим данным, в Сибирском федеральном округе Алтайский край занимает лидирующую позицию, где лишь 16% – населения края здоровы, 50% – имеют функциональные нарушения и отклонения в состоянии здоровья, а 34% – хроническую патологию, то актуальными остаются поиски решения проблемы двигательной, социальной адаптации и реабилитации жителей Алтайского края с ограниченными возможностями здоровья.

Нужно признать, что проблема физической реабилитации и социальной интеграции школьников и студентов с ОВЗ средствами физической культуры и спорта, решаются не так быстро, как хотелось. Основными причинами слабого развития физической культуры и спорта, среди лиц с ОВЗ, является практическое отсутствие специализированных физкультурно-оздоровительных сооружений, недостаток оборудования и инвентаря,

неразвитость сети физкультурно-спортивных клубов, детско-юношеских спортивных школ и отделений для лиц с ОВЗ, не выработана в достаточной степени потребность в самостоятельной реабилитационной деятельности у самих школьников и студентов с ОВЗ из-за отсутствия пропаганды данной деятельности. Поэтому инклюзивное образование, создание положительной психологической установки – ситуаций успеха у данной группы населения, массовые активные физкультурно-спортивные праздники, являются формой так остро необходимого общения, восстановления психологического дисбаланса, снятия чувства изолированности, даря чувства уверенности и уважения к себе и возвращая к полноценной активной жизни. Главным все же остается вовлечение и интенсивные занятия, как можно большего числа, школьников и студентов с ОВЗ в реабилитационную физкультурную деятельность в целях использования физкультуры и спорта как важнейшего средства повышения адаптационного потенциала и интеграции в жизнь общества.

Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова (АлтГТУ), являясь интеллектуальным, культурным, научно-образовательным центром Алтайского края имеет в собственности плавательный бассейн «Олимпийский», занятия в котором играют важную роль в формировании здоровья. Отделением физической культуры и спорта АлтГТУ накоплен большой опыт в инклюзивном образовании и реабилитационной деятельности студентов с ОВЗ, которые занимаются не только на классических спортивных объектах (спортивный манеж, залы для занятий групповыми видами спорта, зал ЛФК на лыжной базе АлтГТУ), но и с 2014 года в рамках функционирования бассейна. Успешно реализуемая рабочая программа «Адаптивное физическое воспитание», постоянно пополняемая новыми методиками, разработанными коллективом отделения – научно-педагогическими работниками ОФКиС.

В исследованиях последних лет продолжают идти активные поиски и разработки новых средств и методов обучения двигательным действиям в области теории и практики спортивного и оздоровительного плавания, гидрореабилитации, адаптивной и лечебной физической культуры. Так как воздействие плавания трудно переоценить, оно необходимо при различных отклонениях в состоянии здоровья и является не только средством укрепления здоровья каждого, повышения двигательной подготовленности, но и существенным фактором коррекции и компенсации нарушенных функций у лиц с ОВЗ.

Целевой аудиторией массового реабилитационного Проекта явились: обучающиеся вузов Ал-

тайского края, имеющие ограниченные возможности здоровья, потенциальные абитуриенты с инвалидностью и ОВЗ (учащиеся школы-интерната №6 г. Барнаула).

Активизация работы со студентами края и школьниками Интерната № 6 для детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с детским церебральным параличом, в области реабилитационной физической культуры, несомненно, имеет большое социальное значение, так как способствует гуманизации образования и общества в целом, его толерантности к данной проблеме, отношения к этой группе населения Алтайского края.

Основной целью деятельности Проекта явилось – создание условий для организации реабилитационной физической культуры (плаванья и аквафитнеса) и проведение двухдневного спортивного праздника-соревнования «Спартакиада: спорт для всех и каждого» среди обучающихся вузов Алтайского края, работников Алтайского государственного технического университета им. И. И. Ползунова и учащихся школ города Барнаула с ОВЗ.

Основными задачами Проекта явились:

1. Вовлечение целевой аудитории в общение и взаимодействие в интеграционной деятельности школа-вуз, получение положительных эмоций, формирование навыков незатрудненного межличностного общения студентов и школьников с ОВЗ.

2. Формирование ориентации личности на овладение совокупностью ценностей реабилитационной физической культуры, развитие стойкой потребности к собственной оздоровительной деятельности у участников Проекта и приобщение к реабилитационной деятельности средствами плавания и аквафитнеса, его популяризации.

3. Создание основ психического здоровья: улучшение морально-психологического состояния, физической культуры и духовного развития каждого участника Проекта.

4. Привлечение общественности к проблемам изолированности и отчужденности, отсутствия толерантности в обществе.

5. Обучение участников проекта использованию несложных самостоятельных реабилитационных методик.

6. Подготовка и организация на базе плавательного бассейна «Олимпийский» АлтГТУ праздника-соревнования: «Спартакиада: спорт для всех и каждого».

7. Выявление среди студенческой молодежи, учащихся школы-интерната №6 лучших в номинации: «Я могу держаться на воде!», «Если я смог, сможешь и ты!», «Я сделал первый шаг!» и дальнейшее сопровождение и консультирование всех участников данного клуба Здоровья.

8. Награждение всех участников мероприятия специальным спортивным инвентарем, предназначенным для применения (в том числе и самостоятельного) в упражнениях по реабилитационной физической культуре.

9. Создание Клуба здоровья «Здоровая личность – здоровье нации» для школьников и студентов г. Барнаула и Алтайского края с ограниченными возможностями здоровья;

10. Мониторинг и анализ эффективности реализации Проекта.

Реализуемая массовая реабилитационная деятельность способствует повышению коэффициента здоровья, адаптационного потенциала его участников и выработке стойкой потребности в занятиях реабилитационной физической культурой, расширению границ общения, улучшению морально-психологического состояния, не только средством его укрепления, но и существенным фактором коррекции и компенсации нарушенных функций у школьников и студентов с ОВЗ.

Результатом реализации проекта является созданный Клуб здоровья «Здоровая личность – здоровье нации» на постоянной основе при поддержке Первичной профсоюзной организации студентов АлтГТУ, куда входят участники Проекта и в дальнейшем присоединяются новые.

Массовая реабилитационная деятельность клуба Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова «Здоровая личность – здоровая нация» направлена на создание условий для занятий реабилитационной физической культурой с лицами с ограниченными возможностями здоровья и заключается в проведении следующих мероприятий:

1. Обучающие мастер-классы по применению несложных методик и упражнений по реабилитационной физической культуре, тренинги социальной адаптации по формированию коммуникативных навыков, навыков уверенного поведения;

2. Постоянные занятия реабилитационным плаванием и реабилитационным аквафитнесом со школьниками и студентами с ОВЗ в рамках деятельности созданного клуба;

3. Проведение ежеквартальных спортивных праздников-соревнований «Спорт для всех и каждого» на базе бассейна «Олимпийский» АлтГТУ;

3.1 Выявление лучших в номинациях: «Я могу держаться на воде!», «Если я смог, сможешь и ты!», «Я сделал первый шаг!», награждение специальным спортивным инвентарем, предназначенным для применения в упражнениях по реабилитационной физической культуре;

4. Анализ эффективности работы клуба для школьников и студентов с ОВЗ «Здоровая личность – здоровая нация».

Позитивные изменения, произошедшие в результате реализации проекта;

1. повышение коэффициента здоровья, адаптационного потенциала и качества жизни школьников и студентов с инвалидностью и ОВЗ;

2. сплочение и расширение границ общения, улучшение морально-психологического состояния, физической культуры и духовного развития личности;

3. стремление и желание вести здоровый образ жизни и применять самостоятельно в повседневных буднях методики реабилитационной физической культуры;

4. привлечение потенциальных абитуриентов в АлтГТУ им. И.И. Ползунова.

Все запланированные мероприятия оказали положительное влияние на всех участников Проекта, помогли наладить межличностное общение, создать групповую сплоченность, взаимовыручку и взаимоподдержку, помогающие улучшить социальную адаптацию лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Пролонгированным эффектом Проекта стало: улучшение общего самочувствия и уменьшение обращений в медицинские учреждения участников Проекта, возможное снижение инвалидизации населения Алтайского края.

Научившись использовать средства реабилитационного плавания и аквафитнеса, участники Проекта применяют данные несложные методики самостоятельно. Они делятся своими навыками с близкими людьми для улучшения состояния их здоровья и быстрого восстановления работоспособности.

Количественными показателями оценки Проекта стали:

- количество участников Проекта 98 человек;

- количество членов созданного Клуба здоровья «Здоровая личность – здоровье нации» – 54 человека;

- количество победителей в разных номинациях праздника – Спартакиады – 30 человек;

- количество реабилитационных мероприятий (самомассаж, аутогенная тренировка, реабилитационный фитнес – йога – терапия, пилатес, стретчинг, миофасциальный релиз, суставная гимнастика и т. д.), проведенных в качестве мастер-классов для участников Проекта – 7 человек;

- количество публикаций о проведении мероприятий Проекта – 3 статьи;

Качественные показатели Проекта:

- выявление положительной динамики психофизического состояния занимающихся, повышение уровня их здоровья, общей физической подготовки путем привлечения экспертных оценок, анкетирования, отзывов;

- знакомство участников Проекта с новыми формами реабилитационной физической культуры – (массаж, самомассаж, аутогенная тренировка; реабилитационный фитнес – йога – терапия, пилатес, стретчинг, миофасциальный релиз, суставная гимнастика и т.д.);

- систематизация и практическое самостоятельное применение знаний в области реабилитационного плавания и аквафитнеса;

Оценка эффективности реабилитационных мероприятий Клуба здоровья «Здоровая личность – здоровье нации», созданного после реализации Проекта «Спорт для всех и каждого» и их влияние на показатели физической подготовленности и психологической готовности к общению в социуме членов клуба здоровья «Здоровая личность – здоровье нации» для школьников и студентов с ОВЗ, была сделана на основе измерения жизнен-

ной емкости легких (ЖЕЛ), выносливости (на основе теста К. Купера) его участников. Для изучения навыков межличностного взаимодействия в общении участников Клуба с помощью Шкалы принятия других в общении (по В. Фейю), были задействованы те же испытуемые. Показатели уровня общительности были взяты у всех желающих, членов Клуба здоровья «Здоровая личность – здоровье нации», созданного для школьников и студентов г. Барнаула и Алтайского края с ограниченными возможностями здоровья в количестве 42 человек.

Динамика показателей ЖЕЛ, выносливости (по К. Куперу) и готовности к общению участников Клуба, определяемый по «Шкале принятия других» (по В. Фейю) за период с сентября 2019 г. по январь 2020 год показана на гистограммах (рис. 1, 2, 3).

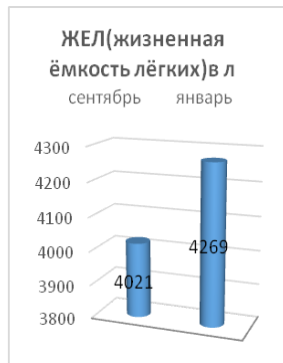


Рис. 1.



Рис. 2.

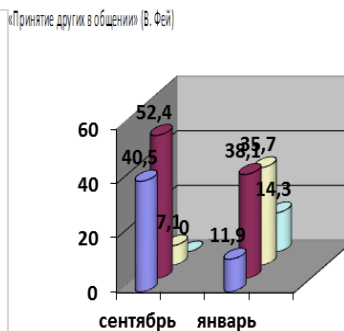


Рис. 3.

За 5 месяцев непрерывной реабилитационной деятельности клуба наблюдается положительная динамика показателей (среднее значение) жизненной емкости легких (ЖЕЛ) с 4021 до 4269, общей выносливости по К. Куперу (плавание) с 313 м до 393 м.

В январе количество опрошенных с низким показателем принятия других в общении составляло – 5 человек (11,9%), с ограниченным показателем принятия других в общении – 16 человек (38,1%), с достаточным показателем принятия других в общении – 15 человек (35,7%), высокий показатель принятия других в общении обнаружили 6 человек (14,3%) протестируемых школьников и студентов клуба по шкале «Принятия других в общении» (В. Фейю).

Литература

1. Федеральный закон от 24.11.1995 №181-ФЗ (ред. от 01.07.2011) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
2. Агаджанян Н.Я., Баевский П.М., Берсенева А.П. Учение о здоровье и проблемы адаптации. Москва.: Ставрополь, 2000. 203 с.
3. Апанасенко Г.Л., Попова Л.А. Медицинская валеология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 248 с.

4. Владимирцева О.В. Организационно-педагогические условия приобщения студентов к оздоровительной деятельности на занятиях по физической культуре // Основные проблемы и направления воспитательной работы в современном вузе: тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции. Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2010. 357 с.

5. Игишева Л.Н. Системный подход к оценке состояния здоровья и реабилитации детей в условиях образовательной деятельности: дис. ... д-ра мед. наук. Новосибирск, 2006. 243 с.

6. Казин Э.М., Блинова Н.Г., Литвинова Н.А. Основы индивидуального здоровья человека: учебное пособие. М.: Владос, 2000. 189 с.

7. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов-на-Дону, 1999.

8. Луконин Ю.В., Артемьева Е.А., Ерке В.А. Программное обеспечение дополнительного профессионального образования работников физической культуры и спорта // Ползуновский альманах. Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2005. №4. 180 с.

9. Медведев В.И. Взаимодействие физиологических и психологических механизмов в процессе адаптации // Физиология человека. 1998. Т. 24. №4.

10. Чудоякова Е.Н. Аквафитнес как средство адаптации и реабилитации студентов 1-2 курсов к обучению в Алт ГТУ им. И.И. Ползунова. Москва: О.В. Подольская, Е.Н. Чудоякова // Инновационные подходы в современной науке: сб. ст. по материалам VIII Международной научно-практической конференции «Инновационные подходы в современной науке». №8 (8). Москва, Изд. «Интернаука», 2017. <http://internauka.org/journal/science/internauka/>

References

1. Federal'nyj zakon ot 24.11.1995 №181-FZ (red. ot 01.07.2011) «O social'noj zashchite invalidov v Rossijskoj Federacii».

2. Agadzhanian N.YA., Baevskij P.M., Berseneva A.P. Uchenie o zdorov'e i problemy adaptacii. Moskva.: Stavropol', 2000. 203 s.

3. Apanasenko G.L., Popova L.A. Medicinskaya valeologiya. Rostov-na-Donu: Feniks, 2000. 248 s.

4. Vladimirceva O.V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya priobshcheniya studentov k ozdorovitel'noj deyatel'nosti na zanyatiyah po fizicheskoj kul'ture // Osnovnye problemy i napravleniya vospitatel'noj raboty v sovremennom vuze: tezisy dok-

ladov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul: Izd-vo AltGTU, 2010. 357 s.

5. Igisheva L.N. Sistemnyj podhod k ocenke sostoyaniya zdorov'ya i rehabilitacii detej v usloviyah obrazovatel'noj deyatel'nosti: dis. ... d-ra med. nauk. Novosibirsk, 2006. 243 s.

6. Kazin E.M., Blinova N.G., Litvinova N.A. Osnovy individual'nogo zdorov'ya cheloveka: uchebnoe posobie. M.: Vlados, 2000. 189 s.

7. Labunskaya V.A. Ekspressiya cheloveka: obshchenie i mezhlchnostnoe poznanie. Rostov-na-Donu, 1999.

8. Lukonin YU.V., Artem'eva E.A., Erke V.A. Programmnoe obespechenie dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya rabotnikov fizicheskoj kul'tury i sporta // Polzunovskij al'manah. Barnaul: Izd-vo AltGTU, 2005. №4. 180 s.

9. Medvedev V.I. Vzaimodejstvie fiziologicheskikh i psihologicheskikh mekhanizmov v processe adaptacii // Fiziologiya cheloveka. 1998. Т. 24. №4.

10. CHudoyakova E.N. Akvafitnes kak sredstvo adaptacii i rehabilitacii studentov 1-2 kursov k obucheniyu v Alt GTU im. I.I. Polzunova. Moskva: O.V. Podol'skaya, E.N. CHudoyakova // Innovacionnye podhody v sovremennoj nauke: sb. st. po materialam VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Innovacionnye podhody v sovremennoj nauke». №8 (8). Moskva, Izd. «Internauka», 2017. <http://internauka.org/journal/science/internauka/>

MASS REHABILITATION EVENTS FOR BARNAUL SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS WITH DISABILITIES ON THE EXAMPLE OF THE HOLIDAY-FESTIVAL “SPORT FOR EVERYONE”

*Artemyeva E.A., Senior Lecturer,
Podolskaya O.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Chudoyakova E.N., Senior Lecturer,
Anushkevich N.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Altai State Pedagogical University*

Abstract: this article presents materials related to aspects of mass rehabilitation activities in an inclusive educational process for people with disabilities on the example of asports festival – "The Sports for Everyone and the Games For Everyone", based on the Olympic pool "Olimpyisky".

The article reveals the goals, objectives, conditions for the organization of mass rehabilitation swimming for schoolchildren and students of Barnaul and the Altai Territory. The research of pupils and students with disabilities is relevant and is intended for people who are interested in the health of the future generation. The problem of involving as many schoolchildren and students with disabilities as possible in rehabilitation physical education activities has become the initial point for the creation of this project.

The sports festivalb provides an opportunity to teach schoolchildren and students with various deviations in their state of health, the latest uncomplicated wellness techniques for further independent rehabilitation activities.

The result of the project is the creation of the Health Club “A healthy person is the health of the nation” on a regular basis with the support of the AltSTU Students Primary Trade Union Organization, which includes project participants and new ones who will join the organization in the future.

All planned activities had a positive impact on all project participants, helped to establish interpersonal communication, create group solidarity, mutual assistance and mutual support, helped to improve the social adaptation of persons with disabilities

The qualitative and quantitative indicators of the project are given in the article. The goal of the Project has been achieved by us. When evaluating the effectiveness of the rehabilitation measures of the Health Club “A healthy person is the health of the nation”, positive changes were noted in indicators of lung capacity, endurance (based on the test by K. Cooper) among its participants. To learn interpersonal interaction skills in communication between Club members we used the Scale of Acceptance of Others in Communication (by V. Feyu)

The continuation of this work may be presented as a longitudinal health-improving project for all residents of Siberia with disabilities.

Also, the results can be used to organize similar mass rehabilitation measures for schoolchildren and students with disabilities and other categories of citizens.

Keywords: schoolchildren and students with disabilities, development of the need for independent rehabilitation activities, rehabilitation physical education, rehabilitation swimming, rehabilitation aquafit, rehabilitation activities for people with disabilities, school-to-university continuity of people with disabilities

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

*Сергеева М.Г., доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник,
Научно-исследовательский институт Федеральной службы
исполнения наказаний России (ФКУ НИИ ФСИН России)*

Аннотация: в современном социуме активно развиваются не только технологическая и социально-культурная среды, но и информационная, представленная телевидением, массовой печатью и сетью Интернет. В настоящее время индивиды активнее всего проявляют себя в Интернете: реализуют свои профессиональные обязанности, неразрывно связанные с применением компьютерных технологий; создают или участвуют в ведении персональных сайтов блогов; обнародуют результаты своего научного, литературного и иного творчества; просматривают различные видеоматериалы (фильмы, передачи, клипы, концерты и т.д.). В данных условиях следует отметить бифункциональный статус педагога как лица, предоставляющего образовательные услуги и в то же время являющегося их адресатом. Выстроенность компетенций (как общих, так и профессиональных, прежде всего тех, которые связаны с межличностным взаимодействием) определяет эффективность деятельности учителя в аспектах обучения, воспитания и общего развития представителей нового социума, базирующегося на интеграции в различные общественные процессы научно-технических нововведений. Обеспечение образовательных учреждений педагогическими кадрами, способными вносить посильный вклад в обновление и совершенствование учебно-воспитательного процесса, предполагает принципиально иной подход к технологическому сопровождению педагогической деятельности, ее методологической составляющей и интерпретации разновидностей и способов диссеминации новаторского педагогического опыта. Согласно общественной инициативе «Наша новая школа», данный подход может трактоваться как одно из ключевых средств оптимизации образовательной системы в целом и учительского мастерства в частности. Грамотная реализация базовых педагогических функций (обучающей, воспитательной и развивающей) предполагает способность учителя к осмыслению новаторского педагогического опыта и его популяризации среди своих коллег.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная среда, непрерывное образование, педагогическая компетенция, современный преподаватель

Эволюция учителя в рамках выбранной им профессии невозможна без обдумывания своего профессионального прошлого, без стремления поделиться им с понимающими и заинтересованными людьми.

Целесообразность следования парадигме “life-long learning” («образование через всю жизнь») осознаётся в Российской Федерации и других цивилизованных государствах. Важнейшей задачей отечественного образования является формирование и регулирование механизмов непрерывного обучения, переподготовки и совершенствования мастерства педагогических работников. С точки зрения Ломакиной Т.Ю., те знания, навыки и умения, которые приобретает человек после получения специальности, должны создавать условия для успешного трудоустройства граждан; реализации их потребности в интеллектуальном росте и развитии освоенных профессиональных компетенций; повышения уровня конкурентоспособности сотрудников в контексте рыночной экономики; принятия мер по обеспечению их социальной поддержки [5]. Подобное образование требует гармоничного сочетания повседневной трудовой активности с повышением своей педагогической квалификации, с применением лично-ориентированных учебных программ и персонализированных коммуникационных ресурсов, отвечающих

склонностям и возможностям данного индивида. Встает логичный вопрос об алгоритме осуществления упомянутых функций в оформляющемся постиндустриальном обществе.

В ряде научных трудов (Друкер П., Зайцев И. и др.) излагается позиция о существенном уменьшении той роли, которую играет учитель в информационно обогащенном образовательном пространстве, а также о перспективах его замены антропоморфными роботами и специализированными компьютерными программами. Аргументирован противоположный тезис, основанный на широко распространенной интерпретации зоны ближайшего развития школьника, предложенной Львом Семеновичем Выготским (добиться более высокого результата в продуктивном взаимодействии с педагогом, при его методической и моральной поддержке). При этом учитель должен превосходить своих предшественников по уровню информационной компетентности, что связано с распространением дистанционных методов обучения, не предполагающих фронтальной «живой» работы с учащимся. Появление огромного количества новых полезных сведений не согласуется со сравнительно большим отрезком времени, в течение которого у школьного педагога, как правило, нет аудиторной нагрузки (двухмесячный отпуск и предшествующий ему «экзаменационно-бумажный»

период). В связи с этим существенно возрастает роль постоянного неформального образования и профессионального самосовершенствования педагогических работников. Многие российские и западные исследователи (Атввел Г., Дэйвис Г., Гончарова Н.Ю., Ярмахов Б.Б. и др.) занимаются вопросами выстраивания сетевой образовательной среды, а также личностно-ориентированных образовательных пространств и сред, предполагающих использование глобальной сети Интернет. Тем не менее, данная проблема анализируется главным образом с позиции формирования материальной основы электронного обучения (e-learning). С нашей точки зрения, более эффективным ресурсом и инструментом непрерывного повышения квалификации школьных учителей имеет возможность стать *индивидуализированная образовательная среда* (ИОС), объединяющая в себе потенциал стандартизованного и нестандартизованного обучения и воспитания, а также самообразования, осуществляемого на базе компетентного подхода с применением современных технологий [3].

В связи с бифункциональным статусом педагога (предоставлять образовательные услуги и выступать их потребителем) ИОС представляет собой социотехнический комплекс, интегрирующий не только сетевые возможности «всемирной паутины», но и социальные контакты, включенные в структуру педагогической деятельности. В данных условиях нужно изучать потенциальные способы выстраивания ИОС, их психолого-педагогические функции, а также компонентный состав и сущность альтернативных сфер, позволяющих импортировать и экспортировать образовательные услуги. Это обуславливает целесообразность исследования феномена возникновения общественных медиа-служб с позиции сочетания компьютерных и педагогических технологий и совершенствования на данной основе средств, методов и форм индивидуально-ориентированного обучения (не следует путать с индивидуальным обучением) и педагогики сотрудничества.

Зеер Э.Ф. указывает на ключевую роль общедоступного самоэволюционирующего образовательного пространства. Итогом индивидуально-ориентированного обучения выступает творческая индивидуальность, имеющая потенциал для самосовершенствования и успешного приспособления к динамично трансформирующемуся жизненному контексту – социальному, экономическому, технологическому. Таким образом, возникает необходимость поиска сценариев претворения в жизнь теоретических принципов индивидуально-ориентированного обучения в сфере повышения квалификационного уровня школьных учителей. Хотя статус нестандартизованного обучения и

воспитания в информационном обществе достаточно высок, а проблема создания алгоритма непрерывного образования представляется актуальной как никогда прежде, вопросы формирования ИОС не получили адекватного отражения в трудах по методике и теории педагогики. На данный момент отсутствует эмпирически верифицированная концепция выстраивания и применения ИОС в педагогической деятельности, что определенно является фактором, препятствующим непрерывному повышению квалификации школьных учителей и эффективному использованию возможностей сети Интернет в их работе [1].

В данной статье автор интерпретирует ИОС как особый комплекс общедоступного информационного пространства и встроенной в нее лимитированной, личностно-центрированной среды с опорой на сетевые ресурсы и вспомогательные средства, существующие благодаря действиям самой личности. В отличие от смежных терминов, включающих в себя существительные «пространство» и «окружение», понятие «индивидуальная образовательная среда» отражает релятивность спектра активности учителя и его расширение по мере становления у педагога социально-коммуникативной компетенции.

Кастельс М., Тофлер Э. и некоторые другие авторы полагают, что постиндустриальная (информационная) эпоха достигнет своей высшей точки к началу второй половины XXI столетия, когда образование превратится в непрерывный процесс выстраивания личности в рамках обмена важными и второстепенными сведениями с социальной средой. В качестве серьезнейшей проблемы рассматривается переход национальных образовательных систем к парадигме пожизненного обучения и воспитания. В работах Кроса Д., Брауна Дж.С. и некоторых других зарубежных ученых сказано, что из официальных источников современные студенты и молодые сотрудники получают лишь около 20% сведений, нужных в работе, а оставшиеся 80% приходится на средства массовой информации (включая Интернет), рекомендации коллег и знакомых и т.д. При значительном количестве подходов к типологизации компетенций, мы склоняемся к мысли о возможности их дальнейшего «дробления» или выделения ключевых, основополагающих профессиональных компетенций, в структуру которых можно включить элементы других компетенций, также упоминаемых в педагогической среде [2].

Понятие «ведущий тип компетенции» интегрировано в научный обиход Киселевой А.А., опиравшейся на аналогичные понятия «ведущая деятельность» и «ведущий тип деятельности» (Леонтьев А.Н., Эльконин Д.Б.). В пользу такой интер-

претации говорит то обстоятельство, что все компетенции так или иначе обусловлены личностью их обладателя – и, следовательно, тесно взаимосвязаны. В качестве признака, ассоциированного с принципом единства личности и выполняемой ею деятельностью, Киселева А.А. выдвигает тезис о единстве и коррелированности компетенций. На базе данного тезиса исследуется социально-коммуникативная компетенция школьного учителя, под которой понимается его умение выполнять житейские и профессиональные задачи с применением возможностей сети Интернет и других технологических достижений нашего времени. По мнению Шумиловой Е.А., данную способность нужно позиционировать как основную педагогическую компетенцию, из чего следует, что ее формирование и развитие может выступать целью повышения квалификации школьного учителя. На основе исследования взаимосвязи, существующей между компетенциями, в структуру данного умения включены следующие компоненты, отражающие индивидуальные характеристики личности [4].

Медиакультурный: осознание потенциала манипулирования человеческим мышлением в контексте массовой культуры. Навыки критического осмысления данных, предоставляемых неформальными источниками, практика обращения к компьютерным технологиям для формирования мультимедийного содержания. Осведомленность о психолого-физиологической реакции организма на информацию аудиовизуального характера.

Коммуникативный: грамотное использование способов делового общения через Интернет (как устного (скайп, голосовые чаты), так и письменного (электронная почта, Facebook Messenger, WhatsApp)), межкультурное общение на просторах «всемирной паутины», способность презентовать себя и свои идеи в информационном пространстве, умение работать в коллективе, применять разнообразные методы и технические ресурсы коммуникации с сохранением исходного содержания.

Информационный: владение алгоритмом обнаружения, критического анализа, систематизации интересующих сведений, распознавания опорных смысловых фрагментов в крупных информационных блоках, трансформации формы без содержательных потерь; умение структурировать и предоставлять доступные сведения в мультимедийном формате.

Когнитивный: готовность принимать активное участие в онлайн-проектах, способность применять на практике приемы моделирования, электронного вычисления, статистической коррекции данных, полученных экспериментальным путем, упорядочивать свои знания и совершать обоснованный выбор.

Ценностный: понимание главной цели образовательной системы в современном социуме, ведущих функций сети Интернет, соблюдение морально-этических норм в процессе межличностного общения, способность адекватно интерпретировать социальные компоненты глобальной информатизации.

Психологический: готовность к принятию важных решений, а также умение контролировать собственные эмоции, эффективно функционировать в динамично трансформирующихся социально-экономических условиях, реализовывать осмысленную деятельность при избытке информации различного характера, сопротивляться стрессовым факторам.

Индивидуально-эволюционный: умение выстраивать личное постоянное повышение квалификационного и общекультурного уровня посредством сетевых контактов, формировать индивидуально-ориентированное информационное пространство, прогнозировать стадии собственного карьерного пути, отстаивать свою позицию при непосредственном и опосредованном контакте.

Коммуникативный: способность осуществлять уважительное и продуктивное сетевое взаимодействие с партнерами, толерантное отношение к другому, даже диаметрально противоположному мнению, открытость, предпочтение эффективных форм выстраивания досуга в информационном пространстве.

С помощью ИОС, предлагаемой в данной статье, учитель может выполнить ряд задач, разновидности которых перечислены ниже.

Методологические: осуществить в рамках интегративной системы функции лица, предоставляющего и потребляющего услуги образовательного характера; объединить стандартизованное образование с нестандартизованным; совместить диалог с полилогом.

Педагогические: рассматривать школьного учителя не как главного источника учебных знаний, а в качестве специалиста, облегчающего и выстраивающего учебно-исследовательскую деятельность подростков; ориентировать педагогическую активность на субъект-субъектное взаимодействие; отработать базовые и специальные компетенции в контексте регулируемой прикладной активности учащихся; создать более благоприятные условия для демонстрации познавательных, творческих, метафизических способностей школьников и самого учителя; создать условия, необходимые для реализации индивидуально-ориентированной деятельности в сетевом режиме (как учебно-воспитательной, так и социальной); поддерживать связь с авторитетными представителями той или иной профессиональной сферы;

раскрыть Я-концепцию в более масштабном контексте постиндустриального социума.

Дидактические: разработать и иметь в контролируемом доступе учебно-методическое сопровождение осваиваемой дисциплины; находить индивидуальный подход к каждому учащемуся с учетом общих закономерностей; реализовать интегрированное применение компьютерных дидактических ресурсов с целью объединения теоретического и прикладного образования; совместить персональную и коллективную активность учащихся; выстроить систему оперативной обратной связи и мониторинга успеваемости и внеучебных достижений школьников; расширить диапазон самостоятельно приобретаемой информации и ее нестандартного использования; сформировать основу для междисциплинарных связей в расширенном образовательном контексте.

Средством реализации необходимости в непрерывном образовании, способствующем успешному функционированию и постоянному совершенствованию личности в условиях информационного социума, становится ИОС – основной инструмент и среда деятельности, отражающей уровень и специфику педагогических компетенций (формальных и неформальных). ИОС призвана реализовывать персональные потребности личности, содействовать раскрытию ее интеллектуального и нравственного потенциала. Новые факторы педагогического характера (комбинированное использование дистанционных педагогических разработок на основе общественных медиа-служб, функционирующих в онлайн-режиме, на всех стадиях плановой подготовки в сфере информационно-коммуникационных технологий и в период летних каникул; обращение к различным способам обучения; нацеленность в ходе повышения квалификации на все эмпирические аспекты образовательной деятельности (учебный, воспитательный, развивающий), которые позволяют судить о ее эффективности; обогащение программы дополнительного обучения в рамках будущей профессии новым разделом, посвященным дидактическому потенциалу общественных медиа-служб; формирование информационной среды в области образования с использованием данных сервисов), где протекает учебно-воспитательный процесс, трансформируется в контекст, благоприятствующий совершенствованию компетенций. В то же время знания, интерактивные ресурсы и межличностное взаимодействие в сети Интернет выступают в качестве учебных материалов, посредством которых реализуется стандартизованный и нестандартный образовательный процесс [6].

Структура ИОС находится в прямой зависимости от текущих потребностей школьного учителя

и уровня выстроенности социально-коммуникативной компетенции, трактуемой авторами статьи как умение педагога выполнять житейские и профессиональные задачи с применением возможностей сети Интернет и других технологических достижений нашего времени.

Литература

1. Бахтигулова Л.Б. Профессионально-педагогическая деятельность в системном развитии обучающихся вуза: монография. М. ФГБОУ ВПО МГУЛ, 2014. 440 с.
2. Колчина В.В. Интенсификация процесса формирования инновационно-предпринимательской компетентности у студентов вуза будущих менеджеров // Наука и школа. 2013. №3. С. 78 – 82.
3. Мухин М.И., Мошнина Р.Ш., Фоменко И.А. Профильное обучение как стратегическое направление модернизации образования // Профильное обучение: вопросы теории и практики: Сборник статей. Москва, 2005. С. 5 – 21.
4. Мухин М.И. Миссия новой школы – изменение личностной сущности человека // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2013. Т. 2. №2 (3). С. 61 – 66.
5. Суходимцева А.П. К проблеме конкурентоспособности педагогов на российском рынке труда // Профессиональное образование и рынок труда. 2015. №5/6. С. 24 – 26.
6. Цибизова Т.Ю. Профильное обучение как компонент системы непрерывного профессионального образования // Профильная школа. 2012. №4. С. 9 – 13.

References

1. Bahtigulova L.B. Professional'no-pedagogicheskaya deyatel'nost' v sistemnom razvitii obuchayushchihsya vuzov: monografiya. M. FGBOU VPO MGUL, 2014. 440 s.
2. Kolchina V.V. Intensifikaciya processa formirovaniya innovacionno-predprinimatel'skoj kompetentnosti u studentov vuzov budushchih menedzherov // Nauka i shkola. 2013. №3. S. 78 – 82.
3. Muhin M.I., Moshnina R.SH., Fomenko I.A. Profil'noe obuchenie kak strategicheskoe napravlenie modernizacii obrazovaniya // Profil'noe obuchenie: voprosy teorii i praktiki: Sbornik statej. Moskva, 2005. S. 5 – 21.
4. Muhin M.I. Missiya novoj shkoly – izmenenie lichnostnoj sushchnosti cheloveka // Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Social'no-gumanitarnye issledovaniya i tekhnologii. 2013. T. 2. №2 (3). S. 61 – 66.

5. Suhodimceva A.P. K probleme konkurentosobnosti pedagogov na rossijskom rynke truda // Professional'noe obrazovanie i ryok truda. 2015. №5/6. S. 24 – 26.

6. Cibizova T.YU. Profil'noe obuchenie kak komponent sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya // Profil'naya shkola. 2012. №4. S. 9 – 13.

INDIVIDUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF MODERN TEACHER'S PEDAGOGICAL COMPETENCE

*Sergeeva M.G., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor),
Associate Professor, Senior Research Officer,
Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia*

Abstract: modern society actively develops not only technological and socio-cultural environments, but also information, represented by television, mass printing and the Internet. At present, individuals are most active on the Internet: they realize their professional responsibilities, inextricably related to the use of computer technologies; create or participate in the maintenance of personal blog sites; publish the results of their scientific, literary and other creativity; view various video materials (films, shows, clips, concerts, etc.). In these circumstances, it is worth noting the bifunctional status of the teacher as a person providing educational services and at the same time being their recipient. Alignment of competences (as the general, and professional, first of all those which are connected with interpersonal interaction) defines efficiency of activity of the teacher in aspects of training, education and general development of representatives of the new society which is based on integration into various public processes of scientific and technical innovations. Providing educational institutions with pedagogical personnel capable of contributing as much as possible to the renewal and improvement of the educational and educational process implies a fundamentally different approach to technological support of pedagogical activity, its methodological component and interpretation of varieties and methods of dissuming innovative pedagogical experience. According to the public initiative "Our New School," this approach can be interpreted as one of the key means of optimizing the educational system in general and teacher skills in particular. The competent realization of basic pedagogical functions (teaching, educational and developmental) implies the ability of the teacher to understand the innovative pedagogical experience and popularize it among his colleagues.

Keywords: individual educational environment, continuing education, pedagogical competence, modern teacher

ВЗАИМОНАСТАВНИЧЕСТВО КАК СПОСОБ ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-НАСТАВНИКОВ В КРУЖКОВОМ ДВИЖЕНИИ НТИ

*Шайланов С.Н., кандидат педагогических наук, доцент,
Цыфаркин В.И., старший преподаватель,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова*

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ и Ульяновской области
в рамках научного проекта №18-413-730027/18*

Аннотация: в статье рассмотрен опыт одного из видов деятельности студенческого проектно-конструкторского бюро «Поиск» (СПКБ «Поиск») Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова. Данным видом деятельности является организация научно-технического творчества молодежи и школьников. В соответствии с программой Национальной Технологической Инициативы (НТИ) в настоящее время большое значение уделяется наставнической деятельности в Кружковом движении НТИ. Здесь приводится опыт организации взаимонаставничества во взаимодействии педагогов-наставников СПКБ «Поиск» и педагогов системы дополнительного образования детей и юношества. Такая постановка вопроса обусловлена, часто встречаемыми на практике, трудностями в привлечении к работе в организациях дополнительного образования детей и юношества квалифицированных кадров, а также отсутствием оптимальной системы обучения и переподготовки. Предлагается решение проблемных кадровых вопросов внедрением взаимонаставничества. Описывается опыт взаимодействия преподавателей и студентов СПКБ «Поиск» с педагогами детского технического центра «Инженерка», а также с родителями учащихся.

Занятия в соответствии с рабочей программой (например, «Электроника») для учащихся и педагогов дополнительного образования проводятся на площадке СПКБ «Поиск» преподавателями вуза, а также на площадке детского технического центра «Инженерка» с участием педагогов дополнительного образования и преподавателями вуза. Недостаток некоторых теоретических технических и педагогических знаний у педагогов дополнительного образования восполняется передачей знаний преподавателями вуза. В свою очередь, педагоги дополнительного образования дополняют знания преподавателей вуза практическими приемами и обмениваются опытом работы с учащимися.

Ключевые слова: национальная технологическая инициатива, педагог-наставник НТИ, кружковое движение НТИ, взаимонаставничество, проектная деятельность, СПКБ "Поиск"

В настоящее время большое внимание уделяется вопросам подготовки подрастающего поколения и молодежи к стремительно изменяющимся условиям технологического развития. При реализации «дорожных карт» Национальной технологической инициативы (далее НТИ) важная роль отводится «Кружковому движению» НТИ. В соответствии с этим, «Кружковое движение» НТИ рассматривается как всероссийское сообщество энтузиастов технического творчества, решающее задачу формирования в России следующего поколения предпринимателей, инженеров, ученых, управленцев, обладающих высоким уровнем профессионализма, способных задумывать и реализовывать проекты, создавать новые организационные решения и технологические компании, направленные на развитие России и всего мира [1].

В свою очередь, для функционирования и развития «Кружкового движения НТИ» с участием детей и молодежи необходимы специализированные учреждения дополнительного образования. К таким учреждениям относятся центры молодежного инновационного творчества (ЦМИТ), детские технические центры, детские технопарки «Кванториум», STEM-центры, другие организации, занимающиеся поддержкой научно-исследовательского, инженерного и технического творчест-

ва школьников и студентов, различных групп молодежи. Особенно важным фактором функционирования таких научно-технологических структур является наличие высококвалифицированного учебно-воспитательного персонала педагогов-наставников НТИ, а также системы профессиональной подготовки, квалификационного развития и переподготовки. На практике при формировании учебно-воспитательного персонала и последующего функционирования образовательного процесса возникают кадровые проблемы [2]. Перечислим основные проблемы, возникающие при организации кружковой деятельности в детско-юношеских и молодежных учреждениях структуры дополнительного образования:

1. трудности решения кадрового вопроса при организации кружка или секции по научно-техническому творчеству и проектной деятельности;

2. трудности адаптации персонала к изменениям в педагогической обстановке;

3. необходимость в постоянной переподготовке педагогического персонала в связи с развитием технологий и появлением нового оборудования.

Данные проблемы вызваны необходимостью подбора кадрового состава с универсальными компетенциями. Так, с одной стороны, педагог-

наставник дополнительного образования в сфере НТИ должен быть технически грамотным и иметь по возможности инженерное образование, с другой стороны, иметь педагогические компетенции для работы с детьми и юношеством. Однако на практике такое встречается очень редко. Бывает, что прекрасный педагог мало компетентен в технике и технологиях, а хороший «технар» плохо ориентируется в педагогических вопросах. Возникает дилемма: «педагог» или «технар», являющаяся основной причиной того, что относительно мало желающих работать в системе дополнительного образования детей и юношества по направлениям НТИ. Возникает барьер: «хочу, но не могу работать с детьми» или «могу работать с детьми, но не разбираюсь в технических вопросах». Надо отметить, то обстоятельство, что в ходе практической работы дети чутко реагируют на некомпетентность педагога в технических вопросах, но одновременно безразлично относятся к некоторой педагогической некорректности. Отсюда следует, что нужен грамотный симбиоз «педагог-технар».



Рис. 1. Учащиеся и педагог-наставник занимаются на площадке СПКБ «ПОИСК»

Образовательной базой для подготовки педагогов-наставников НТИ в значительной мере является магистерская программа «Организация научно-технического творчества молодёжи» Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова.

Детский технический центр «Инженерка» выступил в качестве одной из экспериментальных площадок для апробации методик подготовки педагогов-наставников НТИ.

Преподаватели и студенты из состава СПКБ «Поиск» проводили занятия с учащимися, как на собственной площадке, так и в детском техническом центре «Инженерка» в тесном взаимодействии с педагогами дополнительного образования. Занятия проводились с использованием проектных методов [4].

В соответствии с рабочей программой (например, «Электроника») дети выполняли

Чтобы получить хорошее сочетание «технаря» и педагога нужно создавать особые условия подготовки квалифицированных педагогов-наставников НТИ. Эффективным решением рассмотренных выше проблем, на наш взгляд, является способ взаимонаставничества. Сущность взаимонаставничества заключается в организации деятельности педагогов дополнительного образования между собой, а также с педагогами образовательных учреждений технико-технологического и педагогического профиля.

Опишем опыт организации взаимонаставничества педагогов дополнительного образования детского технического центра «Инженерка» и коллектива студенческого проектно-конструкторского бюро «Поиск» (далее СПКБ «Поиск») Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова [3]. В состав коллектива СПКБ «Поиск» входят инициативные преподаватели и студенты факультета физико-математического и технологического образования (рис. 1).

последовательно ряд взаимосвязанных проектов. При этом происходил активный обмен опытом и осуществлялось взаимодополнение компетенций у участников образовательного процесса. Недостаток некоторых теоретических технических и педагогических знаний у педагогов дополнительного образования восполнялся передачей знаний преподавателями вуза. В свою очередь, педагоги дополнительного образования дополняли знания преподавателей вуза практическими приемами и обменивались опытом работы с учащимися.

Для проведения занятий был разработан ряд учебно-методических пособий: «Лабораторный практикум для практической подготовки педагогов-наставников по электротехнике и электронике в 3-х частях»; «Рабочая тетрадь для практической подготовки педагогов-наставников по электротехнике и электронике в двух частях»;

«Рабочая тетрадь для практической подготовки педагогов-наставников по радиоэлектронике»; «Радиотехническое конструирование и моделирование в подготовке педагогов-наставников НТИ»; «Рабочая тетрадь для практической подготовки педагогов-наставников по физике полупроводников и

микроэлектронике»; «Рабочая тетрадь для практической подготовки педагогов-наставников по электронике и физике полупроводниковых приборов»; «Рабочая тетрадь для практической подготовки педагогов-наставников по экспериментальной физике» и другие (рис. 2).



Рис. 2. Учебно-методические пособия для практической подготовки педагогов-наставников

Таким образом, преподаватель вуза с качественной теоретической подготовкой по технике и педагогике, получал практический опыт проведения занятий со школьниками в «круж-

ковой» деятельности. Совместные занятия пошли на пользу всем участникам, были выявлены положительные стороны такой деятельности (рис. 3).



Рис. 3. Итоги совместного мероприятия с опытным преподавателем и педагогами-наставниками

В ходе проведенной деятельности было выявлено также, что учащиеся, кроме занятий по расписанию в детском техническом центре «Инженерка» крайне мало занимаются по выбранному направлению самостоятельно. Это обстоятельство позволило сделать вывод о том, что в домашних условиях отсутствует интерес к своему проекту.

Большую роль для самостоятельной работы играют домашние задания. Для выполнения

домашних заданий разработано методическое обеспечение в виде рабочих тетрадей – «Рабочая тетрадь по радиоэлектронному конструированию для ученика и педагога-наставника». Использование рабочей тетради возможно, как самостоятельно, так и при участии родителей в качестве наставников. В этом случае происходит взаимодействие педагога-наставника и родителей также в виде взаимонаставничества.

В заключение можно отметить положительный научно-практический опыт взаимонаставничества, внедрённый коллективом СПКБ «Поиск» в подготовку педагогов-наставников кружкового движения НТИ, а также рекомендовать к изучению и возможному применению в других учреждениях основного и дополнительного образования детей, юношества и молодёжи в рамках реализации федеральной программы НТИ.

Литература

1. Шайланов С.Н., Колбенева Е.А. Техническое творчество как средство формирования социального здоровья учащихся // В сборнике: Актуальные вопросы преподавания технических дисциплин: Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции. Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2017. С. 100 – 106.

2. Шайланов С.Н., Новиков Е.А. Проблемы реализации и развития кружков научно-технического творчества в сельских школах // В сборнике: Передовые решения и опыт в «Кружковом движении» НТИ: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2019. С. 241 – 244.

3. Шайланов С.Н., Цыфаркин В.И. Опыт наставничества СПКБ «Поиск» для «Кружкового движения» НТИ в рамках развития образовательного кластера ульяновской области // Современный ученый. 2019. №1. С. 166 – 169.

4. Шайланов С.Н., Цыфаркин В.И. Проектная деятельность младших школьников на занятиях радиоэлектронного конструирования в рамках «Кружкового движения» НТИ // Современный ученый. 2019. №2. С. 172 – 175.

References

1. SHajlanov S.N., Kolbeneva E.A. Tekhnicheskoe tvorchestvo kak sredstvo formirovaniya social'nogo zdorov'ya uchashchihsya // V sbornike: Aktual'nye voprosy prepodavaniya tekhnicheskikh disciplin: Materialy Vserossijskoj zaочноj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ul'yanovsk: FGBOU VO «UlGPU im. I.N. Ul'yanova», 2017. S. 100 – 106.

2. SHajlanov S.N., Novikov E.A. Problemy realizacii i razvitiya kruzhkov nauchno-tekhnicheskogo tvorchestva v sel'skikh shkolah // V sbornike: Peredovye resheniya i opyt v «Kruzhkovom dvizhenii» NTI: Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ul'yanovsk: Izdatel' Kachalin Aleksandr Vasil'evich, 2019. S. 241 – 244.

3. SHajlanov S.N., Cyfarikin V.I. Opyt nastavnichestva SPKB «Poisk» dlya «Kruzhkovogo dvizheniya» NTI v ramkah razvitiya obrazovatel'nogo klastera ul'yanovskoj oblasti // Sovremennyy uchenyj. 2019. №1. S. 166 – 169.

4. SHajlanov S.N., Cyfarikin V.I. Proektnaya deyatel'nost' mladshih shkol'nikov na zanyatiyah radioelektronnoego konstruirovaniya v ramkah «Kruzhkovogo dvizheniya» NTI // Sovremennyy uchenyj. 2019. №2. S. 172 – 175.

**MUTUAL MENTORING AS A WAY OF EFFECTIVE PREPARATION
OF TEACHERS-MENTORS IN THE NTI HOBBY CLUB MOVEMENT**

*Shaylanov S.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Tsyfarkin V.I., Senior Lecturer,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov*

Abstract: the article discusses the experience of one of the activities of the student engineering design bureau "Poisk" (SPKB "Poisk") of the Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov. This type of activity is the organization of scientific and technical creativity of youth and schoolchildren. In accordance with the program of the National Technological Initiative (NTI), great importance is currently being given to mentoring in the hobby group movement of the NTI. Here is the experience of organizing mutual mentoring in the interaction of teachers-mentors of the SPKB "Poisk" and teachers of the system of additional education for children and youth. This approach is due to the difficulties often encountered in practice in attracting qualified personnel to work in organizations of additional education for children and youth, as well as the lack of an optimal system of training and retraining. The solution of problematic personnel issues by the introduction of mutual mentoring is proposed. The experience of interaction between teachers and students of SPKB "Poisk" with teachers of the children's technical center "Engenerka", as well as with parents of children is described.

Lessons in accordance with the work program (for example, "Electronics") for schoolchildren and teachers of additional education are held on the site of SPKB "Poisk" by teachers of the university, as well as on the site of the children's technical center "Engenerka" with the participation of teachers of additional education and teachers of the university. The lack of some theoretical technical and pedagogical knowledge of additional education teachers is compensated by the transfer of knowledge by university teachers. In turn, teachers of additional education supplement the knowledge of university teachers with practical methods and exchange experience with schoolchildren.

Keywords: national technological initiative, teacher-instructor of the NTI, the hobby group movement of the NTI, mutual mentoring, project activity, SPKB «Poisk»

ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ-ДОШКОЛЬНИКОВ В МУСУЛЬМАНСКИХ ТРАДИЦИЯХ

*Гареева Р.Р., кандидат филологических наук, доцент,
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
Фаткуллин Н.И., старший преподаватель,
Российский исламский университет ЦДУМ России*

Аннотация: на воспитание человека влияет множество факторов: семья, школа, средства массовой информации, фильмы, книги и т.д. Семья занимает центральное место в формировании личности ребенка, именно от нее зависит, каким вырастет ребенок, и какие черты характера сформирует его личность. К этой гипотезе нас подводит и новая философия взаимодействия семьи и дошкольного учреждения, в основе которой лежит идея о том, что за воспитание молодого поколения несут ответственность родители, а все остальные социальные институты призваны поддержать, дополнить, а иногда корректировать их воспитательную деятельность. Но нельзя исключить влияние такого фактора как религия. Мусульманская семья – ключевой институт исламского воспитания детей и семейное воспитание – необходимая основа для формирования личности ребенка. Важная роль становления духовно-нравственного потенциала детей принадлежит начальному уровню дошкольного воспитания детей, являющемуся фундаментальной основой дальнейшего развития детей в условиях общеобразовательной школы. Уникальность системы дошкольного образования заключается в универсальности содержания педагогического процесса, включающего в себя разнообразные виды детской деятельности, что способствует всестороннему влиянию на развитие личности ребенка, на развитие разносторонних способностей, на его духовно-нравственное становление. Но приходится признать тот факт, что в последние годы влияние семьи и образовательных организаций на воспитание духовно-нравственных ценностей у детей ослабло. Но в то же время появились достаточно сильные, не всегда позитивные, альтернативы: интернет, СМИ и др. В данной работе отражены основные принципы воспитания духовно-нравственной личности в лучших мусульманских семейных традициях, раскрываются различные формы развития дошкольников в духе исламских ценностей, представлены данные по формированию духовности, нравственности мусульманских детей.

Ключевые слова: духовно-нравственное становление ребенка, семья, мусульманская семья, воспитание, традиции, вера

В настоящее время, когда многие общественные явления и житейские ситуации характеризуются такими фразами, как «падение нравственности», «бездуховность», «деградация общества», вопросы нравственного воспитания детей приобретают всю большую актуальность. Исходя из этого, самым важнейшим ориентиром в российской модели глобального образования является воспитание человека не только высокообразованного, эрудированного, но и человека высокодуховного, открытого к общению на межкультурном уровне.

Анализ научных публикаций, посвященных данной проблеме, убеждает в том, что данные процессы осмысливаются с разных сторон в работах как зарубежных, так и отечественных философов, культурологов, теологов, психологов и педагогов. Одно из первых исследований духовно-нравственных ценностей сделал Аристотель. Он назвал их добродетелями и выделил мужество, умеренность в наслаждениях, мудрость, щедрость, кротость, правдивость, справедливость [4].

Дошкольное детство относительно короткий период в жизни человека. В этот период развитие происходит очень быстро, чем когда-либо; из совершенно беспомощного, неспособного что-либо сделать ребенка, постепенно превращается в относительно самостоятельную, активную личность; все стороны детской психики развиваются, и тем

самым закладывается фундамент для дальнейшего личностного роста.

Невозможно переоценить роль дошкольного образования как важного начала в духовно-нравственном развитии ребенка. Уникальность системы дошкольного образования заключается в универсальности содержания педагогического процесса, включающего в себя разнообразные виды детской деятельности, что способствует всестороннему влиянию на развитие личности ребенка, на развитие разносторонних способностей, на его духовно-нравственное становление. Но приходится признать тот факт, что в последние годы влияние семьи и образовательных организаций на воспитание духовно-нравственных ценностей у детей ослабло. Но в то же время появились достаточно сильные, не всегда позитивные, альтернативы: интернет, СМИ и др.

Родители – это первые учителя ребенка. Они, и только они, обязаны заложить основы физического, морального и интеллектуального развития личности ребенка, прививать любовь к родному языку и к вере. Именно семья является центральной в формировании личности ребенка, именно от нее, по мнению исследователей, зависит, каким вырастет ребенок, и какие черты характера сформирует его личность. Новая философия взаимодействия семьи и дошкольного учреждения, в ос-

нове которой лежит идея, что родители отвечают за образование детей, а все остальные социальные учреждения призваны поддерживать и дополнять их образовательную деятельность, приводит нас к этой гипотезе.

В последнее время родители в поисках самых различных эффективных форм воспитания все чаще обращаются к религиозному воспитанию. Кто-то к этой форме воспитания относится менее сдержанно, тщательно подбирая и методы, и средства воспитания, а кто-то фанатично пытается объяснить малышу суть вероисповедания, заставляя беспрекословно соблюдать все предписания, праздники и посты. «Воспитанный и умный ребёнок для своего отца и матери является высочайшим достоянием. Такой ребёнок в этой жизни является источником благ и счастья родителям, а в предстоящей – будет своими молитвами поминать отца и мать и доставлять радость их душам. Воспитанный ребёнок столь дорог и ценен, что не заменит всё достояние планеты и тем более богатств отдельно взятого государства», – писал Ризаэтдин Фахретдин, татарский писатель-просветитель, учёный-востоковед, один из виднейших теологов мусульманского мира [5].

Нет сомнения в том, что религиозное воспитание должно обогащать личность ребенка. Именно в этом возрасте малышу становится интересно отгадывать загадки, составлять рассказы к картинкам, спрашивать, спорить. Он уже более-менее внимательно слушает, сам рассказывает, все более ярко начинает проявляться содержательность общения. Но, наряду с вышесказанным, не следует упускать из-виду, что речь идет о малышешкольном, с тонкой формирующейся психикой, с переживаниями, со своими, часто неоправданными, как считают взрослые, страхами и сомнениями. Значит и основа религиозного образования должна закладываться потихоньку и, главное, без принуждения и давления.

В исламе образование детей является одной из основополагающих задач родителей. «Приобретайте знания от колыбели и до могилы» говорится в одном из хадисов. От правильного воспитания детей зависит и будущее всей мусульманской Уммы. В чем заключается суть религиозного воспитания и как его реализовать в семье? Конечно, здесь не могут быть каких-то общепринятых правил, но мы попытаемся дать основные принципы воспитания духовно-нравственной личности в лучших традициях религиозного воспитания.

Семья в обществе – важнейшая ячейка для воспитания и развития ребенка. Ислам ставит семью во главу угла. Всевышний Создатель предписал строить семейные отношения на основе любви и взаимного согласия. Мусульманский брак – дого-

вор между супругами, согласно которому они обязуются проявлять по отношению друг к другу любовь, доверие, понимание, помощь друг другу. Такая семья становится для человека источником мира, радости и удовольствия от жизни. «Среди Его знамений – то, что Он сотворил из вас самих жен для вас, чтобы вы находили в них успокоение, и установил между вами любовь и милосердие. Воистину, в этом – знаменья для людей размышляющих», – говорится в Коране. Только в такой семье, где правят любовь, равноправие и взаимное уважение, может сформироваться высоко нравственная личность, к которой призывает Ислам. Поэтому мусульманская семья и есть та ячейка, тот строительный материал, с помощью которого создается успешное общество.

Семья играет важную роль в социализации детей [2]. Первую жизненную подготовку дети получают в семье. «... родительский дом – это своего рода храм семейной духовности, в котором домашний очаг – алтарь, дети – ангелы, мать – богоматерь, отец – «патриарх всей семьи», – пишет Н. Волков. Основная задача семьи – это вырастить здоровых детей и дать им социальный статус и образование. Еще Аль-Газали в своих трактатах указал на роль, которую семья играет в процессе социализации детей, и, в качестве одного из важных средств семейного воспитания, указал на образование. «Это подобно земледельцу, который обрывает ненужные отростки

и пропалывает свои посева, чтобы улучшить свое растение и увеличить урожай», – пишет он в своих трудах [1, с.108].

Рассмотрим основные функции мусульманской семьи, которые могут быть классифицированы следующим образом:

– Сохранение человеческого рода в соответствии с гуманными ценностями, установленными в божественном учении в исламском праве;

– Воспитание детей в лучших традициях ислама, национальных обычаев, веры, развитие чувства семейной и социальной принадлежности и формирование их личности;

– Обеспечение безопасности, спокойствия и заботы для ребенка, в атмосфере нежности и любви, так как это является одним из необходимых условий для того, чтобы ребенок вырос всесторонне развитой личностью, чтобы он знал и уважал свою культуру, язык, традиции и убеждения своей религии;

– Обеспечение психологической стабильности внутри семьи, например, любовь, доброжелательность и внимание между братьями и сестрами, отсутствие отрицательных эмоциональных срывов создадут стабильные ощущения принадлежности к семье, к роду;

– Осуществление своей цивилизационной функции, путем рождения детей и воспитания их в соответствии с нынешним поколением, а также недопущение их членов к совершению несоциальных форм поведения, которые не соответствуют ценностям общества;

– Выполнение экономической функции, для обеспечения потребностей и нужд семьи.

Семья – первая школа в жизни ребенка, она была и будет наиважнейшей средой духовно-нравственного формирования личности ребенка и главным институтом воспитания. От того, как родители воспитают своих детей, какие ценности заложат в их умы и сердца, зависит будущее нации.

Родители развивают нравственные и этические аспекты личности ребенка, посредством практики и рассказов о добрых нравах, честности и справедливости, доброты и участия и т.д. Родители определяют религиозное воспитание ребенка и прививают навыки чтения Корана, благодарности Аллаха после трапезы, совершения намаза, которые невозможны без обряда омовения. Чистота – один из основополагающих принципов ислама. Ислам уделяет огромное внимание на личную гигиену мусульманина и призывает людей стремиться к чистоте. Так, в одном из первых аятов, ниспосланных в Коране, говорится: «...и одежду свою очищай» а в другом – «Аллах любит тех, кто раскаивается, и тех, кто очищается» [3, с. 610]. Но помимо внешней чистоты, есть еще и внутренняя чистота, и это те моральные устои, которые закладываются и обосновываются в семье религией. Сюда входит чистота сердца, мыслей, души. Задача матери – приучить ребенка к добрым поступкам, к благодарным словам, оберегать их и не допускать в своей речи злословия, сплетен, ненависти, зависти.

Только чистые мысли ведут к тому, чтобы избежать зла, отказаться от ошибочной мысли, придерживаться честности с собой и другими и настаивать на целомудрии руки и языка. С чистыми умами жизнь имеет свое истинное значение, что означает построение себя, не игнорируя других. С мыслями о чистоте должен расти ребенок. И здесь на помощь родителям приходит сказки и притчи народа.

Нравственное, духовное формирование личности происходит путем освоения ею общественно-исторического опыта человечества в процессе предметно-практической деятельности и усвоения норм социально-этических отношений и общечеловеческих взаимоотношений в целом. Эти нормы четко зафиксированы в народных традициях, нравственных проповедях религиозной культуры и выступают как образцы [6]. В этих образцах со-

средоточены лучшие черты, качества личности, нравственные эталоны, принятые в мусульманском мире. В народных традициях фиксируются исторически сложившиеся нормы и принципы, взаимоотношения, ценности и идеалы, утвердившиеся в социуме, обеспечивающие его выживание и активное функционирование. Выступая как коллективная память, традиции являются неотъемлемым элементом этнического сознания. Это духовные и материальные ценности этноса, устные и письменные произведения народного творчества. Во все времена сказка способствовала развитию позитивных межличностных отношений, социальных умений и навыков поведения, а также нравственных качеств личности ребенка, которые определяют его внутренний мир. При этом сказка остается одним из самых доступных средств для развития ребенка, которые во все времена использовали и педагоги, и родители. Сказка – это своего рода проводник ребенка во взрослую жизнь. Она требует, чтобы ребенок как-то вошел внутрь изображаемых обстоятельств, мысленно принял участие в действиях героев, пережил их радости и печали. Такого рода активность чрезвычайно расширяет сферу духовной жизни ребенка, имеет немаловажное значение для его умственного и нравственного развития. У дошкольника начинают складываться реалистические критерии нравственных оценок. Сказки воспитывают в человеке глубокое чувство любви к родной земле, понимание труда как основы жизни, они судят об исторических событиях, о социальных отношениях в обществе, о защите Отечества, о культуре. «Если вы хотите, чтобы ваши дети были умными – читайте им сказки. Если вы хотите, чтобы они были еще умнее – читайте им больше сказок» – сказал Альберт Эйнштейн. Сказки дают возможность детской фантазии развиваться. А это в свою очередь – необходимый этап в обучении детей. Именно благодаря фантазии, дети способны развивать такие качества как изобретательность, критическое мышление, пылливость. Читая детям сказки и вовлекая их в фантазийные миры, мы не отнимаем время от полезного, а строим основу, на которой полезное сможет уверенно стоять. Народные сказки – эта та необходимая основа, на которой зиждется будущее воспитание ребенка. Сказки учат детей быть добрыми, смелыми, гуманными, мудрыми, находчивыми. Правда всегда побеждает! Ложь, лень, жадность, трусость в повседневной жизни всегда отражаются на людях как наихудшие качества. Народные сказки – богатый материал в воспитании детей. Но наряду со сказками огромный интерес у детей вызывают притчи и истории из жизни пророков. Эти истории, основанные на религиоз-

ных фактах, дают ощущение реальности событий и ощущение прикосновения к чуду.

Одним из основополагающих принципов воспитания духовно-нравственной личности является наличие в семье связи поколений. К сожалению, современный уклад жизни практически уничтожает эту связь. Из 46-ти опрошенных нами родителей воспитанников дошкольных образовательных учреждений г. Уфа, у 34-х – работающие бабушки и/или дедушки, и у 39-ти – работающие мамы. Из 24-х опрошенных преподавателей и сотрудников Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмуллы и Российского исламского университета Центрального духовного управления мусульман России, имеющих дошкольников, у 19-ти – работающие мамы, а у 16 – работающие бабушки и/или дедушки.

Приведенные выше данные говорят сами за себя. Связь поколений в семье с каждым годом теряет свою прочность, данную ситуацию еще более обостряет нынешняя пенсионная реформа, в результате которой, работающие бабушки и дедушки все меньше будут проводить время с подрастающим поколением. А ведь эта связь должна поддерживаться в течение всей жизни человека. Семья не должна потерять драгоценный опыт, накопленный десятками-сотнями лет, а должна обогатить его, добавлять свое, лучшее.

Один из лучших подарков, которые могут сделать родители ребенку – это познакомить его с историей своей семьи. Ребенок должен знать и помнить родословную, передать память о предках своим потомкам, развить интерес к прошлому семьи. Приобщение ребенка к этому знанию формирует его историческую память, а это одно из условий, что, став взрослым, он сам станет связующим звеном поколений. Связь поколений становится зримой, когда мы вместе с детьми рассматриваем фотографии наших родных, рассказываем истории из их жизни, «семейные легенды», эта связь поддерживается, когда отец или мать приобщает ребенка к труду, передает свой профессиональный опыт. И особенно эта связь поддерживается, когда ребенок становится рядом с отцом на молитвенный коврик.

Бабушки и дедушки играют важную и необходимую роль для успешного процесса воспитания детей, внуков, правнуков. Присутствие деда и бабушки в мусульманской семье является фактором стабильности семьи и символом взаимозависимости ее членов, а также расширения семьи и сохранения единства. По словам Мустафы Ани, специалиста по семейному воспитанию и общей медицине в Марокко, присутствие бабушек и дедушек среди их внуков намного лучше, чем их отсутствие. Каждая семья создает свои традиции, малень-

кие, большие, временные, вечные. Отношения со своими родителями и родственниками – это тоже традиция. На этих отношениях будут строиться близкие и теплые отношения ребенка к братьям и сестрам, отношение к родителям, к бабушкам и дедушкам. Пожелание доброго утра и доброй ночи, теплые объятия, благодарность за вкусный завтрак и обед, уютные беседы детей с бабушками и дедушками – это то небольшое, чему в состоянии научить любая молодая семья своих малышей.

О патриотизме и любви к родине сейчас говорится много, но не все понимают, в чем выражается эта любовь. Пророк говорил: «любовь к родине от веры». Любовь к родине может выражаться и в заботе об окружающей среде. Ближайшая окружающая нас среда является окружением и для других людей, поэтому можно говорить о заботе окружающих нас людей. В одном из хадисов говорится: «Остерегайтесь мусорить в трех местах: в источниках воды (родники, реки, озера, на пляжах и т.д.), на обочинах дорог (там, где люди передвигаются) и в тени (деревьев, в парках и на остановках)». Принципы «не навреди», «не мусори» – это часть воспитания будущего мусульманина.

Невозможно воспитать сильную, многосторонне развитую личность, не имея образования. Мусульманские ученые в этой связи говорят: учишь мужчину – учишь одного человека, учишь женщину – учишь нацию. Поэтому, наличие образования у матери – одна из основополагающих факторов в домашнем воспитании. Но если у матери недостаточно религиозного образования, или же она еще только вступает на праведный путь, на помощь приходят различные курсы, конкурсы, игры, в основе которого лежит воспитание подрастающего поколения в духе Ислама.

Сегодня масс-медиа предлагает самые различные мероприятия для дошкольников. Выявление, обмен и распространение творческой деятельности, стимулирование познавательного интереса детей, совершенствование их исследовательских и творческих способностей, выявление оригинальных замыслов, публичное признание творческого таланта участников конкурсов – является основной целью многих творческих фестивалей и конкурсов. Есть такие конкурсы и для юных мусульман. Это прекрасное нововведение Российского исламского университета ЦДУМ России – своего рода визитная карточка данного духовного вуза в Уфе. Всероссийский конкурс «Я познаю ислам» ежегодно собирает детей всех возрастов. Конкурс определяет лучшего чтеца Корана. Состязание проходит в несколько этапов: чтение наизусть аятов Корана; экзаменация по основам Ислама, жизнеописанию Пророков и мусульманской нравственности; разгадывание кроссворда по специаль-

ной тематике конкурса. Такого рода конкурсы – это большая радость, как для малышей, так и для их родителей. Здесь дети встречаются с серьезными задачами и чувствуют ответственность за свои действия. Эти конкурсы, своего рода олимпиады, только не по светским наукам. Однако у этой, скажем так, религиозной олимпиады есть существенное отличие. Ее участники изучают основы религии во внеурочное время, приходят на занятия в мечеть добровольно, при этом прекрасно осознают, что полученные в храме Аллаха знания не определяют их профессию в будущем. Такая мотивация требует от мальчишек и девочек волевых усилий, умения избегать соблазнов, каких в этом возрасте так много.

Таким образом, следует подчеркнуть широкий диапазон факторов, приводящих к образованию личностных качеств, свойственных добропорядочному мусульманину, пусть пока дошкольнику. Они складывается в семье, в общении родителей с детьми, в разнообразных формах познания и в различных видах деятельности.

Литература

1. Абу Хамид Аль-Газали. Маджмугату расили аль-имам Аль-Газали. Дару аль-кутуб аль-гильмия. Бейрут, 1994.
2. Аккерман Н. Роль семьи в появлении расстройств у детей // Семейная психология. Хрестоматия / Сост. Э.Г. Эйдемиллер, Н.В. Александрова, В. Юстицкий. Спб.: Речь, 2007. С. 228 – 244.
3. Аль-Мунтахаб фи Тафсир аль-Куран аль-Карим. Казань: Академия познания. 2009. 720 с.
4. Аристотель. Этика /Аристотель. М.: АСТ, 2010. 496 с.
5. Баишев Ф.Н. Общественно-политические и нравственно-этические взгляды Ризы Фахретдинова. Уфа, 1996.

6. Волков Г.Н. Этнопедагогика. Чебоксары: Чуваш. кн.изд-во, 1974. 376 с.

7. Даль В.И. Толковый словарь русского языка: иллюстрированное издание. М.: Эксмо, 2015. 896 с.

8. Статья подготовлена в рамках реализации государственной программы «Подготовка специалистов с углубленным знанием истории и культуры ислама» 2017-2020 гг., утвержденной распоряжением Правительства РФ» от 18 ноября 2016 г. №2452-р; с изм. от 20 дек. 2017 г. №2878-р; от 8 июня 2018 г. №1148-р.

References

1. Abu Hamid Al'-Gazali. Madzhmugatu rasili al'imam Al'-Gazali. Daru al'-kutub al'-gil'miya. Bejrut, 1994.
2. Akkerman N. Rol' sem'i v poyavlenii rasstrojstv u detej // Semejnaya psihologiya. Hrestomatiya / Sost. E.G. Ejdemiller, N.V. Aleksandrova, V. YUstickis. Spb.: Rech', 2007. S. 228 – 244.
3. Al'-Muntahab fi Tafsir al'-Kuran al'-Karim. Kazan': Akademiya poznaniya. 2009. 720 s.
4. Aristotel'. Etika /Aristotel'. M.: AST, 2010. 496 s.
5. Baishev F.N. Obshchestvenno-politicheskie i npravstvenno-eticheskie vzglyady Rizy Fahretdinova. Ufa, 1996.
6. Volkov G.N. Etnopedagogika. CHEboksary: CHuvash. kn.izd-vo, 1974. 376 s.
7. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: il'yustrirovannoe izdanie. M.: Eksmo, 2015. 896 s.
8. Stat'ya podgotovlena v ramkah realizacii gosudarstvennoj programmy «Podgotovka specialistov s uglublennym znaniem istorii i kul'tury islama» 2017-2020 gg., utverzhdennoj rasporyazheniem Pravitel'stva RF» ot 18 noyabrya 2016 g. №2452-r; s izm. ot 20 dek. 2017 g. №2878-r; ot 8 iyunya 2018 g. №1148-r

**FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN
PRESCHOOL CHILDREN IN MUSLIM TRADITIONS**

*Gareeva R.R., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
M. Aknulla Bashkir State Pedagogical University,
Fatkullin N.I., Senior Lecturer,
Russian Islamic University TsDUM of Russia*

Abstract: a lot of factors influence a person's upbringing: family, school, mass media, films, books, etc. The family occupies a central place in the formation of the child's personality, it depends on how the child grows up, and what character traits his personality will form. We are led to this hypothesis by the new philosophy of interaction between the family and the preschool institution, which is based on the idea that parents are responsible for the upbringing of the young generation, and all other social institutions are called upon to support, supplement, and sometimes correct their educational activities. But the influence of such a factor as religion cannot be ruled out. A Muslim family is a key institution of Islamic parenting and family education is a necessary basis for shaping a child's personality. An important role in the formation of the spiritual and moral potential of children belongs to the initial level of preschool education of children, which is the fundamental basis for the further development of children in the conditions of a comprehensive school. The uniqueness of the system of preschool education lies in the universality of the content of the pedagogical process, which includes various types of children's activities, which contribute to a comprehensive influence on the development of the child's personality, on the development of diverse abilities, on his spiritual and moral formation. But one has to admit the fact that in recent years the influence of the family and educational organizations on the upbringing of spiritual and moral values in children has weakened. But at the same time, there were quite strong, not always positive, alternatives: the Internet, the media, etc. This work reflects the basic principles of educating a spiritual and moral personality in the best Muslim family traditions, reveals various forms of development of preschool children in the spirit of Islamic values, presents data on the formation of spirituality, morality of Muslim children.

Keywords: spiritual and moral formation of the child, muslim family, parenting, family, traditions, faith

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ

*Шалупина Т.В., аспирант,
Московский городской педагогический университет*

Аннотация: в статье описана модель организации системы наставничества в инклюзивной школе. Целью исследования явилась организация системы наставничества в инклюзивной школе в работе с учениками с ОВЗ и попавшими в трудные жизненные ситуации. Задачами были изучение научной педагогической литературы по вопросу наставничества и описание основных компонентов, параметров характеризующих наставническую деятельность и реализованных в инклюзивной школе: цели и задачи наставничества, основные характеристики, деятельность наставников, методы взаимодействия с подопечными и результаты этой деятельности, этапы системы наставничества. Актуальность заключается в эффективности организации системы наставничества в школе, ее субъект-субъектных отношениях и результативности для всех участников процесса. Наставничество рассматривается нами как процесс взаимодействия опытного, компетентного человека и человека, осваивающего новый для себя опыт, что хорошо реализуется в контексте взаимоотношений «взрослый-ребенок». Опыт наставничества в рамках инклюзивной школы «Школа-интернат «Абсолют», представляется как система взаимоотношений между учениками (детьми) и сотрудниками школы (взрослыми), целью отношений которых является развитие личности подопечного, преодоление трудностей, совместное построение «жизненного пути» ребенка. Практическое значение описанной модели системы наставничества заключается в возможности полного или частичного применения ее в инклюзивном образовании, работе с разными категориями учеников инклюзивных школ.

Ключевые слова: система наставничества, инклюзивная школа, наставник, дети с ОВЗ, дети в трудной жизненной ситуации, социализация

Наставничество – одно из направлений воспитательной и развивающей работы, которое сейчас вновь становится популярным в образовании. В педагогике наставничество понимают как целенаправленный процесс помощи, сопровождения и развития человека в процессе его взаимодействия с более мудрым и опытным человеком – наставником [2]. Такое понимание наставничества присуще большинству мировых культур.

Актуальность наставнической деятельности подтверждена большим количеством исследований, однако, в основном эти исследования касаются отношений «взрослый-взрослый» и связаны с организацией системы наставничества в профессиональной среде, поэтому эффективность ее связывают с успешным включением нового сотрудника в коллектив, его профессиональный рост, успешность в работе и т.д. Мы же реализуем наставничество в системе «взрослый-ребенок» в приложении к детям с опытом сиротства и ОВЗ, перекладывая позитивный опыт работы со взрослыми на задачи для наших учеников.

В педагогической литературе наставничество определяется как особый вид педагогической деятельности, важными принципами которой являются сотрудничество и поддержка и направлено на преодоление трудностей и удовлетворение потребностей ее участников.

Наставничество рассматривается нами как процесс взаимодействия опытного, компетентного человека и человека, осваивающего новый для себя опыт, что хорошо реализуется в контексте взаимоотношений «взрослый-ребенок». Опыт на-

ставничества в рамках инклюзивной школы «Школа-интернат «Абсолют», представляется как система взаимоотношений между учениками (детьми) и сотрудниками школы (взрослыми), основой отношений которых будет являться не трудоустройство или профессиональная успешность, а развитие личности ученика, преодоление трудностей, совместное построение «жизненного пути» ребенка.

Основной контингент нашей школы – дети, попавшие в трудные жизненные ситуации (дети с опытом сиротства, воспитывающиеся в социально-неблагополучных семьях), а также дети с ОВЗ.

Специфическими особенностями наших учеников являются трудности социальной адаптации, определения себя в контексте окружающей среды, нарушения коммуникации, поведения, неадекватная самооценка, низкий уровень притязаний, трудности в удержании норм, границ и правил, построении «жизненного маршрута». Эти сложности мешают ученикам включаться в социальную жизнь школы, быть успешными в обучении, препятствуют процессу нормализации развития и поведения. Поэтому процессы воспитания и обучения должны быть тесно связаны и формировать у ученика полную картину мира, собственное мировоззрение и ценности. При этом фактором, непосредственно влияющим на выработку ориентиров и норм поведения у учеников в процессе обучения, выступает их социализация в школе.

Исходя из этого, особенно важным для развития личности ученика является наличие специальных организованных педагогических и психологи-

ческих условий, направленных на воспитание, адресную помощь и поддержку. Особую значимость в этих условиях приобретает наставничество. Оно решает вопросы, связанные с воспитательной работой, построением социальных отношений и коммуникации, преодолением межличностных конфликтов и индивидуальных трудностей учеников.

При создании системы наставничества в школе важно было изучить различные виды и формы системы, организацию подготовки наставников и оценку их компетентности, исследовать эффективность системы наставничества в целом, выявить критерии оценки.

Во многих исследованиях в качестве синонимов наставничества используют «коучинг», «менторство» и «тьюторство». Мы предпочитаем именно термин «наставничество», так как цель – не обучение или научение, что подразумевает «коучинг», а совместное развитие и планирование, и, в отличие от «менторства», где важным является воздействие, влияние более опытного человека, в наставничестве важно именно сотрудничество. «Тьюторство» же, в нашем понимании – процесс сопровождения, как правило, непрерывного, направленного в большей степени на образовательную деятельность учащегося, основная задача тьютора – помочь учащемуся восполнить дефициты и преодолеть учебные трудности, в то время, как наставничество направлено на поддержание и укрепление сильных сторон ученика и в значительной степени меньшей степени задействует образовательную сторону.

При организации системы нами были определены основные компоненты, параметры, характеризующие наставническую деятельность [1]:

- субъекты системы наставничества,
- цели и задачи наставничества,
- основные характеристики, деятельность наставников, методы взаимодействия с подопечными и результаты этой деятельности,
- этапы системы наставничества.

Субъектами системы являются наставник и его подопечный. Наставником ученика может являться любой взрослый сотрудник школы. Критериями отбора наставников являются установленный доверительный контакт с учениками/учеником, заинтересованность в работе наставником, знание и использование основ психологического взаимодействия с ребенком, собственный успешный социальный опыт. Мы считаем, что наставником может быть не только учитель, педагогический работник, но и любой взрослый сотрудник школы, обладающий достаточной компетентностью. Подопечный – ученик школы, нуждающийся в под-

держке, определении «жизненных стратегий», как правило, из числа учащихся 7-9 классов с ОВЗ или с опытом сиротства. Пара «наставник-подопечный» определяется исходя из предпочтений самих субъектов отношений, а также учитывая их личностные и профессиональные компетенции, трудности и задачи подопечного.

Целью наставничества мы считаем создание таких условий, которые способствуют реализации потенциала ученика, повышению его успешности, уровня самостоятельности и включенности в социальную жизнь школы, личностному развитию, задачами являются преодоление трудностей, совместное построение «жизненного пути» ребенка. Более индивидуальные задачи будут ставиться в соответствии с возрастными и личностными особенностями учеников, они связаны с самоопределением, повышением социальной успешности, коммуникативной активности, формированием профессиональной идентичности, определении своего места в обществе, создании условий для эффективного профессионального и личностного становления.

Характеристиками наставнической деятельности являются её целенаправленность, совместность, взаимонаправленность, долговременность, развивающий и взаимообогащающий потенциал. Взаимодействие участников процесса наставничества опирается на принципы:

1. Позитивной коммуникации.

Поощряются только конструктивные способы взаимодействия между наставниками и подопечными. Наставники задают нормы поведения и социальной активности.

2. Личного участия и заинтересованности.

Успешность процесса наставничества основывается на активности его участников и личной инициативе.

3. Добровольности участия.

Наставники осознают, что ответственность за успешность деятельности несут они. Подопечные осознают, что развитие и изменения могут происходить только при их включенности.

4. Инвестиций.

Каждый наставник вносит в процесс часть своего ресурса: усилия, время, интерес и прочее. По итогу он получает результат деятельности, совместно полученный с подопечным, что является для обеих сторон безусловной ценностью и превосходит затраченные ресурсы.

Среди методов наставничества в научных источниках чаще всего упоминаются:

- интерактивные (беседа, диалог, дискуссия);
- инструктирование;
- проблемный и проектный;

- мастер-класс;
- консультирование;
- «научение через наблюдение»;
- наблюдение и анализ деятельности наставника;
- персонализированная имитация;
- демонстрация действий и поведения;
- анализ практических ситуаций;
- рефлексия и анализ деятельности подопечного.

Из них нами были выделены следующие, как наиболее эффективные:

- интерактивные (беседа, диалог, дискуссия);
- консультирование;
- проблемный и проектный;
- «научение через наблюдение»;
- наблюдение и анализ деятельности наставника;
- анализ практических ситуаций;
- рефлексия и анализ деятельности подопечного.

Выделение именно этих методов связано с их субъектным отношением в адрес подопечного, максимальной его включенности в деятельность, в то время как действия, связанные с имитацией позволяют подопечному меньше включаться и рефлексировать.

Результаты деятельности наставника индивидуальны с каждым подопечным, однако для большинства контекстов могут быть определены следующие результаты:

- связанные с продуктивностью деятельности подопечного (например, повышение самостоятельности, академической успеваемости);
- связанные с психологическими установками и формированием чувства положительного отношения (например, к учебе, классу);
- связанные с психологическим благополучием (например, получение эмоциональной поддержки);
- связанные с межличностными отношениями (например, удовлетворение потребности в признании, принятии, эмоциональных контактах, преодолении конфликтов);
- связанные с мотивацией и целевыми установками (например, формирование положительной мотивации и стремления к развитию и реализации потенциала посредством личного примера наставника, поддержки, предоставления новых возможностей);
- связанные с профессиональным ростом и планированием «жизненных стратегий» (например, расширение представлений о будущей

профессии, профессиональное самоопределение, планирование способов получения профессии).

Определяя этапы наставничества, мы опирались на периодизацию наставничества, разработанную К. Крам для профессиональной среды [3], исследователь подчеркивает, что наставничество – это линейные квазиродительские отношения. По ее мнению, успешным завершением цикла является движение от первоначального неравенства эксперта и новичка к относительному равенству двух сотрудников. Исследователь выделяла такие ключевые этапы как начальный, этап развития, этап отделения и этап приобретения нового статуса (редефиниции).

Опираясь на периодизацию К. Крам, мы выделяем следующие этапы деятельности наставника:

- этап анкетирования, отбора и обучения наставников;
- этап подбора пары «наставник-подопечный»;
- этап формирования основ взаимодействия;
- этап развития деятельности, направленный на удовлетворения потребностей субъектов;
- этап достижения результатов, их оценки;
- этап дистанционного взаимодействия наставника с подопечным, самостоятельного применения подопечным полученных в процессе навыков, при этом используя возможность обратиться к значимому взрослому за необходимой поддержкой.

Важно учесть, что не все этапы имеют резко очерченные границы и в некоторых случаях возможно возвращение наставника или подопечного к предыдущему этапу, что не нарушает цикл развития, а способствует преодолению дефицитов.

Организовывая систему наставничества в школе, необходимо учитывать, что это особый вид педагогической деятельности, отношения которой имеют в своей основе субъект-субъектные отношения наставника и подопечного, направленные на реализацию потенциала подопечного, повышение уровня его самостоятельности и социализации, личностного развития, реализуемые в различных социальных контекстах на неформальной основе. Их цель – удовлетворение индивидуальных потребностей (эмоциональных, психологических, социальных и др.). Для эффективного функционирования системы необходимы мотивирующая среда, индивидуальная поддержка и сопровождение; отношения субъектов характеризуются долговременностью, взаимной заинтересованностью, наличием общего интереса, взаимного уважения и доверия, добровольностью, принятием своей роли обоими участниками.

Литература

1. Бутенко В.С., Бутенко О.С. Модели оценки качества работы наставника // Современные проблемы науки и образования. 2016. №2. С. 252.
2. Дудина Е.А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7. №5. С. 25 – 36.
3. Kram K.E. Phases of the mentor relationship // Academy of Management Journal. 1983. Vol. 26. №4. P. 608 – 625. DOI: <https://dx.doi.org/10.2307/255910>

References

1. Butenko V.S., Butenko O.S. Modeli ocenki kachestva raboty nastavnika // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2016. №2. S. 252.
2. Dudina E.A. Nastavnichestvo kak osobyj vid pedagogicheskoy deyatelnosti: sushchnostnye harakteristiki i struktura // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2017. T. 7. №5. S. 25 – 36.
3. Kram K.E. Phases of the mentor relationship // Academy of Management Journal. 1983. Vol. 26. №4. P. 608 – 625. DOI: <https://dx.doi.org/10.2307/255910>

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PARAMETERS OF THE MENTORING SYSTEM IN AN INCLUSIVE SCHOOL

*Shalupina T.V., Postgraduate,
Moscow City Pedagogical University*

Abstract: the article describes a model for organizing a mentoring system in an inclusive school. The aim of the study was to organize a mentoring system in an inclusive school in working with students with disabilities and in difficult life situations. The objectives were to study the scientific pedagogical literature on the topic of mentoring and to describe the main components and parameters that characterize mentoring and implemented in an inclusive school: goals and objectives of mentoring, basic characteristics, activities of mentors, methods of interaction with mentees and the results of this activity, stages of the mentoring system. Relevance lies in the effectiveness of the organization of the mentoring system in the school, its subject-subject relationship and effectiveness for all participants in the process. Mentoring is considered by us as a process of interaction between an experienced, competent person and a person mastering a new experience, which is well implemented in the context of an adult-child relationship. The experience of mentoring in the framework of the inclusive school “Absolute Boarding School” is presented as a system of relations between students (children) and school staff (adults), the purpose of the relationship of which is to develop the personality of the ward, overcome difficulties, jointly build the “life path” of the child. The practical significance of the described model of the mentoring system lies in the possibility of its full or partial application in inclusive education, work with different categories of students in inclusive schools.

Keywords: mentoring system, inclusive school, mentor, children with disabilities, children in difficult situations, socialization

ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Ахмедзянова Г.Ф., кандидат педагогических наук,
Маштакова Л.Ю., кандидат педагогических наук, доцент,
Башкирский государственный университет, Бирский филиал*

Аннотация: в статье рассмотрены проблемы использования дистанционных образовательных технологий при реализации дополнительных профессиональных программ. Описаны возможности системы использования дистанционного обучения системы Moodle для слушателей курсов повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки. Особое внимание уделено опыту внедрения дистанционного этапа обучения при реализации дополнительного профессионального образования. Обобщен опыт Бирского филиала Башкирского государственного университета по применению дистанционных образовательных программ по программам профессиональной переподготовки и программам повышения квалификации. Авторами статьи содержание дополнительной профессиональной программы курса повышения квалификации «Современные образовательные технологии в начальной школе в условиях реализации ФГОС», описаны возможности системы дистанционного обучения Moodle для слушателей и преподавателей дополнительной профессиональной программы.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, дистанционное обучение, курсы повышения квалификации педагогов, системе Moodle, дополнительное профессиональное образование

Одним из ведущих направлений развития дополнительного профессионального образования (ДПО) является улучшение качества образовательной деятельности: реалии требуют специалистов, которые умеют работать на «стыке» двух и более профессии. Организация деятельности по переподготовке специалистов и повышению квалификации является важной составляющей образовательной деятельности вузов и его филиалов.

Одно из направлений совершенствования системы получения дополнительного профессионального образования является применение в учебном процессе дистанционное обучение с применением информационно-коммуникационных технологий. Эта форма обучения преподносится как «дистанционные образовательные технологии» (ДОТ).

Дистанционное обучение это одно из наиболее перспективных систем переподготовки и подготовки специалистов. Современное образование не может быть рассмотрено отдельно от глобальных процессов культурного, экономического и социального развития. Сегодня практически никем не ставится под сомнение, что основная доля изменений, которые происходят в международной экономике, тесным образом связывается с обширным введением новых информационных технологий. И по мере образования нового информационно-ориентированного общества становится понятно, что значительное экономическое преимущество будет у тех государств, граждане которых смогут достигнуть максимального уровня компетентности в преобразовании информационных сведений в необходимые навыки и знания для их последующего использования в повседневной жизни и в рабочей деятельности. Осознание важности получения знаний в качестве неотъемлемого экономического компонента благотворно влияет на привлечение особого внимания страны и правительств

к развитию источников приобретения гражданами образования. Данная тенденция характерна для развитых и развивающихся государств, хоть уровень жизнедеятельности, потребности и приоритеты у них будут различаться.

Развитие дистанционной формы обучения, тесным образом связано с происходящим в коммуникационных и информационных технологиях прогрессом, и представляет собой прямое следствие появления новых образовательных потребностей в обществе и общественном стремлении применять более обширные информационные ресурсы и наиболее эффективные педагогические решения. Естественно, что столь существенные и заметные явления в обществе приводят к изменениям в традиционных системах образования и способны явиться причиной серьезных последствий, воздействие которых может выходить далеко за рамки образовательной сферы. По этой причине можно быть уверенным, что дистанционное и открытое образование на текущий момент времени занимает важнейшую позицию в становлении формирующегося глобального информационно-ориентированного общества.

Дистанционное обучение подразумевает под собой комплекс услуг образовательного характера, предоставляемых широким слоям граждан, вне зависимости от географической отдаленности от учреждений образования при помощи специальной информационно-образовательной среды, которая основывается на телекоммуникационных средствах обмена учебными информационными сведениями [2].

В связи с этим, одним из основных преимуществ дистанционного обучения педагогов стали возможность получить и дополнительное образование, в том числе и повышение квалификации, по месту основной работы обучающегося. Данная

система обучения позволяет обеспечить гибкость в выборе времени и места обучения, возможность выбора изучения широкого спектра дисциплин.

Система дистанционного обучения обеспечивает доступ ко многим источникам, которые находятся в сети Интернет, тем самым предполагает использование любых баз данных и библиотек. Значительным достоинством дистанционным обучением является процесс индивидуализации профессиональной подготовки педагогов с помощью составления индивидуальных планов для каждого обучающегося, соответственно необходим систематический контроль и регулирование хода обучения.

Дистанционное обучение должна выполнять следующие функции, имеющие социальное значение:

- увеличение уровня образованности общества и качества образования;
- удовлетворение потребностей страны в качественно подготовленных специалистах;
- развитие единого образовательного пространства, которое удовлетворяет потребности населения в образовательных услугах независимо от места проживания, материальной обеспеченности, состояния здоровья и т.д.;
- повышение профессиональной мобильности населения, его кругозора и уровня самосознания [2].

Таким образом, дистанционное обучение зачастую связывают с замкнутой системой образования, где главным средством обучения, общения и передачи информации является Интернет. Возможности Интернета позволяют открыть новые перспективы развития дистанционного образования.

Бирский филиал Башкирского государственного университета (БашГУ) рассматривает введение в систему образования компонентов дистанционного и электронного обучения в качестве одной из перспектив дальнейшего развития, в частности в сфере дополнительного профессионального образования. Для осуществления поставленных целей исходя из требований к образованию на сервер филиала была загружена система Moodle, которая является одной из самых распространенных платформ для дистанционного обучения с открытым исходным кодом. Главной особенностью данной системы является организация педагогического взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса (преподаватель-слушатель, слушатель-слушатель и т.п.).

Moodle – система управления содержимым сайта, которая разработана для того, чтобы преподаватели создавали онлайн-курсы. Одним из достоинств Moodle является то, что все данные, исполь-

зуемые для создания курса хранятся на сервере филиала, что в свою очередь позволяет легко загружать, перемещать, редактировать, а также удалять их, следовательно, любое изменение автоматически становится видимым участникам курса.

Для системы дистанционного обучения, характерен комплекс дидактических свойств и задач, которые отражают различные подходы интерактивности, на базе которой формируется структура дистанционного обучения.

Особая роль в педагогическом сопровождении обучения в дистанционном формате отводится преподавателю. Следовательно, преподаватель должен отвечать требованиям, которые предъявляет форма дистанционного обучения.

Высшее учебное заведение, планирующее применение дистанционных образовательных технологий в учебном процессе, должны четко определить поставленные цели, а также ресурсы для их достижения. На этапе реализации системы дистанционного обучения в Бирском филиале БашГУ были разработаны требования к рабочим программам дисциплин и преподавательскому составу в системе дистанционного обучения. Преподаватель, которые работает в системе ДО, должен обрести навыки и овладеть современными педагогическими технологиями и методами эффективного управления, желательно самому обрести опыт получения образования в дистанционной форме. Преподаватели должны иметь специализацию в той узкой области за процесс обучения, которого они отвечают. Это касается тех преподавателей, которые реализуют курсы повышения квалификации и программы профессиональной переподготовки. Основной формой подачи материала учебного материала является модуль, вся система модульного представления дисциплины должна быть направлена на целостное освещение всех сторон предмета. Помимо этого, дистанционное обучение требует хорошее владение современными информационными технологиями.

В настоящее время дистанционные образовательные технологии в Бирском филиале БашГУ обеспечивают высшее образование на уровне квалификации бакалавра; высшее образование на уровне квалификации магистра; дополнительное профессиональное образование.

Филиал реализует программы дополнительного профессионального образования, это курсы повышения квалификации и профессиональная переподготовка: «Современные образовательные технологии в начальной школе в условиях реализации ФГОС», «Профессиональная компетентность педагога дошкольного образования в свете требований профессионального стандарта», «Организация и содержание специальной психолого-

педагогической помощи детям с ОВЗ в свете ФГОС ДО» и др. Все перечисленные программы осуществляются с использованием ДОТ.

Подробнее остановимся на дополнительной профессиональной программе курсов повышения квалификации «Современные образовательные технологии в начальной школе в условиях реализации ФГОС». Объем образовательной программы: 108 ч. *Цель:* развитие профессиональных компетенций учителей начальных классов, подготовка необходимых умений для эффективного использования педагогических технологий при реализации ФГОС НОО. Категория слушателей: учителя начальных классов.

Программа состоит из следующих модулей:

Модуль 1. Образовательные технологии как педагогическая дисциплина.

Модуль 2. Реализация технологий развивающего обучения в современной начальной школе.

Модуль 3. Реализация воспитательных технологий в рамках ФГОС НОО

Модуль 4. Итоговая аттестация: защита проектных работ.

В основе организации образовательного процесса с применением Moodle находятся Курсы, это основная область, где преподаватель представляет материал своим слушателям. Преподаватель добавляет ресурсы и интерактивные действия, которые будут необходимы участникам образовательного процесса для исполнения и использования в процессе обучения. Прежде чем начать обучение в системе ДОТ, слушателю необходимо зарегистрироваться на определенный курс. Запись на курс может быть самостоятельной, либо преподаватель вручную записывает или же автоматически Администратором сайта[3]. Автоматически создается журнал оценок, в котором отражаются практические задания и тесты к модулям. Преподавателям в системе Moodle доступно оценивание практических заданий, также возможность оценить среднюю успеваемость всей группы в общем журнале оценок.

В дистанционном курсе выкладываются не только практические и тестовые задания, также теоретический материал, в виде лекции или презентаций, различные гиперссылки.

В системе Moodle возможна переписка между слушателем и преподавателем, онлайн и оффлайн консультирования по выполнению практических заданий. Вся переписка хранится на сервере вуза, и слушатель может получить доступ к сообщениям преподавателя [1].

На основе собственного опыта при разработке дистанционных курсов в системе Moodle, считаем, что при создании новых курсов рациональным является выбор тематического формата, который

позволяет слушателям изучать материал в удобное для них время, также и в произвольном порядке, так как каждая тема является логически завершенной частью учебного материала. Несомненно, наличие гибкого обучения способствует активизации познавательной деятельности слушателей, и позволит избавить их от необходимости изучения уже известного им учебного материала.

Таким образом, применение дистанционных образовательных технологий дает людям различного уровня подготовки возможность получать обучение на месте своего проживания с учетом их индивидуальных особенностей. Данная форма обучения явилась следствием объективного процесса информатизации, имеет ряд преимуществ, в числе которых простота и удобство использования, а также широкий спектр образовательных возможностей.

Литература

1. Грабко Е.Ю. Применение дистанционных образовательных технологий при организации профессиональной переподготовки педагогических работников // *Фундаментальные исследования*. 2014. №12. С. 612.

2. Киян А.В. Педагогические технологии дистанционного обучения: монография / Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Московский институт энергобезопасности и энергосбережения, Кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Москва: МИЭЭ, 2011. 204 с.

3. Технологии электронного обучения: учебное пособие / А.В. Гураков, В.В. Кручинин, Ю.В. Морозова, Д.С. Шульц; Министерство образования и науки Российской Федерации, Томский Государственный Университет Систем Управления и Радиоэлектроники (ТУСУР). Томск: ТУСУР, 2016. 68 с.

References

1. Grabko E.YU. Primenenie distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij pri organizacii professional'noj perepodgotovki pedagogicheskikh rabotnikov // *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014. №12. S. 612.

2. Kiyana A.V. Pedagogicheskie tekhnologii distancionnogo obucheniya: monografiya / Negosudarstvennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego professional'nogo obrazovaniya Moskovskij institut energobezопасnosti i energosberezheniya, Kafedra gumanitarnyh i social'no-ekonomicheskikh disciplin. Moskva: MIEE, 2011. 204 s.

3. Tekhnologii elektronnoho obucheniya: uchebnoe posobie / A.V. Gurakov, V.V. Kruchinin, YU.V. Morozova, D.S. SHul'c; Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii, Tomskij Gosudarstvennyj Universitet Sistem Upravleniya i Radioelektroniki (TUSUR). Tomsk: TUSUR, 2016. 68 s.

THE APPLICATION OF DISTANCE LEARNING IN THE IMPLEMENTATION OF ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION

*Akhmedzyanova G.F., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Mashtakova L.Yu., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Bashkir State University in Birsk*

Abstract: the article discusses the problems of using distance learning technologies in the implementation of additional professional programs. It describes the possibilities of using the distance learning system of the Moodle system for students of further education courses and professional postgraduate courses. Particular attention is paid to the experience of implementing the distance learning phase in the implementation of additional professional education. The article summarizes the experience of Bashkir State University in Birsk on the use of distance education programs for professional retraining programs and continuing education programs. The authors of the article describe the contents of the additional professional program of the continuing education course “Modern Educational Technologies in Primary School under the Conditions of Implementation of the Federal State Educational Standard”, describes the possibilities of the Moodle distance learning system for students and teachers of the additional professional program.

Keywords: distance educational technologies, distance learning, continuing education courses for teachers, the Moodle system, additional professional education

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК НА ОРГАНИЗМ У СТУДЕНТОВ С ОТКЛОНЕНИЕМ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО СПЕЦИАЛИЗАЦИИ «БАДМИНТОН»

Галеев Р.И., администратор спортцентра,

Докучаева Е.Б., доцент,

Зубарева Т.Р., старший преподаватель,

Слепинин В.Р., старший преподаватель,

Молчанов А.В., старший преподаватель,

Ижевский государственный технический университет им. М.Т. Калашиникова

Аннотация: статья посвящена проблеме адаптивной физической культуры в Российской Федерации, в связи с ростом технического и информационного прогресса, одновременно снижается уровень здоровья у населения, что и вызывает нарушение в развитии уже у детей этих родителей. Это и вызвало в свою очередь реакцию со стороны органов власти на принятие мер по совершенствованию работы с лицами в отклонении состояния здоровья. Закон об образовании выдвинул на первый план, чтобы воспитательные учреждения направили внимание и все силы на своевременное обеспечение всем необходимым в развитии и совершенствовании каждого ребенка, учитывая адекватные возрастные особенности личности. Не во всех ВУЗах страны нормативно-правовая база подстроена под студентов с отклонениями в состоянии здоровья. В нашем исследовании планируется разработать программу для таких студентов для наиболее эффективного совершенствования процесса физического воспитания. Непосредственно сейчас, на этом этапе мы рассматриваем воздействие физических нагрузок на студентов с отклонением здоровья, а именно лиц с нарушением слуха, как проходит процесс адаптации организма к быстроте, гибкости и координации на учебных занятиях по бадминтону.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, бадминтон, развитие физических качеств, здоровье

Введение

В современном мире человек подвергается воздействию множества отрицательных факторов, которые по-разному влияют на умственное, физическое, биологическое, физиологическое, генетическое и естественное наше развитие. Среди этих факторов, как не банально это будет сказано – состояние атмосферы, загрязненность окружающей среды, производство и употребление генномодифицированных продуктов, а также высокая информационная высокая нагрузка на нервную систему через сеть интернет (сотовые телефоны, игры на компьютере и телефонах). То есть человечество с одной стороны вроде достигает прогресса за счет невероятного ускорения процессов информатизации и автоматизации, а с другой стороны – бешеными темпами идет ускорение гиподинамии.

В результате страдает наш организм с позиции физически гармоничного развития. Повышается процент детей, которые еще на этапе внутриутробного вынашивания развиваются и рождаются с различными отклонениями, а также растет процент тех детей, которые не могут получать нормальные физические нагрузки на уроках по физической культуре в школе и далее в ССУЗах и ВУЗах. В связи с этим, одной из актуальных и приоритетных задач у государства сейчас является совершенствование направления развития у лиц с различными отклонениями в развитии здоровья и выдвинул на первый план проблему внедрения в практику работы образовательных учреждений комплекса мер, направленных на своевременное

обеспечение каждому ребенку адекватных возрастным условиям для развития и формирования полноценной личности, включая физкультурное воспитание.

Цель исследования

В связи с актуальностью данной тематики, целью нашего исследования является выявление положительного воздействия различных физических нагрузок на занятиях по физическому воспитанию по специализации «Бадминтон» у студентов с отклонением здоровья, а именно с нарушением слуха на физические качества.

Объектом исследования является процесс физического воспитания у студентов с отклонением здоровья на специализации «Бадминтон» на практических занятиях в техническом ВУЗе.

Предметом исследования является влияние различных физических нагрузок (быстрота, гибкость, координация) на студентов с отклонением в состоянии здоровья на практических занятиях по специализации «Бадминтон».

Методика и организация исследования

Задачи исследования:

1. Провести тестирование следующих физических качеств:

- а) челночный бег 3x10 метров (сек);
- б) наклон вперед из исходного положения, стоя на скамье (см);
- в) высоко-далекая подача волана в заданный квадрат (раз).

2. Сравнить данные показатели до начала учебного процесса и в конце учебного процесса сту-

дентов с отклонениями в состоянии здоровья со студентами без отклонений.

Методы исследования:

1. Анализ литературных источников по теме исследования;
2. Сравнительный параллельный педагогический эксперимент;
3. Хронометрия;
4. Тестирование.

В начале учебного года, после формирования учебной нагрузки, мы провели тестирование по следующим видам в группе из 20 студентов с отклонениями в здоровье, а также для чистоты эксперимента – у студентов относящихся к основной группе по здоровью (обычные, без отклонений), тоже в количестве 20 человек:

1. Челночный бег. Необходимо по сигналу выполнить ускорение на 3 раза по 10 метров челночным бегом с фиксацией времени на секундомер;
2. Наклон вперед, из исходного положения, стоя на скамейке, фиксируется максимальный наклон в течение 5 сек, замеряется линейкой результат в сантиметрах;

3. Высоко-далекая подача. Необходимо с противоположной стороны игровой площадки по бадминтону выполнить пять подач в ограниченную зону размером 420x420 мм на конце противоположной площадки. Подсчитывается количество попаданий в эту зону.

В течение семестра обе группы работали по общей программе по физическому воспитанию со специализации «Бадминтон» на парах с периодичностью 2 раза в неделю.

Результаты и обсуждения

В итоге были получены следующие результаты данного эксперимента:

Челночный бег. В начале исследования среднее время пробегания составило у студентов с отклонениями в здоровье (группа А) – 8,67 сек, а у студентов с основной группы здоровья (группа Б) – 7,75 сек. После исследования, по прошествии 3,5 месяцев занятий, среднее время пробегания у студентов группы А составило – 7,54 сек, а в группе Б – 7,45. То есть прирост показателей зафиксирован в группах А и Б. Но в группе А составил на 1,13 сек больше от исходного, а группе Б на 0,3 сек больше.

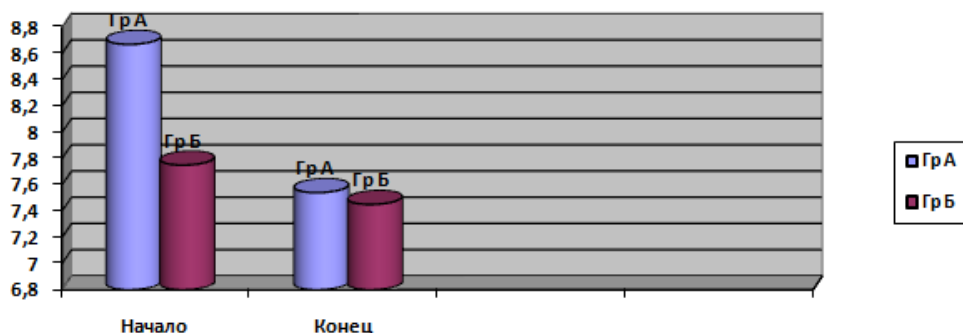


Диаграмма 1. Прирост показателей в челночном беге

Из диаграммы видно, насколько выше получился прирост показателей у группы А, по сравнению с группой Б.

Наклон вперед. В начале эксперимента студенты группы А показали гибкость в среднем 9,5 см, а

группа Б – 11,5 см. В конце эксперимента соответственно группа А – 13,5, а группа Б – 14,0 см. Незначительные, но положительные сдвиги, наблюдаем в группах, но они выше у группы А на 4 см, а в группе Б на 2,5 см.

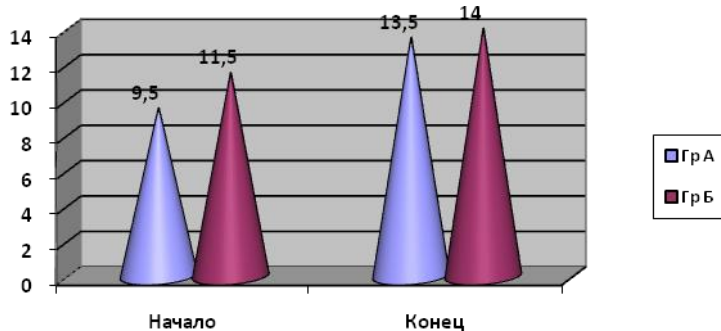


Диаграмма 2. Наклон вперед

Высоко-далёкая подача. В начале эксперимента группа А показала 1.8 раз попаданий в зону, а группа Б – 2.2 попаданий. В конце эксперимента группа А показала 4.3 раз, а группа Б – 3.9 раз по-

падала в зону. Прирост показателей в группе А составил в итоге 2.5 раз попаданий в зону, а группе Б – 1.7 попаданий.

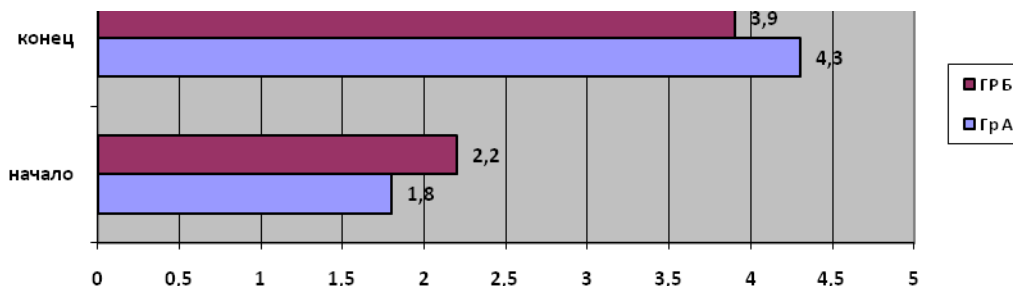


Диаграмма 3. Высоко-далекая подача

Выводы

1. Протестировали две группы студентов по следующим показателям-челночный бег 3x10 м, наклон вперед из исходного положения, стоя и высоко-далекая подача в заданную зону;

2. Выявлена положительная динамика по приросту показателей на быстроту, гибкость и координацию у студентов с отклонением в состоянии здоровья и у студентов без отклонений;

3. Прирост показателей на конец эксперимента по всем тестам выше у студентов с отклонением здоровья-в челном беге на 0.83 сек быстрее пробежали в среднем, в наклоне вперед на 1.5 см наклон в среднем составил больше, в высоко-далекой подаче в 1.8 раза больше попаданий средним.

4. Мы выявили, что, несмотря на отклонение в состоянии здоровья, прирост показателей таких студентов наблюдается не только с положительной динамикой, а также отличается большей тренируемостью и адаптацией к нагрузке.

Литература

1. Винник Джозеф П. Адаптивное физическое воспитание и спорт. Киев: Олимпийская литература, 2010. 608 с.

2. Коржова А.А. Физическое воспитание детей с нарушениями слуха. М.: Просвещение, 2013. 224 с.

3. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. Издательство: Спорт, 2016. 615 с.

References

1. Vinnik Dzhozef P. Adaptivnoe fizicheskoe vospitanie i sport. Kiev: Olimpijskaya literatura, 2010. 608 s.

2. Korzhova A.A. Fizicheskoe vospitanie detej s narusheniyami sluha. M.: Prosveshchenie, 2013. 224 s.

3. Evseev S.P. Teoriya i organizaciya adaptivnoj fizicheskoy kul'tury: uchebник. Izdatel'stvo: Sport, 2016. 615 s.

THE EFFECT OF PHYSICAL ACTIVITY ON THE BODY OF STUDENTS WITH A HEALTH CONDITION DEVIATION IN PRACTICAL CLASSES IN THE SPECIALTY “BADMINTON”

*Galeev R.I., Administrator of the Sports Center,
Dokuchaeva E.B., Associate Professor,
Zubareva T.R., Senior Lecturer,
Slepinin V.R., Senior Lecturer,
Molchanov A.V., Senior Lecturer,
Izhevsk State Technical University named after M.T. Kalashnikov*

Abstract: the article is devoted to the problem of adaptive physical education in the Russian Federation. At the same time, technological and information progress is increasing and the level of health of people is decreasing. This process subsequently causes disruption to the development of their children. In turn, this causes a reaction from the authorities to take measures to improve some treatments for people with health problems. The law on education has brought to the fore the idea that educational institutions should direct attention and efforts to ensure timely provision of everything necessary in the development and improvement of each child, taking into account the adequate age characteristics of the individual. Not all institutions of higher education in the country have a legal framework for students with health problems. In our research it is planned to develop a program for such students to improve best the process of physical education. Immediately now, at this stage, we are looking at the impact of physical activities on students with health impairment, namely students with hearing impairment. We explore in detail how the process of adapting of organism to speed, flexibility and coordination takes place in badminton training sessions.

Keywords: adaptive physical education, badminton, development of physical qualities, health

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

ЯЗЫК КАК НАЦИОНАЛЬНЫЙ КУЛЬТУРНЫЙ КОД: ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАЦИИ

*Эстоева Д.Г., кандидат филологических наук, сарийский преподаватель,
Нальгиева Л.А., кандидат филологических наук, доцент,
Ингушский государственный университет,
Мазалиева Б.А., старший преподаватель,
Чеченский государственный университет*

Аннотация: статья посвящена проблеме выявления объективных закономерностей повышения эффективности различных видов коммуникационного взаимодействия за счет научно обоснованного, целенаправленного использования фоновых знаний.

Актуальность темы определяется противоречием между фиксируемым независимыми международными организациями объективным существованием необходимости сохранения языка, выступающего в качестве носителя национального культурного кода, и недостаточной разработанностью научно обоснованных способов такого сохранения.

Целью настоящей публикации является первичная апробация и обсуждение в среде научной общественности предлагаемого авторами методологического подхода к разрешению указанного противоречия. В качестве первоочередной задачи в рамках сформулированной цели является выявление степени научной разработанности проблемы.

Логика дальнейшего исследования построена на последовательном рассмотрении становления в научной сфере понятий «языковая среда», «культурный код», «картина мира», «фоновые знания», «коммуникации».

В соответствии со сформулированными целью и задачами в статье предлагается понимать невербализованную языковую сферу, дополняющую вербализованную область языкового кода в целях формирования обобщенной когнитивной картины мира при соблюдении условий ее полноты и непротиворечивости.

В статье рассматривается проблема эффективности использования фоновых знаний, направленных на предсказуемое повышение успешности взаимодействия субъектов коммуникации.

В качестве основного логического вывода формулируется положение, согласно которому несмотря на различие в структуре фоновых знаний, определяемое условиями формирования конкретных языковых кодов, механизм влияния фоновых знаний на результат взаимодействия упомянутых субъектов является универсальным.

Авторы в числе прочего логически приходят к выводам, которые не прогнозировались в начале исследовательской работы. При этом данные результаты позволяют скорректировать направление дальнейших исследований по указанной проблеме.

Ключевые слова: культурный код; фоновые знания; коммуникация; картина мира; наивные культурные коды; наивные картины мира; наивные знания

Согласно официальным данным, опубликованным ЮНЕСКО в 2010 г. в «Атласе вымирающих языков», в России насчитывалось 136 находящихся в опасности диалектов различных языков. В 2019 г. эта авторитетнейшая в данном вопросе международная организация опубликовала обновленные данные, согласно которым за 9 лет ситуация не изменилась в лучшую сторону [1]. В частности, 20 языков признаны «исчезнувшими»; 22 – «в критическом состоянии». Такая ситуация подтверждает актуальность исследования научно обоснованных способов сохранения языка, как носителя национального культурного кода. Цель настоящей статьи в развернутом виде может быть представлена как попытка представить для обсуждения научному сообществу логику и результаты анализа накопленного позитивного опыта в этой области использования фоновых знаний в процессе коммуникации. Для достижения поставленной цели необходимо решение ряда задач по анализу взаимосвязанных понятий: культурный код, язы-

ковая среда, культурная картина мира, коммуникации в социуме, фоновые знания и их влияние на обеспечение успешности таких коммуникаций.

Перед тем, как приступить к рассмотрению термина «культурный код» считаем целесообразным обратиться непосредственно к понятию «культура», которое признается «базовым» для многих направлений развития научной сферы. Само название феномена происходит от латинского «Colere», которое имеет такие русскоязычные синонимы, как «развитие», «воспитание», «возделывание», «почитание», и даже «культ» [2].

Рассматривая этот термин во взаимосвязи с понятием языковой сферы интересно следующее: «Язык не только отражает действительность, но и интерпретирует ее, создавая особую реальность, в которой живет человек. Поскольку культура неотделима от закрепленной в языке картины мира, отражающей мировоззрение человека, то информация о культуре находит отражение в структуре языковых номинаций» [3, с. 49].

Как справедливо отмечает В.В. Воробьев, в качестве коррелята языка и (национальной) личности культура «должна пониматься в ее исторической ценности, традициях, новаторстве и новизне. Всесторонний учет и сохранение в культуре важнейших ценностей и развитие в ней новых ценностей дает гарантию для адекватного понимания жизни нации как она отражается в ее языке» [4, с. 19].

«С философской точки зрения культура понимается не просто как некоторая сумма идей и вещей, которые можно выделить, отделить друг от друга и описать. Весь мир человека – это мир его культуры, и проблема культуры – проблема самого человека, человеческого способа бытия, отношения к самому себе. Поэтому содержанием культуры оказывается развитие человека как социального существа, развертывание его творческих способностей, форм общения и познания» [3, с. 49]. Эти же исследователи продолжая «наработки» таких ученых, как Франц Боас [5], Вильгельм фон Гумбольдт [6], Александр А. Потебни, Лео Вайсгербер, Эдуард Сепира [3, 7], Бенджамин Ли Уорф, [3, 8], акцентируют внимание на феномене «культурного кода», как наиболее актуальном объекте изучения в настоящее время: «Лингвистика XXI века активно разрабатывает направление, в котором язык рассматривается как культурный код нации, а не просто как орудие коммуникации и познания» [3, с. 49].

По мнению В.И. Шаховского, «в культурный код входят: этническая картина мира, лингвально-национальное мировоззрение, основанное на истории общества, его стереотипах, традициях, нравах, шкале оценок, культурных ценностях. Единицы культурного кода детерминируются ментальными, языковыми или предметными знаками, поскольку культурный код – это и конгломерат систем знаний о народе, данном языке и правилах пользования им» [9, с. 118]. С.П. Боброва в этой связи настаивает: «Основной культурный код во-первых, универсален, а, следовательно, работает в любом культурном типе и любом историческом времени; во-вторых, он самодостаточен для формирования и сохранения человеческой культуры; в-третьих, он открыт к изменению, самопорождению новых культурных кодов, а так же вторичных – по их связи со структурами социальных кодов. Существование основного культурного кода определяется тремя параметрами, по которым происходит самоорганизация культуры в природе. Это предметность, знаковость и идеальность» [10, с. 24].

Считается, что обычно в кодах культуры содержится зашифрованная информация об особенностях, явлениях, объектах, которые присущи оп-

ределенному этносу или народу. Выделяют множество разновидностей культурных кодов [2, 4, 10, 11]. Объектом нашего рассмотрения будут те из них, которые в наибольшей степени представляют так называемые «наивные» (naïve) мировоззренческие представления. Следует иметь в виду, что в данном контексте термин «наивные» не используется в качестве синонима понятия «примитивные». В этом случае он выступает в роли парного к понятию «научные». При этом логически не следует вывод о меньшей сложности наивных культурных кодов. Скорее наоборот. Эти коды несут информацию об этносе, накопленную на протяжении тысячелетий истории развития последнего. И в первую очередь именно сложность этого национального культурного кода не позволяет пока «раскодировать» его средствами современной науки.

Академиком Ю.Д. Апресяном была предпринята небезуспешная попытка интеграции теорий «научной» и «наивной» картин мира, предложенных Вайсгербергом и Гумбольдтом [2, 3] и гипотез выдвинутых Сэпиром [2, 7] и Уорфом [2, 8], касающихся принципиальных различий в культурных кодах, и соответствующих им «картин мира» у различных этносов (наций) [12].

Что касается понятия «картина мира», считаем целесообразным принять во внимание научный подход Е.С. Кубряковой, в рамках которого последнее может быть представлено, как «сумма» знаний и представлений, классифицированных по «различным основаниям» в сознании каждого индивидуума. Автор подхода предлагает в этом смысле аналогию с «известной интегральной схемой» [13]. В рамках такого представления с одной стороны очевидны различия в понимании «картины мира» разными субъектами. С другой стороны, возможно группировать такие понимания по принципу принадлежности к одной культуре. В этом случае логично предположить существование на уровне абстрактной идеи понятия «коллективной» картины мира.

Развивая эту концепцию, Светлана Тер-Минасова предлагает использовать для понятия «картина мира» характеризующие уточнения: «культурно-концептуальная», или упрощенно – «культурная». С. Тер-Минасова, утверждая, что не находится в противоречии с методологическим подходом Е.С. Кубряковой, предлагает следующее определение: «Культурная (понятийная) картина мира – это отражение реальной картины через призму понятий, сформированных на основе представлений человека, полученных с помощью органов чувств и прошедших через его сознание как коллективное, так и индивидуальное. Это образ мира, преломленный в сознании человека, то есть

мировоззрение человека, создавшееся в результате его физического опыта и духовной деятельности» [14, с. 22].

Пользуясь предложенной Светланой Тер-Минасовой терминологией, детерминированная языковой сферой картина мира (автор предлагает называть ее «языковой картиной мира»), как часть культурно-концептуальной модели, может быть описана средствами языка. Из этого следует принципиальная возможность ее анализа (расшифровки культурного кода) с использованием «языковых единиц» [14]. Обе перечисленные модели, по мнению С. Тер-Минасовой, позволяют объяснять объективно существующие закономерности продуктивной коммуникации, и, следовательно, управлять самим процессом коммуникации. В практическом аспекте это может быть полезно в первую очередь в условиях межкультурной коммуникации. Упомянутые условия имеют место в трех вариантах. В первом случае общение происходит на языке, который является родным только для одного субъекта. Во втором варианте субъекты общаются на языке-посреднике (самый яркий пример – общение на английском языке). Третий, описанный в научной литературе вариант, это коммуникация через посредника-человека (переводчика). Все три варианта коммуникаций ректор Московского государственного лингвистического университета Ирина Халеева объединяет следующим комментарием относительно того, что полноценное понимание смысла коммуникации возможно только при условии, что оба субъекта общения «приближаются» «по уровню не только языковой, но и когнитивной (лингвокогнитивной) компетенции и, кроме того... по уровню осведомленности относительно стереотипных ситуаций общения и общего контекста этого общения...» [15, с. 141].

Анализируя этот комментарий средствами языка общения, мы приходим к заключению, что «уровень осведомленности» по И.И. Халеевой представляет собой не что иное, как уровень сформированности (достаточный или недостаточный для полноценной коммуникации) фоновых знаний в картинах мира (культурных или культурно-концептуальных) участников процесса коммуникации.

Оценка уровня сформированности фоновых знаний (как и способов их эффективного использования) требует определения данной дефиниции. Ведущие ученые призывают понимать под фоновыми знаниями разнообразные варианты «знания», практически влияющие на эффективность коммуникации. Такие знания, по их мнению, оказывают существенное влияние на весь процесс коммуникации, в частности на успешность интерпретации (определяющейся в соответствии с ожи-

даниями субъектов коммуникации), на сами ожидания от коммуникации и т.д. Часто их характеризуют, как «готовые смыслы», в надежде на примерное понимание словосочетания на бытовом уровне не вдаваясь в природу формирования этого феномена.

Фоновые знания, как термин, представляет собой «кальку» с англоязычного понятия «background knowledge», впервые был введен в научную сферу и описан Роном Сколлоном [16], Янг Йун Кимом, Вильямом Б. Гудикунстом [17, 18] и др. Упомянутые ученые предлагают включать в фоновые все мировоззренческие знания, включая описываемые языковыми средствами. В противоположность такому подходу исследователи Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров предлагают сузить сферу научного изучения фоновых знаний инструментарием лингвистики и страноведения. Некоторые другие исследователи предлагают включать в состав фоновых некоторые «энциклопедические» несистематизированные знания, которые могут быть противоречивыми и содержать мифы и стереотипы [19].

Однако, при таком различии в научных подходах большинство ученых признают объективно существующее статистически значимое влияние использования фоновых знаний на успешность процесса коммуникации.

Изложенное выше также косвенным образом иллюстрирует существование множества методологических подходов к изучению фоновых знаний, а следовательно, и разнообразие в предлагаемых учеными определениях этого феномена. В рамках настоящей статьи предлагаем ограничить глубину его определения следующим утверждением. Предлагаем считать фоновыми знаниями ту сферу невербализованного знания, которая дополняет вербализованную (в т.ч. при помощи языковых средств) до обобщенной когнитивной сферы, представленной в своей полноте и непротиворечивости. Данная трактовка не претендует на исключительную новизну, также, как и на «всеобъемлемость» и универсальность. Тем не менее, такое понимание рассматриваемого явления не противоречит рассмотренным выше научным подходам и позволяет достичь цели настоящего исследования.

Далее на первый план выступает вопрос о функциональном наполнении (в т.ч. особенностях) использования фоновых знаний в целях повышения успешности коммуникационного взаимодействия.

Обратимся к использованию такого проверенного научного способа изучения явлений, как классификация и систематизация. В первую очередь целесообразным представляется подход к классификации, предложенный Ван Дейком [20].

Этот ученый выделяет в этой связи следующие знания:

- обобщенная информация о типических характеристиках и формальных правилах коммуникации;
- об объективно существующих особенностях коммуникационного взаимодействия;
- объективная информация о факте, способе реализации и структуре предыдущей коммуникации;
- полезная информация, накопленная в ходе предшествующих коммуникаций;
- прочие разновидности знаний (автор называет их «фреймами»).

Упомянутый ранее Р. Сколлон совместно с С. Вонг Сколлоном справедливо, на наш взгляд, критикуют предложенную Дейком типологизацию, указывая на два важных момента. Во-первых, не учитывается тот факт, что сам характер использования фоновых знаний не учитывает культурную обусловленность формирования последних. Далее ученые утверждают, что в условиях различных культурных кодов структуры образующихся фоновых знаний различны. При этом признается универсальность когнитивного механизма влияния фоновых знаний на процесс и результат коммуникации.

Неожиданными в данном контексте представляются обобщенные результаты исследований, опубликованные, в частности, Б. Хэзлетт в [21]. В представленной в публикации систематизации фоновых знаний, отражающей степень их влияния на процесс коммуникации интересен рейтинговый порядок объектов классификации (составленный в порядке уменьшения). Лингвистические фоновые знания, включающие профессиональные знания в области лингвистики, языковые культурные коды и т. п. занимают лишь (последнее) четвертое место. Их на одну позицию опережают фоновые знания о формальных правилах коммуникационного взаимодействия. На втором месте указаны культурные коды, специфичные для определенного этноса. Возглавляют список наивные фоновые знания, связанные с «обыденной» картиной мира.

Такие результаты, полученные в том числе упомянутыми выше авторитетными исследователями, с одной стороны в очередной раз объективно подтверждают наличие влияния фоновых знаний в рамках языкового культурного кода на коммуникационное взаимодействие, но с другой – требуют дальнейшего исследования вопросов степени такого влияния.

Таким образом, в настоящей статье решены все поставленные задачи. Во взаимной связи были последовательно проанализированы понятия: культурный код, культурная картина мира, языко-

вая среда, коммуникации в социуме, фоновые знания, а также их влияние на повышение успешности таких коммуникаций. Это позволяет утверждать, что поставленная цель достигнута. Проведенное исследование не претендует на то, чтобы быть признанным исчерпывающим. Дальнейшие исследования в данном направлении представляются актуальными. В частности, представляет интерес проверка появившейся в процессе работы над статьей гипотезы относительно того, что фоновые знания, имеющие влияние на успешность коммуникационного взаимодействия, могут в определенных условиях не иметь статистически значимого отношения к языковой сфере (лингвистике), а формироваться, например, в ходе освоения естественных наук, философии, социологии, культурологии и т.д.

Литература

1. Атлас языков: Российская Федерация [Электронный ресурс]. <https://www.facebook.com/UnitedNationsRussian/photos/a.1080114442022104.1073741842.366475296719359/1845931012107106/?type=3&theater> (дата обращения: 12.11.2019)
2. Зубко Г. В. Проблемы реконструкции культурного кода фульбе: дис. ... д-ра культурологии. М., 2004. 412 с.
3. Замалетдинов Р.Р., Замалетдинова Г.Ф. Язык – культурный код нации ключ к культуре всего человечества // Филология и культура. 2012. №2 (28). С. 49 – 53.
4. Воробьев В.В. Лингвокультурология. М.: РУДН, 2008. 336 с.
5. George W., Jr. A Franz Boas Reader: The Shaping of American Anthropology. 1974. 117 p.
6. David Sorkin, Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810 in. // Journal of the History of Ideas. Jan.-Mar., 1983. Vol. 44. N1. P. 55 – 73.
7. Sapir, Edward. "The Southern Paiute language" // Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences. 1930. №65 (1). 730 p.
8. Whorf Benjamin Lee. Language Mind and reality. Written in 1941 originally printed by the Theosophical Society in "The Theosophist" Madras, India. 1942. Vol 63:1. P. 281 – 291. Reprinted in Carroll, 1956. 270 p.
9. Шаховский В.И. Литературный интекст как ключ к культурной памяти российского социума (на материале публикаций А. Минина) // Политическая лингвистика. Екатеринбург. 2008. Вып. 2 (25). С. 115 – 125.
10. Боброва С.П. К вопросу о культурном коде и его базовых символах // Альманах современной науки и образования. 2009. №1. С. 24 – 25.

11. Букина Н.В. Культурные коды как элемент пространства культуры // Вестн. Чит. гос. ун-та. 2018. №14. С. 69 – 73.

12. Апресян Ю.Д. Языковая картина мира и системная лексикография. М.: Языки славянских культур, 2006.

13. Кубрякова Е. С., Роль словообразования в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. М.: Наука, 1988. С. 141 – 142.

14. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации: М.: АСТ и др., 2007. С. 22.

15. Халева И.И. Основы теории обучения понимания иноязычной речи: подготовка переводчиков. М.: Высш. шк. 1989. С. 140 – 148.

16. Scollon R., Scollon S. Wong. Intercultural Communication: a Discourse Approach. 2nd ed. Malden Mass: Blackwell, 2001. 316 p.

17. Kim, Young Yun. Toward an interactive theory of communication-acculturation. In B. Ruben (Ed.), Communication Yearbook 3, 1979. P. 435 – 453.

18. Gudykunst W.B., Kim Y.Y. Communication with strangers: an approach to intercultural communication. N. Y.: McGraw-Hill, 1997. 442 p.

19. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. «Язык и культура». М.: "Русский язык", 1976. 34 с.

20. Dijk Teun A. Communicating Ideologies. Multidisciplinary Perspectives on Language. Discourse and Social Practice. With Martin Putz and JoAnne Neff-van Aertselaer. Frankfurt/Main: Peter Lang, 2004. 37 p.

21. Haslett B. Communication, strategic action on context. Hillsdale; N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 1987. 287 p.

References

1. Atlas yazykov: Rossijskaya Federaciya [Elektronnyj resurs]. <https://www.facebook.com/UnitedNationsRussian/photos/a.1080114442022104.1073741842.366475296719359/1845931012107106/?type=3&theater> (data obrashcheniya: 12.11.2019)

2. Zubko G. V. Problemy rekonstrukcii kul'turnogo koda ful'be: dis. ... d-ra kul'turologii. M., 2004. 412 s.

3. Zamaletdinov R.R., Zamaletdinova G.F. YAzyk – kul'turnyj kod nacji klyuch k kul'ture vsego chelovechestva // Filologiya i kul'tura. 2012. №2 (28). S. 49 – 53.

4. Vorob'ev V.V. Lingvokul'turologiya. M.: RUDN, 2008. 336 s.

5. George W., Jr. A Franz Boas Reader: The Shaping of American Anthropology. 1974. 117 p.

6. David Sorkin, Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810 in. // Journal of the History of Ideas. Jan.-Mar., 1983. Vol. 44. N1. P. 55 – 73.

7. Sapir, Edward. "The Southern Paiute language" // Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences. 1930. №65 (1). 730 p.

8. Whorf Benjamin Lee. Language Mind and reality. Written in 1941 originally printed by the Theosophical Society in "The Theosophist" Madras, India. 1942. Vol 63:1. P. 281 – 291. Reprinted in Carroll, 1956. 270 p.

9. SHahovskij V.I. Literaturnyj intekst kak klyuch k kul'turnoj pamyati rossijskogo sociuma (na materiale publikacij A. Minina) // Politicheskaya lingvistika. Ekaterinburg. 2008. Vyp. 2 (25). S. 115 – 125.

10. Bobrova S.P. K voprosu o kul'turnom kode i ego bazovyh simvolah // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2009. №1.S. 24 – 25.

11. Bukina N.V. Kul'turnye kody kak element prostranstva kul'tury // Vestn. CHit. gos. un-ta. 2018. №14. S. 69 – 73.

12. Апресян Ю.Д. YAzykovaya kartina mira i sistemnaya leksikografiya. M.: YAzyki slavyanskih kul'tur, 2006.

13. Kubryakova E. S., Rol' slovoobrazovaniya v formirovanii yazykovoj kartiny mira // Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke: yazyk i kartina mira. M.: Nauka, 1988. S. 141 – 142.

14. Ter-Minasova S.G. Vojna i mir yazykov i kul'tur: voprosy teorii i praktiki mezh'yazykovoj i mezhkul'turnoj kommunikacii: M.: AST i dr., 2007. S. 22.

15. Haleeva I.I. Osnovy teorii obucheniya ponimaniya inoyazychnoj rechi: podgotovka perevodchikov. M.: Vyssh. shk. 1989. S. 140 – 148.

16. Scollon R., Scollon S. Wong. Intercultural Communication: a Discourse Approach. 2nd ed. Malden Mass: Blackwell, 2001. 316 p.

17. Kim, Young Yun. Toward an interactive theory of communication-acculturation. In B. Ruben (Ed.), Communication Yearbook 3, 1979. P. 435 – 453.

18. Gudykunst W.B., Kim Y.Y. Communication with strangers: an approach to intercultural communication. N. Y.: McGraw-Hill, 1997. 442 p.

19. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. «YAzyk i kul'tura». M.: "Russkij yazyk", 1976. 34 s.

20. Dijk Teun A. Communicating Ideologies. Multidisciplinary Perspectives on Language. Discourse and Social Practice. With Martin Putz and JoAnne Neff-van Aertselaer. Frankfurt/Main: Peter Lang, 2004. 37 p.

21. Haslett B. Communication, strategic action on context. Hillsdale; N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 1987. 287 p.

LANGUAGE AS A NATIONAL CULTURAL CODE: FEATURES OF THE USE OF BACKGROUND KNOWLEDGE WITHIN THE COMMUNICATION PROCESS

*Estoeva D.G., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Senior Lecturer,
Nalgieva L.A., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Ingush State University,
Mazalieva B.A., Senior Lecturer,
Chechen State University*

Abstract: the article concerns the problem of identifying objective patterns of increasing the effectiveness of various types of communication interaction through scientifically based, purposeful use of background knowledge. The relevance of the topic is determined by the contradiction between the objective existence of the need for preserving the language which is considered as a carrier of the national cultural code, recorded by independent international organizations, and the insufficient development of scientifically substantiated methods for such conservation. The purpose of this publication is the initial testing and discussion among the scientific community of the methodological approach proposed by the authors to resolve this contradiction. As a priority task within the framework of the formulated goal is to identify the degree of scientific development of the problem.

The logic of further research is based on a sequential consideration of the formation in the scientific field of the concepts of “language environment”, “cultural code”, “picture of the world”, “background knowledge”, “communication”. In accordance with the stated goals and objectives, the article proposes to understand the non-verbalized language sphere, supplementing the verbalized area of the language code in order to form a generalized cognitive picture of the world under the conditions of its completeness and consistency. The article discusses the problem of the effectiveness of the use of background knowledge aimed at a predictable increase in the success of the interaction of communication subjects. The position is formulated as the main logical conclusion, according to which, despite the difference in the structure of background knowledge, determined by the conditions for the formation of specific language codes, the mechanism of influence of background knowledge on the result of the interaction of the mentioned subjects is universal.

The authors, among other things, logically come to conclusions that were not predicted at the beginning of the research work. Moreover, these results allow the adjustment of direction of further research on this problem.

Keywords: cultural code; background knowledge; communication; worldview; naive cultural codes; naive worldview; naive knowledge

СПОСОБЫ ЭЛИМИНИРОВАНИЯ НЕПОНИМАНИЯ В ТЕКСТАХ ПРОЕКТА ПОСТКРОССИНГ

*Баймуратова У.С., кандидат филологических наук, доцент,
Оренбургский государственный университет,
Буторина Н.Ф., кандидат филологических наук, доцент,
Оренбургский государственный медицинский университет*

Аннотация: целью данной работы является исследование способов элиминирования непонимания в новой форме межкультурного общения – проекте Посткроссинг. Главная идея проекта заключается в обмене открытками со случайными посткроссерами из любого уголка мира. Цель проекта – сплочение людей, независимо от пола, возраста, места проживания, расы и религии, желающих получать открытки из многих стран мира. В статье рассмотрены основные типы языковых и культурных лагун, встречающиеся в текстах открыток, которые вызывают сбой и непонимание в процессе общения между представителями разных культур. Как показывает практика, адресант предвидит, что может являться лагуной для адресата и старается прокомментировать ее в тексте открытки. Это повышает эффективность межкультурной коммуникации и частично или полностью устраняет коммуникативные сбой. Анализ текстов открыток проекта посткроссинг показал, какие реалии чаще всего выбираются и комментируются адресантами в качестве лагун.

Ключевые слова: посткроссинг, открытка, межкультурная коммуникация, лагуны, непонимание, коммуникативный сбой, элиминирование, культура

Проект Посткроссинг – сравнительно молодой проект, существующий с 2005 года. Однако в его деятельности уже участвует более 300 тысяч «посткроссеров» со всего мира. Основная цель проекта, по словам его создателей, – позволить людям бесплатно получать открытки со всего света [6]. Главная идея заключается в бесплатном обмене открытками между случайными посткроссерами из любого уголка мира.

Необходимо отметить, что Посткроссинг более популярен в Европе, Азии и Северной Америке, в то время как в Африке и Азии посткроссеров почти нет (данные опубликованы на официальном сайте проекта). Есть страны с десятками тысяч посткроссеров, есть и такие, где совсем мало – практически единицы. Можно предположить, что популярность проекта Посткроссинг зависит от степени экономического прогресса в стране, например, во многих африканских странах людям не хватает еды и воды, поэтому очевидно, что Посткроссинг здесь не будет популярен. Кроме того, исследование показало, что Посткроссинг совсем не популярен в мусульманских странах, что может быть связано с запретом на общение с незнакомыми людьми, особенно женщинами. Посткроссинг – это в первую очередь, проявление эмоций, поэтому в странах, где не принято показывать эмоции, у исследуемого проекта меньше шансов стать популярным.

Если рассматривать категорию пользователей Посткроссингом, то женщины, безусловно, являются большинством. Это можно объяснить способностью и желанием женщин больше проявлять эмоции и делиться своим мнением и мыслями с другими людьми. Мужчины в проекте тоже присутствуют, но у мужчин часто интерес к открыт-

кам сопровождается получением марок. Филателисты также нашли в проекте для себя возможность пополнять свои собрания марок. Что касается возраста, то у Посткроссинга нет границ: возраст посткроссеров варьируется от 6 до 70 лет и выше.

Россия представлена на сайте проекта большим процентом почтовых отправлений открыток. По количеству отправленных открыток мы занимаем 2 место (из России на конец января 2020 года было отправлено 6734785 открыток при 101758 участниках-россиян, получено посткроссерами нашей страны 5963019 открыток из других стран) [6].

В данной статье Посткроссинг (англ. postcrossing) рассматривается как новая форма межкультурной коммуникации, где все составляющие культурно обусловленного процесса «находятся в тесной связи с культурной (национальной) принадлежностью участников процесса коммуникации» [4, с. 24]. За последние годы межкультурная коммуникация расширила рамки своего существования посредством такого явления, как обмен открытками по всему миру с помощью проекта Посткроссинг. Текст открытки от незнакомого адресанта на английском языке, ввиду самого широкого распространения данного языка, может открыть адресату весьма необычные и интересные факты о месте проживания адресанта, заставить его проявить любознательность и расширить кругозор дальнейшим подробным поиском в интернете информации о неизвестной реалии. Ценность проекта в том, что он объединяет людей разных культур, возраста, вероисповедания. Это способ познакомиться с людьми разных наций и культур, узнать что-то о местах, о которых вы никогда не слышали. Держа в руках еще чистую открытку,

читая профиль того, кому вы собираетесь ее отправить, вы начинаете продумывать, какие факты о своем городе или стране могут быть интересны именно этому человеку. Это заставляет вас проявлять и больший интерес к своему отечеству.

Почтовые открытки – популярная вещь на протяжении всего XX века во многих странах, поводом для отправления которой мог служить праздник, религиозный или светский, путешествие по своей стране или за рубеж, также весьма популярной в прошлом столетии была рекламная открытка. Всё это нашло отражение и в исследованиях различных наук.

Предметом исследования зарубежных ученых почтовая открытка становилась с исторической точки зрения. Так, например, Рианна Сизбенга в своей работе констатирует, что в начале двадцатого века открытки с картинками были важным средством, с помощью которого можно было передать убеждения об идентичности. В колониальной Индии почтовые открытки стали одним из спорных объектов британского представления об индийцах как о народе, лишенном цивилизации, и индийской реакции на эти убеждения. Имперский дискурс об индийском инфантилизме и зависимости от цивилизационных ценностей британцев был оспорен в визуальных нарративах открыток, особенно в британском увлечении факирами или аскетами и в их изображениях домашних слуг. В своем исследовании ученый сравнивает открытки, созданные индийскими издателями, с открытками, созданными неиндийцами, обращая при этом внимание на общие колониальные дискурсы, касающиеся этих двух групп. Колониальные производители открыток обычно придерживались изображения индийцев в невзрачной среде. Напротив, индийские издатели открыток подчеркивали индивидуальность, создавая при этом четко определенный фон, поддерживающий их позицию. Индийские издатели открыток визуально оспаривали господство имперских дискурсов, подчеркивая, что индийцы были способными и независимыми [7].

Анна Вильсон в своем исследовании отмечает, что сотни миллиардов открыток были произведены и проданы по всему миру во время золотого века почтовых открыток в период с 1900 по 1915 года. Ученый исследует коллекцию, отправленную с 1903 по 1908 года молодой ирландке из среднего класса, живущей в Дублине. Как изображения, так и текст, написанный отправителями, исследуются на предмет того, как они конструируют концепцию Ирландии, ирландскую идентичность и отношения между Ирландией и внешним миром. Предполагается, что из-за популярности таких открыток их образы повлияли на отношение и пове-

дение многих людей. Однако отправители этой коллекции не просто пассивно впитывали и пересылали свои массовые сообщения. Они использовали или изменяли карты, чтобы выразить свои собственные идеи об Ирландии и ирландском происхождении [8].

В работе Рейчел Эйнсворт рассматривается репертуар открыток Бахаэттина Рахми Бедиза (1875-1951), критско-турецкого фотографа, работавшего в Кандии, Крит, через «средиземноморский контекст». Этот подход оценивает ранние фотографические практики и визуальные представления наряду с различными сетями политических и культурных субъективностей в быстро меняющемся Средиземноморском регионе в конце XIX и начале XX веков. Анализ работ Бахаэттина через призму Средиземноморского контекста помогает прочесть эмоциональный голос фотографа в его образах, когда он документирует радикальные политические изменения на острове [5].

Из приведенных примеров исследований можно отметить, что исследователей больше интересовала графическая сторона открытки к тексту открытки до появления проекта Посткроссинг исследователи практически не обращались. Однако, за последние несколько лет в научных кругах появились исследования открыток Посткроссинга, которые были проведены учеными Оренбургского государственного университета. Исследуются различные аспекты данного явления: О.А. Агаркова изучает иллюкутивные речевые акты [1]; Н.А. Белова анализирует английские глаголы зрительного восприятия [2]; О.В. Евстафиади исследует сложноподчиненные предложения с придаточными условными [3].

Целью данной работы является исследование способов элиминирования непонимания в новой форме межкультурного общения – проекте Посткроссинг. На данном этапе интерес вызывает анализ языковых лакун и реалий, которые встречаются в корпусе текстов открыток проекта Посткроссинг (корпус составляет более 800 текстов соответствующих открыток, полученных студентами и преподавателями оренбургских вузов).

Как показывает практика, адресант, отправляя открытку незнакомому человеку, старается предугадать, что может являться лакуной для адресата и прокомментировать ее в тексте открытки. Это повышает эффективность межкультурной коммуникации и частично или полностью устраняет коммуникативные сбои.

Проект Посткроссинг является ярким образцом межкультурной коммуникации, где отправитель открытки, принадлежащий одной культуре, создает микрокартину мира, которую должен разглядеть получатель, принадлежащий к другой куль-

туре и, возможно, эпохе. Успех коммуникации во многом зависит от того, насколько модель мира одного человека включает информацию о модели мира другого человека. Чтобы сблизить картины мира адресанта и адресата, направить коммуникацию в нужное русло, необходимо элиминировать языковые и культурные лакуны, сгладить или предотвратить конфликт культур, устранить коммуникативные сбои в процессе межкультурной коммуникации.

Окружающая нас действительность фиксируется в человеческом сознании в виде набора "эталонов", которые в семантической компетенции индивидуума представлены лексическими структурами. Таким образом, восприятие любого текста есть ментальный процесс, основанный на сравнении лингвокультурного опыта двух индивидуумов (принадлежащих к одному или разным социумам и эпохам) через систему эталонов, коррелятом которых является лексическая система.

Несовпадение системы эталонов свидетельствует о наличии лакун в лингвокультурном опыте индивидуума и, как следствие, об отсутствии определенных лексических структур. Лакунарность обнаруживается во всех языках мира. Уклад жизни и условия быта одного народа порождают понятия, отсутствующие у носителей других языков. Это объясняет тот факт, что нередко лексическая единица одного языка не находит однословных (или вообще не находит) словарных эквивалентов в другом.

Лакуны больше, чем какое-либо явление, выявляют особенности одного языка в сравнении с другими. Именно поэтому лакунарность является одним из самых серьезных препятствий к достижению адекватного понимания воспринимаемого текста. В своем стремлении ликвидировать языковые и культурные барьеры носители языка вырабатывают разнообразные способы их устранения. Одним из способов элиминирования лакун является комментарий к тексту.

Рассмотрим основные способы устранения непонимания в текстах открыток проекта Посткроссинг при помощи комментариев отправителей. Под комментарием в данной статье понимается разъяснение какого-либо текста, пояснительные и критические замечания по поводу чего-либо. В структурном отношении каждая статья комментария состоит из поясняемого объекта и пояснения. Как показали результаты исследования, поясняемый объект чаще всего включает имена людей, названия локалий, национально-культурные реалии, заимствования их других языков, чужие тексты.

1) Имена людей

Личные имена нуждаются в комментировании в первую очередь. Причем, комментирующая ин-

формация к личным именам может не только включать данные биографии, но и описание ситуации, в которой данное лицо наиболее ярко себя проявило.

"Hello Anastasia,

*I send you this card with this pleasant quote. I hope you like it. My name is **Bror**, means 'brother' in English, and I live in the archipelago in Southern Finland. Our archipelago is very unique with thousands of small islands, many of them uninhabited. I hope this card finds you in good health."*

"Hello! Greetings from Indonesia!

*My name is Brenda Gracia and I live in a sun-soaked city called Jakarta. I'm a grad student majoring in communication. I read that one of your kids' name is **Timur**. Did you know that Timur in Bonasa Indonesia (Indonesian) means East? What a pretty name! Just want to let you know that me and my mother collect Matryoshka dolls. We love them so much that we need a new cabinet to put the dolls".*

2) Названия локалий

В эту подгруппу вошли географические названия, названия реалий (архитектурных памятников, улиц, городов, районов). Названия реалий всегда требуют толкования, т.к. из-за пространственной или временной удаленности адресат может быть незнаком с ними. Кроме того, названия реалий могут иметь дополнительную смысловую нагрузку. В таких случаях комментарии помогают донести до адресата смысл авторских интенций и избежать искажения смысла.

Географические названия комментируются также двумя способами: 1) либо указывается локальность, 2) либо дается подробная информация относительно местоположения, социальной значимости, сопровождающаяся исторической справкой. Например:

*"Privet Anna, Warm regards from **Indonesia**, an archipelago country site on equator line in South East Asia. The place where the sun always shining every year"*

"Hello Oxana!

*My name is Roseni Lopez. I'm a teacher too, but the elementary school. I work in a country school. I live in a historical city Petropolis in Rio de Janeiro. I love to live here, because the weather isn't as hot as in Rio. This is a card of view of **the Corcovado**. It's a monument of the Jesus Christ with 38 meters high that bless us."*

*"Hello Oxana, happy postcrossing from **Zwickan**, a center of car industry and birthplace of the composer Robert Schumann. Have a nice day. Sven"*

3) Национально-культурные реалии (национальные праздники, спортивные игры, исторические события, наименования предметов традиционного быта, наименования предметов и явлений

предшествующих эпох и т.д.). Эта группа требует особенно подробного комментария для достижения полного понимания текста.

"Hi Oxana,

I'm writing to you on the way of South silk Road. It's very joy to know you. I come from China and live in the city of Puer. Our city is famous for Puer Tea with a history of thousand years. Puer Tea is hot because its habitable of high elevation an foggy growing environment, in its pollution-free in nature, is mellow in taste and long in the aftertaste."

4) **Займствования**

Слова, вошедшие в язык адресанта и укоренившиеся в нем, могут вызвать затруднения в понимании их адресатом, незнакомым с языком, из которого произошло заимствование. В комментарии обычно указывается язык-донор, в скобках указывают, с какого языка дается перевод. Иногда дается не только перевод, но и толкование слова или выражения. Это происходит в тех случаях, когда одного перевода недостаточно, потому что он не проясняет ситуацию, либо тогда, когда слово является редкоупотребительным, употребляется в переносном значении или обозначает понятие, полностью отсутствующее в языке адресата или не выраженное одним словом.

"Hello Oxana,

My name is Tonya and I live in Washington state in the US. My town, called Wenatchee (pronounced When -AT-chee), is on the banks of the Columbia river and framed all around by mountains. We're named for a local, ancient native-american tribe. Wenatchee is an agricultural area famous for fruit, particularly our apples. In fact, our town motto, as seen on the front of this card, is "Apple Capital of the World."

In this time, let me say in Indonesia words: "selamat Tahun Baru 2014" or Happy New Year 2014. How Russian says for the similar words?:)"

5) Чужие тексты (цитаты, аллюзии, ссылки на другие источники информации)

"Slavus Oxana, best wishes from Pymont, a little town in northern Germany. Here I am a electrical engineer with too little free time... Since this year I am riding in a dragon boat with some colleagues. It is great fun and good exercise!"

"A crown is just a hat that lets the rain come through!" (Frederick II of Prussia)

I wish you all the best and happy postcrossing Thore"

"Dear Oxana,

Though I still know the letters for Cyrillic and I mostly learnt in french, over time english became more comfortable.

This card remind me about a children's book made for a romanian poem (I'm from Romania). The poet is

a George Cosbuc and the poem is called "Povestea gastelor". you should Google the original illustration.

Really nice! Running out of space! J Raluca"

"Hello, Nastya,

I hope this card find you well! Spring is just starting warmest here. "Every person is responsible for all the good within the scope of his abilities, and for no more". Gail Hamilton

Cheers! Kristina"

"Greetings from Cornell, Wisconsin USA

Cornell is home to the Last standing Pulpwood Stacker in the world,

learn more about Cornell and the Stacker at:

www.cityofcornell.com

Happy Postcrossing

Judy"

Таким образом, комментарии к текстам в открытках рассматриваются как набор языковых и культурных лакун (правая часть комментария), составляющих часть тезауруса, существующего вне когнитивного пространства адресата и не входящего в его когнитивную базу и пояснения, толкования (левая часть комментария), основная функция которого – элиминирование непонимания в процессе межкультурной коммуникации. Заполнение лакун необходимо для того, чтобы коммуникация состоялась. Чем меньше лакун будет содержаться в фоновых знаниях и тезаурусе адресата, тем больше вероятность избежать коммуникативных неудач в процессе общения, и, следовательно, больше вероятность достижения полного понимания. Комментарий адресанта в текстах открыток проекта Посткроссинг, раскрывающий сущность национально-специфических понятий и явлений, приводит к устранению непонимания, множественности интерпретаций и расширению «культурного кругозора» адресата.

Литература

1. Агаркова О.А., Баймуратова У.С. Иллокутивные речевые акты в текстах открыток проекта "Postcrossing" [Электронный ресурс] // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. №4. С. 22 – 26.

2. Белова Н.А., Баймуратова У.С. Анализ английских глаголов зрительного восприятия в текстах открыток проекта "Postcrossing" [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2015. №2-18. С. 4062 – 4066.

3. Евстафиади О.В., Баймуратова У.С. Сложноподчиненные предложения с придаточными условными в текстах открыток проекта "Postcrossing" [Электронный ресурс] // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. Т. 1. №4 (64). С. 134 – 137.

4. Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: учебное пособие. 2002. М.: Логос, 2007. С. 35 – 65.

5. Ainsworth R. The Circulation of Memory: Ba-haettin Rahmi Bediz's Postcards of Crete 1897–1909. *Mediterranean Studies*. 2018. Vol. 26. N1. P. 26 – 53.

6. Postcrossing [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.postcrossing.com> (дата обращения: 22.01.2020)

7. Siebenga R.A Visual Skirmish: The Use of Postcards in the Creation of An Indian Identity, 1895-1915 // *Pakistan Journal of Historical Studies*. Vol. 2. N1, Visual Constructions of South Asia (Summer 2017). P. 4 – 23.

8. Wilson A. Constructions of Irishness in a Collection of Early Twentieth-Century Picture Postcards // *The Canadian Journal of Irish Studies*. Vol. 39. N1, Landscapes: places of memory, subversive spaces, and boundary crossings (2015). P. 92 – 117.

References

1. Agarkova O.A., Bajmuratova U.S. Illokutivnye rechevye akty v tekstah otkrytok proekta "Postcrossing" [Elektronnyj resurs] // *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017. №4. S. 22 – 26.

2. Belova N.A., Bajmuratova U.S. Analiz anglijskih glagolov zritel'nogo vospriyatiya v tekstah otkry-

tok proekta "Rostcrossing" [Elektronnyj resurs] // *Fundamental'nye issledovaniya*. 2015. №2-18. S. 4062 – 4066.

3. Evstafiadi O.V., Bajmuratova U.S. Slozhnopodchinennye predlozheniya s pridatochnymi uslovnymi v tekstah otkrytok proekta "Postcrossing" [Elektronnyj resurs] // *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015. T. 1. №4 (64). S. 134 – 137.

4. Persikova T.N. Mezhkul'turnaya kommunika-ciya i korporativnaya kul'tura: uchebnoe posobie. 2002. М.: Logos, 2007. S. 35 – 65.

5. Ainsworth R. The Circulation of Memory: Ba-haettin Rahmi Bediz's Postcards of Crete 1897–1909. *Mediterranean Studies*. 2018. Vol. 26. N1. P. 26 – 53.

6. Postcrossing [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://www.postcrossing.com> (data obrashche-niya: 22.01.2020)

7. Siebenga R.A Visual Skirmish: The Use of Postcards in the Creation of An Indian Identity, 1895-1915 // *Pakistan Journal of Historical Studies*. Vol. 2. N1, Visual Constructions of South Asia (Summer 2017). P. 4 – 23.

8. Wilson A. Constructions of Irishness in a Collection of Early Twentieth-Century Picture Postcards // *The Canadian Journal of Irish Studies*. Vol. 39. N1, Landscapes: places of memory, subversive spaces, and boundary crossings (2015). P. 92 – 117.

WAYS TO ELIMINATE MISUNDERSTANDINGS IN POSTCROSSING PROJECT TEXTS

*Baymuratova U.S., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Butorina N.F., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Orenburg State Medical University*

Abstract: the purpose of this work is to study ways to eliminate misunderstandings in a new form of intercultural communication, that is the Postcrossing project. The main idea of this project is to exchange picture postcards with random postcrossers from any corner of the world. The goal of the project is to unite people, regardless of gender, age, place of residence, race and religion, who want to receive postcards from many countries of the world. The article considers the main types of language and cultural gaps (lacunae) that occur in the texts of postcards, which cause failures and misunderstandings in the process of communication between representatives of different cultures. As practice shows, the addresser foresees what may be a lacuna for the addressee and tries to comment on it in the text of the postcard. This increases the effectiveness of cross-cultural communication and partially or completely eliminates communication failures. The analysis of the Postcrossing postcards texts has shown some of the realities most often selected and commented on by the senders as lacunae.

Keywords: postcrossing, postcard, intercultural communication, lacunae, misunderstanding, communication failure, elimination, culture

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТСКОЙ ЛЕКСИКИ В РУТУЛЬСКОМ ЯЗЫКЕ

*Ибрагимов М.О., доктор филологических наук, доцент,
Институт языка, литературы и искусства,
Дагестанский федеральный исследовательский научный центр Российской академии наук*

Аннотация: в статье формулируются общие положения, явившиеся результатом анализа детской лексики в рутульском языке. На основе анализа материала мухадского диалекта, лежащего в основе формирующегося литературного рутульского языка северокавказской языковой семьи, и мюхрекского диалекта рутульского языка выявлены лексем, с помощью которых взрослые общаются с детьми. «Детский язык» включает сравнительно небольшое количество лексем, имеющих преемственность от предшествующих речевых коллективов и закрепившихся исторически в сфере общения с маленькими детьми в языках и более мелких ареальных языковых единицах. Относительная автономность исследуемой подсистемы позволяет характеризовать семантику и специфические фонетические, грамматические черты «детского языка».

Цель исследования – проследить частотность использования детской лексики в языковых единицах с разными уровнями функционирования – обусловила выбор для анализа неравноценных форм существования языка: письменный язык и диалект. Сравнительное исследование языкового материала позволило заключить, что в диалекте, лексика которого менее проницаема для инноваций, детская лексика значительно богаче, чем в нормированном письменном языке.

Анализ «детского языка», слова которого помогают освоить язык ребенку в силу фонетической простоты и отсутствия словоизменения, позволит проследить способы восполнения недостаточной представленности морфологических диминутивных образований, что обусловлено высокой степенью имплицитности эмотивных концептов в дагестанских языках.

Ключевые слова: «детский язык», семантика детских слов, структура детских слов, рутульский язык

Особенности этнического восприятия мира познаются с помощью понятийной категории диминутивности, представленной во всех языках мира на морфологическом, лексико-семантическом и фразеологическом уровнях и являющейся составной частью языковой картины мира.

В качестве предмета настоящей статьи мы избрали структурную и семантическую характеристику детской лексики новописьменного рутульского языка и его мюхрекского диалекта. «Детская лексика», называемая в науке «детский язык» [8], «язык нянь» [6], «родительский язык» [5], «инпут» [4], «baby talk» [3, 7] является единой подсистемой, репрезентирующей семантику диминутивности в языках мира.

При исследовании языкового материала, кроме общенаучных методов исследования, были применены описательный, сравнительный методы, методы сплошной выборки, статистический, позволяющие характеризовать распространение исследуемого феномена в междиалектном взаимодействии и установить общее и специфическое в структурно-грамматическом оформлении лексем «детского языка» в неравноценных формах существования языка (письменном языке и диалекте); выявить характерные для них семантические группы детской лексики, определить частотности её использования в языковых единицах с разными уровнями функционирования.

В дагестанских языках морфологические средства выражения семантики диминутивности пред-

ставлены скудно, при этом выявляются альтернативные способы выражения оценки адресатом качеств референта, коннотативных смыслов экспрессивности, эмотивности, оценочности. Одним из средств реализации семантики диминутивности на лексико-семантическом уровне является «детский язык», используемый на промежуточном этапе освоения ребенком языка как сложного инструмента мышления и познания мира. В онтолингвистике при квалификации речи, адресованной ребенку, закрепился термин «инпут», некоторые лингвисты называют инпут особым регистром [4]. Использование специфического языка для общения с детьми обусловлено стремлением взрослых говорить на лингвистическом уровне, обеспечивающем понимание со стороны слушающих.

«Детский язык» составляет автономную подсистему, включающую относительно ограниченное количество лексем, отшлифованных предшествующими поколениями речевых коллективов и закрепившихся исторически в данной ареальной единице в сфере общения с маленькими детьми. В лингвистическом отношении он «...характеризуется рядом особенностей (по сравнению с обычной речью, не обращенной к ребенку): <...> специфическими формами» [3, с. 10]. Использование в том или ином объеме детской лексики во всех языках мира свидетельствует об универсальности этого явления. Этот пласт лексики, являясь средством реализации категории диминутивности, характеризуется эмоциональной

насыщенностью и отличается уровнем функционального разнообразия в языковых единицах.

Появление «детского языка» обусловлено тем, что фонетический, лексический, грамматический и семантический компоненты языковой способности детской речи в целом соответствуют аналогичным уровням «взрослого языка». При этом их нельзя назвать тождественными в силу отличий отражения и обобщения соответствующих единиц языка в детском сознании.

«Детская лексика», используемая в общении с детьми на начальном этапе, лишена словоизменения, что способствует облегчению задачи освоения языка. Лексемы «детского языка» классифицируются на две группы: ономотопеи (подражания звукам живой и неживой природы); фонетически простые лепетоподобные слова, состоящие, как правило, из открытых слогов.

В рутульском языке изучаемый пласт языка состоит не только из диминутивов, образованных от обычных существительных с помощью специальных аффиксов, большую его часть составляют специальные лексемы, используемые только при общении с детьми, но в их структуре могут присутствовать суффиксы, придающие уменьшительно-ласкательную семантику:

- рутульский язык: *бап-ый* «каша», *дзыцI-ый* «зуб»;

- мюхрекский диалект: *джукь-ай* «цыпленок» (общеупотр. *шарак* «цыпленок»), *ис-ай* «рана».

Использование «детских лексем» с выраженным эмоциональным значением психолингвисты связывают с персонификацией ребёнком предметов и явлений окружающей действительности, уподоблением их себе и выражением доброго отношения к ним.

Анализ «детской лексики» мухадского диалекта, лежащего в основе письменного рутульского языка, и мюхрекского диалекта, носителями которого являются жители трёх селений Рутульского района Республики Дагестан (Мюхрек, Джилихур, Цудик), позволил выявить несколько частотных семантических групп:

1) термины родства:

рутульский язык: *нений* «мама» (общеупотр. *нин*); *дедий* «папа» (общеупотр. *дид*);

мюхрекский диалект: *рышикIвай* «сестра, сестренка» (общеупотр. *риши*), *духуй* «сын, сыночек» (общеупотр. *дух*);

2) названия животных, часть которых относится к разряду звукоподражаний, так как звуковой комплекс, как правило, имеет мотивированность, воспроизводя звуки, издаваемые животными, птицами. Причем эти звукокомплексы обозначают и само животное, и издаваемые и звуки, и весь инвентарь связанных с ним единиц (*мяв* – кошка,

мяуканье кошки, картинка с изображением кошки и т.д.):

- рутульский язык: *гьалвый* «собака», *балгьалгьый* «овца, баран», *сибамбый* «медведь, медвежонок»;

- мюхрекский диалект: *кьыхъай* «теленок», *джичикIай* «осёл», *цIамай* «маленькая собачка, щенок».

Со временем взрослые при общении с детьми постепенно отступают от звукоподражательных слов в пользу общеупотребительных лексем, что приводит к образованию параллельных номинаций:

рутульский язык: *гьалвый* – *тыла* «собака», *гышикIый* – *йымаьл* «осёл»;

мюхрекский диалект: *джукьай* – *шарак* «цыпленок», *сикIиклей* – *сикI* «лиса».

В некоторых случаях при переходе от звукоподражаний на «язык взрослых» возможно и использование промежуточных диминутивов:

рутульский язык: *мяв* – *бисий* – *гьат* «кошка» (*мяв* – звукоподражание,

бисий – принятое в «детском языке» название кошки, которому в общеупотребительном языке соответствует лексема *гьат*); *му* – *дзицений* – *кьыхъ* (*му* – звукоподражание, *дзицений* – название телёнка в «детском языке», образованное от призывного «*дзиц-джан*» или от слова «*дзиц!*»), которым отгоняют животное, противопоставляемое общеупотребительной лексеме *кьыхъ*);

3) названия-соматизмы:

рутульский язык: *гьачIий* «рука» (общеупотр. *хыл*), *бай* «грудь (матери)» (общеупотр. *мышыр*);

мюхрекский диалект: *дзыцIай* «зуб» (общеупотр. *сыс* «зуб», но форма плюралиса – *сылабыр* «зубы»);

4) названия пищи, питья:

рутульский язык: *бьбий* «хлеб» (общеупотр. *хьыв*), *бапый* «каша» (общеупотр. *ямаг*);

мюхрекский диалект: *апый* «каша» (общеупотр. *емаг*), *гьхай* «сладости» (общеупотр. *ширинлугъ*);

5) глаголы, актуальные для первых лет жизни:

рутульский язык: *дай-дай* «спать», *дос* «стоять», *бубаь* «гулять», *ам* «кушать»; *ап* «упадешь!» (предостережение);

мюхрекский диалект: *быыли ваь* «танцуй», *иш гьаь* «обними» и т.д.

Среди детских лексем в языках разных культур немаловажное место занимают слова общего рода – малопродуктивная на современном этапе развития языков категория [6]. В исследуемых языковых единицах в количественном отношении слова общего рода преобладают в мюхрекском диалекте рутульского языка, некоторые из них используются исключительно при общении с детьми:

- рутульский язык: *gichlentий* «бояка», *veshentлий* «плакса»;

- мюхрекский диалект: *шиллыкай* «обжора», *плизай* «плакса».

В рутульском языке выявляются и лексем-синкреты, тражающие, в зависимости от контекста, либо семантику существительного, либо семантику глагола: *an* «опасность, упадешь! (предостережение)», *члан1-члан1* «купание, купаться».

В исследуемых языковых единицах структура «детских лексем» характеризуется следующими особенностями:

1) единицы детской лексики, используемые на первичном этапе общения, как правило, состоят из одного-двух слогов;

2) среди двусложных «детских слов» дагестанских языков частотны лексемы, состоящие из двух открытых слогов и имеющие традиционную для многих языков структуру «согласный + гласный + согласный + гласный» [8], в отличие от рутульского языка и его мюхрекского диалекта, в которых двусложные слова состоят из редуцированных слогов, первый из которых – открытый, второй – закрытый:

- аварский язык: *баба* «мама», *дада* «папа», *цакIу* «зуб»;

- рутульский язык: *нений* «маменька», *дедий* «папенька», *ббий* «хлеб»;

- мюхрекский диалект: *джиджей* «мама, тетя», *гыгый* «дяденька».

Подобная структура слов, с которыми взрослые обращаются к детям, обусловлена присоединением уменьшительно-ласкательных суффиксов *-ай/ -ий/ -уй/ -ый*;

3. Среди «детских лексем» рутульского языка выявляются слова, образованные от обычных существительных посредством суффиксов *-ий, -уй, -ый*, но с дополнительными наращениями (часто редуцированными):

- рутульский язык: *кьалб-аб-ый* «люлька» (от *кьалб* «люлька»); *гел-ел-ий* «ягненок» (от *гел* «ягненок»);

- мюхрекский диалект: *сик1-ик1-ей* «листочка» (от *сик1* «лиса»), *кIаз-ал-ай* «кувшин» (от *кIаз* «кувшин, сосуд, в котором сбивают сливки»).

В разговорной рутульской детской речи и речи взрослых, обращенной к детям, часто используются диминутивы-обращения с аффиксом *-ай*: *нинай* «маменька» (от *нин* «мама»), *дидай* «папенька» (от *дид* «отец»), *духай* «сын» (от *дух* «сын»), *рышай* «доченька» (от *рыш* «дочь»). Эти формы с аффиксом *-ай* в речи рутульцев используются только для обращения, что позволяет предположить наличие в недавнем прошлом в рутульском языке вокатива, образуемого только от одушевленных существительных [2].

Высокая степень имплицитности эмотивных концептов в дагестанских языках компенсируется наличием богатого детского языка, слова которого, являясь частью репрезентативов семантики диминутивности, помогают освоить язык ребенку в силу фонетической простоты, доступности и отсутствия словоизменения. При этом в онтолингвистике, исследовавшей инпут (речь, адресованную ребенку) на материале десятков языков [5], не найден ответ на вопрос о механизмах подбора взрослыми тех слов, которые соответствуют уровню абстракции, необходимому для общения с детьми.

Проведенный нами сравнительный анализ материала неравноценных форм существования языка – новописьменного рутульского языка и его мюхрекского диалекта – позволил проследить, что структура двусложных детских слов CV-CVC в рутульском языке и его мюхрекском диалекте отличается от традиционной модели CV-CV других дагестанских и русского языков. Для рутульской детской лексики типично преобразование разнородных по составу фонем в однородные и приведение слов к привычной для освоения детьми двусложной структуре, в которой первый слог – открытый, второй – закрытый. Частотность использования детских лексем и их количество в языковых единицах с разными уровнями функционирования различна: в диалекте, лексика которого менее проницаема для инноваций, словарь детского языка значительно богаче, чем в письменном нормированном языке.

Литература

1. Грудева Е.В. Детская речь // Материалы к учебному англо-русскому словарю по онтолингвистике. Череповец: ЧГУ, 1990. 48 с.
2. Ибрагимов М.О. К вопросу о способах выражения диминутивности в русском и рутульском языках // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки. Махачкала: ДГПУ. 2018. Т. 12. №3. С. 33 – 36.
3. Магин И.А. Animal baby-talk – речь, обращенная к животным/детям. Детский фольклор и культура детства. СПб, 2006. С. 210 – 216.
4. Menn L. Babytalk as a stereotype and register: adult reports of children's speech patterns. The Fergusonian impact. In honor of Charles A. Ferguson on occasion of his 65-th birthday. Vol. 1. Berlin; N.Y.; Amsterdam: Mouton de Gruyter, 1986. P. 276 – 284.
5. Месеняшина Л.А. «Материнская поэзия» и ее роль в развитии речевой деятельности ребенка // Вестник Челябинского государственного университета. Челябинск: ЧелГУ, 2009. №27 (165). С. 82 – 85.

6. Мурашова О.В., Ященко М.А. Существительные общего рода как слова «Языка нянь» // Вестник Череповецкого государственного университета. Череповец: ЧГУ, 2017. №3 (78). С. 81 – 86.

7. Солодова К.А., Ямпольская А.Л. Языковое явление «baby talk». Переводческий аспект. Перевод и межкультурная коммуникация: теория и практика. Курск: КГУ, 2018. №4. С. 80 – 84.

8. Чирикба В.А. Аспекты фонологической типологии. М.: Наука, 1991. 143 с.

References

1. Grudeva E.V. Detskaya rech' // Materialy k uchebному anglo-russkomu slovarju po ontolingvistike. Cherepovec: CHGU, 1990. 48 s.

2. Ibragimova M.O. K voprosu o sposobah vyrazheniya diminutivnosti v russkom i rutul'skom yazykah // Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Obshchestvennye i gumanitarnye nauki. Mahachkala: DGPU. 2018. T. 12. №3. S. 33 – 36.

3. Magin I.A. Animal baby-talk – rech', obrashchennaya k zivotnym/detyam. Detskij fol'klor i kul'tura detstva. SPb, 2006. С. 210 – 216.

4. Menn L. Babytalk as a stereotype and register: adult reports of children's speech patterns. The Fergusonian impact. In honor of Charles A. Ferguson on occasion of his 65-th birthday. Vol. 1. Berlin; N.Y.; Amsterdam: Mouton de Gruyter, 1986. R. 276 – 284.

5. Mesenyashina L.A. «Materinskaya poeziya» i ee rol' v razvitii rechevoj deyatel'nosti rebenka // Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. CHelyabinsk: CHelGU, 2009. №27 (165). S. 82 – 85.

6. Murashova O.V., Yashchenko M.A. Sushchestvitel'nye obshchego roda kak slova «Yazyka nyan'» // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. Cherepovec: CHGU, 2017. №3 (78). S. 81 – 86.

7. Solodova K.A., Yampol'skaya A.L. YAzykovoe yavlenie «baby talk». Perevodcheskij aspekt. Perevod i mezhkul'turnaya kommunikaciya: teoriya i praktika. Kursk: KGU, 2018. №4. S. 80 – 84.

8. Chirikba V.A. Aspekty fonologicheskoy tipologii. M.: Nauka, 1991. 143 s.

STRUCTURAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF BABY-TALK IN THE RUTUL LANGUAGE

*Ibragimova M.O., Doctor of Philological Sciences (Advanced Doctor), Associate Professor,
G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art
of the Dagestan Federal Research Centre
of the Russian Academy of Sciences*

Abstract: the article formulates General provisions resulting from the analysis of baby-talk ("parent language", "nanny language") in the Rutul language. Based on the analysis of the material of the Muhad dialect, which is the basis of the emerging literary Rutul language of the North Caucasian language family, and the Muhrek dialect of the Rutul language, lexemes are identified with which adults communicate with children. Baby-talk includes a relatively small number of lexemes that have continuity from previous speech collectives and are historically established in the sphere of communication with young children in languages and smaller areal language units. The relative autonomy of the studied subsystem allows us to characterize its semantics and specific phonetic and grammatical features.

The purpose of the study-to trace the frequency of use of baby-talk words in language units with different levels of functioning caused the choice for the analysis of unequal forms of language existence: written language - dialect. A comparative study of the language material allowed us to conclude that in a dialect whose vocabulary is less permeable to innovation, baby's vocabulary is much richer than in a normalized written language.

The analysis of the baby-talk, whose words help the child to master the language due to phonetic simplicity and lack of inflection, will allow us to trace ways to fill in the insufficient representation of morphological diminutive formations, which is due to the high degree of implicitness of emotive concepts in Dagestan languages.

Keywords: baby-talk, structure of baby-talk, semantics of baby-talk, Rutul language

ВЛИЯНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

*Эстоева Д.Г., кандидат филологических наук, старший преподаватель,
Нальгиева Л.А., кандидат филологических наук, доцент,
Хашиева А.С., старший преподаватель,
Ингушский государственный университет,
Мазалиева Б.А., старший преподаватель,
Чеченский государственный университет*

Аннотация: статья раскрывает основные особенности влияния родного языка на изучение иностранного. Автор подчеркивает важное значение социокультурной функции языка в целом, раскрывает понятия «языковой» и «речевой» компетентностей, анализирует влияния теоретических знаний о системе родного языка на формирования представлений об иностранном языке. Автор отмечает, что развитие речи учащихся и студентов не надо отгораживать от усвоения общих теоретических сведений о языке. Она неразрывно связана с изучением системы языка, потому что речь в ее устной и письменной форме – это реализация системы языка. Знание теории языка – необязательное условие хорошего речи по иностранному языку. В наше время в лингводидактике наблюдается тенденция к обучению «языку через культуру» и «культуре через язык». Так, постижение иностранного языка – это и усвоение его лексического и грамматического уровней, и формирование коммуникативных навыков в диалоге различных культур и языков. В статье раскрывается процесс обучения иностранному языку через метод сопоставления структур родного и иностранного языка, а также через активную речевую деятельность учащихся. Автором сделан вывод о влиянии теоретических знаний учащихся о родном языке на эффективность усвоения норм и правил иностранного языка. В статье отмечено, что следует проводить положительный перенос уже приобретенных знаний в родном языке на этапы изучения иностранного языка. Этот перенос делается допустимым, прежде всего, на уровне учебных умений. Рациональное использование родного языка и при организации учебной деятельности оправдывает себя на всех языковых уровнях.

Ключевые слова: родной язык, иностранный язык, лингвистические исследования, лексическая основа, речевая компетентность, языковая компетентность, методика преподавания, социокультурные особенности

На современном этапе развития общества усиливается внимание к гуманитарным проблемам. Становление гармоничной, социально-деятельной, мотивированной личности сегодня является важным направлением образовательной политики нашего государства, а изучение иностранных языков – важный компонент данного вектора развития. В современной педагогике сегодня акцент делается на воспитании творческой, активной и мотивированной личности. Иноязычное личностно ориентированное образование (ИЛОО) – это единый, преднамеренно организованный педагогический процесс воспитания, обучения и развития учащихся средствами и содержанием предмета «иностранное языком», сосредоточенный на формирование позитивной личности. Немаловажную роль в указанном процессе отводится базовым знаниям родного (русского) языка. Актуальность изучения данной темы обусловлена влиянием уровня знаний родного языка на эффективность усвоения грамматических, лексических и стилистических норм иностранного языка (в данном исследовании – английского). Проблемы распределения нагрузки на обучение родному и иностранному языкам как в средней, так и в высшей школах определяют целесообразность и новизну разработки темы. Для свободного и произвольного выбора и сочетания речевые операции на иностранном языке, у говорящего должны быть сформированы соответ-

ствующие речевые, коммуникативные и коммуникативно-речевые умения. Человек не может сразу заговорить на новом языке, он должен пройти через этап опосредованного владения иностранным языком, важным звеном, которое выступает «родная» система правил родного языка.

Цель данного исследования – проанализировать влияние родного (русского языка) при изучении иностранного (английского). Обозначенная цель выдвигает следующие задачи:

- выделение социальной функции языка;
- определение понятий «языковая компетентность» и «речевая компетентность»;
- анализ речевой деятельности в процессе обучения иностранному языку;
- характеристика метода сопоставления для сравнения языковых структур.

Язык по своей специфике и социальным значением – явление уникальное: он является средством общения, сохранения и усвоения знаний, формой передачи информации, частью национально-духовной культуры каждого народа. Речевое развитие должно опираться на изучение теории родного языка, поскольку именно теория дает систему начальных лингвистических знаний, без которых свободное и грамотное владение устной и письменной речью иностранного языка становится невозможным. Так, развитие речи учащихся и студентов не надо отделять от постижения общих

теоретических сведений о языке. Она неразрывно связана с изучением системы языка, потому что речь в ее устной и письменной форме – это реализация системы языка. Знание теории языка – необходимое условие хорошего речи по иностранному языку, но само знание системы языка, закономерностей формирования и функционирования ее единиц, развивает речь, совершенствует ее, является стимулом к усвоению теоретических сведений, мотивирует изучение иностранной языковой системы [1, с. 47]. Так возникает понятие языковой и речевой компетентности.

В научной литературе к понятию компетентности обычно включают специально структурированную систему знаний, умений, навыков и отношений, которые приобретаются человеком в процессе обучения. Содержание понятия «компетентность» включает не только когнитивный, технологический компоненты, но и мотивационный, нравственный, поведенческий. О соотношении понятий «компетенция» и «компетентность» чаще всего придерживаются такого мнения: компетенция составляет определенный потенциал, ресурс, способность личности, а компетентность – это актуальные проявления компетенции в определенном виде деятельности, общественной жизни и тому подобное. Есть языковая и речевая компетенция, а при этом в структуру речевой входят фонетическая, лексическая, диалогическая, коммуникативная и речевая [2, с. 7].

Языковая компетенция – это усвоение основных языковых норм, которые сложились исторически в лексике, грамматике, семантике, стилистике и точное их использование в процессе употребления того или иного языка. Данная компетенция затрагивает определенный ряд социальных характеристик, знаний, навыков, умений, стратегий и тактик речевого поведения для успешного осуществления речевой деятельности в установленных условиях коммуникации.

Речевая компетентность – это умение применять языковые, интонационные, внеязыковые (жесты, мимика, движения) выразительные средства и правильное употребления их в процессе коммуникации в разных ситуациях. Лексическая компетентность – наличие установленного запаса слов в границах возрастного периода, адекватное использование лексем, уместно употребление образных выражений, поговорок, пословиц, фразеологических оборотов. Фонетическая компетентность предполагает правильное произношение всех звуков и звукосочетаний родного языка в соответствии с орфоэпическими нормами, наличие хорошо развитого фонематического слуха, обладание интонационными средствами выразительности речи (темп, тембр, сила голоса, логические

ударения и т.д.). Грамматическая компетентность – это интуитивно правильное употребление грамматических форм родного языка в соответствии с грамматическими законами и нормами (род, число, падеж, звательная форма и т.д.), наличие коррекционных навыков. Диалогическая и монологическая компетентность – понимание связного по смыслу текста, умение в общении задавать и отвечать на вопросы, вести беседу и диалог, составлять разные типы рассказов. Коммуникативная компетентность подразумевает комплексное употребление языковых и неречевых средств для коммуникации в определенных социально-бытовых ситуациях. Таким образом, компетенция как лингводидактическая категория играть роль системы конкретных умений и навыков о языке.

Сегодня в лингводидактике отмечается тенденция к обучению «языку через культуру» и «культуре через язык». Так, усвоение иностранного языка – это и постижение его лексического и грамматического уровней, и выработка коммуникативных навыков в диалоге разнообразных культур и языков. Так, А.Л. Бердичевский подчеркивает, что «процесс учебы иностранному языку должен превратиться в межкультурное общение, в обучение пониманию чужого» [3, с. 19]. Хорошо известно, что основной целью обучения иностранному языку является формирование у учащихся коммуникативной компетенции. Формирование коммуникативной компетенции означает овладение языком как средством межкультурного общения, развитие умений использовать язык как инструмент в диалоге культур и цивилизаций современного мира.

Коммуникативная компетенция состоит из процесса овладения учащимися языковым материалом с целью применения его в устной и письменной речи; навыков общения в четырех видах речевой деятельности: аудировании, говорении (монолог, диалог), чтении, письме; усвоения учащимися знаний социокультурных особенностей страны изучаемого языка, культурных ценностей и морально-этических норм своего и других народов.

Современная методика обучения речи на иностранном языке базируется на теории речевой деятельности, концептуальные положения которой разработаны выдающимися учеными Л. Выготским, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкиным. Эти идеи практически были реализованы в работах Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, В.И. Капинос, Н. Ипполитова.

В процессе обучения речевой компетенции иностранному, преподаватели нередко отмечают, что у учеников (как школьников, так и студентов) недостаточно выработаны психические механиз-

мы коммуникации в родном, в нашем случае, в русском языке. В этой проблеме можно отметить предварительные высказывания, отсутствие умения планомерно составлять диалог, замедленная или слишком ускоренная реакция на речь собеседника и другое. При обучении грамматике иностранного (английского) языка порой открываются пропуски в базовых знаниях, например, по морфологии русского языка. Все это замедляет или усложняет педагогу процесс обучения и требует дополнительного объяснения.

В таких условиях можно применять метод сопоставления. Он успешно применяется для изучения любых языков: родственных и неродственных. Подобно описательному методу он направлен на изучение современного (определенного) состояния языка. Главным его предметом является исследование структуры языка в его сходствах и различиях [4, с. 68]. Главные этапы изучения лексики иностранного языка нужно планировать с учетом закономерностей работы памяти. Есть обусловленные особенности, при которых объем постижения слов повышается, а именно:

- при запоминании лексики на основании складного по смыслу текста;
- при включении лексики в разнообразную речевую деятельность;
- при осознанном запоминании;
- при ассоциативном сопоставлении лексики в памяти.

Следует проводить положительный перенос уже приобретенных знаний в родном языке на этапы изучения иностранного языка. Этот перенос делается допустимым, прежде всего, на уровне учебных умений: студенты применяют уже знакомые им учебные стратегии при изучении иностранного языка, в том числе компенсаторные приемы, позволяющие избегать трудности. Наличие подобных лингвистических явлений в исследуемых языках значительно облегчает их усвоение, обучающиеся склонны сравнивать эти языковые явления, находить аналогии, делать собственные обобщения на основе наблюдений.

Рациональное использование родного языка и при организации учебной деятельности оправдывает себя на всех языковых уровнях, где родной язык является важным средством обучения:

- при объяснении отсутствующего в родном языке грамматического или фонетического материала,
- при семантизации абстрактных лексических значений или фразеологических единиц,
- перед изучением какого-либо текста наизусть,
- при закреплении лексико-грамматического материала,

- при устном или письменном тестировании лексико-грамматических знаний.

Потребность в родном языке возрастает и при объяснении предложений в процессе чтения или аудирования незнакомого текста. Перевод как средство контроля понимания текстов для чтения и аудирования имеет большое значение. Поэтому переводные упражнения занимают важное место в учебном процессе [5, с. 103]. Так, предметом внимания преподавателя иностранного языка может стать предварительный сравнительный анализ параллельных текстов родного языка и иностранного. Сравнительное изучение языков обязательно содержит разделение межъязыковых сходств и различий на те, которые облегчают изучение иностранного языка и вызывают межъязыковую интерференцию.

Основные отличия русского и английского языков, следующие:

1) Русский язык принадлежит в группе синтетических языков, так, главную часть работы в предложении выполняют разные части речи с правильными окончаниями. Английский язык относится к аналитическим языкам, где глагол-сказуемое выполняет базовую функцию.

2) В русском и английском языках разный порядок слов: в английском – строгий, в русском – нет.

3) Основа предложения в указанных языках играет разную роль: в английском языке неизбежно есть оба главных члена (подлежащее и сказуемое), а в русском может не быть сказуемого или подлежащего.

4) Отличные друг от друга языковые паттерны в русском и английском языках могут передавать один и тот же смысл.

5) В английском языке легко происходит трансформация одной части речи в другую без изменения формы.

6) Эмоции и выразительность речи в русском языке передает интонация, в то время как в английском языке эту функцию выполняет глагол.

Важными преимуществами компаративистского аспекта методики изучения иностранных языков является его универсальная рациональность (акцентирует качества, присущие всей языковой группе или семье), лингвистическая концептуальность (базируется на чисто грамматических правилах и закономерностях) и переводческая направленность (в частности, под взором на русский язык как *target language*). Компаративистский аспект, следовательно, следует активизировать при изучении иностранных языков на таких грамматических уровнях:

- фонологическом (частично),

- морфологическом,
- лексическом (включая с этимологией и деривации),
- синтаксическом (максимальная морфологическая единица – словоформа – есть одновременно минимальной единицей синтаксиса).

Необходимой предпосылкой этой активизации является рациональное усвоение основных понятий и терминов родного языка, ведь хорошее знание языка предполагает умения не только коммуникативные, но и когнитивные (изрядно важные в педагогическом образовании). Так, например, в вузовских программах по романо-германским языкам включены теоретические курсы, которые требуют хорошего знания общей лингвистической и языковедческой терминологии. Без навыков морфологического анализа родного языка эффективность изучения иностранного языка достаточно низкая: даже замечательный разговорно-коммуникативный уровень не пригодится, когда дело дойдет до чтения и интерпретации многовековой литературы или прикладных лингвистических аспектов (исторических, научно-технических текстов), не говоря уже о синхронном, художественном и других типах перевода.

Еще один важный аспект взаимовлияния родного и иностранного языка – нехватка времени и внимания, которое отводится на изучение родного,

в нашем случае русского языка, в учебной программе. Педагоги и учителя русского и иностранного языков часто замечают, что обучающиеся испытывают трудности в формулировании своей мысли, не могут компетентно составить предложения, четко аргументировать свою речь, подобрать антоним или синоним. На фоне снижения культуры речи сегодня явно мало уроков в школьном плане по русскому языку. При этом на английский язык в учебно-календарном планировании отводится все больше времени. Так, например, расписание в школах г. Москвы показывает, что на русский язык отводится 2 часа в неделю, на английский – 3 часа, а в некоторых вариантах: на английский язык – 5 часов, а на русский – 2 часа [6]. В рамках проведения экспериментальной работы по теме нами были проведены констатирующий и формирующий эксперименты на базе 10-А класса школы №221 (г. Москва). Для проведения исследования 10-А класс был поделен на группы: первая – контрольная (16 человек) и вторая – экспериментальная (16 человек). Констатирующий эксперимент состоял в наблюдении в течение двух недель за работой класса на уроках английского и русского языков на предмет влияния родного языка при изучении иностранного. Показатели успеваемости представлены в следующей таблице:

Таблица 1

Первичная диагностика уровня успеваемости учащихся на уроках английского и русского языков

	Русский язык			Английский язык		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
КГ	60%	30%	10%	70%	20%	10%
ЭГ	55%	30%	15%	60%	30%	10%

Формирующий эксперимент предусматривал разработку и поэтапное внедрение специальных упражнений в работу экспериментальной группы на сопоставление знаний между языками как на уроках английского, так и русского языка. Особое внимание на занятиях уделялось главным частям речи в сопоставляемых языках, их функциям, трансформации частей речи, порядку слов и эмоциональной составляющей обоих языков. Контрольную группу (КГ) составили ученики, которые учились по традиционной программе и не сравнивали изучаемые языки для поиска отличий и сходства. Структура развития аналитических навыков сопоставления изучаемых языков состояла из таких 3 этапов как:

1) Ознакомления и первичного закрепления основных понятий.

2) Тренировки в практическом применении языковых конструкций.

3) Сопоставления о сходствах и отличиях изучаемых языков и формулировки выводов.

Контрольную группу (КГ) составили ученики, которые учились по традиционной программе и не сравнивали изучаемые языки для поиска различий и подобия. После проведения указанной практической работы в экспериментальной группе были зафиксированы следующие показания успеваемости по предметам:

Таблица 2

Повторная диагностика уровня успеваемости учащихся на уроках английского и русского языков

	Русский язык			Английский язык		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
КГ	60%	30%	10%	70%	20%	10%
ЭГ	40%	45%	15%	40%	50%	10%

Так происходит обратное взаимовлияние иностранного языка на знания русского языка, что не способствует улучшения знаний как по родному языку, так и по-иностранному. Основными способами формирования мотивации при обучении как иностранному, так и родному языкам являются:

- сообщение студентам теоретической значимости учебного материала;
- практическое направление знаний и возможность их применения в повседневной жизни;
- создание проблемных ситуаций;
- создание ситуации успеха;
- постановка близких и дальних перспектив в обучении.

Таким образом, можно сделать вывод о влиянии родного языка (русского) на процесс изучения иностранного (английского). Для эффективного обучения иностранному языку педагогу следует рекомендовать обращать внимание и проводить сравнение со структурой и грамматическими явлениями в родном языке. Так, на первый план выходят базовые знания обучающихся о родном языке. Преподаватели могут использовать методы стимулирования обязанностей и ответственности во время обучения родному языку: убеждение в значимости обучения; поощрения успехов в учебе. Учащийся на уроке должен быть настроен на эффективный процесс познания, чувствовать личную заинтересованность в нем, понимать, что и зачем он будет выполнять. Без возникновения этих мотивов учебная деятельность как в усвоении знаний по родному, так и по иностранному языку не может принести положительный результат. При учете того, что сегодня популярным становится раннее обучения иностранному языку детей дошкольного возраста, то возможным направлением дальнейшего исследования может быть влияние разви-

тия базовых речевых умений родного языка на процесс обучения иностранному языку детей дошкольного возраста.

Литература

1. Китайгородская Г.А., Бухбиндер В.А. Методика интенсивного обучения иностранному языку. М.: Просвещение, 2008. 279 с.
2. Иванов Д.А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании // Завуч. Управление современной школой. 2015. №1. С. 4 – 24.
3. Ерчак Н.Т. Иностранные языки: психология усвоения. М.: Новое знание, 2013. 335 с.
4. Буйницкая А.П. Информационные технологии и технические средства обучения иностранному языку: учеб. пособие. М.: Центр учебной литературы, 2012. 117 с.
5. Школы г. Москвы. Рейтинг школ. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://www.ucheba.ru/for-kids/schools>

References

1. Kitajgorodskaya G.A., Buhbinder V.A. Metodika intensivnogo obucheniya inostrannomu yazyku. M.: Prosveshchenie, 2008. 279 s.
2. Ivanov D.A. Kompetencii i kompetentnostnyj podhod v sovremennom obrazovanii // Zavuch. Upravlenie sovremennoj shkoloj. 2015. №1. S. 4 – 24.
3. Erchak N.T. Inostrannye yazyki: psihologiya usvoeniya. M.: Novoe znanie, 2013. 335 s.
4. Bujnickaya A.P. Informacionnye tekhnologii i tekhnicheskie sredstva obucheniya inostrannomu yazyku: ucheb. posobie. M.: Centr uchebnoj literatury, 2012. 117 s.
5. SHkoly g. Moskvyy. Rejting shkol. Elektronnyj resurs. Rezhim dostupa: <https://www.ucheba.ru/for-kids/schools>

THE INFLUENCE OF THE NATIVE LANGUAGE IN THE STUDYING OF A FOREIGN LANGUAGE (ON THE BASIS OF RUSSIAN AND ENGLISH)

*Estoeva D.G., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Senior Lecturer,
Nalgieva L.A., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Khashieva A.S., Senior Lecturer,
Ingush State University,
Masalieva B.A., Senior Lecturer,
Chechen State University*

Abstract: the article reveals the main features of the influence of the native language on learning a foreign language. The author emphasizes the importance of the sociocultural function of the language, reveals the concepts of “language” and “speech” competences, analyzes the influence of theoretical knowledge about the system of the native language on the formation of ideas about a foreign language. The author notes that the development of the speech of pupils and students should not be fenced off from the assimilation of general theoretical information about the language. It is inextricably linked with the studying of the language system, because speech in its oral and written forms is the realization of the language system. Knowledge of the theory of language is an optional condition for good speech in a foreign language. Nowadays, in linguodidactics, there is a tendency towards learning “language through culture” and “culture through language”. Thus, the comprehension of a foreign language is the mastering of its lexical and grammatical levels, and the formation of communication skills in the dialogue of various cultures and languages. The article reveals the process of teaching a foreign language through the method of comparing the structures of the native and foreign languages, as well as through the active speech activity of students. The author concluded that the influence of theoretical knowledge of students about the native language on the efficiency of mastering the norms and rules of a foreign language. The article notes that a positive transfer of already acquired knowledge in the native language to the stages of learning a foreign language should be carried out. This transfer is made valid, above all, at the level of training skills. The rational use of the native language and the organization of educational activities justifies itself at all language levels.

Keywords: native language, foreign language, linguistic studies, lexical basis, speech competence, language competence, teaching methods, socio-cultural features

КОМПЬЮТЕРНО-ИГРОВОЙ СЛЕНГ В РАМКАХ КОМПЬЮТЕРНОГО ДИСКУРСА

*Коршунов А.О., кандидат филологических наук,
Юго-Западный государственный университет*

Аннотация: в статье проводится исследование компьютерного подъязыка как части общепотребимого языка. Центральными для анализа понятиями автором выделяются два: «подъязык» и «слэнг»; при выполнении такого анализа определяются сходства этих единиц, а также их различия. В статье также рассматриваются специфические особенности русского компьютерного сленга. Автором выделяются три таких особенности, способствующих однозначному определению такой лексической категории. Первым отличительным признаком компьютерного сленга как специфичной языковой среды является относительное единство профессионализмов, жаргонизмов, сленгизмов и вульгаризмов. Вторым признаком уникальности функционирования компьютерного подъязыка в современном русском языке и русской речи автор выделяет первичность и главенство экспрессивной функции. Автор отмечает необходимость при употреблении слов данной категории в выражении отношения к тем или иным явлениям, событиям, предметам, людям. Третьей особенностью существования русского компьютерного сленга выделяется его базирование на нормах и правилах современного английского языка. Автор связывает это с тем, что в России зачастую отсутствуют подходящие лексические единицы для обозначения различных реалий как компьютерных технологий прошлого, так и современных технологий и игровой индустрии, в частности.

Ключевые слова: сленг, компьютерный сленг, способы образования компьютерного сленга, перевод, дискурс, лексические особенности

В процессе научно-технического прогресса, внедрения новых информационных технологий в повседневную жизнь человека, Интернет и прочие технологические новшества стали неотъемлемой частью человеческой жизни.

Распространение сетевых, цифровых информационно-коммуникационных технологий в различных сферах человеческой и общественной жизнедеятельности, привело к появлению такого термина, как «сетевое общество».

Происхождение данного термина приписывается социологу-теоретику Георгу Зиммелю, который в своих работах анализировал эффект модернизации и промышленного развития капитализма на примерах перехода одной компании под контроль другой, организации, производства и опыта модернизации.

В процессе развития информационно-коммуникационных технологий, эти технологии стали доступны не только крупным компаниям, которые ведут бизнес по всему миру, но и простым людям, которые проживают совершенно в разных уголках планеты.

На сегодняшний день использование современных технологий позволяет наиболее быстро и точно усваивать различную информацию, а также с помощью этой информации осуществлять ведение бизнеса, покупку недвижимости по всему миру, оформлять документы для въезда в ту или иную страну и осуществлять еще множество различных юридических действий не выходя из дома имея лишь доступ к компьютеру, смартфону и интернету.

Сетевые общества на сегодняшний день представлены и в восточных и западных странах мира. Каждое государство, понимая необходимость раз-

вития данного института осуществляет создание и модернизацию новых и уже существующих информационных сервисов, которые могут позволить наиболее удобно поддерживать связь и получать информацию по различным правовым вопросам.

Все эти процессы повлияли на все сферы жизнедеятельности, а развитие информационной коммуникаций привело к созданию особого компьютерного языка, а затем и лексики повседневного употребления, что соответственно обоснованно повлияло на создание специальных терминологических систем.

Использование современных технологий, видоизменяет язык, словарный запас любого человека, который использует современных информационных технологии в своей жизни.

На сегодняшний день, можно столкнуться с ситуацией, когда даже представители одной профессии не смогут понять друг друга, в силу различных подходов к получению информации, лексического обогащения словарного запаса, а также из-за разности общения с другими людьми.

В последующем, применение компьютерного сленга в обществе будет только возрастать, а соответственно исследование данного явления является необходимым условием человеческого развития.

Компьютерно-игровой дискурс возникает в силу взаимодействия людей в процессе информационной коммуникации, которая осуществляется по средствам различных технических устройств и применении сети Интернет. То есть, без дополнительных факторов, которые выражены в компьютерной технике, использование компьютерного сленга не возможно [1, с. 110].

Рассматриваемый дискурс, имеет свои специфические особенности, которые связаны со спецификой виртуального общения, среды, в рамках которой такое общение происходит. Способ представления информации, а также принципиальные особенности ведения диалогов и полилогов влияют на формировании тех или иных методов, которые практически реализуются в компьютерном дискурсе.

Наибольший интерес в рамках проводимого исследования, для нас представляет компьютерно-игровой сленг, который используется людьми, играющими в компьютерные игры.

Термин «сленг» устойчиво относят к жаргонизмам. По мнению Т.В. Жеребило, под жаргоном, следует понимать определенный социальный диалект, групповой язык, который характеризуется экспрессивной направленностью. По направлению своего действия жаргон формируется:

- в рамках группового жаргона;
- в рамках молодежных групп, при общении в которых используется сленг;
- в качестве определенной совокупности жаргонов, которые употребляются в условиях непринужденного общения и являются составной частью разговорной лексики [4, с. 332].

Одним из наиболее динамичных видов сленга, является молодежный сленг, который изменяется в зависимости от различных факторов, влияющих на представителей данной социальной группы.

Основным фактором, который влияет на формирование компьютерного сленга в русском языке, является переработка слов и терминов английского языка, которые встречаются в компьютерных играх.

Не для кого ни секрет, что английский язык, на сегодняшний день, фактически можно считать международным языком. Большинство компьютерных игр, а также компьютерных технологий созданы, именно на английском языке. Поэтому подавляющее большинство компьютерных программ, устройств, технологий используют терминологию, которая пришла путем интеграции слов английского языка в технологическую сферу.

Учитывая скорость развития информационных технологий, в России просто нет возможности создавать альтернативные понятия для большинства компьютерных терминов и сов. Более того, опять же учитывая интеграционные процессы в мире, это особо и не требуется.

Технические школы, а также программисты давно обучаются и повышают свою квалификацию на английском языке, так как этот язык является основой современно программирования.

Русские пользователи, которые профессиональным образом не связаны с программированием,

а лишь используют компьютер и иные устройства в своих целях, видоизменяют английские информационно-технологические термины и используют их.

Формирование компьютерного сленга на территории России стало происходить в конце XX – начале XXI века. Данный период ознаменован распространением компьютеров и технических устройств не только для осуществления профессиональной деятельности, но и в личных целях. В этот же период в России появляются первые информационные компании, которые занимаются разработкой собственного продукта на базе западных технологических разработок и устройств.

Последующее развитие Интернета, а также игровых технологий, позволили пользователям компьютерных игр, играть друг с другом на расстоянии. Основная особенность онлайн игр заключается в том, что игровой процесс осуществляется в реальном времени, а пользователям требуется язык коммуникации друг с другом для оптимизации игрового процесса.

Компьютерный сленг – это одна из разновидностей специального сленга, которая, прежде всего, используется лицами, осуществляющими свою профессиональную деятельность в сфере информационных технологий, а также среди лиц, которые используют информационных технологии в своих целях [7, с. 13].

Игровой сленг, имеет следующие признаки жаргона:

- используется ограниченным кругом лиц – геймерами (в данном случае слово геймер также имеет свое происхождение из игрового, компьютерного сленга);
- люди, которые не входят в число геймеров, в большинстве своем не понимают значение тех терминов, которые употребляют геймеры;
- данный вид сленга, реализуется на лексико-фразеологическом уровне, который не затрагивает фонетические и грамматические требования языка;
- компьютерно-игровой сленг, является одним из наиболее динамичных в мире, а частота изменений используемой терминологии может создавать ситуации, при которой пользователи данного сленга, сами не могут понять друг друга;
- сленг насыщен различными опознавательными знаками, которые позволяют определить посвященных людей, и людей которые далеки от компьютерных игр.

Необходимо признать тот факт, что использование компьютерно – игрового сленга, в целом положительно влияет на эффективность коммуникации лиц играющих в компьютерные игры. Учитывая быстроту процессов игры, а также необхо-

димность аналогичной быстрой реакции на происходящие события, использование сленга дает возможность обеспечивать процесс игры своевременной реакцией игроков [5, с. 101].

Помимо этого, многие составные части используемого сленга, зависят от такого в каком языке данный сленг применяется. Так, основными особенностями применения русского компьютерного сленга, являются:

- сленг, базирующийся на русском языке, представляет собой совокупность профессионализмов, жаргонизмов, сленгизмов и вульгаризмов;

- экспрессивность применения сленга, является основой при образовании новых слов. Особенно экспрессивность можно заметить, понаблюдав за тем, как геймеры играют в компьютерные игры. Если слушать внимательно их беседу в процессе игры, то большинство слов, которые они употребляют, употребляются в процессе эмоциональных реакций, например: «Lol» или «Лол», слово которое используется в сетевом сообществе в качестве символа демонстрирующего смех, радость.

Большинство ранее употребляемых в компьютерной и информационной среде терминов, составляющих большую часть сленга, на сегодняшний день уже не употребляются в силу динамичности развития информационных технологий.

Игровой сленг, в свою очередь, можно разделить на локальный и глобальный.

Глобальный игровой сленг – это такое сленг, который используется везде и всеми представителями компьютерного игрового сообщества. Например «нуб» – человек, который не имеет навыков игры, либо «донатер» – человек, который вкладывает реальные деньги в игру, для поддержания игровых процессов.

Локальный игровой сленг – это сленг, который формируется в конкретном игровом сообществе, среди игроков, которые играют в одну игру, либо в несколько похожих игр. Например, в игре «Dota 2» часто используют такие термины, как «каст» – использование активной способности; «фарм» – нападение; «ульта» – использование четвертой главной способности героя и так далее.

Основным способом формирования сленга данного вида, является использование английских слов и их адаптация под русскоязычные варианты игровой коммуникации.

Одними из способов пополнения игрового языка, является использование транскрипции и транслитерация.

Транскрипция – «1) написание, употребляемое в научных целях и ставящее своей задачей дать по возможности точную запись всех тонкостей произношения какого-либо языка независимо от его графических и орфографических норм <...>; 2) пе-

редача иноязычных собственных имен, географических названий и научных терминов буквами данного языка» [2, с. 201].

Применительно к сленговым словам можно сказать, что транскрипция – это такое слово, которое передает его произношение в языке-источнике, но с учетом русского артикулирования звуков. Как правило, это слова глобального игрового сленга, а также слова, характерные для сети Интернет вообще. Например: *аккаунт* (англ. account [a'kaunt] «счёт») – запись в базе данных, которая соотносит реального человека с принадлежащим ему виртуальным имуществом, *ачивмент* (англ. achievement [a'tʃi:vment] «достижение», «успех») – награда за выполнение задания, прохождение уровня и т.д., *хедшот* (англ. headshot [hed Ja:t] «выстрел в голову») – точный выстрел в голову персонажа-антагониста в компьютерной игре; *чит* (англ. cheat [tʃi:t] «обман, мошенничество») – способ получения преимущества или механизм, дающий это преимущество, например, код или программа для компьютерной игры.

Транслитерация – «передача букв одной письменности посредством букв другой письменности» [1, с. 14]. Транслитерация передает не произношение, а написание слова в языке-источнике, игнорируя при этом комбинаторные и позиционные правила чтения букв и буквосочетаний. Транслитерации используют игроки, которые не очень хорошо знают язык, из которого происходит заимствование слова, или намеренно искажают его произношение для создания комического, устрашающего, принижающего или иного эффекта. Например, *дамаг* <= англ. damage [dæmidʒ] «урон, вред, повреждение» – повреждения или урон, который один персонаж наносит другому в процессе игры; <= англ. tank «резервуар», «накопитель», «цистерна» - персонаж, имеющий сильную броню и отвлекающий на себя внимание противника.

Кроме слов, созданных на основе заимствованной лексики, в компьютерно-игровом сленге используются и слова русского языка. Очень часто они носят оценочный характер (как одобрительный, так и неодобрительный). Например, словом *дед* называют опытного игрока, старжила данной игры, словом *ниндзя* называют игрока, который в бою собирает много квестовых вещей, словом *точилка* называют предмет, который меняет свойства других предметов, улучшая их, *трактористом* называют пользователя, который для управления игровым процессом использует только клавиатуру.

Сленг Интернета и компьютера не является постоянным, меняются технологии, появляются новые понятия, которые расширяют его границы, было выявлено, что словари содержат определен-

ное количество уже неактуальной и неиспользуемой лексики. Поэтому были проанализированы актуальные online-ресурсы (habr.com, dev.by), изучены статьи и комментарии носителей и создателей сленга. Всего было выявлено и проанализировано 160 лексических единиц. Метод прямого заимствования сейчас наиболее популярен (60%) в отличие от перевода, на который приходится менее 10% всей сленговой лексики. Причина заключается в том, что все больше специалистов, особенно в отрасли информационных технологий, имеют достаточный уровень английского языка и продолжают обучение online именно на английском. Поэтому им проще принять новое слово таким, какое оно есть в оригинале, чем искать русские аналоги или адаптировать слово под правила русского языка.

На основе сделанного выше анализа, хотелось бы сделать ряд выводов.

Компьютерный сленг в большинстве случаев, представлен английскими заимствованиями или аббревиацией, что в некоторой степени объясняется тенденцией среди молодежи использовать в своей повседневной речи англицизмы. Случаи перевода встречаются реже из-за возможного отсутствия необходимого аналога в языке перевода.

Нельзя не отметить, что с каждым днем все больше и больше увеличивается словарный состав компьютерного сленга. Это приводит к появлению синонимичных групп. Например: *computer* – комп – компьютер – путер – банка – железка [5]; *hard drive* – винт – хорд – тяжелый драйв. Такое явление обусловлено различиями в возрасте, роде занятий, уровне владения английским языком и месте проживания людей, использующих сленг.

Из года в год происходит стремительное развитие компьютерных технологий, что неизбежно влечет за собой изменения и в словарном запасе пользователей. Сленг так же не остается постоянным [3]. Смена одной технологии другой приводит к тому, что некоторые слова выходят из употребления, им на смену приходят другие. Если в любом другом сленге эти изменения происходят в течение нескольких десятков лет, то в компьютерном сленге только за последнее десятилетие появилось и ушло из употребления огромное количество слов. К примеру, всем известное слово *смайлик*, используемое для обозначения изображения улыбающегося человеческого лица, постепенно вытесняется новым словом *эмоджи* (от англ. emoji), которое используется для обозначения человеческих эмоций.

Компьютерный сленг позволяет пользователям понимать друг друга с полуслова, т.е. служит средством коммуникации, ведь в отсутствие сленга, им бы пришлось использовать длинные про-

фессиональные термины или разговаривать на английском языке. Быстрое его распространение среди огромного числа носителей русского языка обуславливается внедрением компьютерных технологий в повседневную жизнь современного общества. Поэтому компьютерный сленг начинают употреблять не только специалисты, имеющие непосредственное отношение к компьютерным технологиям, но и простые пользователи.

Литература

1. Береговская Э.М. Молодежный сленг: формирование и функционирование // Вопр. языкознания. 2014. №3. 241 с.
2. Виноградова Н.В. Компьютерный сленг и литературный язык: проблемы конкуренции // Исследования по славянским языкам. 2011. №6. С. 203 – 216.
3. Жабина Л.В. К вопросу об игровом сленге // Университетские чтения 2014: Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Пятигорск. ПГЛУ, 2014. Ч. V. С. 170 – 174.
4. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. 5-е изд., испр. и доп. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. 486 с.
5. Розина Р.И. Американский сленг XXI в. в аспекте перевода // Тетради переводчика. М., 2014. Вып. 14. 126 с.
6. Северин Д.Е. Способы передачи английской безэквивалентной лексики в процессе перевода компьютерно-игрового дискурса // Молодой ученый. 2017. №28. С. 109 – 113.
7. Русских Ж.А., Каминский А.М. Компьютерный сленг и возможности его использования в деятельности по выявлению и раскрытию преступлений: учебно-практическое пособие. Ижевск. 2018. 56 с.
8. Бабалова Г.Г., Ширококов С.Н. Социолингвистические аспекты функционирования нестандартной лексики в молодежной академической среде. Омский научный вестник. Сер.: Общество. История. Современность. 2014. №5 (132). С. 94.
9. Лихолатов П.В. Компьютерный жаргон // Русская речь. 1997. №3.
10. Котова О.Е. Структура и семантика англоязычного компьютерного жаргона // Научно-практическая конференция "Антропологический подход к исследованию социума: лингвистические, социолингвистические, культурологические аспекты". М., 2001. С. 252 – 260.

References

1. Beregovskaya E.M. Molodezhnyj sleng: formirovanie i funkcionirovanie // Vopr. yazykoznanija. 2014. №3. 241 s.
2. Vinogradova N.V. Komp'yuternyj sleng i literaturnyj yazyk: problemy konkurencii // Issledovaniya po slavyanskim yazykam. 2011. №6. S. 203 – 216.
3. ZHabina L.V. K voprosu ob igrovom slenge // Universitetskie chteniya 2014: Materialy nauchno-metodicheskikh chtenij PGLU. Pyatigorsk. PGLU, 2014. CH. V. S. 170 – 174.
4. ZHerebilo T.V. Slovar' lingvisticheskikh terminov. 5-e izd., ispr. i dop. Nazran': OOO «Piligrim», 2010. 486 s.
5. Rozina R.I. Amerikanskij sleng XXI v. v aspekte perevoda // Tetradi perevodchika. M., 2014. Vyp. 14. 126 s.
6. Severin D.E. Sposoby peredachi anglijskoj bezekvivalentnoj leksiki v processe perevoda komp'yuterno-igrovogo diskursa // Molodoy uchenyj. 2017. №28. S. 109 – 113.
7. Russkih ZH.A., Kaminskij A.M. Komp'yuternyj sleng i vozmozhnosti ego ispol'zovaniya v deyatelnosti po vyyavleniyu i raskrytiyu prestuplenij: uchebno-prakticheskoe posobie. Izhevsk. 2018. 56 s.
8. Babalova G.G., SHirobokov S.N. Sociolingvisticheskie aspekty funkcionirovaniya nestandardnoj leksiki v molodyozhnoj akademicheskoy srede. Omskij nauchnyj vestnik. Ser.: Obshchestvo. Istoriya. Sovremennost'. 2014. №5 (132). S. 94.
9. Liholatov P.V. Komp'yuternyj zhargon // Russkaya rech'. 1997. №3.
10. Kotova O.E. Struktura i semantika angloyazychnogo komp'yuternogo zhargona // Nauchno-prakticheskaya konferenciya "Antropologicheskij podhod k issledovaniyu sociuma: lingvisticheskie, sociolingvisticheskie, kul'turologicheskie aspekty". M., 2001. S. 252 – 260.

COMPUTER-GAMING SLANG IN THE COMPUTER DISCOURSE

*Korshunov A.O., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.),
Southwestern State University*

Abstract: the article describes some specific features of Russian computer slang. The main words of this research is “sub-language” and “slang”, respectively. While performing this analysis, the similarities of these units are determined, as well as their differences. The article also describes the specific features of Russian computer slang. The author identifies three features that contribute to the unambiguous definition of this lexical category. The first distinctive feature of computer slang as a specific language environment is the relative unity of professionalism, jargon, slang and vulgarisms. The second feature of the uniqueness of the computer sublanguage functioning in modern Russian is the primacy of the expressive function. The third feature of Russian computer slang is its basing on the norms and rules of the modern English. The author underlines this as a fact because in Russia there are only a few suitable lexical units to refer to the various realities of computer technologies of the past, as well as modern technologies and the gaming industry in present.

Keywords: slang, computer slang, methods of formation of computer slang, discourse, lexical features

ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ СИНТАКСИС КАК ПРЕДМЕТ АНАЛИЗА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОМЕТОДИКЕ

*Цховребов А.С., кандидат педагогических наук, доцент,
Военный институт (инженерно-технический) Военной академии
материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва*

Аннотация: в исследовании представлен теоретический анализ функционально-коммуникативного синтаксиса как предмета исследований в современной лингвометодике. Проанализированы источники, позволяющие выделить в аспекте исследования несколько направлений: фундаментальные (академические) собственно-теоретические исследования отечественных ученых А.В. Бондарко, Г.А. Золотовой; рассмотрены прикладные (университетские) исследования педагогов-ученых (М.А. Всеволодова и др.), сложившиеся в процессе практики, на основе опыта преподавания русского языка как иностранного и ориентированные на преподавание функциональной грамматики как самостоятельной дисциплины, в основе которой лежит взаимодействие языка и человека.

Установлено, что все школы (направления) функциональной грамматики основаны на функциональном подходе «от значения к форме» (от функций к средствам) и содержат теорию функционально-семантического поля (ФСП), которая является общностью для определенных семантических категорий, содержащих не только лексические, но и грамматические средства языка. Таким образом, в функциональной грамматике на первый план выдвигается описание семантических пространств. Учет всех семантических категорий (смыслов) позволит разработать методическую стратегию в области обучения русскому синтаксису, так как речевая коммуникация (речевая интенция) говорящего на иностранном языке направлена от смысла к формальным средствам языка.

Ключевые слова: теория, функция, грамматика, функционально-коммуникативный синтаксис, русский язык как иностранный, ФСП

Функционально-коммуникативный синтаксис, представляющий собой грамматику речи, опирается на результаты формально-традиционной грамматики и в методике преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) признается ведущим принципом обучения, так как имеет специфику учитывать содержательное пространство языка, определяющее объективные и субъективные смыслы.

В отечественной лингвистике следует выделить четыре направления грамматических исследований, основанных на функционально-коммуникативной грамматике: а) фундаментальные (академические) исследования А.В. Бондарко, представляющие собой концепцию по функционально-семантическому описанию равноуровневых средств с объединенной содержательной функцией, которая включает семантические категории, состоящие из функционально-семантических полей; б) фундаментальные собственно-теоретические исследования Г.А. Золотовой, в основе которых положена концепция, раскрывающая характеристики функций языка, функционирование подсистем и грамматических единиц языка в целом; в) прикладные (университетские исследования) М.А. Всеволодовой, представляющие собой концепцию, которая носит прикладной характер и сложилась из опыта преподавания русского языка как иностранного, нацелена на изучение как семантического (содержательного) пространства языка, так и механизмов изучаемого языка; г) исследования, ориентированные на преподавание функциональной грамматики

как самостоятельной дисциплины, в основе которой лежит взаимодействие языка и человека.

Большую значимость для отечественной функциональной грамматики представляют исследования зарубежного автора А. Мустайоки (финского русиста, профессора русского языка и литературы).

Как указывалось выше, в отечественной лингвистике теория функциональной грамматики неразрывно связана с именем А.В. Бондарко, который отмечает, что «в грамматических исследованиях и описаниях в большей или меньшей степени представлены функциональные аспекты, но законченных функциональных грамматик мало, в частности до сих пор не создана функциональная грамматика русского языка» [1, с. 32].

Согласно теории А.В. Бондарко, функциональная грамматика ставит цель - изучение и описание как функций единиц строя языка, так и закономерностей функционирования этих единиц во взаимодействии с равноуровневыми элементами окружающей среды, причем при описании языкового материала используется подход «от функций к средствам», но в сочетании с подходом «от средств к функциям».

Концепция изучения функциональности А.В. Бондарко в области грамматики представляет собой интегрированный подход – посредством семантики языковых форм создается функционально-семантическое поле (далее – ФСП) с целью исследования тех значений, которые выражаются конкретными языковыми средствами.

Понятие «функционально-семантические поля» как основной принцип построения функциональной грамматики вводится А.В. Бондарко в исследовании «Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии». Под ФСП автор понимает «двухстороннее (содержательно-формальное) единство, формируемое грамматическими (морфологическими и синтаксическими) средствами данного языка вместе с взаимодействующими с ними лексическими, лексико-грамматическими и словообразовательными элементами, относящимися к той же семантической зоне» [1, с. 40].

Согласно термину ФСП, введенному А.В. Бондарко, на первый план выдвигается идея группировки разнородных по своей структуре языковых средств, то есть моделируется система языковых средств и системно-структурной организации, которые взаимодействуют на семантико-функциональной основе.

По мнению А.В. Бондарко, с понятием ФСП связано понятие «категориальная ситуация» (КС), отражающее двусторонний характер изучаемых языковых явлений. Категориальная ситуация – содержательная структура, которая базируется на определенной семантической категории, образующей ФСП в данном языке; аспект общей ситуации, которая передается высказыванием, а также аспектуальную, темпоральную, модальную, локативную категориальные характеристики.

Таким образом, следует отметить, что концепция А.В. Бондарко представляет собой отдельное направление в области функциональной грамматики, в основе которого лежит функционально-семантическое описание разноуровневых средств с объединенной содержательной функцией, содержащей семантические категории, выраженные в языке грамматическими категориями, состоящими из функционально-семантических полей.

Наряду с А.В. Бондарко, основоположником функционального подхода в отечественной лингвистике по праву можно считать Г.А. Золотову, исследователя, открывшего ряд закономерностей в существовании и функционировании языка и укрепившего концепцию функционально-коммуникативной грамматики. В своем фундаментальном исследовании «Коммуникативная грамматика» Г.А. Золотова представляет опыт современного осмысления синтаксического строя русского языка и, отмечая важность коммуникативно ориентированной грамматики, считает, что «правила существуют как средства управления коммуникативным процессом, как средства порождения и понимания различных текстов в единстве их формы, содержания и функционального назначения, в соответствии с потребностями и характером общения» [4, с. 8].

Эта мысль применима к практике преподавания русского языка как иностранного. Действительно, назначение правил при функциональном подходе определяется относительно их способности к восприятию различных текстов по языку специальности, то есть грамматические правила в совокупности способствуют пониманию различных микро-тем текста, основа которых составляет предложение – синтаксическая конструкция. Из этого следует, что «коммуникативная функция речи осуществляется не иначе как посредством синтаксических конструкций – носителей выражаемого содержания» [5, с. 4].

Функциональный подход автора отражается в классификации разрядов глаголов (неполнозначных, знаменательных), включающих как грамматические, так и функциональные характеристики. В аспекте исследуемой проблемы весьма ценным представляется материал по описанию структурно-смысловых отношений предикативных единиц в сложных предложениях с сочинительной и подчинительной связью. При этом следует отметить, что автор обращает внимание на неабсолютную границу между сложносочиненным и сложноподчиненным предложением, указывая на темпоральные (временные) и каузальные (причинные) отношения, выражаемые союзом И. Г.А.

Золотова также дает подробное описание сложноподчиненных предложений, выражающих различные отношения в своих предикативных частях, сравнивая придаточное предложение с компонентом простого, что, по мнению автора, способствует пониманию функциональной роли сложного предложения в целом.

Несомненный интерес вызывает в работе Г.А. Золотовой описание сложного предложения на фоне субъектной перспективы текста, где выдвигается мысль о том, что сложное предложение, состоящее из взаимодействия двух предикативных моделей, оказывается «в компетенции синтаксиса текста, нежели в компетенции синтаксиса предложения» [4, с. 371].

Это точка зрения вызывает согласие у преподавателей русского языка как иностранного, так как сложное предложение в практике преподавания РКИ в большей части рассматривается с целью восприятия информации текста, а потом уже и с точки зрения построения грамматических моделей.

Итак, функциональный синтаксис Г.А. Золотовой следует назвать направлением, раскрывающим характеристики функций языка и объединяющим подобные исследования в отдельную концепцию, представляющую собой функционирование подсистем и грамматических единиц языка в целом.

Признанным последователем функционального подхода в российской лингвистике, безусловно, считается М.В. Всеволодова, разработавшая научно-теоретические положения в области теории функционально-коммуникативного синтаксиса. Соблюдая принцип «от семантики к форме», описанный в «Функциональной грамматике» А.В. Бондарко, М.А. Всеволодова раскрывает законы функционирования языка как системы, а именно дает подробное описание функционально-семантических полей временных, пространственных, причинно-следственных отношений. Под коммуникативностью автор понимает «обучение, с одной стороны, сознательному выбору языковых средств, необходимых для решения стоящих перед автором высказывания или текста коммуникативных задач, а с другой – распознаванию текста с целью адекватного понимания не только денотативного (смыслового) содержания, но и коммуникативных установок автора текста» [3, с. 4].

Таким образом, в трудах М.А. Всеволодовой находят отражение разные поверхностные структуры, выражающие определенное значение, что является основным признаком функционально-ориентированной методики. Относительно синтаксиса предложения издания насыщены разными конструкциями, описывающими простое предложение. Однако, несмотря на вышеуказанное преимущество, в трудах М.А. Всеволодовой не нашло отражение описание возможностей сложного предложения, которые так же, как и простое предложение, способны к выражению различных отношений и представляют более сложный уровень речевой конструкции, передающих знания языковых явлений.

В отдельное направление следует выделить исследования ученых в области функционального синтаксиса, ориентированные на преподавание функциональной грамматики как самостоятельной дисциплины, в основе которой лежит взаимодействие языка и человека, то есть носителем языка и его пользователем.

Собственно функциональному синтаксису посвящает свою работу финский русист и профессор русского языка и литературы А. Мустайоки. Концепция А. Мустайоки заключается в том, что он выдвигает модель под названием «функциональный синтаксис», объясняя свой выбор тем, что «функциональная грамматика вызывает у многих устойчивые ассоциации, связанные с некоторыми уже существующими лингвистическими школами» [7, с. 12]. Согласно концепции, выдвигаемой финским профессором, предложенная модель имеет точки соприкосновения как с традициями российской, так и западной лингвистики.

В «Книге о грамматике. Русский язык как иностранный» под редакцией А.В. Величко, представляющей собой обобщение многолетнего опыта кафедр РКИ, дается методика обучения иностранцев русской грамматике с использованием функционально-коммуникативного подхода. В книге, состоящей из трех разделов и включающей проблемы грамматики основного и продвинутого этапов обучения иностранных учащихся русскому языку, рассматривается концепция грамматики РКИ, которая основана на принципе сочетания структурно-семантического и функционально-коммуникативного аспектов описания языка как единого целого, что обусловлено тем, что в основе грамматики РКИ лежит описание языка как средства общения [6].

Особый интерес в аспекте нашего исследования в книге вызывает второй раздел, в котором реализован функционально-коммуникативный подход к обучению, представлены языковые средства разных уровней, участвующие в выражении смысловых отношений в простом и сложном предложении – определительных, временных, причинных, принадлежности, возможности, необходимости, отрицания и т.д.

А.В. Величко важнейшим принципом в функционально-коммуникативном аспекте грамматики РКИ на всех этапах обучения иностранному языку называет ономазиологический принцип представления языкового материала «от содержания к форме». В функциональном аспекте автор рассматривает сложные условные, целевые и изъяснительные предложения с союзами ЕСЛИ, ЧТОБЫ, ЛИ или их вариативные или конкурирующие с ними союзы. Например, в условных предложениях с союзом ЕСЛИ грамматическое значение имеет способность видоизменяться в той или иной степени, поскольку подвергается влиянию смыслового содержания частей и их соотношения. В целевых предложениях с союзом ЧТОБЫ автор указывает на осложнение, видоизменение – оттенок антицели при определенном смысловом соотношении частей. А.В. Величко также подчеркивает богатство изъяснительных предложений с союзом ЧТОБЫ семантическими оттенками.

Таким образом, концепция А.В. Величко представляет интерес с точки зрения разработки методики преподавания русского сложного предложения, основанной на функциональном подходе и предназначенной для иностранных обучающихся, что и предполагает концепция грамматики РКИ.

Среди современных исследователей функционального синтаксиса следует выделить Ф.И. Панкова, который рассматривает функционально-коммуникативную грамматику русского наречия и

считает, что «ФКГ как «грамматика речи» опирается на достижения традиционной формально-описательной грамматики (ФОГ), как «грамматика языка», хотя во многом и противопоставлена ей» [10, с. 72]. В статье «Функционально-коммуникативная грамматика и русская языковая картина мира» Ф.И. Панков анализирует особенности русской языковой картины мира в области следующих универсальных понятийных и функционально-семантических категорий: время, пространство, причина и состояние.

Вслед за Ф.И. Панковым мы считаем, что русская языковая картина мира получила свое отражение как в лексике, так и в синтаксических моделях, в связи с чем в преподавании русского языка как иностранного должны быть учтены фундаментальные характеристики – системность, объективный характер языка и субъективный характер речевых реализаций.

Весьма интересный подход с точки зрения функционирования определительных конструкций русского языка как иностранного обозначен И.В. Одинцовой, представителю московской школы, которая в работах рассматривает определительное придаточное предложение с точки зрения функции и семантики в практике преподавания РКИ. По мнению ученого, для практической грамматики РКИ в процессе работы над определительными конструкциями следует исходить из следующей характеристики – семантических оттенков определительных отношений, способных быть регулярно выраженными; функций придаточного предложения. [8] В работе «Определительное придаточное предложение с точки зрения функции и семантики в практике преподавания РКИ» И.В. Одинцова предлагает преподавателям РКИ несколько рекомендаций, сводящих к тому, чтобы в работе дифференцировать атрибутивно-выделительные и атрибутивно-присоединительные предложения.

В статье «К вопросу об объекте и предмете в науке» И.В. Одинцова рассматривает лингвистический аспект РКИ как самостоятельный предмет науки о языке, что подтверждается примерами, доказывающими данную точку зрения. Автор указывает на важность сохранения предмета благодаря своей функции, поскольку при исчезновении функции исчезает и предмет. РКИ квалифицируется ученым «как конгломерат ряда дисциплин» [9, с. 98] с включением основных направлений гуманитарного знания – лингвистика, методика, психология, культурология, культура речи, стилистика. И.В. Одинцова под методикой преподавания понимает трансляционный механизм переноса знаний в практику, а в случае с РКИ – перенос знаний лингвистических, которые сформиро-

вались на основе функционально-коммуникативного взгляда на язык.

Согласно концепции И.В. Одинцовой, для РКИ основным подходом является функционально-ономасиологический, который преследует цель – выразить разные речевые интенции соответствующими средствами языка.

Исходя из данной точки зрения, можно констатировать, что лингвистический аспект преподавания русского языка как иностранного реализуется в функционально-коммуникативной грамматике (ФКГ).

Идея функциональной грамматики воплощена в трудах Р.М. Теремовой, представителя петербургской школы. В своей монографии доктор филологических наук, профессор кафедры интенсивного обучения РКИ «Функциональная грамматика: блок обусловленности в современном русском языке» исследует блок обусловленности в современном русском языке в русле идей функциональной грамматики, с учетом денотативного и коммуникативно-прагматического аспектов. Р.М. Теремова в исследовании осуществляет функционально-грамматический анализ обусловленности на уровне смысловой структуры и ее языкового выражения, а именно выявляет семантическую структуру категориальных ситуаций, сущности, специфики функционально-семантических категорий причины, следствия, условия, уступки, цели. Автор представляет глубинную семантическую субкатегоризацию данных категорий, которая представлена в виде функционально-семантических полей с синтаксической направленностью» [11].

Данная концепция представляет большой интерес с позиции разработки методики преподавания русского синтаксиса иностранцам, так как указанная работа имеет синтаксическую направленность и нацелена на организацию разноуровневых языковых средств, выражающих функционально-семантические категории-поля (причины, следствия, условия, уступки, цели), рассматриваемых в русле функциональной грамматики.

Следует отметить, что Р.М. Теремова впервые на материале современного русского языка дает многоаспектное системное описание языковых средств выражения пяти взаимосвязанных типов семантики – причинной, следственной, условной, уступительной, целевой, которые объединены на одной категориальной основе – причинно-следственной зависимости. Ученый представляет «общую картину взаимодействия аспектов семантики обусловленности и средств их выражения, в результате описания полей причины, следствия, условия, уступки и цели» [12, с. 4].

Отдельное исследование Р.М. Термова посвящает причинным конструкциям. В пособии «Опыт функционального описания причинных конструкций» на основе многоаспектного, системного подхода к изучению причинных конструкций выявлена категориальная сущность причинно-следственной семантики, определена глубоко разветвленная система ее субкатегориальных значений. Актуальность этого исследования не вызывает сомнений, поскольку в нем определяются цели и задачи обучения активному владению русским языком как иностранным. По мнению автора, анализ материала преимущественно в направлении от значения к форме является наиболее оптимальным для практики преподавания русского языка иностранцам.

Исходя из вышеперечисленного, можно сделать вывод, что труды Р.М. Термовой отражают современное и перспективное направление в области исследования языка, которое ориентировано на изучение функционального аспекта языка, что, согласно точке зрения ученого, «позволяет представить языковые явления в динамике речевого использования, наиболее плодотворно осуществить многоаспектный, системный подход при изучении репрезентантов категории причины, выявить градиацию семантического пространства причины во всей ее сложности» [13, с. 5].

В результате проведенного аналитического обзора проблемы функционального синтаксиса как педагогической модели в преподавании русского языка как иностранного мы можем сделать вывод, что все обозначенные направления связаны с коммуникативной функцией языка, поскольку объединены тремя основными законами лингвосомиотики – семантики, синтактики и прагматики, согласно которым язык является средством передачи говорящим своих мыслей и чувств адресату с помощью знаковой природы языка.

Вышеприведенные направления в лингводидактике свидетельствуют о том, что функциональная грамматика – это особое направление в лингвистике, изучающее функции языка, функционирование языковых единиц, а также языковой системы, состоящей из элементов, которые обладают определенными функциями в речи.

Все школы (направления) функциональной грамматики в основе содержат теорию функционально-семантического поля (ФСП), которая является общностью для определенных семантических категорий, содержащих не только лексические, но и грамматические средства языка.

Итак, мы можем сделать вывод на основе анализа теории по функциональному синтаксису. Функция представляет собой исполнение, осуществление, деятельность или внешнее проявление

свойств какого-либо объекта в данной системе отношений. Функция же синтаксических единиц понимается нами как деятельность в построении коммуникативной единицы – простого или сложного предложения, то есть «способность языковой единицы к выполнению определенного назначения, потенциал функционирования, и вместе с тем реализация этой способности – результат, цель функционирования» [2, с. 29].

Как указывалось выше, синтаксические единицы классифицируются в традиционной, функциональной, коммуникативной грамматиках, при этом наиболее плодотворным оказывается с точки зрения методики преподавания РКИ их анализ в функциональной среде – преобразование языковых единиц в речь. Сфера функционирования синтаксических единиц – речь и текст, то есть возможность высказывания, реализации языковых единиц в речевой коммуникации.

Исходя из вышесказанного, мы должны признать главенствующим в преподавании иностранного языка функциональный подход, основанный на способе представления языкового материала таким образом, чтобы содержание высказывания определялось характером представления лексико-грамматического материала. Данный подход характеризуется тем, что использует речевые функции и понятия, с помощью которых осуществляется коммуникация и реализуются речевые интенции изучающих иностранный язык.

Как нами было отмечено выше, в отличие от использования в обучении русскому языку как иностранному формального (традиционного) подхода, что является нерациональным, функциональный принцип позволяет вводить грамматический материал (синтаксический) в соответствии коммуникативными функциями языка, то есть языковые структуры, опираясь на функции языка, реализуются в речевую коммуникацию, что отражает коммуникативное намерение говорящего, изучающего иностранный язык.

Методика преподавания русского языка как иностранного, а именно педагогическая модель изучения функционального синтаксиса сложного предложения предполагает разработку методической платформы, основанной на типологии структуры предложения, которая способствовала бы обеспечению соответствующими конструкциями смысловые участки в синтаксической системе изучаемого языка.

Таким образом, на наш взгляд, в основу методики обучения русскому сложному предложению должен быть положен функциональный принцип, основанный на подходе «от значения к форме» (от функций к средствам), а идея функционального синтаксиса должна опираться на выражения «от

смысла (семантических категорий / семантических структур / семантики) к языковым средствам (языковым выражениям / языковым структурам)».

Анализ функционального синтаксиса как лингводидактической модели в преподавании РКИ показал, что в ФС семантическая категория занимает главенствующее положение, так как имеет преимущество над семантикой предложения, которая при функциональном подходе играет роль уточнения смысла, то есть характеризуется тем, что выполняет вспомогательную функцию. Проведенный анализ также показал, что современная лингвометодика предполагает организовать языковой материал с опорой на функционально-семантические категории, которые передаются как лексическими, так и грамматическими средствами, что позволяет рассматривать разноуровневые языковые средства в совокупности с их семантическими функциями.

В функциональной грамматике, основанной на принципе «от функции к средствам», на первый план выдвигается описание следующих семантических пространств: действия, состояния, бытия, качественной характеристики объекта, субъектно-объектных отношений, локальности, орудийности, темпоральности, модальности, условия, причины, следствия и т.д. Учет перечисленных семантических пространств позволит разработать оптимальную методику обучения иностранцев не только лексическим, но грамматическим средствам изучаемого языка. Таким образом, в аспекте проведенного исследования нам важен учет всех семантических категорий (смыслов), так как речевая коммуникация (речевая интенция) говорящего на иностранном языке направлена от смысла к формальным средствам языка.

Литература

1. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. Л.: Наука, 1983. 208 с.
2. Бондарко А.В. Функциональная грамматика. Л.: Наука, 1984. 136 с.
3. Всеволодова М.В., Панков Ф.И. Функционально-коммуникативное описание русского языка в целях преподавания его иностранцам: Информационно-аналитический обзор. Вып. 1: Теория и практика описания и преподавания русского языка как иностранного / под общей ред. В.В. Молчановского. М.: Гос. ин-т русского языка им. А.С. Пушкина, 1999. 127 с.
4. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Ин-т рус. яз., 2004. 540 с.
5. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса: [монография] / Г.А. Золото-

ва. 5-е изд., стереотип. Москва : URSS : КомКнига, 2007. 366 с.

6. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / Под ред. А.В. Величко. 3-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. 648 с.

7. Мустайоки А. Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам. М.: Языки славянской культуры, 2010. 512 с.

8. Одинцова И.В. Определительное придаточное предложение с точки зрения функции и семантики в практике преподавания РКИ // Текст: проблемы и перспективы: Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного: Матер. Междунар. науч.-практич. конф. М., 2007. С. 275 – 278.

9. Одинцова И.В. К вопросу об объекте и предмете в науке РКИ – как предмет лингвистического исследования // Мир русского слова. 2014. № 2. С. 72 – 80.

10. Панков Ф.И. Функционально-коммуникативная грамматика и русская языковая картина мира // Мир русского слова. 2013. №2. С. 72 – 80.

11. Теремова Р.М. Функциональная грамматика: блок обусловленности в современном русском языке: монография / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. 283 с.

12. Теремова Р.М. Функционально-грамматическая типология конструкций обусловленности в современном русском языке: автореф. дис. ... на соиск. учен. степ. д-ра филол. наук: (10.02.01) / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. Л., 1988. 32 с.

13. Теремова Р.М. Опыт функционального описания причинных конструкций: учеб. пособие к спецкурсу. Л.: ЛГПИ, 1985. 70 с.

References

1. Bondarko A.V. Principy funkcional'noj grammatiki i voprosy aspektologii. L.: Nauka, 1983. 208 s.
2. Bondarko A.V. Funkcional'naya grammatika. L.: Nauka, 1984. 136 s.
3. Vsevolodova M.V., Pankov F.I. Funkcional'no-kommunikativnoe opisanie russkogo yazyka v celyah prepodavaniya ego inostrancam: Informacionno-analiticheskij obzor. Vyp. 1: Teoriya i praktika opisanija i prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo / pod obshchej red. V.V. Molchanovskogo. M.: Gos. in-t russkogo yazyka im. A.S. Pushkina, 1999. 127 s.
4. Zolotova G.A., Onipenko N.K., Sidorova M.YU. Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka. M.: In-t rus. yaz., 2004. 540 s.

5. Zolotova G.A. Kommunikativnye aspekty russkogo sintaksisa: [monografiya] / G.A. Zolotova. 5-e izd., stereotip. Moskva : URSS : KomKniga, 2007. 366 s.

6. Kniga o grammatike. Russkij yazyk kak inostrannyj / Pod red. A.V. Velichko. 3-e izd., ispr. i dop. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 2009. 648 s.

7. Mustajoki A. Teoriya funkcional'nogo sintaksisa: ot semanticheskikh struktur k yazykovym sredstvam. M.: YAzyki slavyanskoj kul'tury, 2010. 512 s.

8. Odincova I.V. Opredelitel'noe pridatochnoe predlozhenie s tochki zreniya funkcii i semantiki v praktike prepodavaniya RKI // Tekst: problemy i perspektivy: Aspekty izucheniya v celyah prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: Mater. Mezhdunar. nauch.-praktich. konf. M., 2007. S. 275 – 278.

9. Odincova I.V. K voprosu ob ob"ekte i predmete v nauke RKI – kak predmet lingvisticheskogo issle-

dovaniya // Mir russkogo slova. 2014. № 2. S. 72 – 80.

10. Pankov F.I. Funkcional'no-kommunikativnaya grammatika i russkaya yazykovaya kartina mira // Mir russkogo slova. 2013. №2. S. 72 – 80.

11. Teremova R.M. Funkcional'naya grammatika: blok obuslovlennosti v sovremennom russkom yazyke: monografiya / Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2017. 283 s.

12. Teremova R.M. Funkcional'no-grammaticheskaya tipologiya konstrukcij obuslovlennosti v sovremennom russkom yazyke: avtoref. dis. ... na soisk. uchen. step. d-ra filol. nauk: (10.02.01) / Leningr. gos. ped. in-t im. A.I. Gercena. L., 1988. 32 s.

13. Teremova R.M. Opyt funkcional'nogo opisanija prichinnykh konstrukcij: ucheb. posobie k speckursu. L.: LGPI, 1985. 70 s.

FUNCTIONAL-COMMUNICATIVE SYNTAX AS THE SUBJECT OF ANALYSIS IN MODERN LINGUISTIC METHODOLOGY

Tskhovrebov A.S., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Military Institute (engineering and technical) of The Military Academy of Logistics named after General Khrulev

Abstract: the study presents a theoretical analysis of functional and communicative syntax as a subject of research in modern linguistic methodology. The authors analyze the sources that allow to identify several areas of research in the aspect of research: fundamental (academic) actual-theoretical research of domestic scientists A.V. Bondarko, G.A. Zolotova; they consider applied (University) research of teachers-scientists (M.A. Vsevolodova et al.), developed in the course of practice, based on the experience of teaching Russian as a foreign language and focused on teaching functional grammar as an independent discipline, which is based on the interaction of language and human.

It is established that all schools (directions) of functional grammar are based on the functional approach "from meaning to form" (from functions to means) and contain the theory of the functional-semantic field (FSF), which is common for certain semantic categories that contain not only lexical, but also grammatical means of the language. Thus, in functional grammar, the description of semantic spaces comes to the fore. Taking into account all semantic categories (meanings) will allow developing a methodological strategy in the field of teaching Russian syntax, as speech communication (speech intention) of a foreign language speaker is directed from the meaning to the formal means of the language.

Keywords: theory, function, grammar, functional and communicative syntax, Russian as a foreign language, FSF

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ФЕНОМЕНЫ «ВИНА» И «МЕСТЬ» В ДРЕВНЕГЕРМАНСКОМ ГЕРОИЧЕСКОМ ЭПОСЕ «ПЕСНЬ О НИБЕЛУНГАХ»

*Чечетка В.И., кандидат филологических наук, доцент,
Воронежский государственный технический университет*

Аннотация: на материале текстов песен древнегерманского героического эпоса «Песнь о Нибелунгах» рассматриваются лингвокультурные феномены «месть» и «вина» в мифопоэтике Средневековья, способы их лексической реализации в тексте на примере текстов-рукописей начала 12 века, более поздними вариантами – 18 века, и их перевод на русский язык.

Постановка задачи. В данной статье на материале текстов-рукописей (Hohenems-Münchener Handschrift) «Песни о Нибелунгах» («Das Nibelungenlied») и ее более поздних версий, а именно, перевода, выполненного Карлом Зимроком и перевод на русский язык со средневерхненемецкого Ю.Б. Корнеева анализируются лингвокультурные феномены месть и вина в героическом эпосе Средневековья. Описываются способы интерпретации немецкоязычными авторами поведение героев и мотивация их поступков.

Результаты исследования. В результате исследования автор приходит к выводу, что лингвокультурные феномены месть и вина имеют различные аспекты, в зависимости от интересов эпохи, они обусловлены безоговорочной верностью воинов своим королям, которую некоторые называют песней Нибелунгов и воспринимают одни позитивно, а другие негативно; сильными или слабыми правителями; переменами, которые вызывает в человеке любовь; позицией индивида по отношению к сообществу и др.

Полученные выводы. Лингвокультурные феномены месть и вина – категории эмоциональные. Мотивом являются, как правило, убийство родственника (мужа, отца, брата и т.п.), кража/воровство (золото, потерянное наследство и т.п.), обида, оскорбление, уязвленное самолюбие и мн.др. В качестве объекта мести выступают ближайшие родственники – дети, муж/жена, отец/мать и т.п. или непосредственный обидчик.

Ключевые слова: древнегерманский героический эпос, Средневековье, «Песнь о Нибелунгах», судьба, месть, вина

В современных исследованиях «Песнь о Нибелунгах» («Das Nibelungenlied») относится к числу немногих средневековых текстов, оригинальное название которых сохранилось с древности (датируется 1150-1216 г.г.). Первоначально эпопея называлась в рукописи XIV века „Chreimhilden Püech“ (Гнев Кримхильды). Но это название не сохранилось, не прижилось, и сегодня исследователи говорят об эпосе «Песнь о Нибелунгах». Это название следует из заключительной строки эпоса, последней редакции того времени, которая и является одной из основных рукописей для исследований. Однако надо заметить, что в Среднегерманском языке „liet“ понимается не как песня в нашем смысле, а может означать строфу или эпос. Не ясно и происхождение имени нибелунга. В первой части «Песни о Нибелунгах» имя обозначает владельцев большого поместья, охраняемого карликом Альберихом, которого Зигфрид победил, а во второй части с этим именем идентифицируются бургундцы, к которым клад перешел после убийства Зигфрида [1].

«Песнь о Нибелунгах» была много раз прочитана и переписана в Германии в позднем Средневековье. О ее популярности свидетельствует большое количество рукописей. Она сохранилась в десяти полных или почти полных и примерно в двадцати фрагментарных рукописях, найденных преимущественно в южной части немецкого языкового региона (Швейцария, Форарльберг, Тироль) [2].

Интересно отметить, что после упадка рыцарской культуры «Песнь о Нибелунгах» канула в небытие. Но текст оставался живым, его продолжали перечитывать вновь и вновь. Фактически текст был вновь открыт Якобом Германом Оберейтом в 1755 году. В 1782 году появилась первая печать поэмы, которую организовал профессор Кристоф Генрих Миллер. Тем самым «Песнь о Нибелунгах» вновь вошла в сознание народа. Общему распространению эпоса способствовал и Карл Зимрок, который в 1827 году перевел текст со средневерхненемецкого на современный немецкий (имеется ввиду, современный для К. Зимрока – XIX век) [3, s. 29-88].

Проблематика данной статьи соотносится с теми актуальными исследованиями, которые рассматривают культуру и фольклор в их действенной преемственности с живым национальным языком [4].

Материалом исследования послужили тексты-рукописи XIII в. (Hohenems-Münchener Handschrift ~1280 г.) [1*] «Песни о Нибелунгах» («Das Nibelungenlied») и ее более поздняя версия: перевод, выполненный Карлом Зимроком в XVIII в. [2*]. В статье использованы также фрагменты перевода «Песни» на русский язык со средневерхненемецкого и примечания известного переводчика Ю.Б. Корнеева издания «Das Nibelungenlied. Zweisprachig. Herausgegeben und übertragen von Helmut de Boor» [3*].

Методы исследования

Для решения поставленных задач в работе использовались методы, ориентированные на анализ лексического уровня художественного текста: внутритекстовый сопоставительный анализ, направленный на определение специфики семантической реализации слова в тексте, метод словарных дефиниций, компонентный анализ и др.

Отметим, тот факт, что финал произведения закончится трагически, понятен с самого начала [5,

s. 175-206]. Первая 'причина' катастрофы названа уже в первых строфах «Песни о Нибелунгах»: ...si wart ein schoene wîp. darumbe muosen degene vil verliesen den lîp. (= Sie wurde eine schöne Frau. Deswegen mussten viele Helden das Leben verlieren.) Она была красивой женщиной. Из-за этого многие герои должны были лишиться жизни.

Ср.:

Таблица 1

Ez wuohs in Burgonden/ein schoene magedin daz in allen landen/niht schoeners mohte sin Chriemhilt was si geheizen/vnde was ein schoene wip darumbe mvosen degene/vil verliesen den lip [зд. и далее по тексту 1*]	Es wuchs in Burgunden solch edel Mägdlein, Daß in allen Landen nichts Schönres mochte sein. Kriemhild war sie geheizen, und ward ein schönes Weib, Um die viel Degen mussten verlieren Leben und Leib. [зд. и далее по тексту 2*]	Жила в земле бургундов девица юных лет. Знатней ее и краше еще не видел свет. Звалась она Кримхильдой и так была мила, Что многих красота ее на гибель обрекла. [зд. и далее по тексту 3*]
--	--	---

Если не переводить свободно, *darumbe* – 'из-за нее', то судьба уже predetermined еще до того, как начинается само действие. В «Песне о Нибелунгах» встречаются различные виды предисловий к грядущему, которые в целом производят сильное впечатление судьбоносности:

предварительная ссылка рассказчика:

- с явным обоснованием только что названного (*darumbe ...*; z. B.: *si wart ein schoene wîp. dar umbe muosen degene vil verliesen den lîp* = Она была красивой женщиной. Из-за этого многие герои должны были лишиться жизни);

- без явного обоснования только что названного (*sît ...*; z. B.: *dâ zen Burgonden, sô was ir lant genant. si vrumten starkiu wunder sît in Etzelen lant*=Владели эти братья Бургундией втроем, И многих гуннов Этцеля сразил их меч потом [3*]);

- предчувствия персонажей (z. B.: *ich wæn, in hete ir herze rehte daz geseit*= я предвижу, я чувствую это);

- сновидения;

- предупреждающие знаки (ср.: *die Donau führt Hochwasser, der Fährmann muss erschlagen werden*= На Дунае наводнение, Паромщик должен быть убит)

- пророчество (*zwei Wasserfrauen prophezeien Hagen, dass nur der Kaplan zurückkehren wird*=две русалки пророчествуют Хагену, что только капеллан вернется):

Следует отметить, что из всех пяти снов «Песни о Нибелунгах» четыре – предостерегающие сны в средневековом понимании. В то время как сегодня мы рассматриваем сны, питаемые бессознательным сновидца, в древности верили в сны, посланные извне, от внечеловеческой силы. С религиозной точки зрения правильным является толкование снов королевы Уты, которое Кримхильда понимает как предупреждение об опасности; но зло может быть предотвращено, если Бог защитит того, кому угрожают:

Таблица 2

Ez trovnde Chriemhilde/in tvgenden der si pflach wie si einen valchen wilden/zuge manigen tach den in zwene arn erchlimmen/daz si daz mvosde sehen ir enchvnde in dirre werlde/ nimmer leider sin geschehen Waz saget ir mir von manne/vil liebiv mvoter min ane reken minne/wil ich immer sin svv schoene wil ich beliben/vnz an minen tot daz ich sol von manne/nimmer gewinnen deheine not	In ihren hohen Ehren träumte Kriemhilden, Sie zög einen Falken, stark-, schön- und wilden; Den griffen ihr zwei Aare, daß sie es mochte sehn: Ihr konnt auf dieser Erde größer Leid nicht geschehn. Sie sagt' ihrer Mutter den Traum, Frau Uten: Die wust ihn nicht zu deuten als so der guten: «Der Falke, den du ziehest, das ist ein edler Mann: Ihn wolle Gott behüten, sonst ist es bald um ihn gethan».	И вот Кримхильде знатной однажды сон приснился, Как будто вольный сокол у ней в дому прижился, Но был двумя орлами заклеван перед нею. Смотреть на это было ей всех смертных мук страшнее. Про сон свой вещий Уте поведала девица, И мать ей объяснила, какой в нем смысл таится: «Тот сокол – славный витязь. Пусть Бог хранит его, Чтоб у тебя не отняли супруга твоего».
---	--	---

Как говорит безымянный автор «Песни о Нибелунгах», сны могут быть посланы Богом, но также дьяволом и злыми демонами. Кроме сна о соколе, о котором повествует рассказчик так, что мы переживаем непосредственно, а не путем повествования одной фигуры к другой, еще три предупре-

ждающих сновидения рассказываются персонажами:

Кримхильда пытается предупредить Зигфрида о смерти двумя снами; на месте двух орлов во вступлении появляются два вепря и два камнепада, которые Зигфрида изувечат или похоронят под собой:

Таблица 3

Si sprach zuo dem reken/lat iwer iagen sin mir trovmt heint leide/wie iuch zwei wildiv swin iageten vber heide/da wurden bluomen rot daz ich so sere weine/daz get mir werliche not ... Neina herre Sifrit/ia furht ich dinen val mir trovmt heint leide/wie obe dir zetal vielen zwene berge/ich gesach dich nimmer me wil dv von mir scheiden/daz tuot mir innerclichen we	Sie sprach zu dem Recken: "Lasst euer Jagen sein: Mir träumte heunt von Leide, wie euch zwei wilde Schwein Auf der Haide jagten: Da wurden Blumen rot. Dass ich so bitter weine, das tut mir sicherlich Not. ... "Nicht doch, lieber Siegfried, wohl fürcht ich deinen Fall. Mir träumte heunt von Leide, wie über dir zu Tal Fielen zwei Berge, dass ich dich nie wieder sah: Und willst du von mir scheiden, das geht mir inniglich nah."	"Не езд на охоту, – промолвила она. Мне сон дурной приснился: гнались два кабана По лугу за тобою, и все цветы вокруг Внезапно стали красными. Не езд, мой супруг!" "Поверь, не зря слезами мой отуманен взор. Мне сон дурной приснился: стоял ты меж двух гор, И вдруг они упали, и ты раздавлен был. Останься, чтобы твой отъезд мне сердце не разбил".
--	---	--

Ута рассказывает свой сон о мертвых птицах:

Таблица 4

Do sprach zuo zir kinden/div edele Vote ir soltet hie beliben / helde guote mir ist getrovmet hint/von engestlicher not wie allez daz gefuegele/in disme lande were tot	Da sprach zu ihren Söhnen Ute die Fraue gut: "Ihr solltet hier verbleiben, Helden hochgemut; Mir hat geträumet heunte von großer Angst und Not, Wie alles das Gevögel in diesem Lande wäre tot."	Сказала детям Ута: «Останьтесь здесь все трое. Приснился нынче ночью мне сон дурной, герои, Как будто всех пернатых в Бургундии у нас Сразил неведомый недуг в один и тот же час».
--	---	---

Только последний сон «Песни о Нибелунгах» соответствует нашим представлениям о снах: Кримхильде снится королевский двор Этцеля, что она ведет Гизельхера за руку, и ласкает его во сне. Затем она плачет.

Из поведения персонажей, в частности, Хагена, последовательно следует вывод о том, что судьба неизменна, но можно обеспечить себе славу тем, что его принимают и еще подталкивают к этому. После того, как попытка Хагена фальсифицировать пророчество русалок потерпела неудачу, он пытается не предотвратить зло, но прославиться как можно более эффектной гибелью, и привлечь к себе как можно больше других людей. Прежде

всего, убийство Этцеля и сына Кримхильды Ортлиба должно спровоцировать месть Этцеля. Поэт разрабатывает конструкцию о том, что Кримхильда угрожает жизни ребенка, а не о том, что она непосредственно вызывает его смерть, наставляя его ударить Хагена в лицо (как в 'Саге о Тидреках') или не здороваться (как в кельтской поэзии, где и представлены обработанные элементы скандинавской традиции Нибелунгов) [6, s. 287-327]. Тем не менее, автор не убрал в рассказе о Нибелунгах более древнюю деталь действия – Хаген также убивает воспитателя (что было бы мотивировано только в такой версии):

Таблица 5

<p>Do slvoch daz kint Ortlieben/Hagne der helt gvot daz im gein der hende/anme swerte vloz daz blvot vñ der kvniginne/daz hovpt sprach in die schoz do hvop sich vnder den degnen / ein mort vil grimme vñ groz ... Er slvoch dem meitzogen/einen swinden swertes slach mit beiden sinen henden/der des Kindes phlach daz im daz hovbet schiere/vor tische nider lach ez was ein iemerlich lon / den er dem maizogen wach</p>	<p>Ortlieb das Kind erschlug da Hagen der Degen gut, Dass ihm vom Schwerte nieder floss auf die Hand das Blut, Und das Haupt herab sprang der Königin in den Schoss Da hob sich unter Degen ein Morden grimmig und groß. ... Er schlug dem Hofmeister, der des Kindes pflag, Mit seinen beiden Händen einen schwinden Schwertesschlag, Dass vor des Tisches Füße sein Haupt niederflog: Es war ein übler Dienstlohn, den er dem Hofmeister wog.</p>	<p>На Ортлиба обрушил жестокий Хаген меч, И голова ребенка, слетев со слабых плеч, Кримхильде на колени упала тяжело, И тут кровопролитие у витязей пошло. ... Наставник принца тоже не избежал конца. Застигнутый ударом бургундского бойца, Простился с головою и навзничь рухнул он. Ах, плохо воспитатель был за труд вознагражден!</p>
---	---	---

Убийство ребенка немедленно вызвано известием об убийстве челяди, то есть мести за нападение Кримхильды; но заявление Хагена не позволяет ему получить роль невинного. Поступок Хагена несет в «Песни о Нибелунгах» признаки ненужной жестокости, чтобы вызвать желание бросить вызов мести Этцеля и тем самым ускорить предсказанную судьбу.

В то же время совет Хагена воинам от жажды пить кровь павших дает ему потрясающее величие. Несмотря на то, что все предупреждения и предзнаменования судьбоносно исполняются, магическое действие зловещего сокровища Нибелунгов также находится на заднем плане и обновляется тем, что бургундцы чувствуют себя "Нибелунгами" после воровства сокровищ [7; 8, s. 85-124].

В тексте песни встречаются высказывания рассказчика, которые показывают, что он признает индивидуальную вину отдельных персонажей и видит отдельные действия как результат ответных действий других персонажей. Судьба не predetermined, но удары судьбы происходят так, как будто они predetermined, потому что фигуры, по-видимому, либо слепы, либо поражены слепотой в качестве наказания за свои поступки.

Исследователи «Песни о Нибелунгах» задают разные вопросы и получают разные ответы на вопросы о том, почему произошла катастрофа, и какую личную вину возложить на каждого. Зигфрид навлек на наших глазах вину за Брюнгильду по отношению к себе. То же произошло и с остальными участниками поездки за Брюнгильдой. С момента убийства Зигфрида все неудержимо двигалось к фатальному финалу. Одна реакция вызывает другую, все реагируют предсказуемо, как велит им страх потери чести. Кримхильда делает нечестное приглашение своим братьям. Ложность приглашения равносильна ложности убийства Зигфрида и ограбления поместья [9, s. 142-183].

Читателю кажется, будто злой дьявол посоветовал Кримхильде, чтобы она отказалась от дружбы с Гизельхером, которого она поцеловала для примирения в Бургундии. Примирение с сестрой было бы очень необходимо Гизельхеру, потому что во время ограбления он оставил Хагена и уехал вместе с братьями. Когда Кримхильда уезжает в страну гуннов, она целует на прощание всех своих родственников, которые дали ей сопровождение до Дуная, что означает де-факто прощение с ее стороны. Гунтер, правда, помирился с ней после смерти Зигфрида, но после этого участвовал в разграблении сокровища. Он не считает себя в безопасности из-за поцелуя прощения: т.к. был обвинен в соучастии в убийстве Зигфрида. Как утверждают аналитики эпоса, возможно, дьявольский шепот заставляет Кримхильду быть настолько последовательной в своей мести [10], что она даже примет смерть любимого брата, если он, как и следовало ожидать, присоединится к мужской дружбе (которую в песне Нибелунгов, кроме Кримхильды, представляют все персонажи, даже ее собственная мать). По приказу Кримхильды в песне Нибелунгов умирает только Гунтер, а от ее руки – только Хаген. Это соответствует тому, как был убит Зигфрид. Все остальные несогласны с этой законной мести из солидарности с Хагеном. Однако Хаген видит дело иначе, чем Гизельхер, который считает, что Хаген все-таки виновен в смерти Зигфрида [11].

Уступит ли Кримхильда своему понятному желанию отомстить даже тогда, когда это будет стоить жизни ее любимому брату, при сравнительно небольшом соучастии и делает ли ее это дьяволицей? Рассказчик говорит, что хочу, чтобы она последовала шепоту дьявола" (что не то, чтобы "быть дьяволицей", потому что это относится только к одному действию, а именно к прощальному поцелую, контекст действия которого не со-

ответствует поцелую Иуды: она поцеловала Гизельхера не в намерении заманить его на погибель). Этот поцелуй субъективен, в отличие от объективного осуждения убийства Зигфрида. Сам рассказчик не уверен, что месть Кримхильды можно оценить как "дьявольскую". Нет пока что того, кто нашел "правильный" ответ на этот вопрос. Не всегда однозначно можно и должно оценивать фигуру одинаково, об это говорится уже и в Песне о Нибелунгах:

Nâch Sîvrides tôde, daz ist al wâr,
 si wonte in manegem sêre driuzehen jâr,
 daz si des recken tôdes vergezzen kunde niht.
 si was im getriuwe, des ir diu meiste menige giht.
 sêr ‚Schmerz‘, hier kollektiver Singular ‚in so manchem Schmerz‘; daz ... niht ‚dass nicht‘ = ‚ohne zu‘; menige ‚Menge‘ (viele Menschen); giht 3. Sing. von jehen mit Dat. der Person und Gen. der Sache ‚von jm. etwas sagen, jm. etwas zugestehen‘. = (После смерти Зигфрида она (имеется ввиду Кримхильда), это правда, прожила во многих муках 13 лет, не сумев забыть о смерти героя. Она была верна ему, в этом признается ей большинство людей).

Повествование становится ясным там, где оно влияет на наши чувства по отношению к персонажам. Рассказчик пишет о Кримхильде в конце, когда она может отомстить Гунтеру и Хагену полностью, здесь уже она очень несимпатична, т.к. радуется тому, что она осуществляет месть. Впрочем, отмечают исследователи, Брюнхильда тоже

наслаждалась своей местью – в Песне Нибелунгов сквозные симпатии редкость. Противоречивая позиция (рассказчик передает нам одновременно 'фигура симпатична' и 'фигура несимпатична') создает у аудитории эмоциональное напряжение, аналогичное тому, которое обсуждается психологами и теоретиками коммуникации [11].

Считается также, что месть – преимущественно женское дело, Коварно планируемое возмездие призвано выровнять счет. Оскорбленный мужчина чаще всего прибегает к помощи кулаков или использует силу своей социальной власти. Женщина же всегда держит наготове силу интеллекта, она знает по себе, что самый большой удар – удар эмоциональный. (Ссора королев, Кримхильды и Брюнхильды) [12].

В окончательно оформившемся и записанном варианте авторы германского героического эпоса показывают на примере судьбы Кримхильды, сколь губительной оказывается одержимость местью для самой мстительницы. Роли героев и героинь эпоса меняются в последовательном изложении их судеб. Наконец, наступает время мстить и для Кримхильды, за мужа, за потерянное наследство. Месь свершилась, но какой ценой [12]?

Вина и месть тесно переплетаются в изложении Песни, здесь нарушается «генеалогическое упорядоченность» и последовательность смертей и мести за них: гибнет мстительница Крихильда, остается в живых убийца ее братья Этцель, а скорбеть достается воинам. Ср.:

Таблица 6

Do waz gelegen vber al/da der vaigen lip ze stvckhen waz gehowen/do daz edel wip Dietrich vñ Ezel/wainen do began si chlagten innechliche/beidev mage vñ man	Die da sterben soltten lagen all umher; Zu Stücken lag verhauen die Königstochter hehr. Dieterich und Etsel huben zu weinen an Und jämmerlich zu klagen manchen Freund und Untertan.	Жену владыки гуннов он надвое рассек. Кто обречен был смерти, тот смерти не избег. Стенал в унынье Этцель, и Дитрих вместе с ним, Скорбя по славным ленникам и родичам своим.
---	---	--

Так завершается героическая традиция древних германцев.

Таким образом, месть, вина – категории эмоциональные. Мотивом являются, как правило, убийство родственника (мужа, отца, брата и т.п.), кража/воровство (золото, потерянное наследство и т.п.), обида, оскорбление, уязвленное самолюбие и мн.др. В качестве объекта мести выступают ближайшие родственники – дети, муж/жена, отец/мать и т.п. или непосредственный обидчик.

Дискуссии о «Песни о Нибелунгах» («Das Nibelungenlied») длятся уже более 800 лет. Обсуждаются при этом различные аспекты, в зависимости от интересов эпохи: безоговорочная верность воинов своим королям, которую некоторые называют песней Нибелунгов и воспринимают одни

позитивно, а другие как отрицательно; сильные или слабые правители; перемены, которые вызывает в человеке любовь; позиции индивида по отношению к сообществу. Исследователи на протяжении многих столетий анализировали разграничение форм веселых излиятий от таких, которые не уважают человеческое достоинство, осмеянных и потому уже входящих в сферу высокомерия; человеколюбие; разграничение радости обладания и жадности, жажды власти; судьба – ведет ли она человека неумолимо или он сам ее вершит. Что двигало человеком в стремлении к радости в жизни; с одной стороны, индивидуальная, с другой стороны, коллективная радость, которую может дать праздник, и о том, что может доставить человеку эту самую чистую радость: честь, оказанная

герою за его поступки при жизни родственниками и счастливая любовь; или ожидание и надежда на исполнение своей любовной тоски или надежды на славу после героической смерти [13].

Литература

1. Ehrismann Otfried, Nibelungenlied – Epoche, Werk, Wirkung (Arbeitsbücher zur Literaturgeschichte). München, 2002.

2. Reichert Hermann. Das Nibelungenlied. Nach der St. Galler Handschrift: Text und Einführung (de Gruyter Texte) (Deutsch) Taschenbuch. Wien, 2017. P. 540.

3. Reichert Hermann. Die Nibelungensage im mittelalterlichen Skandinavien. In: Die Nibelungen. Sage – Epos – Mythos. Boston, 2017. P. 29 – 88.

4. Четка В.И. Доминантные концепты в древнегерманском героическом эпосе // Научный вестник Воронеж. гос. арх.-строит. ун-та. Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2016. Вып. 1 (29). С. 68 – 81.

5. Haubrichs Wolfgang. Sigi-Namen und Nibelungensage. In: Blütezeit. FS L. Peter Johnson zum 70. Geburtstag, hg. Marc Chinga, Joachim Heinzle und Christopher Young. Tübingen, 2000. P. 175 – 206.

6. Heinzle Joachim. Autor und Erzähler im Nibelungenlied. In: Helden und Heldensage. Otto Gschwantler zum 60. Geburtstag, Hg. H. Reichert und G. Zimmermann (Philologica Germanica 11). Wien, 1990. P. 287 – 327.

7. Heinzle Joachim. Traditionelles Erzählen. Beiträge zum Verständnis von Nibelungensage und Nibelungenlied (Beiheft 20 zur ZfdA). Stuttgart, 2014.

8. Müller Jan-Dirk. Sivrit: künec – man – eigenholt. Zur sozialen Problematik des Nibelungenliedes. In: Amsterdamer Beiträge zur Älteren Germanistik 7 (1974). P. 85 – 124.

9. Reichert Hermann. Psychoanalyse und Nibelungenlied. In: Sagen- und Märchenmotive im Nibelungenlied. – Berlin, 2017. P. 142 – 183.

10. Schulze Ursula. Gunther sî mân herre, und ich sî sîn man. Bedeutung und Deutung der Standeslüge und die Interpretierbarkeit des Nibelungenliedes. In: ZfdA 126 (1997). P. 32 – 52.

11. Schulze Ursula. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im ‚Editionsprozess‘ des Nibelungenliedes. In: editio 21 2007. P. 1 – 18.

12. Четка В.И. Феномен «мечь» в средневековой картине мира // Лингвистические основы межкультурной коммуникации: Сборник материалов международной научной конференции 20-21 сентября 2007 г. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2007. С. 331 – 333.

13. Фомина З.Е., Четка В.И. Концепты «мужчина» и «женщина» в древнегерманской картине мира: монография. Воронеж: ВГПУ, 2009. 194 с.

1*. Reichert Hermann. Das Nibelungenlied. Hohenems-Münchener Handschrift. 1280. URL: www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/12Jh/Nibelungen/nib_a_00.html (время обращения: 09.02.2020)

2*. Das Nibelungenlied. Übersetzt von Karl Simrock. Stuttgart, 1868. 290 p.

3*. Песнь о Нибелунгах: пер. песни со средневерхненемецкого и примечания Ю.Б. Корнеева издания “Das Nibelungenlied. Zweisprachig. Herausgegeben und übertragen von Helmut de Boor. Dieterich'sche Verlagsbuchhandlung, Leipzig. 1959”. «Наука», Л. 1972.

References

1. Ehrismann Otfried, Nibelungenlied – Epoche, Werk, Wirkung (Arbeitsbücher zur Literaturgeschichte). München, 2002.

2. Reichert Hermann. Das Nibelungenlied. Nach der St. Galler Handschrift: Text und Einführung (de Gruyter Texte) (Deutsch) Taschenbuch. Wien, 2017. P. 540.

3. Reichert Hermann. Die Nibelungensage im mittelalterlichen Skandinavien. In: Die Nibelungen. Sage – Epos – Mythos. Boston, 2017. P. 29 – 88.

4. Четка В.И. Доминантные концепты в древнегерманском героическом эпосе // Научный вестник Воронеж. гос. арх.-строит. ун-та. Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2016. Вып. 1 (29). С. 68 – 81.

5. Haubrichs Wolfgang. Sigi-Namen und Nibelungensage. In: Blütezeit. FS L. Peter Johnson zum 70. Geburtstag, hg. Marc Chinga, Joachim Heinzle und Christopher Young. Tübingen, 2000. P. 175 – 206.

6. Heinzle Joachim. Autor und Erzähler im Nibelungenlied. In: Helden und Heldensage. Otto Gschwantler zum 60. Geburtstag, Hg. H. Reichert und G. Zimmermann (Philologica Germanica 11). Wien, 1990. P. 287 – 327.

7. Heinzle Joachim. Traditionelles Erzählen. Beiträge zum Verständnis von Nibelungensage und Nibelungenlied (Beiheft 20 zur ZfdA). Stuttgart, 2014.

8. Müller Jan-Dirk. Sivrit: künec – man – eigenholt. Zur sozialen Problematik des Nibelungenliedes. In: Amsterdamer Beiträge zur Älteren Germanistik 7 (1974). P. 85 – 124.

9. Reichert Hermann. Psychoanalyse und Nibelungenlied. In: Sagen- und Märchenmotive im Nibelungenlied. – Berlin, 2017. P. 142 – 183.

10. Schulze Ursula. Gunther sî mîn herre, und ich sî sîn man. Bedeutung und Deutung der Standeslüge und die Interpretierbarkeit des Nibelungenliedes. In: ZfdA 126 (1997). P. 32 – 52.

11. Schulze Ursula. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im ‚Editionsprozess‘ des Nibelungenliedes. In: editio 21 2007. P. 1 – 18.

12. Chechetka V.I. Fenomen «mest'» v srednevekovoj kartine mira // Lingvisticheskie osnovy mezhkul'turnoj kommunikacii: Sbornik materialov mezh-dunarodnoj nauchnoj konferencii 20-21 sentyabrya 2007 g. Nizhnij Novgorod: NGLU im. N.A. Dobrolyubova, 2007. S. 331 – 333.

13. Fomina Z.E., Chechetka V.I. Koncepty «muzhchina» i «zhenshchina» v drevnegermanskoj

kartine mira: monografiya. Voronezh: VGPU, 2009. 194 s.

1*. Reichert Hermann. Das Nibelungenlied. Hohenems-Münchener Handschrift. 1280. URL: www.hs-augs-burg.de/~harsch/germanica/Chronologie/12Jh/Nibelungen/nib_a_00.html (vremya obrashcheniya: 09.02.2020)

2*. Das Nibelungenlied. Übersetzt von Karl Simrock. Stuttgart, 1868. 290 p.

3*. Pesn' o Nibelungah: per. pesni so sredneverh-nenemeckogo i primechaniya YU.B. Korneeva izdaniya “Das Nibelungenlied. Zweisprachig. Herausgegeben und übertragen von Helmut de Boor. Dieterich'sche Verlagsbuchhandlung, Leipzig. 1959”. «Nauka», L. 1972.

LINGUISTIC AND CULTURAL PHENOMENA OF "GUILT" AND "REVENGE" IN THE OLD GERMAN HEROIC EPIC "SONG OF THE NIBELUNGS»

Chechetka V.I., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Voronezh State Technical University (VSTU)

Abstract: on the material of lyrics of old Germanic heroic epic “Song of the Nibelungs” discusses the linguistic and cultural phenomena of “revenge” and “guilt” in the poetics of the Middle Ages, their lexical realization in text in the example texts-manuscripts of the 12th century, more recent variants of the 18th century, and their translation into the Russian language.

Problem statement. This article analyzes the linguistic and cultural phenomena of revenge and guilt in the heroic epic of the Middle Ages based on the material of the texts-manuscripts (Hohenems-Münchener Handschrift) of the Song of the Nibelungs (Das Nibelungenlied) and its later versions, namely, the translation made by Karl Zimrok and the translation into Russian from the middle German by Yu.B. Korneev. The author describes how German-language authors interpret the behavior of heroes and the motivation for their actions.

Research result. The study the author comes to putting that linguistic and cultural phenomena of revenge and wines have different aspects depending on the interests of the era, they are caused by the unconditional right stew of warriors kings, which some call the song of the Nibelungs and perceive some positive and others negative; strong or weak forces; changes, which evokes love; the position of the individual against the community etc.

The obtained conclusions. Linguistic and cultural phenomena revenge and guilt are emotional categories. The motive is, as a rule, the murder of a relative (husband, father, brother, etc.), robbery/theft (gold, lost inheritance, etc.), resentment, insult, wounded self-esteem, etc.. as an object of revenge are the closest relatives-children, husband/wife, father/mother, etc. or the immediate offender.

Keywords: ancient German heroic epic, Middle Ages, “Song of the Nibelungs”, fate, revenge, guilt

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ИССЛЕДОВАНИЕ НАСЛЕДИЯ ДОСТОЕВСКОГО В 50-60-ЫЕ ГОДЫ XX ВЕКА В АЗЕРБАЙДЖАНЕ

*Тагиева М.М., кандидат филологических наук, доцент,
Бакинский славянский университет*

Аннотация: изучение литературного наследия Достоевского в Азербайджане начинается с XX века. Именно с этого периода прогрессивные и передовые азербайджанские деятели литературы обращаются к творчеству великого реалиста. Анализируя всю историю исследований творчества Достоевского в Азербайджане, можно периодизировать его по следующим этапам: 1910-1940 г., 1950-1960 г., 1970-1980 г. и годы независимости. Без подробного и тщательного подхода к каждому этапу невозможно представить полную картину истории вопроса.

В 50-60-е годы XX в., а точнее в 1956 г. в Азербайджанской периодической печати, в связи с 75-летней годовщиной смерти Достоевского публикуются ряд статей. Годовщина смерти литератора проводилась не только в России и республиках советского союза, но и во многих странах мира. Это мероприятие реализовалось в рамках созыва Всемирного совета мира.

На страницах самых популярных литературных газет Азербайджана встречаются первые статьи, написанные сугубо о жизни и деятельности Достоевского. В цель нашего исследования входит: выявление этих работ, создание общей картины принципов исследований, изучение их содержания и вытекающие из них выводы. Наша попытка является первым, так как вопрос до нас не был предметом изучения в достоевковедении вообще, в том числе и в постсоветском Азербайджане.

Ключевые слова: Достоевский, Азербайджан, творчество, исследование, газета, Шекспир, гуманизм

В бакинской прессе 1956 года на страницах таких известных газет, как «Azərbaycan gəncləri» («Азербайджанская молодежь»), «Şərq qapısı» («Восточные двери»), «Ədəbiyyat» («Литература») публикуются статьи М. Рафили, М. Бекташи, Г. Мусаева о Достоевском. В этих работах привлекает внимание интересный автобиографический материал с последующими краткими аннотациями известных произведений великого реалиста.

В труде Михаила Рафили под заголовком «F.M. Dostoyevski» («Ф.М. Достоевский»), изданным в газете «Azərbaycan gəncləri», автор статьи, считая Достоевского самым выдающимся русским литератором XIX века, видит писателя «в одном ряду с мастерами слова равными Шекспиру» [5]. Профессор отмечает, что «несмотря на реакционные мысли» Достоевского, он описывает трагичную жизнь простого народа, не может полностью отказаться от реалистических традиций национальной русской литературы. Автор статьи указывает на присущее противоречивое политическое и философское мировоззрение писателя, и именно по этой причине говорит о столкновении «на многих страницах произведений с темным пятном» [5]. Однако, при этом ученый называет Достоевского «великим мастером, глубоким психологом, честным, добросовестным, гуманным», искусным представителем противоречивости русской жизни XIX века. М. Рафили связывает возникшие в творчестве Достоевского противоречия с столкновением его

«гуманистических» и «реакционных» видений. Хотя эту тенденцию целесообразно связать с двойкой детерминацией писателя человеческого характера: социально-психологической в 40-ые, идейно-нравственной в 60-ые и философско-религиозной в 70-80-ые годы. По этому поводу М. Коджаев отмечает: «Если в 40-ые годы диалектика социального и нравственного начал в характере и судьбе маленького человека изображалась Достоевским на бытовом, социально-психологическом уровне, то в 60-ые – начало 70-х годов эта проблема ... решается на идейно-нравственном уровне... В 70-80-е годы указанная проблема будет ставиться и решаться Достоевским на философско-религиозном уровне» [1, с. 44-45]. С целью разъяснения вышесказанного профессор считает целесообразным обратить внимание на важные жизненные этапы литератора. М. Рафили, совершивший краткий экскурс в биографию Достоевского, повествует нам о воздействии происходящего на его личность и творчество: «Вернувшись из каторги, Достоевский отнюдь не тот демократический и человечный писатель. В его противоречивых взглядах усилились реакционные мысли, отвлекли Достоевского от революционно-демократической идеи» [5]. Выставлять писателя революционером-демократом, на наш взгляд, не правильный подход к личности великого гуманиста.

Несмотря на то, что статья автора продолжается в том же русле, критик подтверждает, что произведения Достоевского

«Преступление и наказание», «Игрок», «Идиот», «Братья Карамазовы», «войдя в список мировых писателей, смогли заслужить огромную славу» [5]. Из перечисленных произведений, остановившись на «Преступлении и наказании», М. Рафили приходит к заключению, что идея романа «противоречива и обманчива». Двойное отношение М. Рафили к личности и творчеству Достоевского, объясняется воздействием господствующей идеологии. Он, считающий Достоевского русским Шекспиром, был вынужден исследовать его с временной точки зрения. А на самом деле, каторжная жизнь приблизила писателя к народу. Созданная позже, т.е. в 60-е годы, идея «почвенничества» Достоевского начала формироваться именно в этот период, т.е. в Сибири.

Очередная статья в газете «Şərq qarı» выходит в свет за подписью М. Бекташи. В статье, напечатанной под заголовком «Dostoyevski», автор сообщает о типичном характере творчества писателя, об отличии его романов от произведений таких современников, как Пушкин, Лермонтов, Толстой. Причиной мировой знаменитости имени Достоевского М. Бекташи связывает «с прекрасным знанием его русской жизни XIX века, с реалистичным описанием этой жизни, с умением детально передавать события, происходящие в жизни «маленьких людей».

Представивший роман Достоевского «Бедные люди» как «Обездоленные люди», М. Бекташи отмечает высокую оценку Белинского данному произведению. Автор статьи, сообщающий о том, что после повести «Бедные люди» была издана повесть «Özünə bənzər» («Похожий на себя» - так Бекташи перевел «Двойник».) Достоевского, концентрирует внимание на том, что в последующих произведениях Достоевского углубляется «зародыш противоречий» [5]. Конечно, при высказывании данной мысли автор опирается на работы Белинского о Достоевском. Не совсем удачные переводы названий произведений писателя – это показатель того, что вышеперечисленные жемчужины литератора тогда еще не были переведены на азербайджанский язык.

М. Бекташи, представив краткую аннотацию «Униженных и оскорбленных», «Записок из мертвого дома», «Преступления и наказания», «Идиота», «Бесов», «Братьев Карамазовых», приходит к выводу, что творчество писателя было «скорбное и трагичное и в тоже время бурное и огненное» [3]. М. Бекташи напоминает об отношении Луначарского к художественному наследию писателя. В конце статьи оценивает литератора как великого мастера слова и

талантливого писателя, ссылается на Луначарского и отмечает, что творчество Достоевского – это «с одной стороны ненависть и гнев к жизни, с другой – будь это даже в мистической форме, страстная надежда для заветного примирения всех противоречий в потустороннем мире» [3]. Двойное отношение Достоевского к жизни раскрывает эти мысли, т.к. с философско-религиозной точки зрения перед его героями стоит проблема о смысле бытия человечества, о его перспективах и законах развития, об отношении личности и Бога и т.д. Важнейшие моменты художественного творчества и этико-теоретических принципов Достоевского связаны с его мировоззрением, в основе которого лежит двуединство антропологического и социологического принципов детерминации человеческого характера. Только исследование характеров персонажей Достоевского под углом зрения принципа детерминизма даст возможность раскрыть новые грани его богатого и сложного идейно-художественного наследия.

Одна из статей, относящихся к 1956г., статья «F.M. Dostoyevski» Г. Мусаева, изданная в газете «Ədəbiyyat». Исследователь начинает статью со следующей мыслью: «Достоевский во всех своих произведениях ... с глубокой чувствительностью и сердечной болью восхваляющий мученье и достоинство простых людей, со своими гуманистическими идеями очень дорог миролюбивому народу нашего времени». По мнению Г. Мусаева, «бессмертные произведения» Достоевского «были написаны в лучших духовных традициях реалистичной русской литературы» [4]. Он излагает, что в произведении «Обездоленные люди» («Бедные люди» – М.Т.) литератор продолжает традиции Пушкина, Гоголя, повествует о том, что писатель является защитником простых и маленьких людей», и на протяжении всего творчества симпатизировал и любил этих людей. Наравне с этим, критик, имея ввиду настроение повести «Двойник», отмечает, что противоречия в мироощущении писателя возникли позже, и это отдаляет известного мирового романиста от самых ценных традиций русской литературы.

Автор статьи, заметивший раздвоение героев произведения с одной стороны в справедливости, с другой – в карьеризме, выдвигает тезис о том, что Достоевский, выступая против реализма будто описывает это как реакционную мысль «вечного» противоречия в душе человека, как противостояние нравственной красоты и уродства, добра и зла. Для реалиста-антрополога человеческая душа – это и есть поле битвы добра и зла, светлого и темного, справедливого и

несправедливого, и все доброе, светлое и справедливое связана с именем Бога, а все злое, темное и несправедливое – с именем черта. Мусаев считает, что Достоевский «из-за неправильной политической позиции» не осознал происходящего в русской общественной среде, и именно это явилось причиной поиска спасения от мучений темных глубин человеческой души в религии, а не в обществе. Мысли вызывают полемику. Достоевский в ранний период творчества придерживался традиций натуралистической школы, а в 60-ые годы переходя к идейно-нравственному изображению героев, ищет в них почвенничество. Человек реалиста, крепко привязанный к родной земле и религии, сильнее человека идеи.

Считающий 60-70-е годы и вправду плодородным в творчестве писателя Мусаев, перечисляя произведения, созданные в эти годы, резюмирует их содержание. В заключении, называя романы «Преступление и наказание», «Игрок», «Идиот», «Подростки», «Братья Карамазовы» психологическими и философскими произведениями, подчеркивается, что «с точки зрения мастерства, сложности сюжета, художественных образов... они самые драгоценные примеры мировой литературы», а в «Бесах» реакционные склонности писателя берут верх над его мастерством» [4]. Высказывание исследователя о «Бесах» не удивительное, т.к. и в России долгие годы, объявляя этот роман реакционным, запретили его чтение, инсценирование, сняли произведение из школьных программ.

Подытоживая наше исследование статей о Фёдоре Михайловиче в 50-60-е годы в Азербайджане, приходим к выводу, что «в отличие от первых скудных упоминаний о Достоевском начала века, ...писатель оценивается как знаток русской реальности XIX века, как великий художник» [2, с. 280]. Работы М. Рафили, Г. Мусаева, М. Бекташи и др. первые статьи, посвященные сугубо жизни и деятельности Достоевского в Азербайджане, относятся ко второму периоду изучения личности и творчества великого реалиста. Отличительной особенностью этих исследований от предыдущих (первые отзывы о великом реалисте датируются 1910-1940-ми годами) является аналитическая и более подробная информация о Достоевском и его наследии. Однако необходимо подчеркнуть, что все эти статьи объединяет марксистский подход, как истолкования литературы в целом, так и творчества Достоевского в частности.

Помимо выше перечисленных статей, в 1956г. в бакинской прессе вышла в свет переведенная на азербайджанский язык объемная статья Д. Заслав-

ского под заголовком «Федор Михайлович Достоевский» [7]. Эта статья обрела место в таких ведущих газетах Азербайджана, как «Kommunist» и «Azərbaycan müəllimi» в день смерти писателя, т.е. 9 февраля. На страницах газеты «Ədəbiyyat» в статье «Rus dram teatrının 35 illiyi» («35-летие русского драматического театра») [7] пишется, что произведения мировых писателей, в том числе и Достоевского были инсценированы на азербайджанской сцене. Режиссеры и актеры, демонстрируя бессмертные произведения мировых классиков и русских драматургов – Шекспира и Мольера, Шиллера и Гюго, Пушкина и Островского, Гоголя и Достоевского, Чехова и Горького, еще больше квалифицировали свое мастерство.

Исследуя в 1950-1960-х годах прошлого века изучения творчества Достоевского в Азербайджане, необходимо подчеркнуть, что М. Рафили, М. Бекташи, Г. Мусаев отнесли к творчеству Достоевского с социологической и идеологической точек зрения. Но в данных работах в основном Достоевского представляют мастером слова, чье мастерство приравнивается Шекспиру. Все три статьи – показатель знакомства азербайджанской интеллигенции 50-60-х годов XX века с личностью и творчеством великого реалиста и они очень важны и ценны в азербайджанском достоевковедении.

Литература

1. Коджаев М.К. Характеры и идеи Ф.М. Достоевского. Баку: Мутарджим, 2007. 464 с.
2. Умудова К.А. Творчество Достоевского в современном Азербайджане. Педагогические чтения в Баку // Достоевский и мировая культура. 2019. №2 (6). С. 270 – 288.
3. Bəktaş M. F.M. Dostoyevski // Şərq qapısı, 1956, 8 fevral.
4. Musayev Q. F.M. Dostoyevski // Ədəbiyyat, 1956, 12 fevral
5. Rəfili M. F.M. Dostoyevski // Azərbaycan gəncləri, 1956, 8 fevral
6. Rus dram teatrının 35 illiyinə // Ədəbiyyat, 1956, 12 fevral
7. Zaslavski D. Fyodor Mixayloviç Dostoyevski // Kommunist, 1956, 9 fevral

References

1. Kodzhaev M.K. Haraktery i idey F.M. Dostoevskogo. Baku: Mutardzhim, 2007. 464 s.
2. Umudova K.A. Tvorchestvo Dostoevskogo v sovremennom Azerbajdzhanе. Pedagogicheskie chteniya v Baku // Dostoevskij i mirovaya kul'tura. 2019. №2 (6). S. 270 – 288.

3. Bəktəşi M. F.M. Dostoyevski // Şərq qapısı, 1956, 8 fevral.

4. Musayev Q. F.M. Dostoyevski // Ədəbiyyat, 1956, 12 fevral

5. Rəfili M. F.M. Dostoyevski // Azərbaycan gəncləri, 1956, 8 fevral

6. Rus dram teatrının 35 illiyinə // Ədəbiyyat, 1956, 12 fevral

7. Zaslavski D. Fyodor Mixayloviç Dostoyevski // Kommunist, 1956, 9 fevral

STUDY OF DOSTOEVSKY'S LEGACY IN THE 50S AND 60S OF THE TWENTIETH CENTURY IN AZERBAIJAN

*Tagieva M.M., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Baku Slavic University*

Abstract: the study of the literary heritage of Dostoevsky in Post-Soviet Azerbaijan begins in the twentieth century. From this period, progressive and advanced Azerbaijani literary figures turned to the work of the great realist. Analyzing the entire history of research on the work of Dostoevsky in Post-Soviet Azerbaijan, it can be periodized in the following stages: 1910-1940, 1950-1960, 1970-1980, and years of independence. Without a detailed and thorough approach to each stage, it is not possible to present a complete picture of the history of the issue.

In the 50-60s of the twentieth century, more precisely in 1956 in the Azerbaijan periodical, in connection with the 75th anniversary of the death of Dostoevsky, a number of articles are published. The anniversary of the death of the writer was held not only in Russia and the republics of the Soviet Union, but also in many countries of the world. This event was implemented as part of the convening of the World Peace Council.

On the pages of the most popular literary newspapers in Azerbaijan there are the first articles written purely about the life and work of Dostoevsky. The purpose of our study includes: identifying these works, creating a general picture of the principles of research, studying their content and the conclusions arising from them. Our attempt is the first, as the question before us was not the subject of study in the pre-war studies in general, including in post-Soviet Azerbaijan.

Keywords: Dostoevsky, Azerbaijan, creativity, research, newspaper, Shakespeare, humanism

СУДЬБА НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ ЭМИГРАЦИИ В США (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА КЛАУСА МАННА)

*Файзуллина Р.А., ассистент,
Харрасова Э.А., магистр,
Казанский (Приволжский) Федеральный университет*

Аннотация: в современном мире миграция является серьезной проблемой, которая влияет на развитие страны, экономическое благополучие и культурное наследие. Эмигранты стремятся к личному благосостоянию, безопасности и социальной стабильности, поэтому они покидают родные страны, однако, их судьба складывается по-разному. Писатели в эмиграции сталкиваются с такими проблемами, как потеря читательской аудитории, нужда, незнание языка, одиночество. Проблема, поднятая в данной статье, является важной в силу современной ситуации в мире (миграции и адаптации к чужой ментальности) и необходимости осмысления связанных с этим проблем, в том числе, в сфере литературы и искусства. Цель настоящей работы – выявить особенности судьбы немецкой литературной эмиграции в США времен Второй мировой войны на примере жизни и творчества Клауса Манна. Основным материалом исследования послужили произведения К.Манна: романы «Мефистофель. История одной карьеры» („Mephisto, Roman einer Karriere“, 1936), «Вулкан. Эмигрантский роман» („Der Vulkan. Roman unter Emigranten“, 1939), автобиография «На повороте: тридцать пять лет в этом столетии» („The Turning Point: Thirty Five Years in this Century“, 1942), сборник рассказов «Скорость» („Speed“), комедия «Седьмой ангел» („Der siebente Engel“, 1946). В статье рассматривается наименее изученный период жизни и творчества К.Манна, связанный с его эмиграцией в США.

Ключевые слова: эмиграция, Клаус Манн, литературная эмиграция, толерантность, США, миграция

В XX веке, особенно во второй его половине, международная миграция приобрела беспрецедентные масштабы. Экономическое развитие, глобализация, открытие государственных границ и развитие транспортных сетей послужили факторами увеличения мобильности населения мира. Межконтинентальная миграция играет в настоящее время важную роль в экономической и социальной жизни многих стран. Она представлена множеством форм, в числе которых трудовая миграция, миграция студентов, перемещения беженцев и др. До недавних пор мировое сообщество не ощущало всей сложности происходящих миграционных процессов на международном уровне, и лишь в последнее время было вынуждено столкнуться с необходимостью координации и регулирования миграционных потоков.

В современном мире возросла роль миграционного фактора в определении хода общественного развития многих стран и регионов. Согласно экспертным оценкам, из почти 6,5 миллиардов людей, живших на земле на рубеже XX-XXI в., одну треть составляли мигранты. По отношению к Соединенным Штатам Америки это применительно в особой мере, так как они возникли как страна иммигрантов, и на всех этапах истории иммиграция являлась важным фактором в развитии этого государства.

Трудные годы Великой депрессии наложили свой отпечаток и на иммиграционную политику США – в то время, как миллионы американских граждан оставались без работы, было неразумно усиливать конкуренцию за рабочие места за счет появления в стране новых рабочих рук; за тридцатые годы прошлого века в США прибыли всего

около полумиллиона иммигрантов против более четырех миллионов человек в 20-е годы. Сороковые годы прошлого века, прошедшие под знаком борьбы с фашистской агрессией, дали США около миллиона иммигрантов. Тем не менее, в послевоенные годы число въехавших в Штаты увеличивалось год от года; если в пятидесятых оно составляло около двух с половиной миллионов человек, то в следующее десятилетие перевалило за три миллиона и продолжало расти и дальше, в последнее десятилетие ушедшего века превысив отметку в семь с половиной миллионов человек. Всего же в двадцатом веке число переехавших в США составило порядка сорока миллионов человек. Тысячи людей из разных стран стремятся любыми путями добраться до США и остаться там в надежде на лучшую долю; на протяжении многих лет перед правительством США стоит вопрос о борьбе с нелегальными иммигрантами [1, с. 12].

После прихода Гитлера к власти многие граждане Германии, несогласные с его политикой, эмигрировали из страны. Многие писатели иммигрировали в Южную Америку, Израиль, Чехословакию, но наибольшей популярностью пользовались США. С США эмигранты связывали представления о лучшей жизни, искали возможности реализоваться и надеялись таким образом избавиться от гнета национал-социалистов.

Клаус Манн принадлежит к числу деятелей культуры, покинувших Германию после прихода к власти национал-социалистов в 1933 г. Он стал яркой и значимой фигурой немецкой антифашистской эмиграции, и его судьба является показательной и в высокой степени типичной. Писатель сразу занял четкую позицию по отношению к нацио-

нал-социализму. Борьба с фашизмом заняла в его жизни особое место. Неприятие произошло на почве мировоззрения: на первом месте для писателя была индивидуальность, а не принадлежность к массам. Клаус Манн еще во времена Веймарской республики явился одним из немногих немецких интеллектуалов, занявших жесткую позицию в отношении национал-социалистов, так что его решение уехать из Германии в 1933 году можно было легко предвидеть.

После прихода Адольфа Гитлера к власти поток эмигрантов – людей, несогласных с политикой национал-социалистов и/или находящихся под прямой угрозой со стороны режима, хлынул в Европу, а затем, по мере того как гитлеровские войска оккупировали одну европейскую страну за другой, – за океан. Особую категорию составляла культурная, в том числе, литературная эмиграция. В стране остались только литераторы, сотрудничавшие с режимом, или представители так называемой внутренней эмиграции, обреченные на молчание. Таким образом, возникла беспрецедентная и трагическая по своему характеру ситуация, когда вся гуманистическая немецкая литература оказалась в изгнании.

Особенно желанной целью для эмигрантов являлись США. Во-первых, здесь они были недостижимых для нацистских шпионов, вылавливавших в европейских странах неугодных, депортировавших их в Германию и обрекавших тем самым на гибель в застенках гестапо или концлагерях. Во-вторых, с США они связывали представления о свободе и справедливости, возлагая большие надежды на демократизм Рузвельта. Здесь они искали возможности избавиться от гнета национал-социализма и реализоваться, продолжив свою довоенную деятельность.

Объявление войны Германии вызвало волну антинемецкой истерии и открытой враждебности по отношению ко всему немецкому, включая немецкую культуру и язык.

В эпоху Второй мировой войны примерно 10.000 эмигрантов из Германии и Австрии служили в американской армии и боролись таким образом против национал-социалистского режима. Нужно отметить, что и киноиндустрия США извлекала пользу из притока талантливых иммигрантов, например, в фильме Макла Кёртиса «Касабланка» играют преимущественно эмигранты: Пол Хейнред, Конрад Фейдт, Петер Лорре, которые вынуждены были эмигрировать из Германии после прихода к власти в стране профашистского правительства. Примерно 2000 немецкоязычных режиссеров и актеров иммигрировали в США во время национал-социализма, например, режиссеры Билли Уайлдер, Фриц Ланг, Дуглас Сирк.

Что касается литературной эмиграции, тот она представлена многими известными именами. Это Томас и Генрих Манны, Оскар Мария Граф, Эрих Мария Ремарк, Анна Зегерс, Бертольд Брехт, Лион Фейхтвангер и многие другие. Судьба немецких эмигрантов сложилась по-разному. Чьи-то произведения были востребованы и переводились, как, например, романы Эриха Марии Ремарка и Томаса Манна, что позволяло им безбедно жить на чужбине. Кто-то американской публике был неизвестен и печатался только в маленьких издательствах: Оскар Мария Граф и Бертольд Брехт. Неспособные адаптироваться к чужой среде, испытывая жестокое разочарование и депрессию, многие писатели покончили жизнь самоубийством, например, Стефан Цвейг.

Спектр эмигрантов был так обширен, что сложно говорить о какой-либо литературно-политической общности. Авторы были настроены против национал-социализма и были убеждены, что они представляют другую, лучшую часть Германии. Писатели-эмигранты стремились объективно оценить и проанализировать предысторию происшедших событий и настоящую ситуацию, так возникли так называемые «романы о Германии» (*Deutschlandromane*): «Семья Опперман» Лиона Фейхтвангера, «Седьмой крест» и «Мертвые остаются молодыми» Анны Зегерс. Также писатели пытались осмыслить свое положение в чужой стране, так были написаны эмигрантские романы (*Exilromane*) «Вулкан» Клауса Манна, «Транзит» Анны Зегерс и многие другие. Популярным был в это время исторический роман. Писатели показывали настоящее через призму истории, пытались создать противовес царившему в мире варварству или вскрывали корни национал-социализма (Г. Манн, Т. Манн, А. Зегерс, Ст. Цвейг).

Около 6300 немецких иммигрантов в США были арестованы, тысячи были подвергнуты допросам и расследованию их деятельности. 2048 человек оказались до конца войны в двух лагерях для интернированных – Форт-Дуглас, Юта, для тех, кто жил к западу от реки Миссисипи и Форт-Оглеторп, Джорджия, для живших к востоку от Миссисипи [6, с. 327-328].

Таким образом, немецкие писатели-гуманисты не могли остаться у себя на родине в связи с введением нового режима, но и приспособиться к жизни в новой стране для них было очень трудно.

В контексте немецкой литературной эмиграции в США судьба Клауса Манна была типичной. Несмотря на то, что его дарование постоянно соизмеряли с гением отца, что стало одной из причин трагизма его человеческой и писательской судьбы, ему удалось обрести свой собственный голос и

раскрыть свой индивидуальный талант. Клауса Манна в префашистской Германии называли *enfant terrible* Веймарской поры. Он всегда шёл не в ногу с современным ему обществом, и не только по причине своего открытого гомосексуализма или политического радикализма, но и потому, что он вырос в чрезвычайно неординарной семье, обладал ярким литературным даром и был подвержен меланхолической тяге к смерти.

Творческое наследие Клауса Манна очень разнообразно по своему жанровому составу. Помимо малых жанровых форм (легенда, сказка, новелла, короткий рассказ), оно представлено романами, пьесами, лирическими произведениями. На формирование идейно-художественной позиции писателя большое влияние оказали Франк Ведекинд, Андре Жид, Герман Банг и Стефан Георге, что способствовало оформлению присущей Клаусу Манну глубоко индивидуальной манеры повествования.

Клаус Манн известен как борец с нацизмом. Будучи молодым юношей, Клаус Манн встал в ряды борцов против фашизма. К.Манн говорил о том, что невозможно сохранять нейтралитет и быть апатичным по отношению к политике, так как это может привести к серьезным последствиям. В 1932 году был опубликован роман «Место встречи в бесконечности» („Treffpunkt im Unendlichen“), который является самым значительным произведением Клауса Манна до эмиграции. Роман показывает захватывающую картину «потерянного поколения» незадолго до прихода к власти Гитлера. Клаус Манн изображает жизнь молодых интеллигентов, их тоску и отчаяние, бегство от повседневной жизни, политические мятежи. Он охватывает три основные темы: любовь, наркотики, суицид.

В начале 1933 года он и его сестра Эрика открыли кабаре «Перечная мельница» („Die Pfeffermühle“), в котором была представлена политически-сатирическая программа писателя против национал-социализма. Чтобы избежать ареста, Клаус Манн покидает Германию 13 марта 1933 года и едет во Францию, а потом в Амстердам.

Уже начиная с октября 1933 года Клаус Манн создал литературный еженедельник „Die Sammlung“ в Амстердаме. Журнал был запрещен в Германии, на него не выделялась финансовая поддержка, поэтому Клаус Манн был вынужден работать месяцами без оплаты.

В августе 1934 Клаус Манн посетил съезд советских писателей в Москве. Писатель не принадлежал ни к «пролетарским», ни к сочувствующим коммунизму литераторам; правда, успел стать видным представителем антифашистской эмигра-

ции. К.Манн понимал необходимость сплочения с СССР, чтобы противостоять фашизму.

В сентябре 1938 года, за год до Второй Мировой войны Клаус Манн эмигрировал в США, где в 1946 году получает американское гражданство.

С 1941 по 1942 Клаус Манн был издателем антифашистского журнала „Decision. A Review of Free Culture“. Однако ввиду отсутствия интереса читательской аудитории, журнал перестал выпускаться через год вопреки напрасным усилиям К. Манна. Писатель чувствовал горькое поражение. Летом 1941 года он попытался покончить с собой. Однако, Кристофер Лазарь, редактор журнала, успел его спасти.

Самым значительным произведением, созданным Клаусом Манном в период эмиграции в США на английском языке, стала его вторая автобиография «На повороте: тридцать пять лет в этом столетии» («The Turning Point: Thirty Five Years in this Century»), которая была написана в 1942 году и опубликована издательством «Фишер» («Fischer»). Название отражает представление писателя о том, что каждый человек вынужден делать выбор и иногда этот выбор может стать решающим и повлиять на его жизнь. Это путешествие по собственной жизни, зародившееся в глубине души размышление о ее смысле. При чтении автобиографии становится очевидно, что на первый план выдвигается судьба исключительной личности в окружении талантливых людей – это одаренные родственники, друзья и знакомые писателя. Клаус Манн пишет о своих личных переживаниях на фоне трагических событий XX века. При этом он не говорит об исторических событиях конкретно – Первая мировая война, Веймарская республика, национал-социализм, Вторая мировая война, послевоенное время, а пропускает их сквозь призму индивидуального сознания, передает в картинах, носящих живой, непритязательный характер, например, писатель говорит об аннексии Австрии и последующего в марте 1939 вторжения немецких войск в Прагу. Своей книгой Клаус Манн хотел покончить со статусом эмигранта, он мечтал, чтобы его воспринимали как американского писателя. Но этой мечте не суждено было осуществиться. Всеми силами писатель пытался интегрироваться в Америке, однако ярлык семьи Манн накладывал на него определенную ответственность и особое положение в обществе, которым Клаус Манн тяготился. Книга «На повороте» так и осталась единственным значительным произведением Клауса Манна, написанном на английском языке. Автобиография была закончена, так как Клаус Манн решил вступить в ряды американской армии.

В конце 1941 года Клаус Манн вступил в ряды американской армии, пытаясь преодолеть личный кризис и депрессию, сократить долги и продолжать бороться против национал-социализма. Тем не менее, призыв в армию затруднялся недолеченным сифилисом и дознанием ФБР против писателя от 14 декабря 1942 года. Клаус Манн с ужасом наблюдает расизм, который процветал в американской армии по отношению к цветным солдатам.

Роман «Мефистофель. История одной карьеры» („Mephisto. Roman einer Karriere“, 1936), самое известное произведение Клауса Манна, был написан в годы эмиграции. Это история одного немецкого актера в переломную для страны эпоху. Хендрик Хефген делает головокружительную карьеру на фоне трагических событий в Германии 20-30-ых годов. Приход к власти нацистов, многочисленные убийства и расправы с непокорными – актер адаптируется ко всем страшным обстоятельствам. Основная мысль романа – уехать или остаться в Германии. Клаус Манн показывает читателям, что в реалиях нацистской Германии невозможно было занять нейтральную позицию, и Хефген оказывается в центре политических интриг. Хендрика Хефгена заботит лишь его карьера, его личный успех. Политикой он интересуется только потому, что она может либо помочь ему, либо воспрепятствовать этому успеху.

Роман «Вулкан» („Der Vulkan. Roman unter Emigranten“, 1939). Название романа играет символическую роль. Вулкан – это метафорическое название Германии, которая извергает из себя огромный поток беженцев. В романе показана судьба эмигрантов после захвата власти национал-социалистами. Клаус Манн начал работу над этим произведением осенью 1937 года и закончил весной 1939 года, за несколько недель до начала Второй Мировой войны. Роман был написан в США. «Вулкан» представляет собой многоплановое повествование об эмиграции, которое отличается ярко-выраженным антифашистским пафосом и включающее в себя большое количество сюжетных линий. В ряду персонажей представлены всевозможные категории эмигрантов, среди которых евреи и люди, неугодные власти. Одни персонажи заняты устройством своей личной жизни, другие ведут активную борьбу против национал-социалистов – поддерживают нелегалов и пытаются повлиять на общественное мнение. Однако героев объединяет одно – все они являются эмигрантами. Третий Рейх действует на эмигрантов, как жерло вулкана – с выталкивающей силой, заставляя героев удаляться от него все дальше и дальше. Сначала герои возлагают надежду на эмиграцию в Европу, но их мечтам не суждено

осуществиться, так как кольцо смыкается, и темный мир Третьего Рейха расплзается по всей Европе.

Тема эмиграции нашла свое отражение и в рассказах писателя, которые вошли в сборник «Скорость» („Speed“). Рассказы были написаны в период с 1933 по 1943 гг., когда Клаус Манн находился в Америке. В этих рассказах основным является мотив отчуждения, одиночества, ощущения себя чужим в далекой стране. Героями рассказов являются так называемые «аутсайдеры», иностранцы или одиночки. В рассказах, в которых очевидно или неочевидно описана ситуация изгнания, основной темой так или иначе является отношения между Америкой и Европой. Практически никто из протагонистов не решился добровольно покинуть родину, это всегда происходило вынужденно. Принудительное пребывание на чужбине создает пограничное положение для героев: с одной стороны, потому что герой вынужден автоматически приспособиться к новой среде, к ее культурным, ментальным и социальным нормам. Но, с другой стороны, так как группа исключила аутсайдера из своего числа, у героев нет возможности приспособиться к жизни в чужой стране, так как герой уже отделен и отчужден от общества. И даже истории героев, которые обособлены от общества по собственному желанию, или вследствие каких-то других обстоятельств, показаны не в положительном ключе, а вызывают у читателя лишь сочувствие („April, nutzlos vertan“, „Le dernier cri“, „In der Fremde“). Герои, которые находятся на родине, обособлены от общества и разделяют судьбу тех, кто уехал на чужбину („Vergittertes Fenster“, „April, nutzlos vertan“, „Der Bauchredner“, „Une belle Journée“, „Triumph und Elend der Miss Miracula“, „Die Ermittlung“). Прежде всего, социологическое определение подчеркивает разрыв с обществом и его ожиданиями, и предубеждениями. В эмиграции четко проступают черты аутсайдера, с характерными чертами чудака. Вместе с тем в рассказах четко виден конфликт между аутсайдером и социумом.

Драма «Седьмой ангел» („Der siebente Engel“) является последним литературным произведением Клауса Манна. Она была закончена в 1946 году. Пьеса была поставлена впервые в 1946 году в Цюрихе. Клаус Манн обозначил эту пьесу как *das Zeitstück* – пьеса на злободневную тему. Комедия «Седьмой ангел» содержит в себе сатирические мотивы, однако в пьесе присутствует ощущение надвигающегося апокалипсиса. Предсказанный космический взрыв стал конкретной угрозой после сбрасывания первой атомной бомбы на Хиросиму, утром 6 августа 1945 года. В обществе нарастал страх, что планета скоро погибнет. Комедия

«Седьмой ангел» больше опирается на религию, а основной темой является конфликт между разрушительными наклонностями человечества и надеждой. В основе пьесы лежит последняя книга Нового Завета «Откровение Иоанна Богослова», которая также часто упоминается как «Апокалипсис». Книга относится к жанру апокалиптической литературы, для которой характерно предсказание будущих событий и наличие визионерского опыта. Действие разворачивается на крошечном острове в Тихом океане, недалеко от калифорнийского побережья. Герои максимально отделены от окружающего мира и живут своей отдельной, обособленной жизнью. В пьесе присутствуют экспрессионистические мотивы: действие происходит в ярких декорациях из папье-маше, герои носят маски, которые меняют по ходу действия. В период написания пьесы «Седьмой ангел» усиливается депрессия Клауса Манна, поэтому он возвращается к тематике и стилистике своих ранних произведений, пронизанных меланхолией и мыслями о смерти. Несбывшиеся надежды на Америку возвращают его к прежним психологическим комплексам и проблемам.

В послевоенной Америке эпохи холодной войны немецкий писатель с антифашистским прошлым стал нежелательным лицом. Причисленный официальными властями к «Пятой колонне коммунизма», он уже не имел шансов реализовать себя в этой стране как писатель и общественный деятель. Вернуться в Восточную Германию он не желал, так как его пути с писателями-коммунистами разошлись еще в эмиграции. В Западной Германии, где многие ключевые посты в области культуры занимали те, кто во время войны сотрудничали с национал-социалистами, он тоже был фигурой нежеланной. Все это привело к глубокому душевному кризису. Ощущение собственной ненужности, пережитая война, смерть близких людей на фоне потребления наркотиков и алкоголя подорвали его психическое здоровье и в мае 1949 года привели писателя к самоубийству. Тем самым, он разделил трагическую судьбу многих немецких писателей-эмигрантов.

Выстраивая параллели с ситуацией сегодняшнего дня, когда в мире возросла роль миграционного фактора, нужно отметить, что литературная эмиграция является наиболее проблематичной. Писатели-эмигранты помимо общечеловеческих проблем (одиночество, тоска по родине, утрата почвы, необходимость приспособляться к иным политическим, общественным, социокультурным

условиям, к чужому менталитету), сталкиваются с такими проблемами как не востребованность, неизвестность, потеря читательской аудитории, необходимость писать на другом языке, писать на темы, которые являются актуальными для той страны, в которой они находятся, и т.д. Удачные примеры культурной ассимиляции являются скорее исключением, чем правилом во время серьезных политических волнений.

Литература

1. Баев В.Г. Германское государство в межвоенный период 1919-1933 г.г. в зеркале мемуарной литературы 60-80 г.г. XX в. Тамбов, 2001. 114 с.
2. История немецкой литературы 1918-1945. М.: Наука, 1976. №5. 696 с.
3. Манн К. Мефистофель. М.: ЦК ВЛКСМ «Молодая гвардия», 1970. 304 с.
4. Шевченко Е.Н. Клаус Манн. История литературы Германии XX века. Т. 1. Книга вторая. Литература Германии между 1918 и 1945 годами. М.: ИМЛИ РАН, 2018. С. 884 – 896.
5. Шевченко Е.Н. Проблема искусства в романах Клауса Манна 30-х годов: дис. ... на соиск. канд. филолог. наук. Казань, 1993. 206 с.
6. Шукунда С.З. Языковая обстановка в США в годы Первой мировой войны. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Москва, 2015. С. 306 – 313.

References

1. Baev V.G. Germanskoe gosudarstvo v mezhoennyj period 1919-1933 g.g. v zerkale memuarnoj literatury 60-80 g.g. XX v. Tambov, 2001. 114 s.
2. Istoriya nemeckoj literatury 1918-1945. M.: Nauka, 1976. №5. 696 s.
3. Mann K. Mefistofel'. M.: CK VLKSM «Molodaya gvardiya», 1970. 304 s.
4. Shevchenko E.N. Klaus Mann. Istoriya literatury Germanii HKH veka. T. 1. Kniga vtoraya. Literatura Germanii mezhdru 1918 i 1945 godami. M.: IMLI RAN, 2018. S. 884 – 896.
5. Shevchenko E.N. Problema iskusstva v romanah Klause Manna 30-h godov: dis. ... na soisk. kand. filolog. nauk. Kazan', 1993. 206 s.
6. Shukunda S.Z. Yazykovaya obstanovka v SSHA v gody Pervoj mirovoj vojny. Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. Moskva, 2015. S. 306 – 313.

**THE FATE OF GERMAN LITERARY EMIGRATION TO THE UNITED STATES
(ON THE EXAMPLE OF CLAUS MANN'S CREATION)**

*Fayzullina R.A., Assistant Professor,
Kharrasova E.A., Master of Arts (M.A.),
Kazan (Volga region) Federal University*

Abstract: in the modern world, migration is a serious problem that affects the country's development, economic well-being and cultural heritage. Emigrants strive for personal well-being, security and social stability, so they leave their home countries, but their fate is different. Readers in emigration face problems such as loss of readership, need, ignorance of the language, and loneliness. The problem raised in this article is important because of the current situation in the world (migration and adaptation to someone else's mentality) and the need to understand the problems associated with it, including in the field of literature and art. The purpose of this work is to identify the features of the fate of German literary emigration to the United States during the Second World War on the example of the life and work of Klaus Mann. The main material of the research was the works of K. Mann: the novels "Mephistopheles. The story of a career" ("Mephisto, Roman einer Karriere", 1936), "Vulcan. The emigrant novel" ("Der Vulkan. Roman unter Emigranten", 1939), autobiography "At the turn: thirty-five years in this century" ("The Turning Point: Thirty-Five Years in this Century", 1942), short story collection "Speed" ("Speed"), Comedy "The Seventh Angel" ("Der siebente Engel", 1946). The article deals with the least studied period of K. Mann's life and work associated with his emigration to the United States.

Keywords: emigration, Klaus Mann, literary emigration, migration, tolerance, the USA

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ЕГИПЕТСКИХ СТУДЕНТОВ (АНАЛИЗ ОПРОСА УЧАЩИХСЯ)

*Лиу Цзиньжу, доктор филологических наук, профессор,
Мохамед Бехит Эльшеннави, аспирант,
Хэбэйский университет, Китай*

Аннотация: предметом исследования является анализ существующей системы преподавания китайского языка и литературы египетским студентам. В данной работе цель авторов – познакомить с положением дел египетских студентов, которые изучают китайский язык и литературу в Университете Суэцкого канала, Египет. Представленные в статье данные собирались в ходе опроса, в котором приняли участие 143 респондента в возрасте от 18 до 23 лет. Исследование выполнено на основе анализа качественным и количественным методами согласно результатам данных, полученных в ходе исследования. Исследование направлено на то, чтобы объяснить, какое влияние оказывают упомянутые выше факторы на преподавание китайского языка и литературы египетским студентам, и, что еще более важно, найти более соответствующий и эффективный образовательный и практический метод для обучения египетских студентов. Авторы приходят к выводу, что система обучения, используемая обоими китайскими департаментами, не способствует в полной мере достижению наилучших образовательных результатов при обучении китайскому языку и литературе и требует корректировки.

Ключевые слова: китайский язык, китайская литература, Университет Суэцкого канала, преподавание китайского языка, преподавание китайской литературы, учебно-практические методы, египетские студенты, опрос, анализ, анкетирование

Введение

Китай и Египет имеют длительные дружеские отношения и начали двусторонние контакты более чем 2000 лет назад. В мае 1956 г. Египет установил дипломатические отношения с Китаем, и Египет стал первой страной в арабском мире и на Африканском континенте, установившей дипломатические отношения с Китаем. С момента установления дипломатических отношений дружба и сотрудничество между Китаем и Египтом продолжают развиваться [1].

В настоящее время, с улучшением международного статуса Китая, все больше и больше иностранцев изучают китайский язык. Изучение китайского языка в Египте началось в 1950-х гг.

В последние годы лидеры двух стран часто обмениваются визитами, сотрудничество между двумя государствами в области политики, экономики, науки, техники и культуры становится все более тесным. Также продолжают развиваться и дружественные обмены между Китаем и Египтом в экономической и культурной сфере. Количество египетских студентов, изучающих китайский язык и другие специальности в Китае, увеличилось в рекордные сроки, что значительно способствовало преподаванию китайского языка и литературы в Египте. Распространение китайского языка и литературы в Египте и арабском мире имеет долгую историю [7]. Китайский язык преподается в египетских университетах уже более 50 лет. Такое обучение осуществляется в настоящее время и в Университете Суэцкого канала, который является государственным ВУЗом [4].

С 2006 г. на гуманитарном факультете университета «Литература и гуманитарные науки» было создано китайское отделение «Китайский язык и литература», которое активно развивает преподавание китайского языка и литературы. В 2008 г. университет подписал договор с Северо-Китайским электроэнергетическим университетом о сотрудничестве с Институтом Конфуция [3].

В 2014 г. Университет Суэцкого канала подписал новое соглашение с Пекинским университетом языка и культуры о сотрудничестве с Институтом Конфуция. Кафедра китайского языка и литературы на факультете иностранных языков начала обучение студентов в 2016 г. Китайский факультет Университета Суэцкого канала продуктивно использует китайские учебные ресурсы преподавателей Института Конфуция. Все студенты обучаются у китайских преподавателей, и репутация обеих кафедр в последние годы заметно выросла, как и количество новых зачисленных студентов. Автор посетил в Египте факультет иностранных языков и китайское отделение гуманитарного факультета Университета Суэцкого канала в городе Исмаилия и предложил принять участие в анкетировании студентам, изучающим китайский язык и литературу в качестве основной специальности.

В данной статье используется метод анкетирования. Анкетирование определяется как метод исследования для сбора информации по группе интересов, который известен своим объективным, систематическим и количественным описанием о собранном материале. Автором было проведено анкетирование студентов гуманитарных и языковых факультетов (факультет

китайского языка и факультет китайской литературы) Университета Суэцкого канала.

Для анкетирования студентов было разработано по 25 вопросов, большинство из которых – вопросы выбора и вопросы с множественным выбором, что сделало анкету более удобной, а также помогло избежать потери времени и заставило студентов более четко отвечать на вопросы.

Цель автора – через опыт изучения китайского языка и литературы в родном для него городе и за рубежом, с помощью различных работ по преподаванию китайского языка и китайской литературы в Египте, а также добавив к ним результаты данного анкетирования, собрать и проанализировать используемые в последнее время в Египте методики преподавания китайской языка и литературы для иностранцев.

Анализ результатов

Китайское отделение гуманитарного факультета Университета Суэцкого канала в общей сложности имеет 4 курса. В 2017-2018 учебном году на китайском отделении гуманитарного факультета всего обучался 171 студент: 1 курс – 48 студентов; 2 курс – 58 студентов; 3 курс – 43 студента; 22 студента на 4-м курсе.

Всего в анкетировании приняли участие 143 студента.

На момент проведения данного исследования китайское отделение факультета иностранных языков Университета Суэцкого канала имело два

курса. В 2017-2018 учебном году на китайском отделении факультета иностранных языков числилось 50 студентов: более 20 студентов 1-го курса и более 20 студентов 2-го курса, из которых в анкетировании приняли участие 27 студентов.

В этой части будут представлены результаты анкетирования студентов китайских кафедр обоих факультетов (факультета китайской литературы и факультета китайского языка) без разделения, а также ответы на вопросы, которые имеют отношение к теме статьи. Другие вопросы, которые не имеют отношения к данной теме исследования статьи, показаны не будут.

Результаты анкетирования студентов

Количество студентов, принявших участие в анкетировании на обоих китайских факультетах Университета Суэцкого канала, составило 143 студента в возрасте от 18 до 23 лет: 120 студенток и 23 студента. Существует 3 причины, по которым на факультетах китайского языка и китайской литературы Университета Суэцкого канала обучается больше девушек, чем юношей:

1. Первая причина может заключаться в том, что девушки получают более высокие баллы в средней школе, чем молодые люди.

2. Вторая причина может заключаться в том, что учащиеся женского пола более мотивированы к изучению китайского языка и литературы, чем учащиеся противоположного пола.

3. Третья причина может заключаться в том, что в Египте женщин больше, чем мужчин.

Таблица 1

«Наибольшие трудности в изучении китайского языка»

Произношение	Тоны	Аудирование	Иероглифика	Грамматика	Перевод	Другое
39	86	62	36	23	32	1 – не выбран ни один вариант
						5 – литература
						1 – китайское драматическое искусство

Данный вопрос является вопросом с множественным выбором. На вопрос автора о наибольших трудностях в изучении китайского языка 60% студентов ответили, что самой сложной частью являются «Тоны», 43% выбрали «Аудирование», а 27% считают наиболее трудным в изучении правильное «Произношение».

Данные результаты показывают, что в изучении китайского языка для египетских студентов наибольшие трудности вызывают тональность, произношение и аудирование. Что указывает на то, что студенты сравнивают произношение слов на китайском языке с произношением слов на своем родном – арабском

языке, а также пытаются найти связь слов в произношении на английском языке.

Действительно, наибольшие трудности, с которыми сталкиваются студенты при изучении китайского языка – это тональность, потому что если тон произносится неправильно, то меняется и значение произносимого иероглифа. Данная особенность – тональность языка – отсутствует в их родном арабском языке, поэтому им трудно адаптироваться к этому новому правилу. Это может быть основной причиной, почему выбор тона вызывает у студентов наибольшие затруднения в изучении китайского языка. Остальные ответы приведены в таблице выше.

Таблица 2

«Наименьшие трудности в изучении китайского языка»

Произношение	Тоны	Аудирование	Иероглифика	Грамматика	Перевод	Другое
38	10	15	62	66	17	12 – не выбран ни один вариант

Данный вопрос является вопросом с множественным выбором. На вопрос автора о наименьших трудностях в изучении китайского языка **46%** студентов выбрали **«Граматику»** как самую лёгкую часть процесса обучения. Данные результаты логичны, так как грамматика китайского языка слишком проста по сравнению с арабской грамматикой. Грамматика арабского языка очень сложна по своей структуре и богата многочисленными правилами словосложения. Даже некоторые арабы считают, что арабская грамматика довольно сложна, несмотря на то, что это грамматика их родного языка. Грамматика английского языка также сложнее китайской грамматики.

Самый простой способ продемонстрировать относительную простоту китайской грамматики заключается в том, что в китайской грамматике нет глагольного спряжения. Глаголы,

прилагательные, существительные – почти каждая часть речи в предложениях на арабском языке варьируются в зависимости от времени, пола говорящего, пола слушающего, пола упомянутого существительного и т.д. Поэтому египетским студентам, грамматика родного языка которых является одной из самых сложных в мире, если не самой сложной, легко изучать китайскую грамматику.

43% опрошенных студентов считают, что легче всего учить **«Иероглифику»**.

Автор полагает, что причина такого выбора в том, что они китайские иероглифы интересны, загадочны и богаты китайской мудростью. Поэтому для студентов, принявших участие в анкетировании, изучение китайской иероглифики является удовольствием. Остальные варианты ответов на *вопрос 2* приведены в таблице выше.

Таблица 3

«Предпочитаемая национальность преподавателя китайского языка»

Китайский преподаватель (носитель изучаемого языка)	Египетский преподаватель (носитель родного языка)	Подходят оба варианта национальности преподавателя
60	10	68

Для любого студента, изучающего иностранный язык, преподаватель, который является представителем страны изучаемого иностранного языка, – это наилучший вариант научиться говорить на изучаемом иностранном языке. Однако поставленный автором вопрос оказался не таким простым для студентов, которые приняли участие в анкетировании, потому что, когда автор просил студентов выбрать предпочитаемую национальность преподавателя, то студенты колебались.

Если студенты и хотели выбрать вариант ответа: **«Китайский преподаватель (носитель изучаемого языка и культуры)»**, а выбрали один из других предложенных вариантов ответа, напр., **«Египетский преподаватель (носитель родного языка и культуры)»** или **«Подходят оба варианта национальности преподавателя»**, то

причиной такого выбора могло послужить, что студенты, принимавшие участие в анкетировании, постеснялись выбрать первый из предложенных вариантов ответа, потому что автор является египетским преподавателем.

Таким образом, **47%** студентов выбрали ответ **«Подходят оба варианта национальности преподавателя»**, большинство из которых выбрали это как политически нейтральной ответ. Но это не помешало **45%** студентов выбрать ответ **«Китайский преподаватель (носитель изучаемого языка и культуры)»**. И только **8%** выбрали ответ **«Египетский преподаватель (носитель родного языка и культуры)»**, что подтверждает предположение автора о том, что большинство из них постеснялись выбрать вариант ответа с носителем изучаемого языка.

Таблица 4

«Предпочитаемые предметы для преподавания носителем китайского языка и культуры»

Устная речь	Аудирование	Грамматика	Чтение	Письмо	HSK	Перевод	Литература	Культура
123	129	27	92	68	74	8	26	41

Таблица 5

«Предпочитаемые предметы для преподавания носителем родного (арабского) языка и культуры»

Устная речь	Аудирование	Грамматика	Чтение	Письмо	HSK	Перевод	Литература	Культура
6	5	90	9	31	20	115	91	68

Последние два вопроса для студентов по теме данной статьи – это вопросы с множественным выбором. Когда автор попросил студентов выбрать предпочитаемые предметы для преподавания **носителем китайского языка и культуры** (табл. 4), то большинство студентов выбрали **5 предметов**, а предпочитаемых предметов для преподавания **египетскими преподавателями** (табл. 5) – оказалось **4**.

Студенты предпочитают китайских преподавателей, чтобы научиться слушать, говорить, писать, читать и подготовиться к экзамену HSK (汉语水平考试 – квалификационный экзамен по китайскому языку). В то же время студенты отдают предпочтение египетским преподавателям по таким предметам как перевод, китайская литература, грамматика и культура.

Как мы видим из приведенных выше цифр, студенты предпочитают китайских преподавателей (носителей изучаемого языка и культуры)

для преподавания практических языковых дисциплин. Они считают, что носители изучаемого языка научат их правильно произносить и чисто говорить, слушать и писать по-китайски. Причина очень проста – это родной язык преподавателя. Студенты доверяют **египетским учителям** преподавать такие дисциплины как «Перевод», «Китайская литература», «Культура» и «Грамматика», для освоения которых они должны полностью понимать данные предметы на родном – арабском языке.

Все результаты приведены выше в табл. 4 и 5.

На вопрос автора, «*Какие предметы лучше всего преподавать китайским и египетским учителям вместе на одном занятии, во время которого китайский преподаватель является ведущим учителем, а египетский – будет ассистентом ведущего преподавателя в учебном процессе?*», ответы студентов были следующими:

Таблица 6

«Предпочитаемые предметы для совместного преподавания китайскими и египетскими учителями»

Устная речь	Аудирование	Грамматика	Чтение	Письмо	HSK	Перевод	Литература	Культура
42	50	93	35	35	61	43	84	77

Данный вопрос также является вопросом множественного выбора.

Автор предположил, что на уроке может быть использована система ассистента ведущего преподавателя. Студентам был задан следующий вопрос: «*Какие предметы предпочтительнее преподавать с помощью предложенной системы обучения?*»

В результате ответы студентов на данный вопрос оказались следующими:

- **65%** студентов выбрали «**Грамматику**»,
- **59%** выбрали китайскую «**Литературу**»,
- **54%** выбрали «**Культуру**»,
- **43%** выбрали курсы подготовки к экзамену «**HSK**».

Остальные варианты ответов были выбраны небольшим количеством студентов. Читатель может чувствовать себя немного противоречиво, когда видит результаты ответов студентов на поставленный вопрос. Поскольку студенты говорят, что китайская грамматика относительно проста, тогда зачем они отдают предпочтение возможности преподавания грамматики обоими преподавателями? При заполнении анкеты студенты пояснили автору, что проблема не в самой китайской грамматике, а в преподавателе, который учит их данной дисциплине. Студенты сказали, что учитель был очень молод и не имел опыта преподавания, а также скорость речи преподавателя на уроке была слишком высокой. Когда студенты попросили учителя говорить

медленнее, то он замедлил темп речи всего на несколько минут, а затем вернулся к первоначальной скорости. Сотрудник ВУЗа преподавал грамматику так, как будто просто читал книгу на своём родном (китайском) языке.

Приведенные выше примеры показывают, что такой метод объяснения грамматических правил также является очень непривычным и трудным для понимания. Поэтому студенты обращались в некоторые частные языковые центры за пределами университета, чтобы найти египетского преподавателя, который бы в простой и доступной форме объяснил основы китайской грамматики, а также китайской литературы.

Остальные ответы приведены в табл. 6 выше.

Когда автор попросил студентов написать любые идеи, предложения, просьбы для китайского отделения университета, то в общей сложности респонденты написали 19 предложений и просьб. Наиболее упоминаемыми были следующие 5 пунктов:

1. Необходимо увеличить количество уроков по устной речи и аудированию. Это отметили 53% студентов.

2. Нужны опытные преподаватели китайской литературы и китайского языка. Об этом заявили 32% студентов.

3. Необходимость введения правил и спецификации для выбора преподавателем учебников и других учебных материалов. Потому что каждый новый учебный год – новые китайские преподаватели, направляемые в SCU (Университет Суэцкого канала) для преподавания китайской литературы и китайского языка. И в связи с этим каждый новый учебный год руководство факультета требует от учителей выбирать новые учебники и дополнительные учебные материалы для своих классов, которые отличаются от учебных материалов прошлого учебного года. Об этом упомянули 27% студентов.

4. Необходимо модернизировать технические возможности учебных помещений. В аудиториях нет ни компьютеров, ни кондиционеров, ни вентиляторов. А также преподавателям слишком неудобно каждый раз приносить на лекции свои тетради для более, чем 20 или 30 студентов. Это отметили 26% студентов.

5. Приоритетность получения стипендий студентами своего университета (SCU – Университет Суэцкого канала). Не распределять стипендии, предназначенные для SCU студентам из других египетских университетов. Важность данного пункта отметили 24% студентов.

Все идеи и предложения студентов приведены в табл. 7 ниже.

Таблица 7

«Идеи и предложения студентов китайского отделения SCU»

№	Идеи и предложения студентов	Кол-во студентов
1	Спецификация учебников	39
2	Открытие библиотеки	30
3	Увеличение количества учебных часов по аудированию и устной речи	76
4	Увеличение занятий по китайской каллиграфии	3
5	Снижение стоимости курсов китайского языка от Института Конфуция	20
6	Заблаговременное информирование студентов об учебных планах	27
7	Приоритетность получения стипендий студентами своего университета (SCU)	34
8	Необходимость египетских ассистентов китайских преподавателей во время урока	6
9	Классная комната нуждается в кондиционерах и вентиляторах	17
10	Необходим продовольственный магазин на территории Института Конфуция и китайского отделения университета	14
11	Возможность стажировки для студентов в период учебы в университете	17
12	Модернизация технических возможностей учебных аудиторий	37
13	Увеличение количества организуемых мероприятий с китайцами	11
14	Китайское отделение университета нуждается в плане образования	9
15	Опытный преподавательский состав	46
16	Китайские преподаватели с высоким уровнем английского языка	6
17	Декан китайского факультета – выпускник SCU	1
18	Китайские преподаватели с чистым мандаринским акцентом (путунхуа)	4
19	Египетские преподаватели с чистым мандаринским акцентом (путунхуа)	1
20	Не написали никаких идей и предложений	6

Заключение и рекомендации

Проведенное исследование позволило сделать ряд важных выводов. Как видно из результатов анкетирования, у студентов есть мотивация и желание изучать китайский язык и литературу, но система обучения на отделениях китайской литературы и китайского языка не достаточно направлена на поддержание студентов.

Анализируя ответы, предложения и пожелания, принявших участие в опросе, можно сделать вывод, что по результатам анкетирования в университете недостаточно имеющихся видов курсов, чтобы удовлетворить потребности студентов. Студенты гуманитарного отделения не стремятся изучать китайскую литературу, потому что никто не объясняет им важность изучения литературы. На самом деле невозможно видеть причиной такой ситуации только один аспект всех проблем, потому что по результатам анкетирования, очевидно, что учащиеся работают очень напряженно.

Не нужно заставлять студентов просто заучивать классификацию и правила изучаемого языка, потому, что сразу после экзамена студент забудет все эти лекции по теории. Преподаватели должны научить студентов применять данные классификации и теории на практике в повседневной жизни общения. Нужно, чтобы для преподавания китайской литературы и китайского языка египетским студентам сотрудники учебного заведения подобрали такие учебники для студентов, которые были бы адаптированы именно к арабской культуре и языку. Но необходимы систематизация обучения и развитие отделений китайской литературы и китайского языка. Нужно поддерживать старания студентов в учебном процессе, поэтому одной из задач преподавателя является мотивация студентов, в том числе и на самостоятельное углубленное изучение предмета.

И ещё одна немаловажная особенность специфики обучения египетских студентов дисциплине «китайская литература»: в подборе учебных материалов и в ведении самих занятий по предмету «китайская литература» необходимо участие двух преподавателей – китайского преподавателя и ассистирующего ему египетского. Автор очень надеется, что всё, высказанные мысли и рекомендации смогут содействовать улучшению учебного процесса в университете, повысить качественный уровень преподавания.

Литература

1. 王婷婷. 《近现代文学作品中留学生形象及心理》 // 河北大学, 2012. 46 p.
2. Wang Yang. 《汉语教学在开罗》 // 语言教学与研究, 1982. Vol. 2. P. 152 – 154.
3. 邓时忠. 《埃及的大学汉语教学》 // 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2006. 92 p.
4. 邓时忠. 《埃及艾因夏姆斯大学语言学院中文系汉语教学现状及发展策略》 // 国外汉语教学动态, 2004. Vol. 3. P. 42 – 47.
5. 小虎 (Islam Hamed M.M.B.) . 《埃及开罗大学孔子学院商务汉语课程设置研究》 // 山东师范大学, 2014. 42 p.
6. 李圃. 《埃及汉语学习者的话题兴趣及内部差异调查》 // 海外华文教育, 2017. Vol. 7. P. 982 – 989.
7. 宗笑飞. 《回眸东方 – 1949年后阿拉伯世界对中国文学的关注》 // 回族研究, 2009. P. 137 – 142.
8. 曾丹. 《赴埃及汉语教师志愿者跨文化适应影响因素研究》 // 广东外语外贸大学, 2017. 44 p.
9. 周啸生. 《埃及开罗大学孔子学院汉语教学本土化研究》 // 海外英语, 2018. Vol. 2. P. 152 – 153; 179.
10. 朱文夫, 武彦军, 穆罕默德·阿里. 《埃及苏伊士运河大学汉语教学管理中的问题与对策》 // 华北电力大学学报(社会科学版), 2013. P. 136 – 140.

References

1. 王婷婷. 《近现代文学作品中留学生形象及心理》 // 河北大学, 2012. 46 p.
2. Wang Yang. 《汉语教学在开罗》 // 语言教学与研究, 1982. Vol. 2. P. 152 – 154.
3. 邓时忠. 《埃及的大学汉语教学》 // 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2006. 92 p.
4. 邓时忠. 《埃及艾因夏姆斯大学语言学院中文系汉语教学现状及发展策略》 // 国外汉语教学动态, 2004. Vol. 3. P. 42 – 47.
5. 小虎 (Islam Hamed M.M.B.) . 《埃及开罗大学孔子学院商务汉语课程设置研究》 // 山东师范大学, 2014. 42 p.
6. 李圃. 《埃及汉语学习者的话题兴趣及内部差异调查》 // 海外华文教育, 2017. Vol. 7. P. 982 – 989.

7. 宗笑飞. 《回眸东方
1949年后阿拉伯世界对中国文学的关注》
回族研究, 2009. P. 137 – 142.
8. 曾丹.
《赴埃及汉语教师志愿者跨文化适应影响因素研
究》 // 广东外语外贸大学, 2017. 44 p.
9. 周啸生. 《埃及开罗大学孔子学院汉语教学本土化
研究》 // 海外英语, 2018. Vol. 2. P. 152 – 153; 179.
10. 朱文夫, 武彦军,
穆罕默德·阿里. 《埃及苏伊士运河大学汉语教学管
理中的问题与对策》 //
华北电力大学学报(社会科学版), 2013. P. 136 –
140.

FEATURES OF TEACHING CHINESE LITERATURE AND CHINESE LANGUAGE FOR EGYPTIAN STUDENTS (ANALYSIS OF THE STUDENT SURVEY)

*Liu Jinzhu, Doctor of Philological Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Mohamed Behit Elshennavi, Postgraduate,
Hebei Normal University, China*

Abstract: the subject of the study is the analysis of the existing system of teaching the Chinese language and literature to Egyptian students. In this paper, the authors' goal is to introduce Egyptian students studying Chinese language and literature at the University of Suez Canal, Egypt. The data presented in the article were collected during a survey in which 143 respondents aged 18 to 23 took part. The study was performed on the basis of analysis by qualitative and quantitative methods according to the results of data obtained during the study. The study aims to explain the impact of the above factors on teaching Chinese language and literature to Egyptian students, and, more importantly, to find a more appropriate and effective educational and practical method for teaching Egyptian students. The authors conclude that the training system used by both Chinese departments is not conducive to achieving the best educational results in teaching the Chinese language and literature and needs to be adjusted.

Keywords: Chinese language, Chinese literature, University of Suez Canal, teaching the Chinese language, teaching Chinese literature, teaching methods, Egyptian students, survey, analysis, questionnaire

ОСОБЕННОСТИ ПОРТРЕТИРОВАНИЯ ПЕРСОНАЖА В ТВОРЧЕСТВЕ И.С. ТУРГЕНЕВА (НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ «АСЯ»)

*Яхьяева З.И., кандидат филологических наук, доцент,
Чеченский государственный педагогический университет*

Аннотация: одним из важных элементов художественного текста является портрет, приобретающий способность не только характеризовать внешность персонажа, но и выполнять функцию подтекста, раскрывать историко-культурный фон произведения и даже в какой-то степени стать одним из маркеров сюжетной основы. Выдающимся мастером в области художественного портретирования следует признать И.С. Тургенева, который создал целую галерею портретов женских образов. Данная работа посвящена одному из видов литературного портрета Тургенева – контрастному портрету. Именно этот портрет лег в основу создания образа главной героини повести «Ася». Целью данного исследования является выявление взаимосвязи портрета девушки с сюжетной канвой произведения и раскрытием личности персонажа. Автор статьи обращает внимание на символику словесного описания героини повести, показывающего ее внутренний мир. Автор приходит к выводу, что в повести «Ася» функционирует портрет-контраст, который помогает раскрыть дух противоречия героини и объяснить многие ее поступки.

Ключевые слова: литературный портрет, портрет-контраст, художественный образ, внутренний мир персонажа, И.С. Тургенев

Интенсивное развитие современного историко-литературного процесса требует от науки о литературе более глубокого и вдумчивого исследования жанра литературного портрета. Такие исследователи, как В.В. Башкеева, Л.Н. Дмитриевская, В.С. Барахов, Г.С. Сырица, Н.М. Гурович, А.Г. Кулыгина, С.Н. Колосова и др., обращаясь в своих работах к проблеме литературного портрета, подчеркивают ее методологическую значимость, актуальность, способность этого жанра давать образ мира, в слове явленный, «обобщенную модель реальных процессов и явлений» [1, с. 7].

В художественном произведении портрет является одним из важнейших средств создания художественного образа. В первую очередь, портрет помогает выявить индивидуально-психологические особенности персонажа. Он не только передает определенные черты внешности персонажа, но и раскрывает его характер, передает чувства, внутреннее состояние героя.

Выдающимся мастером литературного портрета является И.С. Тургенев. В структуре тургеньевских образов портрет занимает ведущее положение. Знакомство своих читателей с тем или иным действующим лицом И.С. Тургенев всегда начинает с портрета. Как бы незначительна роль персонажа в сюжете произведения, писатель обязательно дает его портрет. П.Г. Пустовойт обнаруживает отмечает три типа портретов у Тургенева. Первый тип – это «детальный портрет с описанием роста, волос, лица, глаз героя, а также некоторых характерных индивидуальных признаков, рассчитанных на зрительное впечатление читателя». Второй тип – это «сатирический портрет... близкий к гоголевской манере». Наконец, третий тип тургеньевского портрета – это «портрет, контрастирующий с внутренним содержанием героя» [2,

с. 76]. Именно третий тип портрета мы находим в ранней повести И.С. Тургенева «Ася».

Первый портрет этой повести, которым открывается повествование, является парным. Перед нами предстает идиллическая пара – молодой человек и девушка: «Взор мой упал на красивого молодого человека в фуражке и широкой куртке; он держал под руку девушку невысокого роста, в соломенной шляпе, закрывавшей всю верхнюю часть ее лица» [3, с. 152]. Повествователь фиксирует внимание на молодом человеке, отмечая, что он красив, в спутнице же не замечено ничего особенного, но подмечен многозначительный в данных условиях жест: «держал под руку». И в XIX столетии, и сегодня этот жест указывает на особенную заботу о девушке. Но поскольку мы не знаем, в каких отношениях находятся эти молодые люди, то этот парный портрет содержит интригу всего сюжета повести.

Читаем далее: «Девушка, которую он назвал своей сестрой, с первого взгляда *показалась мне очень миловидной*. Было что-то свое, особенное, в складе ее *смугловатого, круглого лица, с небольшим тонким носом, почти детскими щечками и черными, светлыми глазами*. Она была *грациозно сложена*, но как будто *не вполне еще развита*» [3, с. 152]. Герою-повествователю героиня произведения видится миловидной. Более того, все дальнейшее описание внешности выдает в молодом человеке симпатию к ней. Особенно это заметно по уменьшительно-ласкательному суффиксу в «*щечках*» и странному, кажется, оксюморонному сочетанию эпитетов «*черные*» и «*светлые*» глаза. Словарное значение прилагательного «*светлый*» не позволяет поставить его рядом с эпитетом «*черный*», но в данном случае определение «*светлый*» имеет метафорическое значение. По всей видимости, И.С. Тургенев, размышляя о том, как

охарактеризовать глаза, излучающие любовь, не нашел более точного слова, как «светлые».

Важно отметить, что портрет в повести «Ася» контактирует с романтическим пейзажем, на фоне которого раскрываются чувства героини. Живописный пейзаж с символическими значениями винограда, сада, алого (именно алого, а не красного) света зари, белой стены, восхождения на гору (к высоким чувствам), идиллического домика напоминает нам живописные полотна и гобелены западноевропейских художников.

Описывая внешность девушки, повествователь вначале задерживает свой взгляд на волосах героини, которые «остриженные и причесанные, как у мальчика, падали крупными завитками на шею и уши» [3, с. 154], и только потом будут крупным планом выписаны ее глаза: «Ее большие глаза глядели прямо, светло, смело, но иногда веки ее слегка щурились, и тогда взор ее внезапно становился глубок и нежен» [3, с. 155]. Это описание придает портрету Аси, с одной стороны, динамику. С другой стороны, такой портрет раскрывает ее внутренний мир.

Повествователь обращает внимание и на поведение героини, которая, как ему кажется, ведет себя неестественно – суетится, без всякой причины смеется, поет, что наводит его на мысль о существовании какой-то тайны. Рассказчику кажется, что смеется она не тому, что слышит, а разным мыслям, приходившим ей в голову» [3 с. 154-155].

Сложная внутренняя работа души девушки, ее непонимание самой себя, своих чувств и желаний, не просто интересна, но, можно сказать, «томит» героя, и он ищет разгадку, фиксируя каждое ее движение: то она без умолку говорит, то вдруг погружается в молчание, то вдруг резко уходит, объявив, что хочет спать, хотя в комнату не идет, а долго стоит за нераскрытым окном, не зажигая свечу. Этот портрет особенно интересен с точки зрения словесной живописи. Свеча не зажжена – значит тайна взаимоотношений Аси с Гагиным еще не раскрыта. *Нераскрытое окно* – это символ души героини, которая пока закрыта для внешнего мира.

Дальнейшие портреты снова не объясняют состояние героини, а уводят читателя все дальше и дальше от разгадки тайны. Появляется портрет-маска (героиня придумывает себе маску, за которой легко спрятать чувства): «Ася опорожнила весь свой стакан и, шаловливо покачиваясь, возвратилась к нам. Странная усмешка слегка подергивала ее брови, ноздри и губы; полудержко, полувесело щурились темные глаза» [3, с. 159]. Но подобная «маска» у героини появляется лишь на мгновение. Она опять ее срывает, меняя образ:

«На возвратном пути она пуще хохотала и шалила. Она сломала длинную ветку, положила ее к себе на плечо, как ружье, повязала себе голову шарфом» [3, с. 159]. Однако, роли, которые себе придумывает тургеневская героиня, быстро ей надоедают. Ася напоминает ребенка, которому необходимо, чтобы его поняли, но который стесняется нахлынувшего на него нового чувства.

Далее портрет переходит в несколько иное русло: писатель подчеркивает национальную самобытность портретируемой. Тургенев неспроста помещает героиню в инокультурную среду – на берег Рейна, в Германию. Только так можно объяснить читателю то, что происходит с Асей. На экзотическом для русского сознания романтическом фоне ее образ контрастирует с немецким колоритом, яснее указывая на русские национальные черты. Перед нами – истинный портрет русской девушки, напоминавшей горничную, тихую, скромную, словно сошедшую с полотен русских художников: старенькое платьице: волосы, зачесанные за уши; пальца в руках и... русская народная песня, которую она тихонько напевает. Этот образ Аси, созданный Тургеневым, восходит к портретам русских художников XIX века – портретам В.Л. Боровиковского, В.А. Тропинина и др., которые создавали образы простых, «домашних», женщин, а не манерных, капризных героинь высшего света.

На наш взгляд, динамику развития образа Аси проследить крайне трудно, поскольку композиция ее портрета имеет необычную структуру. Представления об Асе у читателя складываются под воздействием характеристики, которая дана девушке повествователем. Но ведь повествователь познакомился с Ганиным и ее спутницей, когда героиня уже прошла определенный жизненный путь, подробности которого он пока еще не знает. Поэтому представленный им образ Аси, составленный на основе первых впечатлений, дает больше вопросов, чем ответов. Акцентируя внимание на действиях героини, особенностях ее поведения, повествователь создает своеобразный портрет «актрисы», играющей разные роли. При этом тайна такого «актерства» «скрыта за семью печатями».

«Ася продолжала сидеть неподвижно, подобрав под себя ноги и закутав голову кисейным шарфом; стройный облик ее отчетливо и красиво рисовался на ясном небе...» [3, с. 158]. В этом описании, сделанном повествователем, героиня представлена уже в другом ракурсе. Ее образ здесь статичен, о чем говорит такое выражение, как *«продолжала сидеть неподвижно»*. Мы мысленно представляем Асю изображенной на полотне живописца. Да повествователю и самому иногда ка-

жется, что эта девушка вдруг встала и вошла в висящую на стене картинную раму да так и осталась там, приняв соответствующую позу. И вдруг – прыжок... Ася, словно выпрыгнув из картины, становится такой, какой была: «... она вдруг бросила на меня быстрый и пронзительный взгляд, засмеялась опять, в два прыжка соскочила со стены» [3, с. 158]. Слово «стена» в данном контексте мыслится как объект, на котором висит картина с запечатленным на ней образом девушки, хотя речь идет о стене разрушенного замка.

Живописный портрет, как правило, статичен, но когда картина оживает, образ получает свое динамическое развитие. Героиня повести тоже «оживла» и вновь превратилась в живую энергичную девушку: «Ее движенья были очень милы... я невольно любовался ее легкостью и ловкостью» [3, с. 158].

Портрет Аси в одноименной повести И.С. Тургенева представлен не только повествователем, но и самим Гагиным. Можно сказать, что в повести функционируют два портрета, один из которых представляет Асю в настоящем, а другой – в прошлом.

Гагин, рассказывая своему новому другу историю Аси, рисует ее такой: «Я не обратил особенного внимания на нее; она была дика, проворна и молчалива, как зверек, и как только я входил в любимую комнату моего отца, огромную и мрачную комнату, где скончалась моя мать и где даже днем зажигались свечи, она тотчас пряталась за вольтеровское кресло его или за шкаф с книгами» [3, с. 168-169].

Между этим портретом и тем, который создан повествователем, есть общие черты. Ася была «дикой», «молчаливой» (теперь эти черты иногда, временами, вылезают наружу), «проворной» (она легко и бесстрашно карабкается по скалам), она часто «пряталась за кресло» (и сейчас герои ее часто ищут, не зная, где она находится).

При этом важно отметить, что автор дополняет портрет героини интертекстуальными элементами. Одним из таких элементов является отсылка к немецкой романтической балладе: «Ах, кстати, что это за сказка о Лорелее? Ведь это ее скала виднеется? Говорят, она прежде всех топила, а как полюбила, сама бросилась в воду» [3, с. 175].

Образ Аси, созданный автором-повествователем, дописывается образом, созданным Г. Гейне – романтический образ, балансирующий на контрасте.

Портрет главной героини, созданный совместно двумя мужчинами (автором-повествователем и братом) помогает представить еще не окрепшую женщину, которую поглотило новое чувство. Возможно, это еще не та любовь, которая открывает человеку все краски мира, которая дает силы жить, а только желание любви, стремление к тому, чтобы любить и быть любимой. И именно противоречивость первой любви помогает И.С. Тургеневу создать контрастный образ героини, охваченной такой любовью.

Литература

1. Велиев И.О. Литературный портрет: его функция и типология. Баку: Элм, 1986. 159 с.
2. Пустовойт П.Г. И.С. Тургенев – художник слова. М.: Изд. МГУ, 1980. 340 с.
3. Тургенев И.С. Собрание сочинений: в 12 томах. Т. V. М.: Наука, 1980. 544 с.

References

1. Veliev I.O. Literaturnyj portret: ego funkciya i tipologiya. Baku: Elm, 1986. 159 s.
2. Pustovojt P.G. I.S. Turgenev – hudozhnik slova. M.: Izd. MGU, 1980. 340 s.
3. Turgenev I.S. Sbranie sochinenij: v 12 tomah. T. V. M.: Nauka, 1980. 544 s.

**THE CHARACTER'S PORTRAIT FEATURES IN THE IVAN TURGENEV'S
WORKS (ON THE EXAMPLE OF THE NOVELLA "ASYA")**

*Yahyaeva Z.I., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Chechen State Pedagogical University*

Abstract: one of the important elements of a literary text is the verbal portrait of a character. The writer not only describes the character's appearance but reveals his/her thoughts and feelings, shows his/her inner life. The portraits in the literary works can be called the plot's moving force, any portrait can fulfill the function of the implication. A Russian writer Ivan Turgenev is considered to be the outstanding craftsman of the verbal portrait. He created a whole gallery of the female portraits in his novels and stories. This article is devoted to the contrasting portrait which one can find in Turgenev's novella "Asya". The purpose of this research is to identify the relationship between the girl's portrait, the plot of the story and the female character's personality. The author of the article draws attention to the symbolism of the verbal description of the novella's principle character showing her inner thoughts which can explain her behavior.

Keywords: verbal portrait, contrasting portrait, literary image, character's inner thoughts and feelings, Ivan Turgenev

РЕЛИГИОЗНЫЙ ЭКФРАСИС В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОМ ЭССЕ ДЖУЛИАНА БАРНСА «НЕЧЕГО БОЯТЬСЯ»

*Артемяева Н.А., преподаватель,
Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского*

Аннотация: статья посвящена исследованию религиозного экфрасиса, его роли в автобиографическом эссе Джулиана Барнса «Нечего бояться». Этот прием послужил передаче ощущений и восприятий религиозного искусства читающей аудитории. В ходе исследования выявляется, что текст в произведении Джулиана Барнса представляет собой палимпсест из цитат, созданный посредством религиозного экфрасиса.

Цель настоящей статьи является исследование отношения людей к искусству и христианской религии, а так же изучение значения религиозного экфрасиса в автобиографическом эссе Джулиана Барнса «Нечего бояться».

В XXI веке большинство писателей проявляют интерес к изучению свойств и функций одной из разновидностей интертекстуальности «религиозного экфрасиса». В автобиографическом эссе «Нечего бояться» Джулиан Барнс использует «религиозный экфрасис» как прием, который не только не перегружает произведение лишним текстом, а добавляет в него экстралингвистическую информацию и тем самым делает его более увлекательным для читающей аудитории. Это помогает читателям представить мысленно происходящее, как можно лучше осознать идею, заложенную автором. Джулиан Барнс в своем произведении ставит актуальные проблемы современности, в частности, об отношении искусства и религии.

Ключевые слова: автобиографическое эссе, религиозный экфрасис, Джулиан Барнс, религия, постмодернизм

Сегодня авторы упоминают разные формы искусства в произведениях: музыку, изображения, архитектурные строения. Понятие «экфрасис» возникло в Древней Греции и стало началом образования отдельного направления. В трактате Филострата Старшего «Картины» выявляют первое его применение. В данном труде писатель объясняет значимость образов, а также подчеркивает, что трактат «Картины» написаны после разговора с подрастающим поколением на тему искусства. Целью «экфрасиса» является улучшение нравственности среди людей. Следовательно, экфрасис – это описание в литературном тексте предмета искусства.

Данное понятие выделяется визуальностью среди других видов «текста в тексте», а также является одной из часто используемых форм интертекстуальности в художественной литературе [10]. Следует заметить, что благодаря этому приему авторы могут не только описывать разные виды искусств, но и создавать иллюзию естественности, передавать чувства, впечатления, мировоззрения, идеологию героев, раскрывая при этом их образы.

Цель настоящей статьи – исследовать отношение людей к искусству и христианской религии, а так же изучить значение религиозного экфрасиса в автобиографическом эссе Джулиана Барнса «Нечего бояться».

Е.В. Яценко в своей научной работе дает развернутую классификацию «экфрасиса» [9]. Она показывает последовательность разновидностей форм: полные, свернутые и нулевые [9, с. 49].

Понятие «религиозный экфрасис» ввел Л. Геллер в статье «Воскрешение понятия, или Слово об экфрасисе» [3, с. 19]. Автор акцентирует внима-

ние, что важную роль здесь играет связь слова и живописи. Главное его отличие от остальных видов – отображение пределов и граней миров, что, определенно, отражается на его художественных составных частях. К одним из важнейших функций этого приема относят: сюжетную, символическую, мировоззренческую и психологическую. Рассматривая живопись в литературе Джулиан Барнс часто применяет это понятие.

Джулиан Патрик Барнс – один из самых известных английских писателей литературы постмодернизма. Автора называют «хамелеоном британской литературы» [6], т.к. каждое его новое произведение относится к новому жанру – антиутопия, детективный роман, новелла о любви, эссе, интеллектуальная рецензия, этому свидетельствуют постоянные жанровые поиски писателя и постмодернистская стилистика творчества. В 2008 году английский писатель пишет автобиографическое эссе под названием «Нечего бояться». Здесь автор поднимает вопрос об отношении к жизни и смерти, вере в Бога, загробной жизни. Писатель также описывает эпизоды из жизни великих людей-атеистов – Гюстава Флобера, Луизы Коле, Стендаля (Анри или Арриго Бейля), Филипа Ларкина, Эдит Уортон и других. Также Джулиан Барнс в своем произведении акцентирует внимание читателей на мировоззрение, идеологию, отношении верующих людей и атеистов к сакральному религиозному искусству, используя прием «религиозный экфрасис».

Проблема интертекстуальности, разновидностью которой является «религиозный экфрасис», также привлекла внимание российских исследователей, однако рассматривались лишь отдельные ее аспекты. Интертекстуальность – одно из немало-

важных понятий в поэтике произведения Джулиана Барнса «Нечего бояться», поэтому интерес к данной проблеме – закономерен.

Российские исследователи: Горбунова О.В., Морозкина Е.А., Харькова Ю.В. исследовали автобиографическое эссе Джулиана Барнса «Нечего бояться». В своем труде Горбунова О. В. пишет, что автобиографическое повествование Джулиана Барнса соединяется с философскими и документальными эссе, где автор размышляет о смерти, страхе смерти, боге и религии, искусстве и литературе, писательстве и памяти [4, с. 107-111].

Далее Морозкина Е.А. подчеркивает, что интертекстуальность, паратекстуальность, гипертекстуальность и метатекстуальность» создают четкую «геральдическую конструкцию» в произведении [5, с. 535].

Следует заметить, Харькова Ю.В. подчеркивает, что в отрывке произведения английского писателя Джулиана Барнса «Нечего бояться» прослеживается нечеткая интертекстуальная связь с библейским мифом о грехопадении человека [7, с. 75-78]. В статье российский исследователь упоминает об изгнании Адама и Евы из Рая, ссылаясь на «геральдическую конструкцию» интертекстуальности М.Б. Ямпольского» [8, с. 437].

В автобиографическом эссе Джулиана Барнса упоминается библейский интертекст. Описывая воспоминания своих школьных лет, автор воспроизводит в своем эссе гимн, который они пели на дне вручения наград лорд-мэром: «There is a green hill far away/Without a city wall/Where the dear Lord was crucified/Who died to save us all» [11, p. 15]. Слова гимна «Иерусалим» интертекстуально ссылаются на один из популярных стихов Блейка, который также является неформальным гимном Великобритании. Следует подчеркнуть, что «Иерусалим» был посвящен поэту Милтону, который был министром в правительстве Кромвеля, верил в пуританскую утопию о строительстве в Великобритании Нового Иерусалима. Так же она уделяет внимание описанию того, как одноклассник способствовал потере Джулианом Барнсом религиозного чувства: It was probably Alex Brilliant who passed on Nietzsche's news that God was officially dead, which meant we could all wank away the merrier for it, что ссылается на межтекстовую связь и автобиографического эссе Джулиана Барнса и библейского мифа [11, p. 17].

После этого Джулиан Барнс становится атеистом и впускает в свою жизнь ад – постоянный страх смерти и осмысление конечности существования: «If I was happy to be free Nobodydaddy, I wasn't blithe about the consequences. No God, no Heaven, no afterlife; so death, however distant, was on agenda in quite a different way» [11, p. 18].

В своем эссе «Нечего бояться» Джулиан Барнс показывает высмеивание Библии, Бога, религии другими людьми. Например, пожилой преподаватель латыни источал язвительность по поводу абсурдного названия книги «Библия как литература. «Чтение Библии как «литературы» не сравнится с чтением Библии как истины – истины, подкрепленной красотой», – говорил он.

Анализируя произведение Харькова Ю.В. доказывает, что применение «геральдической конструкции» интертекстуальности раскрывает скрытые интертекстуальные связи эссе, расширяет границы интерпретирования различными ресурсами рецепции в процессе интеграции интертекстуального фрагмента, за счет использования трудов других авторов.

В одном из эпизодов Джулиан Барнс пишет, что недавно посетил Бирмингемскую городскую галерею, и его взор привлекла картина Петруса Крестуса, на которой Христос указывал на свои раны. Автор акцентирует своё внимание на картине: Христос показывает место, где вошло копьё, и насколько оно большое. Тщательно осмотрев полотно, писатель описывает диалог отца и маленького сына: «The boy glanced into the exhibition case and asked, in a strong Brummy accent, 'Why's that man holding his chest, Dad?' The father, without breaking stride, managed a quick look back and an instant answer: 'Dunno' [11, p. 55]. Джулиан Барнс назвал их ненавистниками религиозного искусства.

«Счастливым атеист», так Джулиан Барнс назвал в своем произведении Стендаля. Английский писатель описывает события из жизни Стендаля, которые были записаны в его дневнике. В 1811 году Анри Бейль посетил Флоренцию. Джулиан Барнс описывает состояние Стендаля: «He descended from the Apennines one January morning, he saw from a from distance Brunelleschi's great dome rising above the city, he got down from the coach to enter on foot like a pilgrim, he stood before paintings which thrilled him till he swooned» [11, p. 227-228]. Джулиан Барнс указывает на то, что после прибытия Стендаль поехал в гостиницу из-за отсутствия билетов до Рима, а не для того, чтобы посмотреть религиозные достопримечательности города. Джулиан Барнс цитирует слова Игоря Стравинского: «I wonder if memory is true, and I know that it cannot be, but that one lives by memory nonetheless and not by true» [11, p. 228].

Далее писатель описывает события последующих дней прибывания Стендаля во Флоренции. «Счастливым атеист» пошел в Санта-Кроче (базилика в центре Флоренции, одна из крупнейших в мире францисканских церквей, славится фресками Джотто и гробницами прославившихся деятелей

Италии). Джулиан Барнс подчеркивает, что Стендаль ни разу не упомянул о работах Джотто в часовне Никколини, распятии Донателло, «Благовещенье», фресках Таддео Гадди, капелле Пацци, часовнях Барди и Перуцци, что еще раз доказывает его отношение к христианской религии. В своем дневнике Стендаль вспоминает часовню Никколини, но фресок Джотто там для него не оказалось. В этом святом месте Анри Бейль присел на молельную скамью, запрокинул голову на ее кафедру, чтобы рассмотреть потолочные фрески. Джулиан Барнс цитирует его слова: «The ceiling of the same chapel is very effective, but my eyesight is not good enough to judge ceiling. It merely appeared to me to be very effective» [11, p. 229]. Из этой фразы читатель может понять, что Стендаля привлекали «эффектные» картины, а не религиозное их значение, а восхищение его было лишь светским и эстетическим.

В Санта-Кроче, картина на которой Христос сходит в чистилище, повергла Стендаля в восторг: «I was almost moved to tears, he wrote in his diary. – They start to my eyes as I write this. I've never seen anything so beautiful... Painting has never given me so much pleasure» [11, p. 230]. Далее Бейль пишет: «I was dead tired, my feet swollen and pinched in new boots – a little sensation which would prevent God from being admired in all His glory, but I overlooked it in front of the picture of limbo. Mon Dieu, how beautiful it is» [11, p. 230]. Джулиан Барнс пишет, что Стендаль не верил в Бога и прикидывался не знающим о Его существовании: «Waiting for God to reveal himself, I believe that his prime minister, Chance, governs this sad world just as well». Он продолжает: «I feel I am an honest man, and that it would be impossible to be otherwise, not for the sake of pleasing a Supreme Being who does not exist, but for my own sake, who need to live in peace with my habits and prejudices and to give purpose to my life and nourishment to my thoughts» [11, p. 72-73].

Джулиан Барнс напоминает читателям, что путешественники по святым местам (подлинные пилигримы), которые посещали базилику Санта-Кроче за пять веков до Бейля, видели во фресках не только жизнь святого Франциска, но и искусство, которое сможет спасти их в этом мире и в будущем [2, с. 130]. Джулиан Барнс пишет, что ему особенно не хватает Бога, когда он нуждается в целеполагании и вере при взаимодействии с сакральным искусством [2, с. 97].

Английский писатель упоминает в своем произведении Эдит Уортон, американскую писательницу, лауреата Пулитцеровской премии. Она ощущала неудобство от чувства, когда люди приходят в восторг от церквей и соборов, не задумываясь о том, что олицетворяют эти здания. Далее

Джулиан Барнс цитирует слова американской писательницы: «When you no longer believe in what those buildings represent; and she described the process of trying to imagine yourself back through the centuries in order to understand it and feel it. Christian would, presumably, have been concerned more with truth than aesthetics» [11, p. 54]. Анализируя свои слова, Эдит Уортон пишет: «Does it matter if we take the religion out of religious art, if we aestheticize it into mere colours, structures, sounds, their essential meaning as distant as a childhood memory? Or is that a pointless question, as we don't have the choice?» [11, p. 54].

В автобиографическом эссе «Нечего бояться» Джулиан Барнс вспоминает слова британского поэта, Филипа Ларкина: «The art, of course, is only a beginning, only a metaphor, as it always is. Larkin, visiting an empty church, wonders, what will happen when 'churches fall completely out of use'?» [11, p. 57]. Далее Филип Ларкин делает умозаключение: «We shall still – always – be drawn towards such abandoned sites, because 'someone will forever be surprising/ A hunger in himself to be more serious» [11, p. 57].

Атеист, французский писатель Гюстав Флобер упрекал Луиз Коле, французскую поэтессу за ее «любовь к искусству» вместо «религии искусства» [2, с. 131]. Джулиан Барнс в своём произведении вспомнил слова современного критика, кембриджского профессора С.: «The art is essentially religious because the artist aims at immortality by avoiding 'the banal democracy of death'» [11, p. 75-76]. Но дальше английский писатель цитирует слова оксфордского профессора К.: «Even the greatest art lasts no more than an eye-blink in geological time. The religion of art makes people worse, because it encourages contempt for those considered inartistic» [11, p. 76].

Гюстав Флобер пользовался выражением «религия искусства». Французский писатель упоминал о подвиге посвящения, но не о религиозном почитании искусства, монашестве, молитве. Он сравнивал искусство и религию с ранней церковью, которая подвергалась расколам, была живой и хаотичной. Но тут же опровергал свои слова данным выражением: «Art and religion will always shadow one another through the abstract nouns they both invoke: truth, seriousness, imagination, sympathy, morality transcendence» [11, p. 76-77].

Джулиан Барнс цитирует Альбера Камю, который упоминает строки Готние: «I might have explained how religious rapture had long ago given away to aesthetic rapture, and perhaps topped it off with a cheesy sneer about St Therese of Lisieux manifestly not seeing God in that famous ecstatic sculpture but enjoying something altogether more corporeal» [11, p. 18].

Далее Джулиан Барнс пишет о философе Витгенштейне, который был учителем в глухих деревнях Нижней Австрии. Люди считали его аскетом и эксцентриком, но замечали его любовь к ученикам и обращали внимание на то, что учебный день заканчивал молитвой «Отче наш» [2, с. 45].

Ссылаясь на религиозные рассуждения, автор эссе «Нечего бояться» упоминает Мишеля де Монтеня: «Religion's surest foundation is the contempt for life» [11, p. 60]. Цитируя слова Томаса Брауна Джулиан Барнс пишет: «For a pagan there might be some motives to be in love with life, but, for a Christian to be amazed at [i.e. terrified] death, I cannot see how he can escape this dilemma – that he is too sensible of this life, or hopeless of the life to come» [11, p. 61].

Обращаясь к читателям, Джулиан Барнс задает им вопрос: «Do we create art in order to defeat, or at least defy, death? To transcend it, to put it in its place?» [11, p. 205]. Далее Джулиан Барнс цитирует строчки французского прозаика, Теофила Готье: «Everything passes, except art in its robustness; tastes change; truths become clichés; whole art forms disappear» [11, p. 205].

Автор подчеркивает, что нехватка Бога для него как Ощущение Себя Англичанином: «Missing God is for me like Being English: a feeling roused mainly by attack. When my country is abused, a dormant, not to say narcoleptic, patriotism stirs. And when it comes God, I find myself more provoked by atheistic absolutism than by, say, the often bland tentative hopefulness of the Church of England» [11, p. 77]. Джулиан Барнс пишет, что Бог, в которого он не верит, но которого ему не хватает, это христианский Бог Западной Европы и нефундаменталистской Америки. Автор считает, что христианский Бог вдохновил итальянскую живопись, французские витражи, немецкую музыку, английские капитулы и даже груды камней на кельтских мысах, которые в давние времена были символическими маяками в бурю и тьму. Джулиан Барнс сравнивает своих друзей агностиков и атеистов с религиозными друзьями, делая вывод, что они не отличаются в честности, щедрости, порядочности и верности. Автор акцентирует внимание на жизнь людей, которые живут более или менее согласно нормам религии, в которую уже сами не верят. [2, с. 199].

Джулиан Барнс выделяет тот факт, что вера в Америке – процветает и она остается христианской страной, а в Западной Европе старая религия пребывает в полном упадке. Автор утверждает, что христианская религия продержалась так долго потому, что помогала управлять обществом.

На сегодняшний день все больше писателей

проявляют интерес к изучению свойств и функций одной из разновидностей интертекстуальности «религиозного экфрасиса». В автобиографическом эссе «Нечего бояться» Джулиан Барнс применяет «религиозный экфрасис» как прием, который не только не перегружает произведение лишним текстом, а добавляет в него экстралингвистическую информацию и тем самым делает его более увлекательным для читающей аудитории. Это помогает читателям представить мысленно происходящее, как можно лучше осознать идею, заложенную автором. Джулиан Барнс в своем произведении ставит актуальные проблемы современности, в частности, об отношении искусства и религии. Не предлагая однозначных решений в вопросе о вере в Бога в христианской религии, он включает непосредственно в синтетическое художественное пространство автобиографического эссе произведения визуального искусства – работы Джотто в часовне Никколини, распятие Донателло, «Благовещение», фрески Таддео Гадди, капеллу Пацци, часовни Барди и Перуцци, которые говорят сами за себя. В результате создается впечатление, что даже после смерти их создателя и вопреки его воле они продолжают жить, свидетельствуя о многовековой попытке европейской культуры примирить жизнь и любовь, искусство и веру, античность и христианство.

И так, в фокусе внимания отечественных исследователей находится тематика (темы смерти, веры, искусства), постмодернистские повествовательные стратегии, жанровая специфика творчества автора и вопросы интертекстуальности его произведений. Тем не менее, необходимо отметить, что проблема искусства и «религиозного экфрасиса» в автобиографическом эссе «Нечего бояться» изучена фрагментарно и требует дальнейшего исследования.

Литература

1. Барнс Дж. Нечего бояться. М.: Эксмо, 2012. 336 с.
2. Барнс Дж. Нечего бояться: пер. с англ. С. Полотовского, Д. Симановского. М.: Иностранка, Азбука-Аттикус, 2017. 416 с.
3. Геллер Л. Воскрешение понятия, или Слово об экфрасисе // Экфрасис в русской литературе: труды Лозаннского симпозиума / под ред. Л. Геллера. М.: МИК, 2002. С. 5 – 22.
4. Горбунова О.В. Механизмы памяти в «Нечего бояться» Джулиана // Известия Саратовского университета. 2011. С. 107 – 111.
5. Морозкина Е.А., Харькова Ю.В. Интертекстуальность как компонент картины мира в романе Дж. Барнса «Дикобраз» // Вестник БашГУ. 2015. Т. 20. №2. С. 533 – 536.

6. Тарасова Е. Журнальный зал, Иностранная литература. 2002. №7 [Электронный ресурс]. <http://magazines.russ.ru/inostran/2002/7/fenom.html>

7. Харьков Ю.В. «Геральдическая конструкция» интертекстуальности в автобиографическом эссе Джулиана Барнса «Нечего бояться». Тамбов: Грамота, 2016. №1 (55): в 2-х ч. Ч. 1. С. 75 – 78. ISSN 1997-2911.

8. Ямпольский М.Б. Память Тиресия. Интертекстуальность и кинематограф. М.: РИК «Культура», 1993. 437 с.

9. Яценко Е.В. «Любите живопись, поэты...»: Экфрасис как художественномировоззренческая модель // Вопросы философии. 2011. №11. С. 47 – 57.

10. Banea A.M. Ekphrasis – a special Type of Intertextuality in the British Novel. Cluj-Napoca, 2012.

11. Barnes J. Nothing to be Frightened of. L., 2008. P. 256.

References

1. Barnes Dzh. Nechego boyat'sya. M.: Eksmo, 2012. 336 s.

2. Barnes Dzh. Nechego boyat'sya: per. s angl. S. Polotovskogo, D. Simanovskogo. M.: Inostranka, Azbuka-Attikus, 2017. 416 s.

3. Geller L. Voskreshenie ponyatiya, ili Slovo ob ekfrasisе // Ekfrasis v russkoj literature: trudy Lo-

zanskogo simpoziuma / pod red. L. Gellera. M.: MIK, 2002. S. 5 – 22.

4. Gorbunova O.V. Mekhanizmy pamyati v «Nechego boyat'sya» Dzhuliana // Izvestiya Saratovskogo universiteta. 2011. S. 107 – 111.

5. Morozkina E.A., Har'kova YU.V. Intertekstual'nost' kak komponent kartiny mira v romane Dzh. Barnsa «Dikobraz» // Vestnik BashGU. 2015. T. 20. №2. S. 533 – 536.

6. Tarasova E. ZHurnal'nyj zal, Inostrannaya literatura. 2002. №7 [Elektronnyj resurs]. <http://magazines.russ.ru/inostran/2002/7/fenom.html>

7. Har'kova YU.V. «Geraldichesкая konstrukciya» intertekstual'nosti v avtobiograficheskom esse Dzhuliana Barnsa «Nechego boyat'sya». Tambov: Gramota, 2016. №1 (55): v 2-h ch. CH. 1. С. 75 – 78. ISSN 1997-2911.

8. Yampol'skij M.B. Pamyat' Tiresiya. Intertekstual'nost' i kinematograf. M.: RIK «Kul'tura», 1993. 437 s.

9. YAcenko E.V. «Lyubite zhivopis', poety...»: Ekfrasis kak hudozhestvennomirovozzrencheskaya model' // Voprosy filosofii. 2011. №11. S. 47 – 57.

10. Banea A.M. Ekphrasis – a special Type of Intertextuality in the British Novel. Cluj-Napoca, 2012.

11. Barnes J. Nothing to be Frightened of. L., 2008. P. 256.

RELIGIOUS EKPHRISIS IN JULIAN BARNES AUTOBIOGRAPHICAL ESSAY OF «NOTHING TO BE FRIGHTENED OF»

*Artemyeva N.A., Lecturer,
V.I. Vernadsky Crimean Federal University*

Abstract: the article is devoted to the study of the religious ekphrasis, its role in Julian Barnes autobiographical essay «Nothing to be Frightened of». This technique served to convey the feelings and perceptions of the religious art to the reading audience. The study reveals that in the work of Julian Barnes the text is a palimpsest from quotations created through the religious ekphrasis.

The purpose of this article is to study people's attitudes to art and the Christian religion and to study the significance of religious ekphrasis in Julian Barnes autobiographical essay «Nothing to be Frightened of».

In the XXI century most writers are interested in the studying the properties and functions of one of the intertextuality's varieties of "religious ekphrasis". In Julian Barnes' autobiographical essay «Nothing to be Frightened of» Julian Barnes uses "religious ekphrasis" as a technique which does not overload the essay with an unnecessary text but adds the extra linguistic information to it and thereby makes it more exciting for the reading audience. It helps readers to imagine what is happening mentally, as much as possible to realize the idea given by the author in the essay. In his work Julian Barnes emphasizes the actual problems of our time, in particular, on the relationship of art and religion.

Keywords: autobiographical essay, poetics, ekphrasis, genre, modern English short story

КОНЦЕПТ ЯЗЫЧНИК (ЯЗЫЧЕСТВО) В ЛИРИКЕ АНДРЕЯ ТАРХАНОВА

*Семёнов А.Н., доктор педагогических наук,
профессор, ведущий научный сотрудник,*

Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок, г. Ханты-Мансийск

Аннотация: статья посвящена анализу бытования концепта *язычник* в лирике русскоязычного мансийского поэта Андрея Тарханова, многообразию проявления его в лирическом пространстве. Один из аспектов исследования заключается в выяснении вопроса о том, как языческая культура народа влияет на творческое сознание современного художника слова, насколько органично и каким образом оно сочетается с христианским мирозерцанием. Одно из принципиально важных положений статьи заключается в том, что, для раннего творчества поэта характерно концептуальное видение язычества как ушедшей культуры, и это не вызывает у лирического героя/поэта сожалений. А в более поздний период, в зрелой лирике потеря этой культуры воспринимается уже и как трагедия, и как возможность утверждения, открытия того, что язычество как культура не ушло окончательно, что эта культура живёт в поэтическом сознании как лирического героя, так и самого поэта. Такое понимание оказывается одним из определяющих содержательных элементов концепта *язычник*, понимания современного человека как носителя верований веков, который сам себя видит своеобразным пришельцем «из сказки». Своеобразие сознания такого человека заключается ещё и в том, что, в силу своего верования, он подвержен и страху перед силами природы, и обладает способностью преодолевать эти страхи благодаря своему бунтарскому разуму.

Ключевые слова: концепт, язычник, миф, мифологичность, культура верований, двойственная сущность, лирический герой, персонификация

*Нет угомону на племя язычников...
Осип Мандельштам «Песнь о Роланде»
Язычник силён, дышит мощью
и силой и к тому же красив.*

*Надежда Мандельштам «Лишний акмеист»
...Многих поклонник богов, я сам, язычник беспечный,
Мой побеждённый Олимп мирно с победным слил.
Вячеслав Иванов «Laeta»*

Язычники – это общее обозначение исповедующих верования, в основе которых лежит идея многобожия. В Теософском словаре Е. П. Блаватской есть такое определение: «ЯЗЫЧНИК (*pagán*, – *лат.*). Сначала не означал ничего более плохого, чем просто жителя деревни или лесов; человека, отдалённого от городских храмов, и потому не знакомого с государственной религией или церемониями. Слово «*heathen*» [*англ.*] имеет похожий смысл, означая того, кто живёт в пустыне или в деревне. Однако, теперь оба слова начали означать идолопоклонников» [1, с. 532].

Если отказаться от оценочного начала на уровне *плохой/хороший*, то главное, что необходимо вынести из данного определения – это обозначение язычника как идолопоклонника. Язычеством номинируют верования, в основе которых лежит идея политеистического мирозерцания. Рождаются эти многообразные верования в тот исторический период, когда человек в своих представлениях об окружающем мире мог иметь только эмпирические наблюдения за предметами, процессами и явлениями в природе. Стремление как-то объяснить видимое, но недоступное пониманию приводит к необходимости наделить всё окру-

жающее сверхъестественными, божественными силами.

Сущность реальной жизни политеистическому (языческому) сознанию видится исключительно зависящей от воли богов, более того, эта сущность задана богами. Боги и мотивируют, и определяют в окружающем человека мире всё происходящее, вплоть до движения истории. Поэтому язычество понимает богов как универсум, который не только определяет характер жизни человека и мира, но и является главным источником, первоосновой их моделирования. При этом под моделированием мы понимаем не только обозначение конкретных признаков, координат, своеобразия явлений и процессов, протекающих в окружающем пространстве и времени, но и духовное, нравственное содержание воспроизводимой картины мира.

Концепт *язычник* (язычество) Андрей Тарханов понимает в свете высказанного Фридрихом Вильгельмом Шеллингом утверждения, согласно которому языческие «боги – нравственные существа и в каждом из них выступает, исключая все иные, некое свойство духа или души, которое тем самым превышает обыкновенную человеческую меру». Философ утверждал, что этими богами «можно

пользоваться как символами нравственных понятий...» [12, с. 182].

Лирика Андрея Тарханова, с одной стороны, оказывается способной воспроизводить проявление язычества как то, что, по Шеллингу, «превышает обыкновенную человеческую меру», а, с другой, обладает способностью выступать «символами нравственных понятий».

Более того, у Тарханова встречаются размышления, развивающие идеи Шеллинга. Согласно одному из них, к примеру, «язычество... – не религия, а душевное состояние человека, его одухотворённое родственное отношение к природе» [5, 6]. И его лирика является убедительным тому свидетельством. И необычайно трепетное отношение к природе, умение чувствовать её жизнь кроется у лирика Тарханова также в язычестве: «... Да, были шаманы. Было поклонение идолам – воображаемым охранителям домашнего очага, символическим силам, дающим удачу на промысловых тропах. Такое наивно-деловое взаимоотношение напоминает детскую игру – только уже взрослого человека – со стихиями Природы» [5, 6].

Принципиально важно и то обстоятельство, что понимание языческого мирозерцания невозможно без уяснения того, какая мифология лежит к его основе. В нашем случае – это мифология обских угров, конкретно мансийского народа, и в ней заключены истоки его творческого сознания.

Другое дело, что современный взгляд на миф характеризует его такой категорией, как *квази-историчность*. Однако для языческого сознания миф – это и подлинная история, и средство познания, доступное человеку на данном этапе истории, единственно доступный вариант его интерпретации.

Миф как результат творческого акта для первобытного, а затем и языческого сознания является *средством преодоления границ* пространства и времени.

Человек, начинавший осознавать свою жизнь, определённые этапы и закономерности её, не мог не прийти к заключению об ограниченности своих знаний *во времени*. Какие-то события происходили в мире и до его рождения, до осознания им себя и мира. Проникнуть в то время, которое было до его рождения, он не мог. *Ретроспектива* была для него закрыта. С другой стороны, осознание неизбежности собственной смерти привело его к пониманию ограниченности его возможностей и в *перспективе*: он не мог знать, что будет после его смерти.

В окружающем человека мире он постоянно сталкивался с единицами *пространства*, недоступными для него, к примеру, небо или морская стихия, горы, однако же, он видел, что в этом не-

доступном пространстве происходят какие-то события, процессы, возникают и исчезают какие-то явления. Для разрешения проблемы ограниченности человека в пространстве и во времени он начинает «заселять» «прошлое» и «будущее», а также недоступные единицы пространства подобными себе существами – богами. Миф стал для человека первым средством преодоления ограниченности пространства и времени, первым средством исторического, географического, этического и т. п. знания о мире: «... Миф – это древнейшая форма освоения жизни, обобщающая в одном слове множественные конкретности жизни», [2, с. 172] – подчёркивал Алексей Фёдорович Лосев.

Лирика Андрея Тарханова может служить выразительным показателем тенденций эпохи. Его лирический герой и помнит о своём языческом происхождении, и словно бы стремится доказать, что оно осталось в прошлом, как ограниченность, как слабость, как необходимость стоять на коленях перед испытаниями окружающего мира. Он неоднократно подчёркивает, что теперь его уже не испугать, «как прежде язычника»:

*<...> И когда загремит, загрохочет
Небосвод от метаний огня –
Гром, как прежде язычника,
Хочет На колени поставить меня. [11, с. 3]*

Видение язычества присутствует в лирическом пространстве в значении *ушедшая, утратившая силу культура верований и поклонений силам природы*. Другое дело, сознание современного человека не может раз и навсегда, окончательно избавиться от наследия этой культуры, не может преодолеть то, что она неизменно проявляется, даёт о себе знать, просыпается в его сознании «инстинктами веков»:

*Руки ослабевают от дрожи,
В них проснулись инстинкты веков
И тревожит, тревожит, тревожит
Сила грозно гудящих стволов.
Я похож на пришельца из сказки:
Связан страхом, как путами, я.
Но мой нынешний разум бунтарский
На дорогу выводит меня.... [7, с. 26]*

Лирический герой стихотворения «Как ерши, ошетинились пади...» (1975), как и его далёкий предок ощущает себя связанными «страхом, как путами». Одна надежда на «разум бунтарский», на его помощь в преодолении инстинктов веков, ему противостоящих, на то, что разумное, значит, не языческое понимание мира способно преодолеть ощущение себя, как пришельца «из сказки». Здесь можно наблюдать характерное для творчества данного периода понимание язычества как *инстинктов веков*. Важной содержательной частью концепта в приведённом примере является также

зависимость человека от страха, каким бы цивилизованным и разумным он себя не представлял.

В сознании лирического героя Андрея Тарханова в более поздний период, разумеется, не без внешних мировоззренческих и политических влияний происходят кардинальные перемены, о чём свидетельствует, в том числе и его отношение к своим языческим истокам. Он оказывается способным не только признаваться в том, что язычник, но даже гордится этим: «Язычник я – седой и грешный...» [8, с. 46] (стихотворение «Я жил тобой, звезда восхода...»).

Такое признание становится для лирического героя возможностью выхода, приобщения к жизни звезды, поиска утешения там, где зародился и сформировался его народ: он обращается к лесу, называя его другом, он с необыкновенной радостью готов вести свою «детскую» поэтическую игру «со стихиями Природы». Всё это происходит, в первую очередь, потому, что само языческое мировоззрение, мировоззрение, – это неизменное стремление и умение понимать окружающий мир, язык, на котором говорят в этом мире не только животные и растения, но облака, камни и даже «перекаты грома». От способности к такому пониманию зависит осознание смысла бытия человека, зависит его готовность ответить на главный вопрос этого бытия:

Уходит в ночь вечерняя заря.

Ко мне спешат от горизонта тени.

Зачем пришёл на праздник жизни я

Печальным, словно этот день осенний?

Я с детства был во власти синевы,

И облаков, и перекатов грома.

Понять старался разговор травы

И лиственниц языческих у дома... [3, 4]

Примечательно, что городское пространство в размышлениях лирического героя о «празднике жизни» не упоминается. Способность видеть то, как «спешат от горизонта тени», ощущать себя «во власти синевы», «и облаков, и перекатов грома», умение понимать «разговор травы» и языческих лиственниц разумному жителю города недоступны. Это доступно тому, кто не просто живёт на лоне природы, а осознаёт свою близость природным явлениям, сопричастность к природной сущности, что является определяющим содержанием концепта язычество. Языческое сознание обладает способностью наделять неодушевлённые явления материального мира качествами, свойствами живых, думающих существ. В этом сознании живёт камень, которому «память... подарили века» (стихотворение «Сны камня») [33, 6], он обладает способностью видеть сны, и даже в нём может, пусть на миг, но просыпаться душа. Языческое сознание – это особое миропонимание, основой которого

является знание той роли, которую играют в мире людей неодушевлённые предметы и явления, как например, камень, которым даны способности живого существа:

<...> Природа дала ему странную роль:

Когда на Земле – и страданья, и боль,

Когда полыхают пожары войны, –

То видятся камню багровые сны.

Ой, редко случаются мирные дни!

Угрюмому камню приносят они

Счастливые светло-зелёные сны... [3, 6]

Необходимо обладать поистине магическим, волшебным зрением, чтобы видеть, чувствовать то, как «просыпается в камне душа», как «вселяются в трещины слёзы и страх», и это – способности человека языческого зрения, языческого мировосприятия. Только такое зрение и такое мировосприятие являются источником, основой знания о том, что такое «тропа язычника» в одноимённом стихотворении. Внешне эта тропа пролегает «среди озёр и мудрых кедров», но её глубина кроется в том, что она (тропа язычника!) напоена «молоком луны». Одна из основополагающих идей понимания язычества строится на том, что любые жизненные испытания, которые встречаются на пути лирического героя, преодолимы. Уверенность в этом даёт полученная в наследство «тропа язычника», как способность понимать мир природы, понимать её значение для человека:

<...> Но, будто в сказке, и трава

Тяжёлый камень поднимает.

Тропа язычника едва Видна,

Но ведь жива, жива

И смело силу набирает.

Она зовёт меня. Иду.

В любви я был и есть язычник

И лес весёлый вновь со мной,

Мы с ним идём тропой одной [4, с. 122]

Как и в случае с «пришельцем из сказки», языческое зрение позволяет видеть то, как «трава тяжёлый камень поднимает» и происходит это на тропе язычника наяву, но «будто в сказке». Неодушевлённое снова предстаёт в качестве живым, набирающим силу, зовущим человека, дающим ему осознание того ощущение, что с лесом он идёт одной тропой, что он «был и есть язычник». Другое дело, что лирического героя Андрея Тарханова не покидает мысль и даже видение того, что языческие идолы вместе со сказками и берестяными весёлыми масками остались где-то далеко в прошлом, как в пронзительно грустном стихотворении «Паруса снимает с лодок осень...»:

<...> Там остались идолы, и сказки,

И олень задумчивый в бору.

Там берестяным весёлым маскам

Больше не смеяться на пиру [3, с. 21]

Лирический герой способен понимать, чувствовать трагедию идола, который «поседел от горя». Горе идола вызвано тем, что поклонявшиеся ему ушли, оставив его в абсолютном одиночестве. Те, для кого он был частью души, мерилom духовного равновесия, отсутствуют в пространстве «на сто вёрст». Особым историко-культурным содержанием наполняется горе идола деталью, согласно которой язычники ушли из своих мест не по собственной воле:

*Чёрный идол поседел от горя:
На сто вёрст в округе – ни души.
По чужой беспрекословной воле
Вы, мои язычники, ушли [3, с. 21]*

Благодаря такому концептуальному наполнению язычества и язычника осень в лирическом пространстве этого (и не только этого) стихотворения перестаёт быть только обозначением времени года, а трансформируется в знак заката культуры, утраты уклада жизни и нравственных основ народа. Особое место в содержании концепта язычник у Тарханова занимает шаман, которого поэт видит как наиболее последовательного защитника и хранителя языческих верований и традиций, как деятельного участника культурного процесса народов Севера. Примером может служить шаман в стихотворении «Сёнгеп» (2008). Он номинирован как «дух ночной», он имеет свой «остров именной». Трагически углубляя тему покинутого людьми идола, поэт упоминает, что шаман приплывает к своему острову после того, как четыре дня уходил от погони. И не просто уходил:

*Он обхитрил врагов
Языческих богов... [5, с. 75]*

Остров стал для него пространством, в котором не достигнет его погоня, в которое не смогут пройти кони «по зыби мхов». Именно здесь он построил чум-жильё, ставшее местом пребывания его главного сокровища – спасённого Идола-Духа:

*Принёс из лодки свёрток – Сокровище своё.
В материи зелёной, – Настал священный миг!
– Был Идол-Дух спасённый,
– Явил свой строгий лик [5, с. 75]*

Развитие лирического сюжета убеждает в том, что строгость лика спасённого идола – это не главная его ценность. Последняя заключена в том, что он, по глубокому убеждению лирического героя, «глядит и знает, Где тайна и беда». Более того:

*Хотя он деревянный,
Но словно бы живой:
По телу изваянья,
Как некое страданье, –
Проходит дрожь порой... [5, с. 75]*

Надо обладать опять-таки особым внутренним зрением, чтобы деревянный идол представал не

как свидетельство «дикости» и мракобесия», а «словно бы живой», да ещё и знающий, что такое дрожь волнения. Именно такой идол наполняет шамана убеждением в том, что мало просто страдать за горящие леса и свою уходящую веру, необходимо, поверив в свою силу бороться и за спасение горящих лесов, и отстаивать право на свою веру, как за единение с природой, даже если придётся страдать:

*И все его страданья
Лес примет, как свои [5, с. 75]*

Существенным наполнением концепта язычество у Андрея Тарханова является убежденность в том, что сознание человека, живущего во власти такого верования, не просто обладает способностью чувствовать власть окружающего мира над собой, но и должно быть готово, обаяно этой власти повиноваться, хотя сомнения в обязательности такого повиновения не покидают лирического героя:

*Деревья зовут меня властно.
Но чем же обязан я им?!
Какие волнения и страсти
Познаю у них, нелюдим? [10, с. 254]*

Два последних стиха не дают возможности однозначного прочтения, заставляют размышлять над тем, нелюдность открывает возможности познания волнений и страстей или наоборот закрывает такую возможность. А с другой стороны, строки представляют собой загадку, относительно того, может ли нелюдность пониматься в качестве отличительной черты языческого сознания. Возможно, что именно это и имелось в виду, и тогда такая языческая нелюдность компенсируется, возмещается тем, что язычник способен ощущать себя равным тому, что окружает его в природе:

*Но разумом, ставшим печальным
Под этим багряным дождём
Я вдруг ощутил себя равным
С хвостиком, с листом, с журавлём... [10, с. 254]*

Этим можно объяснить, к примеру, то почему в стихотворении «Деревья зовут меня властно...» (1986) «язычника детский вопрос» так впечатляюще выразительно, зримо кружится в одном пространстве «с листьями»:

*И кружится вместе с листьями
Язычника детский вопрос:
Во-он тучи шибаются лбами –
Но нету ни молний, ни гроз?
Какие же силы Вселенной
Куда-то мой гром увели,
Скажи мне, осинник осенний,
Скажите вы мне, журавли?.. [10, с. 254]*

Карл Маркс, как известно, определял языческую культуру как «историческое детство человечества», как историческую эпоху, в которой это

человечество «развилось всего прекраснее». Поэтому вполне логично, что вопрос язычника назван у Тарханова «детским», но с другой стороны, в этой детскости и признание прекрасного развития, и мудрость современного сознания, желающего знать, почему некие «силы Вселенной» оставили язычника без его грома, который он воспринимал как часть своего мира, своего дома. На первый взгляд, парадоксально, но трагический вопрос язычника об изменении среды его обитания обращён опять к тому, что эту среду и представляет – к осиннику осеннему и журавлям. Однако в этом заложена одна из основ понимания языческого мирозерцания: *ответы на вопросы, порождаемые окружающим миром необходимо искать в самом этом мире.*

Как уже отмечалось выше, язычник в лирическом пространстве Андрея Тарханова, – это личность, обладающая особым зрением, определяющее свойство которого – видеть живыми не только неодушевлённые явления природы, но и творения рук и сознания человека. Язычник может не доверять своему физическому зрению, но видеть явления и предметы каким-то зрением внутренним:

*Гляжу с тропы – глазам не верю:
Амбар четырёхногий мой
Среди обугленных деревьев
Стоит угрюмый, но... живой [5, с. 134]*

Именно внутренне зрение позволяет не обращать внимания на возможную нелепость, мрачность и даже уродливость внешнего вида предмета или явления, но зато увидеть его какие-то тайные, волшебные связи с окружающим миром, к примеру, в образе того же амбара:

*Каким бы он нелепым ни был,
Есть вера-идол у него,
Есть грозное с богами небо,
Ему дружить с тайгой легко [5, с. 134]*

При всей угрюмости и нелепости внешнего вида амбара язычник способен разглядеть в нём главное: «есть вера-идол у него», есть связь с небом, что позволяет ему «дружить с тайгой легко», по всей вероятности, сохраняя изначальную, родовую связь: он собран из деревьев, которые были тайгой. Такие наблюдения приводят лирического героя стихотворения «Гляжу с тропы – глазам не верю...» к мыслям о значении веры – если она необходима амбару, имеющему свою «веру-идола», то человеку без такой веры тем более невозможно.

*<...> Но если в душах нет святых,
То в душах наступает ночь, –
Отец в детдом уводит сына,
Больную мать бросает дочь.
Вы посмотрите на ребёнка, –
Он солнцу верит – как цветок.
Ах, жить бы праведно и звонко,*

Чтоб улыбнулся в небе Бог! [5, с. 134]

Герой стихотворения «Идол и Яков» (2007) живёт «в кедраче у Иртыша», и с ним «дружат семь таёжных страхов». Будучи последовательным язычником, Яков верит в то, что идол имеет душу, хотя и с ним случилось нечто подобное тому, что мы видели в стихотворении «Паруса снимает с лодок осень...». Если там идол оказался в пространстве, где «на сто вёрст в округе – ни души», то в данном случае

*<...> Живёт наш идол тихо на яру,
Укрытый ветками от мира.
Нет никакой тропы теперь к нему,
Покинула его былая сила [5, с. 220]*

Люди, которые могли бы верить, должны бы верить в него не знают «никакой тропы теперь к нему», а его покинула «былая сила». И что здесь является причиной, а что следствием уже и не разобрать... Остался лишь один язычник Яков, который способен видеть идола и верить в его силу:

*Но древний Яков говорит, что он
Зрит идола порой на круче,
Когда Иртыш луною освещён,
Когда в урмане дремлют тучи.
Он, идол, поднимает в небо лик,
Он виден от костра у берега.
И Яков замирает в этот миг,
Он словно видит человека.
Здесь Яков ловит стерлядь в сентябре,
Здесь ждёт его всегда удача.
И Яков поклоняется горе,
Где идол для него маячит [5, с. 220]*

Само определение Якова как «древнего» есть свидетельство некоей давней надёжности языческого верования, в этой надёжности – главная опора убеждённости героя в том, что вера древняя жива. Она будет жить до тех пор, пока есть люди, способные видеть идола, верить в его силу, и тогда их ждёт «всегда удача» – это является одной из фундаментальных основ языческого мировидения.

Идол в лирическом пространстве Андрея Тарханова выступает не всегда однозначно положительным началом. Идола-пришельца, например, который, «по слухам, с небес прилетел», лирический герой называет «мой идол», однако был настолько страшен, что:

*И прадед, как пулей подкошенный, пал,
Когда на восходе его увида
Обугленно-чёрный от тяжкой судьбы... [4, с. 120]*

С этим идолом – «посланцем богов» – для встретивших его всё оказывается очень не просто:

*Мы странные чувства таили в груди:
Почтенье, досаду, надежду и страх,
Просили удачу в таёжных делах.*

К нему свою исповедь каждый имел... [43, с. 120]

Идола, что не характерно для языческого его понимания, словно бы не интересуют людские дела и заботы, может быть, потому, что был представителем какого-то другого «звёздного» мира, со своими законами и традициями, верованиями и отношениями между идолами и простыми смертными. Об этом по-настоящему задумался только лирический герой стихотворения «Идол-пришелец»:

Об идоле многие зло говорят.

Но я всё гадаю про тот его взгляд.

Видать, оттого я в час горькой беды,

Как идол, гляжу на мерцанье звезды [4, с. 129]

В лирическом пространстве Андрея Тарханова идола могут приобретать свои, подчас и более неожиданные трактовки. К примеру, «священный кедр» – явление вполне логичное для сознания, хранящего элементы языческих представлений. Так же, как «косматые ели», которые «ночами введут ворожбу», а тем более «Юча – фея тайги»... Неожиданным выглядит признание лирического героя, наблюдающего всё это и многое другое (стихотворение «У священного кедра»), свидетельствующее о том, что природа вокруг живёт своей таинственной жизнью. А сам он признаётся:

Я в начале июня

как идол сюда прихожу... [4, с. 62]

Приходить к идолу – вполне логичное для язычника дело, но сравнение себя с ним, то есть обнаружение в собственной сущности качеств сакрального существа, предназначенного для поклонения – это неомифологическое сознание, допускающее искажение и даже разрушение традиционного представления о мифе, его сюжете, героях и т. п. Да, лирический герой Тарханова видит то, как «Юча – фея тайги в белой парке неслышно идёт», как движется хоровод «в белых парках, а может, в одеждах тумана они Феи бора?», однако вопрос о том, почему он видит себя словно бы идолом, остаётся открытым.

В другом случае лирический субъект Андрея Тарханова в стихотворении «Утреннее чувство» (2012) сравнивает себя уже с язычником:

<...> И уже я иду просветлённо –

Как язычник – по воле лучей... [9, с. 177]

Человек, который просто сравним с язычником, даже муравью видится добрым:

Доброту мою зрит неумно,

Не боится меня муравей [45, с. 177]

Словно бы для того, чтобы лишний раз убедиться и убедить в исключительно положительном начале язычника как такового, Андрей Тарханов предваряет стихотворение эпиграфом из Джона Голсуорси:

«...он ведь был язычником: для него всё в мире было благом...» [9, с. 177].

Право сравнивать себя с идолом даёт способность видеть мир глазами язычника. Одно из стихотворений поэт назвал «Языческие лиственницы», однако в нём он делится мнением, согласно которому:

Семь грозных лиственниц от Бога

Для послушания людей... [4, с. 89]

Лиственницы языческие, но слово Бог пишется с заглавной буквы, что соответствует не языческой, а христианской традиции. И видит эти лиственницы, скорее всего, не лирический герой, а сам поэт и как язычник, и как верующий христианин, убеждённый в том, что лиственницы даны человеку

И для таинственной дороги,

Бегущей в марево ветвей.

Они – седые стражи дома,

Угрюмых идолов хвала.

Родная бабушка Матрёна

Мне веру в небеса дала.

И я от радости смеялся,

Когда Илья-пророк весной

По небу с грохотом катался

На колеснице огневой.

А утром, в тихий час рассвета,

Спешила бабушка в амбар,

Священным духам леса, лета

Несла повинно щедрый дар.

Видать, давно амбар шайтанский

Кошунство бабушке простил,

Ведь громовержец христианский

Незримо с нею приходил.

Две веры бабушка имела,

И в каждой – свой ручей живой:

Амбар давал ей сил в метели

И благо нёс Пророк весной [4, с. 89]

Сознание язычника Андрея Тарханова органично совмещает веру в то, что лиственницы – это «седые стражи дома», что они есть «угрюмых идолов хвала» с радостью от того, что Илья «по небу с грохотом» кататься / На колеснице огневой». Бабушка выступает в качестве источника такого двойственного мировосприятия. Она знала и чтит «веру небеса», но это не мешало ей по утрам спешить к «священным духам леса, лета», носить им «повинно щедрый дар». Её поведение было настолько естественным и искренним, что даже «громовержец христианский» не просто простил ей такое «кошунство», но и «незримо с нею приходил» к языческим духам. В предисловии к сборнику стихов Андрея Тарханова «День борения», которое Олег Дорогань назвал «От тропы язычника к свету православия», утверждается: «<...> В душе поэта борются не только две стиховые куль-

туры, но и две стихии, две веры: “Христианин я и язычник, меня крестили в Иртыше”. И уже в поэтической книге “Исповедь язычника” намечился его окончательный переход к русскому православию. С тропы язычника – на православную стезю...» [10, с. 9].

Согласиться этим можно, но только в первой части, утверждающей, что в душе поэта «борются... две веры». Наши наблюдения над бытованием концепта язычник в лирике Андрея Тарханова свидетельствуют о том, что «две стихии, две веры», гармонично сосуществуют в его поэтическом сознании, дополняя и обогащая друг друга. По этому случаю у поэта есть признания, например, в стихотворении «Христианин я и язычник...», которые трудно определить как признания лирического героя. Звучит оно предельно ясно и выразительно:

*Христианин я и язычник,
Меня крестили в Иртыше.
И по судьбе своеобразной –
Две веры у меня в душе... [4, с. 117]*

И, если бабушка Матрёна, ставшая героиней стихотворения «Языческие лиственницы», смогла внушить будущему поэту как христианскую веру единобожия, так языческие верования в богов, то дед, появляющийся в процитированном выше стихотворении, убеждал внука: «Не счесть богов моих заветов...» [4, с. 117]. Ни в этом, ни в других стихах поэта нет отказа, какого-то отречения от язычества как от отсталого верования, как последовательной оппозиции христианству. Отказаться от этой веры невозможно ещё и потому, что

*Тропой язычника меня
Отец водил, как рысь, сторожко [4, с. 122]*

Ещё одним доказательством справедливости высказанной мысли о сочетании христианства и язычества является то, что в цитированном выше стихотворении «тропа язычника» и «видна», и «жива, жива», и она «смело силу набирает».

Концепт язычник предстаёт у Тарханова в своей *двойственной сущности* понимания мира. Такая сущность позволяет осознавать себя близким по духу поэту любого вероисповедания, без опаски признаться не только в том, что для поэтов «дни романтики... ещё не ушли», но и том, что

*<...> Я сегодня языческим миром живу,
Я нарочно на время туда улетел.
Я ласкаю деревья, ручьи и траву,
Первозданное чувство вернуть захотел...
«К поэту Дмитрию Мизгулину» [9, с. 99]*

Языческий мир получен лирическим героем в наследство от предыдущих поколений, от той же бабушки Матрёны. Языческое мирозерцание – это одна из тех основ, на которых держится общ-

ность людей, именуемая народом, это скрепа, позволяющая говорить о людях как о народе:

*Манси народ вечерний,
К лесному привык он шуму.
Манси – народ вечерний,
О звёздах думает думу.
Манси – народ вечерний,
На сказку, легенду скорый.
Любят манси деревья –
Любят свои соборы...
«Манси народ вечерний...» [3, с. 21]*

В языческом сознании живёт не просто любовь к деревьям – это сознание видит деревья храмами. Это сознание считает возможным давать клятву морю и благодарить за радость и горе у его вод, понимать и тайгу как пространство, как продолжение языческого сознания («Я клятву дал тебе, о море...»):

*Я клятву дал тебе, о море,
Распахнуто и дерзко жить.
И дни свои за радость, гор
У вод твоих благодарить.
А в небе голоса лихие.
А на земле звучат шаги
Твоей волнующей стихии,
Моей языческой тайги... [6, с. 62]*

Языческое сознание обладает *способностью персонифицировать предметы* окружающего мира не только те, которые принадлежат одухотворённой, в его видении, природе, но и самые прозаические, предельно бытового характера, например, пиджак, которому Тарханов посвящает оду:

*Я плакал, лаская пиджак,
Его по-язычески жалко:
Он другом был верным семь лет.
Не брошу его я на свалку... [9, с. 156]*

И дело не только в том, что лирический герой признаётся в своей «языческой» жалости к пиджаку, а том, что он прожил с ним несколько лет жизни как с живым существом, как с другом, который помогал тушить пожар, как защитил от «нежданно» набросившейся рыси... Поэтому в завершении своего буквально трогательного обращения к походному пиджаку, в посвящённой ему оде 2013 года, лирический герой приходит к выводу:

*«...Нельзя мне расстаться с тобой,
В шкафу есть достойное место.
На сердце спокойнее мне,
Когда мы по-дружески вместе» [9, с. 156]*

В полном соответствии с заявленным самим лирическим героем мирозерцанием, он может свои страхи определять как языческие. Это страхи перед силами природы, которые и сегодня, как и в самые стародавние, седые времена, видятся ему могущественными, превосходящими все возмож-

ные силы человека, и он не один в этих своих страхах перед грозным могуществом природы:

*<...> И грянул гулко гром. Закат угас.
Гром в темень, грохоча, катился
Он в молниях как бы светился, –
И страх языческий родился в нас [5, с. 106]*

Победить «языческий страх» можно только веря в то, стволы деревьев, окружающих тебя – это добрые духи, которые содержат в себе истину относительно того, зачем человек пришёл в этот мир:

*<...> Стволы в ненастье – духи доброты,
В них скрыто наше понимание:
Мы в мир пришли не для страданья,
Не для уцербной маеты...
«Буря и мы», 2009 [5, с. 106]*

Выразительная характеристика себя, лирического героя как язычника в свете отношения к женщине дана в стихотворении 1997 года. Главным показателем мудрости человека (стихотворение «Язычник мудрый...»), считающего себя носителем древней веры, является *священное отношение к женщине*, отношение, в котором присутствует творческое начало:

*Язычник мудрый – потому
Священность к женщине питаю,
Руками скульптора ласкаю,
В цветы и травы опускаю... [5, с. 180]*

Есть своё искусство в том, чтобы понимать и следовать желаниям женщины, которая готова летать с возлюбленным, однако в любой момент может попросить оставить её одну – «чтобы свободой насладиться», обещая успеть вернуться, но только в тот момент, «Когда почувствую вину». И влюблённый язычник соглашается. Не без сожаления, но он готов ждать её:

*<...> Наивный, страстный, жду тебя,
Чтоб повторить любви мгновенье
На той меже благословенной,
Где мы в объятьях, без стеснения,
Открылись миру – ты и я [5, с. 180]*

В концепт язычник органично включается понимание любви как *открытия человеком себя миру*, в котором не может быть места стеснению, не может быть представлений о чём-то греховном, даже если между влюблённым был обман, а сама любовь в конечном итоге сгорела:

*<...> И на сомнения мои
Явилась ты с улыбкой странной,
Сказала с лёгкостью обманной:
«Свободы напилась дурманной
Остался пепел от любви» [5, с. 180]*

Язычник знает свои формы, пути познания мира, свои приёмы гармонизации отношений с этим миром. Одна из таких форм – маска для исполнения ритуального танца. Стихотворение «Маска

язычника» даёт развёрнутое представление о том, что является важнейшими элементами языческого верования. Пляска и пение маски имеет вполне определённую магическую задачу:

*<...> Яска пляшет и поёт,
Заклинание кладёт
На озёра, на деревья,
Как вода, нужны поверья... [7, с. 41]*

Заклинания «на озёра, на деревья» основаны на поверьях народа, в которых заложено представление о том, что они наполнены, они представляют в каждом конкретном случае своего духа. Без таких поверий представление об окружающем мире выстроить невозможно, а тем более невозможно найти пути формирования гармонических отношений с этим миром, невозможно добиться успехов в том деле, которому ты служишь, которое кормит тебя и твою семью:

*<...> Где б я на рыбалке ни был,
Будь всегда спокойным, небо.
Заходите в мой провязь,
Нельма, стерлядь и карась... [7, с. 41]*

И сама маска выполнена так, чтобы соответствовать языческим поверьям, чтобы служить формированию той самой гармонии между человеком и окружающим его миром:

*<...> Ой, страшная маска командует Яской!
Зачем семь рогов у неё из лосины? –
Они для удачи, – вам скажут осины.
Глаза её совы мерцающе светят.
– Знак мудрости это, – вам кедров ответят.
Оскалом зубов её рот не сверкает.
Зачем зря смеяться? Кто это не знает? [7, с. 41]*

В следующем эпизоде ответ на вопросы о том, зачем в ритуальной маске присутствуют те или иные элементы и краски, дают уже не представители растительного мира, осины и кедров, а люди («расскажут в народе»). И эта деталь весьма примечательна она является ещё одним принципиально важным свидетельством того, в каком единстве с окружающим миром живёт язычник, как он умеет говорить с этим миром на одном языке:

*В оранжевых дугах, зелёных обводах
Она почему?*

Вам расскажут в народе:

Не дуги – стоецветные радуги это.

Зелёный обвод – комариное лето... [7, с. 42]

В понимании язычника, использование ритуальной маски, в её форме и красках, соответствующих его верованию, его поверьям является одним из важнейших средств создания условий для гармоничного существования в этом мире, и это представление, это диво он хранит в сердце, не тая от окружающих.

Анализ бытования концепта язычник в лирике Андрея Тарханова позволяет сделать следующие выводы.

Содержание концепта язычник (язычество) в лирике Андрея Тарханова имеет свои корни в мифологическом мирозерцании и в проистекающем от него художественном творчестве народа манси.

В ранней лирике отчётливо слышатся опасения лирического героя называть себя язычником, поэтому свою реакция на таинственные или грозящие опасностью явления окружающего мира он скорее сравнивает с тем, как них в своё время реагировал язычник.

Для всей лирики поэта характерно концептуальное видение язычества как ушедшей культуры верований и поклонения силам природы. Данная культура миновала. Но, если в раннем творчестве этот факт не вызывает сожалений автора и его лирического героя, то зрелая лирика свидетельствует о том, что такая потеря воспринимается уже как трагедия. Более того, в творчестве рубежа веков можно наблюдать то, как культура язычества не ушла окончательно, как она последовательно просыпается в сознании и поэта, и его лирического героя. Наступает возможность и даже необходимость гордого признания в том, что «язычник я».

Одним из определяющих содержательных элементов концепта язычник является понимание его как человека, в котором живут, могут просыпаться инстинкты веков, благодаря чему он начинает напоминать, в первую очередь сам себе пришельца «из сказки».

Существенной отличительной чертой тархановского язычника является то, что он, в силу своих верований, зависит от страха, однако способен побеждать его бунтарским разумом. Одним из путей преодоления страха является постоянное стремление понять язык окружающего мира, во всех его предметах, процессах, явлениях. С этой целью язычник, в представлении лирического героя Андрея Тарханова, наделён особым зрением. И лирика даёт множество примеров такой особенности: способность видеть одушевлёнными не только животных и птиц, но растения, явления природы, и даже сотворённое руками и сознанием человека. Его язычник может не доверять своим глазам, полагаясь на зрение, которое можно назвать внутренним.

Литература

1. Блаватская Е.П. Теософский словарь. М.: Издательство «Сфера» Российского Теософского общества, 1994. 637 с.

2. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон. М.: Искусство. 1969. 714 с.

2. Тарханов А.С. Храм милосердия: Стихи. М.: Сов. писатель, 1988. 128 с.

3. Тарханов А.С. Исповедь язычника: Стихи и поэма / Предисл. К. Яковлева. Екатеринбург: Сред.-Урал. кн. изд-во, 2001. 400 с.

4. Тарханов А.С. Видения пророков: Стихи. Екатеринбург: Сред.-Урал. кн. изд-во, 2011. 262 с.

5. Тарханов А.С. Плач неба: книга стихотворений. Тюмень: Софт Дизайн, 1996. 304 с.

6. Тарханов А.С. Зелёный дождь. Стихи. Свердловск: Средне-Уральское кн. изд-во, 1975. 92 с.

7. Тарханов А.С. Утренний лыжник. Стихи. Свердловск: Сред-Уральское кн. изд-во, 1979. 78 с.

8. Тарханов А.С. Буранная Россия: Стихотворения. Тюмень: ООО «ИПЦ “Экспресс”», 2015. 240 с.

9. Тарханов А.С. День боренья. Стихи, поэмы. Екатеринбург: Сред.-Урал. кн. изд-во, 2005. 320 с.

10. Тарханов А.С. Праздник грома: Стихотворения и поэма. М.: Современник, 1981. 62 с.

11. Шеллинг Ф.В.И. Введение в философию мифологии // Шеллинг Ф.В.И. Соч.: в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1989. С. 181 – 182.

References

1. Blavatskaya E.P. Teosofskij slovar'. M.: Izdatel'stvo «Sfera» Rossijskogo Teosofskogo obshchestva, 1994. 637 s.

2. Losev A.F. Istoriya antichnoj estetiki. Sofisty. Sokrat. Platon. M.: Iskusstvo. 1969. 714 s.

2. Tarhanov A.S. Hram miloserdiya: Stih. M.: Sov. pisatel', 1988. 128 s.

3. Tarhanov A.S. Ispoved' yazychnika: Stih i poema / Predisl. K. YAkovleva. Ekaterinburg: Sred.-Ural. kn. izd-vo, 2001. 400 s.

4. Tarhanov A.S. Videniya prorokov: Stih. Ekaterinburg: Sred.-Ural. kn. izd-vo, 2011. 262 s.

5. Tarhanov A.S. Plach neba: kniga stihotvorenij. Tyumen': Soft Dizajn, 1996. 304 s.

6. Tarhanov A.S. Zelyonyj dozhd'. Stih. Sverdlovsk: Sredne-Ural'skoe kn. izd-vo, 1975. 92 s.

7. Tarhanov A.S. Utrennij lyzhnik. Stih. Sverdlovsk: Cped-Ural'skoe kn. izd-vo, 1979. 78 s.

8. Tarhanov A.S. Burannaya Rossiya: Stihotvoreniya. Tyumen': ООО «IPC “Ekspress”», 2015. 240 s.

9. Tarhanov A.S. Den' boren'ya. Stih, poemu. Ekaterinburg: Sred.-Ural. kn. izd-vo, 2005. 320 s.

10. Tarhanov A.S. Prazdnik groma: Stihotvoreniya i poema. M.: Sovremennik, 1981. 62 s.

11. SHelling F.V.I. Vvedenie v filosofiyu mifologii // SHelling F.V.I. Soch.: v 2 t. T. 2. M.: Mysl', 1989. S. 181 – 182.

THE CONCEPT OF PAGAN (PAGANISM) IN THE LYRICS OF ANDREY TARKHANOV

*Semenov A.N., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor, Leading Research Officer,
Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development (Khanty-Mansiysk)*

Abstract: the article is devoted to the analysis of the existence of the concept pagan in the lyrics of the Russian-speaking Mansi poet Andrey Tarkhanov, the variety of its manifestation in the lyrical space. One of the aspects of the study is to clarify the question of how the pagan culture of the people affects the creative consciousness of the modern artist of the word, how organically and how it is combined with the Christian worldview. One of the most important points of the article is that the early work of the poet is characterized by a conceptual vision of paganism as a bygone culture, and this does not cause the lyric hero/poet regrets. And in a later period, in mature lyric poetry, the loss of this culture is perceived as a tragedy, and as an opportunity to assert, to discover that paganism as a culture has not completely disappeared, that this culture lives in the poetic consciousness of both the lyric hero and the poet himself. This understanding turns out to be one of the defining content elements of the pagan concept, the understanding of modern man as a carrier of the beliefs of the ages, who sees himself as a kind of alien "from a fairy tale". The peculiarity of such a person's consciousness lies in the fact that, by virtue of his belief, he is also subject to fear of the forces of nature, and has the ability to overcome these fears thanks to his rebellious mind.

Keywords: concept, pagan, myth, mythology, culture of beliefs, dual essence, lyrical hero, personification

**МОРТАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО РУССКОЙ ДЕРЕВНИ В ПРОЗЕ
ПИСАТЕЛЕЙ-НАРОДНИКОВ (П.В. ЗАСОДИМСКИЙ, Г.И. УСПЕНСКИЙ,
Н.Е. КАРОНИН-ПЕТРОПАВЛОВСКИЙ)**

*Дячук Т.В., кандидат филологических наук, доцент,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*

Аннотация: в статье анализируется первый «крестьянский» цикл Успенского «Из деревенского дневника» в контексте современной ему народнической прозы – романа П.В. Засодимского «Хроника села Смурино» и циклов рассказов Н.Е. Каронина-Петропавловского «Рассказы о парашкинцах» и «Рассказы о пустяках». Литературно-общественный дискурс середины 1870 – начала 1880-х годов, когда эти произведения были написаны и опубликованы в журнале «Отечественные записки», был подчинен идеям народничества. Поэтому в сочинениях Успенского, Засодимского и Каронина-Петропавловского нашли отклик злободневные вопросы крестьянской жизни – община, артель, общественные инстинкты мужика. Однако за актуальным социальным планом изображения открывался план экзистенциальный, связанный со сложным комплексом негативных эмоций, которые вызывала русская деревня в наблюдающем ее интеллигенте. Увиденная сквозь призму страха и отчаяния, деревня предстала inferнальным пространством смерти. Как продемонстрировано в настоящей статье, эсхатологизм мышления писателей-народников был отражен в мотивах богооставленности и торжества антихриста.

Ключевые слова: Г.И. Успенский, П.В. Засодимский, Н.Е. Каронин-Петропавловский, смертное пространство, антихрист, народничество

Первый «крестьянский» цикл Г.И. Успенского – «Из деревенского дневника» – создавался в контексте острых споров о «мужике», его настоящем и будущем. Оппонентом Успенского выступал писатель-народник Н.Н. Златовратский, чьи «Деревенские будни» печатались в тех же номерах «Отечественных записок», где были напечатаны очерки Успенского. Знаменитая полемика двух писателей-народников подробно и глубоко освещалась в русской критике и в советском литературоведении. Сошлемся на мнение критика Серебряного века, который констатировал: «Златовратский – самый счастливый из наших писателей. Он не ищет веры в мужика: она далась ему от природы» [8, с. 256]. Таким преимуществом не обладали современники Златовратского – Успенский, Засодимский и Каронин-Петропавловский. Их «вера в мужика» была выработана путем сомнений, колебаний и отчаяния. Поэтому в их произведениях наблюдается общность тем и мотивов, о которой пойдет речь в настоящей статье.

Одним из первых произведений подцензурной народнической прозы стал роман П.В. Засодимского «Хроника села Смурина: (Из жизни рус. крестьянина)», опубликованный (под псевдонимом Вологдин) в 1874 году в журнале «Отечественные записки». Роман опирался на опыт изучения артельного дела в Тверской губернии и впечатления Засодимского от новгородской деревни, где он состоял учителем в земской школе. По требованию редакции первоначальное название романа – «Печать антихриста» – было изменено, однако в тексте романа сохранились эсхатологические мотивы, сообщающие читателю мистическую тревогу.

Обратимся к содержанию романа. Его действие разворачивается с весны 1871 года по осень 1872 в селе Смурино, где живут кузнецы-бедняки и где царит «тяжкое, вслух недосказанное горе» [2, с. 93]. За рекой располагается кулацкое село Закручье, жители которого эксплуатируют труд смуринцев. Все представители светской и духовной власти – священник Василий, земский учитель, земский гласный, становой и мировой посредник – показаны как пособники кулаков. Между этими двумя группами эксплуататоров и эксплуатируемых является кузнец Кряжев.

Кряжев изображен Засодимским как исключительный герой, на что указывает его фамилия и кличка «кремень», а также богоизбранность, на которую автор намекает дважды [2, с. 13]. Например: «Его (Кряжева – Т.Д.) черный палец, весь в саже, так выразительно указывал вглубь синих небес, как будто бы там, только одному Дмитрию видимо, присутствовало могущественное существо, которое ни обмануть, ни провести нельзя было никому...» [2, с. 43].

Кряжевым владеет идея – победить Закручье, обитатели которого держат в кабале рабочих Смурина. Он осуществляет свою идею, организуя среди бедняков ссудо-сберегательное товарищество, общественную лавку, крестьянскую школу и кузнечную артель. Иначе говоря, литературный герой реализует положительную программу народничества, изложенную в многочисленных публицистических статьях журнала «Отечественные записки». Однако социальная гармония, достигаемая усилением общественно-политической мысли, распадалась в художественном тексте Засодимского. Причиной неудачи всех предприятий героя являлось не только сопротивление кулаков, но главным образом

противостояние той силы, во имя которой они бессознательно действовали – антихриста. Антихрист у Засодимского не персонифицирован, а представляет зло, завладевшее душами людей, которые, согласно апостольскому обетованию, станут при наступлении последних времен «самолюбивы, сребролюбивы, горды, надменны, злоречивы, родителям непокорны, неблагодарны, нечестивы, недружелюбны, непримирительны, клеветники, невоздержны, жестоки, не любящие добра» (2Тим. 3:2-4). Зло ассоциируется Засодимским с развитием капитализма, и его «антихристовой печатью» помечены те, кто «деньгами нечистыми поживился» [2, с. 72], то есть богатые обитатели Закручья. Главное оружие антихриста – клевета и обман. Так один из героев романа – земский гласный с говорящей фамилией Лисин – сочинил для либеральной газеты статью «Появление антихриста, или распространение промышленности на артельных началах по Черешинскому уезду» [2, с. 181], в которой «разоблачал» коммерческий обман, им же и осуществленный. Роман заканчивался торжеством антихриста, тем более что против Кряжева выступили общинники, ради которых он жертвовал собой.

Катастрофичность сюжета сообщала народнической «Хронике...» мистическую напряженность и символическую образность. Роман насыщен мотивами смерти, которые реализуются на разных уровнях текста. Например, в сатирической характеристике героя. Так, становой наделен маниакальной любовью к мертвецам: «Если даже в самом разгаре пульки ему (становому – Т.Д.) докладывали, что нашлось мертвое тело, то становой, положительно шалел и скакал на место происшествия – будь то ночью, в распутицу, в бурю или метель – всё равно! Встречаясь на дороге со знакомыми, он от избытка чувств только махал вперед рукой и восклицал: “тело!”<...> На жизнь живых существ он обращал значительно менее внимания, чем на тела мертвые. Во сне и часто даже наяву он бредил об открытии, о вскрытии, о вырытии мертвых тел!» [2, с. 27] В конце романа становой производит вскрытие умершей на жнитве красавицы Евгеши.

Мортальный мотив находит выражение во внутренней речи героев. Помещица Водянина, пытавшаяся помочь смуринцам, осознает свое бессилие: «Мертвой сторонкой показалось ей («доброй барыне» – Т.Д.) Смурино в те минуты...Ну. Вот точно погост! Вдвинули Смурино в какой-то глухой уголок, да и забыли про него; забыли, что и тут люди живут. И чудилось ей, что Смурино отдалено от всего крещеного мира за тридцать земель и тридцатью морями, окружено стеною каменною. Высокою и нет в той стене ни единой да-

же щелочки для просвета – здесь всегда серые сумерки... Как бы проломать эту стену? Много, поди, для того сил надо? Богатырем надо быть!..» Я не богатырь. Нет!» – говорила самой себе Лизавета Петровна» [2, с. 95]. Тот же мотив повторяется в описании состояния Кряжева, который видел «кругом себя гнетущую мертвящую пустоту» [2, с. 94].

Пространством смерти предстает русская деревня и в психологическом пейзаже: «Все это было – и тихая, теплая ночь, отвратительная ночь, и красный месяц, забрызганный чьей-то кровью, и это спокойное небо, эти крупные звезды, эта белая колокольня, как мертвец-великан, и эта страшная, дырявая рогожа, все, все это было» [2, с. 189].

Финал романа подчеркивает тот смысл, который Засодимский вкладывал в первоначальное название романа – «Печать антихриста»: «”Одной кассой, лавкой, либо артелью тут горю не помочь! Бери выше, хватай глубже!” – сознавал наконец Кряжев, в бессилии опуская руки перед тем адом кромешным, который разверзлся кругом него со всех сторон. И чувствовал Кряжев, что антихристовою или какой-нибудь другой страшной печатью запечатана его родная сторонка» [2, с. 205]. Согласно христианскому богословию, антихрист «явится в конце времен, возглавит борьбу против Христа, но будет им побежден» [1, с. 85]. Хронотоп романа фиксирует «последние времена», когда является антихрист, но исход его борьбы с Христом не только не предрешен, но и проблематичен.

Смурино покидают все, кто был сломлен в борьбе с антихристовым злом: Кряжев, барыня Водянина, учитель Верховозов. Над русской деревней нависла кромешная мгла: «Словно, вдруг темная, черная ноченька застигла его – и не было той ноченьке конца. Тут впервые в жизнь свою Кряжев заплакал – горько, безнадежно» [2, с. 207]. Уход Кряжева из деревни сопровождается финальным «похоронным» гулом поникших деревьев, провожающим «мертвеца», «и этим мертвецом он был для себя сам, он – прежний, молодой, могучий» [2, с. 206].

Народнический идеолог П.Н. Ткачев (Никитин) подверг роман уничтожающей критике, заявив, что крестьянин Кряжев неправдоподобен, так как «выражает собой не идеи и стремления крестьянского мира, а идеи и стремления культурных людей» [9, с. 13].

Другой писатель-народник – Каронин-Петропавловский – предупреждал «культурных людей», отправляющихся в деревню: «Тот идеал, который мы привыкли приурочивать к деревне, обладает свойством внушать «нервную» дрожь всякому, кто никогда не видал ее. Закон, право, справедливость принимают здесь до того поразительную форму,

что с первого разу ничего не понимаешь. Закон представляется в виде здорового Васьки; право переходит в формулу: «должен честь знать»; справедливость вдруг превращается в похлебку. А орудиями осуществления этих понятий являются: чугун, кулак, зубы и ногти» [3, с. 173]. Свой первый «крестьянский» цикл – «Рассказы о парашкинцах» – Каронин опубликовал в журнале «Отечественные записки» в 1879-1880-х годах. После лета 1881 года, проведенного в деревне Симбирского уезда, писатель создал «Рассказы о пустяках», которые печатались в «Отечественных записках» в 1881-1883 годах.

Деревня предстает в «крестьянских» циклах Каронина пространством умирания, а крестьянская жизнь – процессом постепенного «приспособления» к смерти. Парашкинцы «приспособлялись к смерти, сокращая свою жизнь до нуля» [3, с. 139]. Крестьянин «ничего больше не желал, кроме одного – сохранить свои животы хоть еще один годик. А там, что бог даст! Это не голод и не «жисть»; это судороги» [3, с. 68]. В рассказе «Последний приход Демы» крестьянин возвращается в деревню, чтобы похоронить жену, и навсегда перебраться в город.

Смысл крестьянского бытия – труд на земле – обесценен в рассказах Каронина. Герой рассказа «Деревенские нервы» (Рассказы о парашкинцах) – крестьянин Гаврила Налимов – привязан к земле: «Его страстью, его ремеслом, его задачей была земля <...> жизнь его проходила в том, что он сперва обрабатывал землю, потом ел хлеб, вслед за тем он снова обрабатывал землю и опять ел хлеб и т.д. <...>» [3, с. 500], но неожиданно его настигает мысль о тщете своей жизни и ее приближающемся итоге – смерти. Разговор с сельским священником не приносит крестьянину облегчения: « - Ты ведь землепашец? - Строго спросил батюшка. - Землепашец, верно. - Чего же тебе еще! Добывай хлеб в поте лица твоего и благо ти будет, как сказано в писании... - А зачем мне хлеб? – пытливо спросил Гаврила» [3, с. 506]. Расстроив свои «деревенские нервы» и не найдя ответа на вопрос о смысле жизни, Гаврило покидает деревню.

В последнем рассказе «Как и куда они переселились» деревня Парашкино представлена в качестве обобщенного образа крестьянского «мира», находящегося в плену у смерти («мертвые лица» парашкинцев [3, с. 140], «запертые и помирающие люди» [3, с. 141], «худые и тощие лица, ввалившиеся глаза и изморенные тела, на которых мотались безобразные лохмотья» [3, с. 144]). Парашкинцы решают бежать от смерти в киргизские степи. Но их догоняет становой и заставляет вернуться: «Парашкинцы безмолвно заняли свои места, и

поезд тронулся в обратный путь, изображая собою погребальное шествие, в котором везли несколько десятков трупов в общую для них могилу – в деревню» [3, с. 145]. Но в «зачумленном месте» [3, с. 146], каким является деревня, и становой не выдерживает, вслед за его отъездом разбегаются парашкинцы.

Следующий цикл «Рассказы о пустяках» также пронизан мотивами смерти. Однако здесь писатель выступает с позиций морального суда над крестьянами, добровольно отдающими свою жизнь земле. Про крестьянина Гаврилу из рассказа «Две десятины» сказано, что его «душа и сердце» «были зарыты в землю» [3, с. 195]. Переосмысляя формулу Г.И. Успенского «власть земли», Каронин землю отождествляет не с гармонией крестьянского труда, а с могилкой, в которой заживо погребен человек. Крестьянин «желал больше, все больше земли, чтобы она у него была и спереди и сзади, по бокам и под ногами, чтобы он завален был, окружен ею со всех сторон, чтобы куда он не взглянет, все бы виднелась она» [3, с. 196]. В рассказе «Мешок в три пуда» о крестьянах говорится: «Сами они с каждым годом нищали, но нищета мысли их была еще поразительнее – мысль о дневном корме сделалась единственной мыслью, которою они жили. Чтобы дойти до такого звериного состояния, нужно было пережить раньше этого долгие годы, в продолжение которых замерла всякая человеческая мысль, кроме одной, ежедневно подсылаваемой пустым животом...» [3, с. 161].

По Каронину, спастись крестьянин может лишь порвав связь с землей, превратившись в босяка, «бездомного шатуна» [4, с. 295]. Поэтому все положительные герои Каронина – бездомные и безземельные крестьяне, как герой рассказа «Несколько кольев»: «Деревенская жизнь еще не вовлекла его в тот круг оподления и страдания, из которого люди идут совсем как из омута или появляются на свет Божий полуманьями, разбитыми и одуроченными» [4, с. 250]. В завершающем цикл рассказе «Пустяки» о деревне сказано: «Вид ее растерянный, дела полоумные и ни ума, ни Бога» [4, с. 297].

Отсутствие Бога в крестьянской жизни поразило Глеба Успенского при его первом сближении с деревней. В 1877-1879 годах Успенский осуществил собственное «хождение в народ», поселившись сначала в новгородской деревне (лето 1877 года), а затем в селе Сколково Самарской губернии (с 1878 по 1879). Впечатления от знакомства с деревней писатель обобщил в цикле «Из деревенского дневника», который состоял из очерков, печатавшихся в «Отечественных Записках» в 1877-1880 годах.

Цикл Успенского построен как дневник наблюдений над деревней и над собой – интеллигентным наблюдателем крестьянской жизни: «я решился вести дневник, занося явления деревенской жизни в том виде и в том порядке, в каком они следуют день за днем» [11, с. 69]. Ткачев высказал упрек, который впоследствии часто повторялся в адрес автора «Деревенского дневника»: «в голове у г. Успенского по отношению к народу порядочный-таки сумбур» [10, с. 14]. В самом деле, художественная задача Успенского – воспроизведение фрагментарного опыта переживания деревенской действительности – требовала повествовательной свободы. Однако внимательное изучение «Деревенского дневника» обнаруживает четкую композицию во внешне отрывочном, незавершенном, «сумбурном» тексте.

Принцип построения «Деревенского дневника» – рядоположенность деревенских «случаев» и саморефлексии интеллигента – определен самим Успенским: «Линии, по которым идут в вашем мучающемся сознании нелепые впечатления деревни и впечатления от собственной вашей личности, идут рядом» [11, с. 219]. Первая часть цикла относится к новгородским впечатлениям Успенского – «В северной полосе», вторая – к событиям жизни Успенского в самарском селе – «В степи». Каждая из частей состоит из «отрывков».

Обратимся к «Отрывку первому» из части «В северной полосе». Автор описывает типичную северорусскую деревню. Писатель предлагает интеллигентному читателю «осмотреть» деревню, но предупреждает, что «свежего», «постороннего, недеревенского человека, человека долго жившего в городах, эта серьезная трудовая забота, веющая от всей деревенской обстановки, поражает почти испугом» [11, с. 43]. Затем Успенский обращается к изображению крестьян, главная забота которых – достать денег, чтобы «пережить день» [11, с. 43]. В новгородской деревне источники крестьянских доходов, помимо малопродуктивного земледелия, скудны – это обслуживание «господских капризов», а также «питомнический промысел», которым занимаются крестьянки. «Отрывок первый» заканчивается сценой в поезде. Старуха разворачивает спрятанный под лавкой мешок, в котором завернуты три детских трупа. Крестьянка везет их в город на врачебное освидетельствование. В смерти этих детей – сирот из воспитательного дома – никто не виноват. Они умерли от детских болезней в семьях крестьянок-кормилиц. Необычный способ перевозки объясняется крестьянской бедностью: нет денег на билеты, гробы и отдельный вагон. Поэтому крестьянки действуют тайком, вскладчину нанимая старуху для перевозки мертвецов.

«Отрывок второй», как и все последующие, начинается с описания переживаний интеллигентного человека, который испытывает испуг перед «неподкрашенной, ненапечатанной русской действительностью» [11, с. 63], показанной в ряде бытовых сцен. Завершается отрывок рассказом о деревенском «случае» – непреднамеренном убийстве крестьянского мальчика. Убийство происходит в спящей «мертвым сном» деревне, когда «ни одного живого человека не встретишь на ста верстах кругом» [11, с. 79]. Смерть ребенка окрашивает деревенские впечатления автора в безысходную скорбь, усугубляемую сознанием «что есть надо всеми что-то беспощадное, что может грянуть на вас неведомо когда и разнести вдребезги» [11, с. 82].

В повторяющихся сценах детской смерти находит выражение экзистенциальный ужас рассказчика перед русской деревней. Современники Успенского отметили этот мортальный мотив, казалось бы, не соответствующий содержанию актуальных народнических дискуссий об общине, «устоях», «артелях». Вот что писал об первых двух очерках анонимный автор «Литературно-житейских заметок» (под ним скрывался редактор «Недели» Гайдебуров): «Все это верно, рельефно, картинно, но все это покрыто таким густым крепом, пропитано таким могильным смрадом, словно присутствуешь на похоронах и слушаешь «вечную память» [5]. В том же духе отзывался и А.М. Скабичевский – «остается что ложиться сейчас же в гроб и зарываться в землю» [7, с. 221].

Манифестацией ужаса интеллигента является еще один постоянный мотив «Деревенского дневника» – мотив сна-смерти. Как и в предыдущем отрывке, острее всего страх перед ночью, сковавшей деревню «”мертвой” тишь», “мертвой” тьмой», «”мертвым” сном» [11, с. 93] чувствует культурный человек: «эта тьма, этот надвигающийся со всех сторон сон, горы сна, зарывают его, живого человека, в могилу, а если не в могилу, то в какое-то такое место, где ничего не видеть, ничего не слышать, и где надобно перестать думать, где даже нельзя думать, если бы и хотел» [11, с. 93]. «Отрывок третий» начинается с описания сна, «похожего на смерть» [11, с. 94]) и смертью заканчивающегося: «в такие часы никто не слышит, как кричит и мучается неожиданно начавшимися родами женщина, не видит, как она в горячем состоянии слезла с печки, с лавки, пошла сама не зная куда; никто не поможет ей, не образумит ее, и она, полупомешанная, стелая и вскрикивая, шатается где-нибудь по грязному двору, неведомо как попадает в хлев, не помня себя родит ребенка, который иной раз задыхается тут же в грязи, иной раз расшибает голову о какое-нибудь бревно, иной

раз обращает на себя внимание и аппетит какого-нибудь животного... На утро, разумеется, – ужас, зарывание мертвого в песочек; ряд мучительных дней, оканчивающихся уголовным делом и тюрьмой, большею частью благодаря собаке или свинье, которые обыкновенно и делают открытия в темную ночь зарытых детей...» [11, с. 93].

Крестьянину остается лишь один выход из могильного мрака деревни – порвать с крестьянством, чтобы спасти себя и своих детей. Так, у старосты Михаила Петрова «родился первый ребенок и помер – «незнамо от чего», «от какой-то страшной боли» [11, с. 110] и «эта смерть разъяснила (Михаилу Петрову – Т.Д.) глупость его положения <...>. Мужики, у которых мрут дети точно так же чуть не каждый год и которые всё-таки продолжают пользоваться их средствами, ведущими ко гробу, стали представляться ему чистыми глупцами, и ему было обидно, до крови больно, что и он – такой же глупец, как и они <...> “Выбираться” – вот что сделалось его задачей, а умная жена тотчас сполна поняла и прониклась этой задачей» [11, с. 118]. Михаил Петров продает свою жену заезжим господам, и расчетливо обставленный разврат приносит крестьянской чете деньги и независимость.

Часть «В степи» повторяет темы и композицию «отрывков» «В северной полосе». В богатой деревне Самарского уезда – «житнице русской земли» [11, с. 128] – дети голодают так же, как и в новгородских деревнях. Поэтому у южнорусских общинников «должно явиться желание уйти отсюда, не только для того, чтобы наживать деньги, но для того, чтобы выйти к свету, к людям, к какому-нибудь знанию света, людей, порядков» [11, с. 132].

В «Отрывке втором» рассказывается история о психическом расстройстве красавицы Милочки Кузнецовой, которая после смерти первенца «сошла с ума на худом» [11, с. 152]. Успенский рассуждает о роковой «случайности» в деревенской жизни: «Всякий деревенский житель, в своем домашнем быту, непременно испытал и постоянно испытывал какой-нибудь необъяснимый, непонятный удар: какие-нибудь страшные психологические и физиологические страдания, незабываемые, гнетущие, уродующие человека навеки, но ничем не облегчаемые, неразъяснимые...» [11, с. 154].

«Отрывок третий» открывается описанием августовской ночи. Как и в новгородском очерке, эта ночь inferнальная – «чистая преисподняя», в которой маются души неузнанных грешников: «Тьма убивала в человеке способность видеть, лишала возможности свободного движения, даже притупляла чуткость уха. Два человека, столкнувшись случайно в этой темноте, долгое время даже по

голосу не могли узнать друг друга и непременно с некоторою оторопью вели такие разговоры: - Кто тут? - Я! - Кто таков - я? - Да Иван! - Какой Иван? - Да Иван, стало быть, Петров!.. - Ах шут тебя возьми... Эка темень-то!.. - Тюрьма чистая! Это ты, что-ли, Сафронич? - Что ты, перекрестись!.. - Ай Кузьма? - Какой там Кузьма! Эво ты!.. Егорато Перепелкина забыл... - Ишь ты ведь, братец ты мой... Ну, и темень только – чистая преисподняя!» [11, с. 168].

Настойчиво повторяемый в «Деревенском дневнике» мотив мрака, «ада крошечного» замыкает образ крестьянского мира как пространства смерти (ср. с высказыванием авторитетного православного богослова: «Свет – как в аллегорическом, так и в реальном значении – всегда сопутствует общению с Богом, но реальность мрака может овладеть сознанием только на грани вечной смерти, на грани окончательного разрыва с Богом» [6, с. 41]). Нравственная «тьма» застилает глаза крестьянам, когда они убивают своего же общинника – конокрада Федюшку («Отрывок третий» из части «В степи»).

Пережитое интеллигентом «адское душевное состояние» [11, с. 217], связанное с его деревенскими впечатлениями, сублимируется в страх собственной смерти («Отрывок пятый»). Последний – «Отрывок шестой» – посвящен перечислению «грехов» деревни: нравственного одиночества крестьянина, кабалы мироедов, мирского пьянства, когда ради дарового вина предаются крестьянские интересы. Успенский выносит суровый моральный приговор русской общине. Чтобы смягчить его тяжесть, он выводит на суд читателя представителя деревенской интеллигенции – сына пономаря Андрея Васильевича. В его образе Успенский попытался воплотить идеал интеллигента в деревне, человека родственно близкого крестьянину и воспитанного в одних условиях крестьянского труда, но при этом обладающего знаниями и исполняющим завет Христовой любви к людям. Однако едва начав рассказывать о деятельности народного интеллигента, Успенский спешит от него избавиться, объяснив исчезновение своего героя словами «его потребовали обстоятельства». Деятельность народных интеллигентов Успенский оценивал скептически:

«Чтобы эта польза была действительно велика настолько, что могла бы вывести деревню из непроглядного мрака, в котором теперь живет она, на яркий свет божий – поистине велико должно быть количество таких съеденных ею жертв!..» [11, с. 270].

На периферии художественных поисков Успенского в «Деревенском дневнике» возникает образ истинного крестьянина Ивана Афанасьева с. 54,

который связан «с землей, и со всем, что переживает она в течение года, связан, как муж с женой, даже теснее, потому что они, в самом деле, живут почти как одно целое» [11, 54]. В «крошечном аду» деревенской жизни «чистая связь» крестьянина с землей возникает «из чистого, ясно видимого добра» [11, 54]. В следующем цикле – «Крестьянин и крестьянский труд» (1880) – образ истинного крестьянина – работника у Бога – будет выдвинут Успенским в центр природно-земледельческого порядка. Мотивы «ада» и «смерти», определявшие смысл и тональность очерков «Из деревенского дневника», уступят место молитвенному отношению к крестьянскому труду. Только интеллигенту, отмеченному, по мнению Успенского, «антихристовой печатью» [12, с. 97], не найдется места в гармонично устроенном крестьянском космосе (очерки «Не суйся!» и «Узы неправды»).

Подведем итоги

Первый «крестьянский» цикл Глеба Успенского – «Из деревенского дневника» – обнаруживает мотивную общность с другими народническими текстами середины 1870 – начала 1880х годов, опубликованными в журнале «Отечественные записки». Засодимский, Каронин и Успенский зафиксировали свой травматичный, сплошь негативный опыт погружения в крестьянский мир. Чувства интеллигента-наблюдателя по отношению к деревне и крестьянству – «страх», «испуг» и «нервная дрожь» – были манифестированы в суггестивном нагнетании образов, связанных со смертью, мраком, роковой случайностью. Русская деревня предстала inferнальным пространством смерти. Эсхатологические ожидания писателей-народников нашли отражение в мотивах конца времен, безысходной скорби и торжества антихриста. Из той деревни, реальность которой моделировали Засодимский, Каронин-Петропавловский и Успенский периода «Деревенского дневника», оставалось только «выбираться». Таков финал каждого из анализируемых произведений.

Однако интенсивные духовные поиски привели Гл. Успенского – самого значительного из писателей-народников – к открытию «света» и смысла в крестьянском бытии. Об этом он рассказал в следующем своем произведении – «Крестьянин и крестьянский труд».

Литература

1. Аверинцев С.С. Антихрист // Мифы народов мира. М.: Российская энциклопедия, 1997. Т. 1. С. 85 – 86.
2. Засодимский П.В. Хроника села Смурина. СПб.: т-во "М.Д. Орехова и К°", 1906. 207 с.

3. Каронин С. Сочинения: в 2 т. М.: Гослитиздат [Ленингр. отд-ние], 1958. Т. 1. 612 с.

4. Каронин С. (Петропавловский) Рассказы: в 3 т. М.: типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1890-1891. Т. 1.

5. Литературно-житейские заметки // Неделя. 1877. №46. стб. 1553 – 1558.

6. Лосский В.Н. По образу и подобию. М.: Издательство Свято-Владимирского Братства, 1995. 196 с.

7. Скабичевский А.М. Беллетристы-народники: Ф. Решетников, А. Левитов, Гл. Успенский, Н. Златовратский и пр. СПб.: тип. В.С. Балашева, 1888. 315 с.

8. Соловьев Е.А. Семидесятые годы. Статья 8: Н. Златовратский и Г. Успенский // Жизнь. 1899. №10. С. 256 – 286.

9. Ткачев П.Н. Мужик в салонах современной беллетристики // Дело. 1879. №7. С. 1 – 23.

10. Ткачев П.Н. Мужик в салонах современной беллетристики. Статья 4. // Дело. 1879. №8. С. 3 – 31.

11. Успенский Г.И. Полное собрание сочинений. М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1940. Т. 5. 484 с.

12. Успенский Г.И. Полное собрание сочинений. М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1950. Т. 7. 547 с.

References

1. Averincev S.S. Antihrist // Mify narodov mira. M.: Rossijskaya enciklopediya, 1997. T. 1. S. 85 – 86.

2. Zasadimskij P.V. Hronika sela Smurina. SPb.: t-vo "M.D. Orekhova i K°", 1906. 207 s.

3. Karonin S. Sochineniya: v 2 t. M.: Goslitizdat [Leningr. otd-nie], 1958. T. 1. 612 s.

4. Karonin S. (Petropavlovskij) Rasskazy: v 3 t. M.: tipo-lit. t-va I.N. Kushnerev i K°, 1890-1891. T. 1.

5. Literaturno-zhitejskie zametki // Nedelya. 1877. №46. stb. 1553 – 1558.

6. Losskij V.N. Po obrazu i podobiyu. M.: Izdatel'stvo Svyato-Vladimirskogo Bratstva, 1995. 196 s.

7. Skabichevskij A.M. Belletristy-narodniki: F. Reshetnikov, A. Levitov, Gl. Uspenskij, N. Zlatovratskij i pr. SPb.: tip. V.S. Balasheva, 1888. 315 s.

8. Solov'ev E.A. Semidesyatye gody. Stat'ya 8: N. Zlatovratskij i G. Uspenskij // Zhizn'. 1899. №10. S. 256 – 286.

9. Tkachev P.N. Muzhik v salonah sovremennoj belletristiki // Delo. 1879. №7. S. 1 – 23.

10. Tkachev P.N. Muzhik v salonah sovremennoj belletristiki. Stat'ya 4. // Delo. 1879. №8. S. 3 – 31.

11. Uspenskij G.I. Polnoe sobranie sochinenij. M.; L.: Izd-vo Akademii nauk SSSR, 1940. T. 5. 484 s.

12. Uspenskij G.I. Polnoe sobranie sochinenij. M.; L.: Izd-vo Akademii nauk SSSR, 1950. T. 7. 547 s.

**MORTAL SPACE OF RUSSIAN VILLAGE IN PROSE OF WRITERS-POPULISTS
(P.V. ZASODIMSKY, G.I. USPENSKY, N.E. KARONIN-PETROPAVLOVSKY)**

*Dyachuk T.V., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Herzen Russian State Pedagogical University*

Abstract: the article analyzes the first “peasant” cycle of Uspensky “From a village diary” in the context of the contemporary populist prose – novel of P.V. Zasodimsky “Chronicle of the village Smolino” and cycles of stories N.E. Karonin-Petropavlovsky “Stories about parascience” and “Stories about nothing”. The literary and public discourse of the mid-1870s and early 1880s, when these works were written and published in the journal “Otechestvennye Zapiski”, was subordinated to the ideas of populism. Therefore, in the writings of Uspensky, Zasodimsky and Karonin-Petropavlovsky echoed the issues of the peasant life - the community, the artel, the social instincts of man. However, the actual social image plan revealed an existential plan associated with a complex set of negative emotions that caused the Russian village in the intelligent’s watching. Seen through the prism of fear and despair, the village seemed an infernal space of death. As demonstrated in this article, the eschatological thinking of popular writers was reflected in the motives of the Antichrist's divinity and triumph.

Keywords: G.I. Uspensky, P.V. Zasodimsky, N.E. Karonin-Petropavlovsky, mortal space, Antichrist, narodism

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ТВОРЧЕСТВА ВИКТОРИИ ТОКАРЕВОЙ

*Муртазаева Ф.Р., соискатель,
Бухарский государственный университет, Бухара, Узбекистан,
Пардаева З.Ж., доктор филологических наук, профессор,
Джизакский государственный педагогический институт им. А. Кадыри, Джизах, Узбекистан*

Аннотация: проза Викторией Токаревой обладает большим потенциалом для исследования и содержит в себе немало возможных приёмов и неисследованных возможностей. Оригинальный стиль, тонкий психологизм, а также умение отвечать так называемому «духу времени» – всё это причины, по которым анализ её прозы может обладать научным потенциалом. Использование форм глаголов настоящего времени и большая плотность событий на единицу текста, бросается в глаза при первом же знакомстве с текстами Токаревой. Но эти внешние признаки не дают полного ответа на вопрос, почему её проза производит впечатление на людей разного уровня образования и социального положения. В статье рассматриваются литературные, художественности открытия, которые может принести анализ прозы Токаревой. Рассмотрены некоторые из методов, пригодных для анализа произведений, а также некоторые из возможных открытий, которые обогатят литературоведение, если будут зафиксированы.

Ключевые слова: исследование, методы, сценарное мастерство, литературные приёмы, лексический и стилистический анализ

Своеобразие прозы Викторией Токаревой достаточно глубоко и обширно, чтобы дать обширнейший материал для исследования.

Первый же опыт Токаревой в литературе стал успешным и судьбоносным, напечатанный в 1964-м году в издательстве «Молодая Гвардия» рассказ «День без вранья» не только стал пользоваться успехом, но и спустя четыре года был экранизирован. Писательство и сценарное мастерство являются очень разными профессиями, редко можно встретить писателя, который бы прославился и как сценарист. Популярный писатель Стивен Кинг неоднократно пробовал написать не только адаптацию своих романов для экрана, но и создавал оригинальные сценарии. Однако, как признавали и критики, и зрители, его сценарии отличает нереалистичность, непроработанные детали и многие другие минусы, которых нет в его прозе. В то же время у Токаревой, наряду с успешными книгами, есть ряд экранизированных сценариев, фильмы по которым составляют золотой фонд нашего кино: «Джентльмены удачи», «Мимино», «Шла собака по роялю». Анализ художественно-образной составляющей текстов Токаревой, мог бы не только поспособствовать лучшему пониманию творчества писательницы, но и ответить на вопрос о связи и различиях между писательским и сценарным мастерством.

Творчество писателей редко используется для попытки ответить на вопросы, лежащие вне плоскости их творчества, исследования творчества всегда предполагают путь вглубь, а не наружу. Но на самом деле, писатель, как отражение собственной эпохи, может пролить свет на проблемы, которые занимают его современников, сам сформировать некоторые дилеммы, что могут вызвать дискуссию в обществе, а также задать некий стандарт, кото-

рый не был использован раньше. Таким образом, исследование творчества такого автора, как Токарева, который находился под влиянием и оказал влияние на общество своего времени, может дать историческую перспективу взглядов нескольких поколений.

Третьим и не менее важным аспектом является то, что Токарева является представителем т.н. «женской прозы». И снова начинает играть роль то влияние, которое писатель оказывает на общество. Увидев себя в зеркале художественного текста, читательница женской прозы начинает путь к самоосознанию, к пониманию своего места в жизни, к предназначению и обретению счастья.

Важная дилемма, которая будет задана одной писательницей этого направления, может быть решена совсем по-иному писательницей другой. В женской прозе нет готовых ответов, сюжеты с чётким моральным выбором относятся уже к сентиментальной литературе. И при отсутствии готовых ответов, становятся важны заданные вопросы. Оправдывает ли любовь любой поступок? Можно ли пожертвовать дружбой ради любви или любовью ради дружбы? Женская проза по сути своей напоминает конструктор, где можно выстроить любую ситуацию и посмотреть на неё в динамике. И один непростой вопрос, который задан в одной книге, может отразиться по многим и многим другим текстам других писателей.

Женская проза очень близка к психологической, но намного чётче обозначает не столько причины, по которым человек нарушает этические нормы, сколько задаёт вопрос: что делать, когда ситуация подталкивает к нарушению этических норм? И в этом отношении вопросы, которые своей прозой задаёт Токарева, даже вопрос, который она задала своим первым рассказом «День без

вранья», становятся моральными координатами для понимания тех правил общества, которые являются традиционными, а потому, без подобных произведений, которые реконструируют гипотетические ситуации, редко становятся объектами осознанных рефлексий. Считается, что хорошо всегда говорить правду. Но для кого это хорошо? Для человека, который говорит только правду и тем самым наживёт себе проблемы? Для окружающих, которым приятнее слушать ложь? Чёткого ответа быть не может, но сами вопросы и дополнительные симулякры гипотетических ситуаций помогут человеку понять самого себя.

Но всё вышеперечисленное является целями, к которым стоит стремиться при изучении творчества писательницы. Что же касается методов, которыми можно подвергнуть прозу анализу, существует целый ряд возможных инструментов, способных более глубокому пониманию прозы.

Стилистический и лингвистический анализ

Стиль Виктории Токаревой оригинален и мало похож на других писателей. Короткие рубленые фразы, диалогичность – в этом есть что-то от Эрнеста Хэмингуэя, но вместо действия писательница предпочитает наполнять текст описаниями событий, чем самими событиями. Очень большое количество событий, происходящих в её повестях и рассказах, остаются «за кадром», они помогают понять, что привело героев к этому выбору, к ситуации, которая находится перед ними, но читатель не находится в самом эпизоде с событием, многие повороты на жизненном пути героя поданы как флешбэк. Это помогает достигать большой плотности текста, перенасыщенности его деталями, каждая из которых является значимой для постижения характера персонажа.

В таком «спрессованном» тексте начинает приобретать важное значение лексико-семантический анализ. В небольшом отрывке автор стремится выразить очень большее количество понятий и образов, что невозможно без использования художественных особенностей языка и всех возможностей литературных тропов. От писателя в таких случаях требуется объединения двух умений: создавать развёрнутые метафоры, которые будут отвечать эстетическому чувству читателя, а также впаивать в эти метафоры элементы, которые обратятся не к сознательной, а бессознательной деятельности читательского мозга, вызовут ряд нужных ассоциаций, дадут прочесть послание автор, оставленное «между строк».

«Он так и поступал. Газету на лицо, и – на погружение» [3, с. 182]. Понятно, что тут всего лишь описано, как муж героини постоянно засыпал после работы, но на самом деле слово «погружение» уже как бы отделяет персонажа от героини, наме-

кает на то, что он не будет частью семьи. И эти намёки, которые даны не действиями, а всего лишь подбором слов, тоже создают крепкую связь между текстом и читателем, который считывает оставленные для него вешки и чувствует себя не столько в бытовом эпизоде, сколько в детективе. Причём все это происходит без участия сознательного анализа, благодаря природной творческой интуиции Токарева умеет обращаться к архаичным, архетипическим пластам сознания, устанавливая эмоциональный раппорт между текстом и читателем.

Литературовед Щурова отмечает, что «На наш взгляд, метафора в произведениях Токаревой отнюдь не единственное стилеобразующее явление. Более того, не высоко частотное явление» [4, с. 171]. Одним из выразительных средств Щурова называет парцелляцию, которая представляет собой сравнительную конструкцию, присоединяемую союзом *как*. Добавим к этому исследованию, что зачастую в качестве изобразительного средства парцелляция у Токаревой несёт ровно обратную функцию: сравнение подчёркивает, что это «как» не является точной копией того, с чем сравнивается. «Как в молодости», «как в кино», «как влюблённые». Можно найти немало примеров, когда Токарева с помощью парцелляции подчёркивает изменившиеся обстоятельства героев.

Представляет интерес, что даже в самих сюжетах можно найти тот же эффект. Так в рассказе «Старая собака» героиня Инна цепляется за выражение «как молодая» по отношению к собаке, а из этого выстраивает и собственную рефлексию по поводу отношений с немолодым возлюбленным, которые «как настоящие», но на самом деле не являются удовлетворяющими обе стороны, чувства персонажей – это «как любовь».

Отсюда очевидно, что лингвистический, лексический и стилистический анализ, который в случаях с другими писателями может принести только примерное обозначение и исчисление приёмов, которые те употребляют, в случае с Токаревой может дать связь между использованным тропом, психологическим отношением к тексту читателя, а также с более глубинным пониманием сюжета.

Сюжетные особенности

Интересным наблюдением является то, что в отличие от своих сценариев, Токарева не пытается сделать сюжет рассказов и повестей обладающим поворотами и авантурным. В «Джентльменах удачи» есть немало сюжетных поворотов, в «Мимино» их много меньше, так как в фокусе внимания тоска главного героя по миру, который он оставил, но при том поворотов, причём внезапных поворотов, тоже немало. А в «Лавине», «Своей правде», «Дереве на крыше» поворотов мало. Это

бытовые ситуации, куски быта, перенесённые на бумагу. Они должны продемонстрировать психическое состояние персонажей, но не внешние обстоятельства. Внешнее выступает исключительно как раздражитель, который обозначает, что именно представляет собой внутренний мир персонажей.

Можно найти такие произведения Токаревой, которые были написаны не для кино, но где происходит немало внешних событий, например, повесть «Стрелец», где соблюдены стилистические координаты, когда долгая предыстория, близкая к экспозиции, подготавливает к поворотному моменту в жизни главного героя, но главное событие – это не изменения в душе героя, обретение новой любви, как зачастую можно увидеть в прозе Токаревой, а внезапное обретение героем миллиона долларов и его противостояние с бандитами, то есть противостояние с миром внешним. Но для рассмотрения лучше взять такую повесть, как «Своя правда», которая больше характерна для Токаревой и помогает обозначить главную особенность её прозы – перенос драматургического конфликта из области внешней в сферу эмоций.

Драматургический конфликт предполагает собой борьбу, преодоление трудностей, наличие желания и путь к нему, причём путь обычно бывает затруднён. Известный учитель сценарного мастерства Роберт Маки даже не предполагает, что какой-то из видов конфликта может не иметь пути развития и преодоления: «В архисюжете особое внимание уделяется внешнему конфликту. Хотя его персонажи нередко подвержены сильным внутренним противоречиям, на первый план выходит их борьба с другими людьми, социальными институтами или какими-либо силами, существующими в материальном мире. В мини-сюжете, напротив, у главного героя могут быть достаточно сильные разногласия с семьёй, обществом и окружением, однако главное внимание уделяется тем битвам, которые бушуют в его мыслях и чувствах» [1, с. 98].

Но интерес прозы Токаревой состоит в том, что конфликт только обозначается и решается за пару абзацев, причём это разрешение обычно слабо меняет героев, хотя может изменить их обстоятельства. Когда героиня «Своей правды» Ирина сталкивается с изменами мужа, то не предпринимает каких-то активных действий, надеясь, что муж сам вернётся, если она забеременеет. Когда Ирина становится жертвой плохого отношения к русским, то выгодно продаёт квартиру практически в следующем абзаце. Практически все внешние конфликты, всё, что надо героине преодолеть, чтобы победить обстоятельства, спрессованно, дано пунктирно. Зато намного более полно рас-

крыты эпизоды её знакомства с Кямалом, его помощи её семье. То есть через реакцию героини Токарева помещает действие в область эмоций героини. Таким образом интерес к сюжету подерживается тем, что читатель следит не за изменением персонажа, не за его ростом, а за его душевными реакциями. Когда Кямал женится дан развёрнутый эпизод, как он не может сознаться сразу, а потом решает и вовсе ничего не говорить Ирине. И между тем эпизодом и моментом, как Ирина узнаёт о женитьбе Кямала, есть немало текста. Это довольно интересный приём, когда внешние события даны в паре фраз, они выполняют не более, чем функцию экспозиции, а события, которые могут оказать сильное эмоциональное воздействие, расписываются подробно и выдерживаются «интригующая пауза».

По словам Луизы Саркисян «Причинами конфликта здесь является столкновение внутренних стремлений главных героинь. Конфликт в определённой мере определяет дальнейшее действие. Трагично то, что разрешение конфликта не ведёт к глобальным изменениям в судьбах героев» [2, с. 147]. И хотя анализируется рассказ «Плохое настроение», на самом деле эту цитату можно отнести к очень большому числу произведений Токаревой. Конфликты, те конфликты, которые имеют реальное значение для героев, обычно оказывают глобальное воздействие только в кульминации, до того они все накапливаются, понемногу подводя к тому, что читателю будет очевиден мотив поступков героя, а потому читатель сможет отождествлять себя с персонажем, что опять же предполагает эмоциональную связь читателя и текста.

Можно уверенно говорить о том, что Токарева вполне сознательно все внешние события, которые вкладывает в сценарии, в литературных текстах переплавляет в события, происходящие в душах, в психологии героев. Если в силу специфики экранного повествования, присутствует сюжетная арка изменения персонажа – так воры в «Джентльменах удачи» перевоспитываются, лётчик в «Мимино» понимает, что зря стремился к престижной профессии, он любит свою родину, то изменения, внутренний рост в литературных персонажах Токаревой может быть и может не быть. Читатель заворожён не столько изменением героев, сколько попыткой предсказать их эмоциональную реакцию на ситуацию, которая эту реакцию должна вызвать.

Другой аспект исследования сюжетов – это исследование тех самых дилемм, которые упомянуты в введении. В «Своей правде» это вопрос о том: стоило ли предавать Анну, которая помогала всё время Ирине, чтобы дать денег Кямалу? Вопрос так сложен потому, что имеют силу обе стороны

этого противостояния, ведь Ирина ворует у своей благодетельницы и подруги деньги не ради своих удовольствий, а чтобы помочь ребёнку Кямала. В «Лавине» читатель получает дилемму: стоит ли отказываться от любви, ради привычной семьи? В «Жене поэта»: стоит ли проклинать ушедшего мужа и жить прошлым? Морально-этический кодекс нашей цивилизации не даёт однозначных ответов и рефлексия над этическими вопросами превращается для читателя в постепенные размышления о жизни вообще, что отмечает энергетический культурологический посыл прозы Токаревой и обуславливает пользу исследований сюжетов её произведений.

Психотип героя

Понятие нормы в обществе пусть редко претерпевает глобальные изменения, но при этом колеблется от десятилетия к десятилетию. Соотнесение себя с героиней, попытка примерить на себя чужие проблемы, помогает читательнице чётче осознавать границы собственной личности, а также понимать, где находятся её личные моральные рамки. Близость проблем героинь проблемам читательницы, помогает последней поставить себя на место вымышленного персонажа и посмотреть на собственные проблемы иными глазами, понять, что есть норма для персонажа, а что норма для читателя. Таким образом, точное понимание героев, точное понимание, какие именно читатели могут соотнести себя с персонажами, может помочь определить аудиторию художественных текстов, а нужной аудитории – найти полезное для себя чтение.

Героини Токаревой хороши тем, что приближены к реальности, как правило, они являются не произведениями вымысла автора, но реальными знакомыми писательницы. Умение писательницы подметить характерные черты и выразить их через несколько штрихов – определяет всю меру её таланта.

Герои Токаревой, как правило, выражают себя через диалоги или монологи. Сценарный опыт помог Токаревой создавать диалоги, которые несут в себе информацию, помимо основной, выраженной словами. Через выбор приоритетов, через интересы, которые человек выражает в разговоре, Токаревой удаётся показать его внутреннее состояние, продемонстрировать не только сиюминутные нужды, но и характер. Если для диалога нет собеседника, Токарева использует приём «потока сознания», который отсылает нас к классику модернизма Джеймсу Джойсу. Но в отличие от Джойса, Токарева не пытается создать полотно текста, через скачущие мысли героев она демонстрирует страх, смятение, любовь, то есть снова ведёт чита-

теля на сцену внутренних конфликтов персонажей.

Токарева намного чаще пытается проникнуть и продемонстрировать внутренний мир женщины, чем мужчины. Её героини – это сильные женщины, которые сталкиваются с трудностями, переносят их обычно молча, пока кульминация произведения не выплеснется во внешние события, не возникнет ситуация, когда внутреннюю силу героине придётся продемонстрировать во внешнем мире.

Героини Токаревой являются людьми, с которыми легко ассоциировать себя любой женщине на территории нашей большой страны. Проблемы героинь неразрывно связаны с бытовыми трудностями, которые знакомы каждой женщине. А любовь и мужские измены создают ещё одно эмоциональное поле понимания между читателями и персонажами.

Заключение

Виктория Токарева является классиком современной литературы потому, что её тексты не являются одномерными, они многоплановы, они позволяют сконструировать реконструкцию громадного количества систем и понятий. Из этих текстов читается как эпоха, так и бытовая трагедия любой отдельно взятой женщины.

Исследование текстов Токаревой даёт разнообразную перспективу, веер точек зрения, а также неисследованное в полной мере поле для поиска взаимных ссылок и влияний друг на друга авторов советской, российской и международной женской прозы.

Система выразительных приёмов Токаревой может значительно обогатить современную литературоведческую традицию. Можно с уверенностью сказать, что проза Токаревой является художественным кладом, способным дать немало открытий. Потому любой способ исследования её прозы несёт в себе потенциал будущего расширения границ нашего представления о литературе.

Литература

1. Роберт Макки «История на миллион долларов. Мастер-класс для сценаристов, писателей и не только...». М.: Альпина Паблшер, 2017. С. 456.
2. Саркисян Л.А. «Конфликт в рассказах Виктории Токаревой». В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. 2015. №12 (55). С. 143 – 156.
3. Токарева В. «Своя правда» // «Одна из многих». М.: АСТ, 2014. С. 320.
4. Щурова И.В. «Автологические и металогические приёмы в прозе Виктории Токаревой».

References

1. Robert Makki «Istoriya na million dollarov. Master-klass dlya scenaristov, pisatelej i ne tol'ko...». M.: Al'pina Publisher, 2017. S. 456.
2. Sarkisyan L.A. «Konflikt v rasskazah Viktorii Tokarevoj». V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii. 2015. №12 (55). S. 143 – 156.
3. Tokareva V. «Svoya pravda» // «Oдна iz mnogih». M.: AST, 2014. S. 320.
4. SHCHurova I.V. «Avtologicheskie i metalogicheskie priyomy v proze Viktorii Tokarevoj».

THEORETICAL ASPECTS OF VICTORIA TOKAREVA'S WORKS RESEARCH

*Murtazaeva F.R., Applicant,
Bukhara State University (Bukhara, Uzbekistan),
Pardaeva Z.J., Doctor of Philological Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Jizzakh State Pedagogical Institute named after A.Kadyri (Jizzakh, Uzbekistan)*

Abstract: the prose of Victoria Tokareva has great potential for research and contains many possible tricks and unexplored possibilities. The original style, subtle psychologism, as well as the ability to respond to the so-called “spirit of the times” – all these are the reasons why the analysis of her prose may have scientific potential. The use of the present tense verb forms and the high density of events per unit of text are striking at the very first acquaintance with Tokareva’s texts. But these external signs do not give a complete answer to the question of why her prose impresses people of different levels of education and social status. The article examines the literary, artistic discoveries that analysis of Tokareva’s prose can bring. Some of the methods suitable for the analysis of works are considered, as well as some of the possible discoveries that will enrich literary studies if they are fixed.

Keywords: research, methods, screenwriting, literary techniques, lexical and stylistic analysis

Сертификат

подтверждает, что

Шумских Елена Валерьевна

учитель-дефектолог

КОУ "Сургутская школа для обучающихся с ОВЗ" город Сургут

опубликовала на официальном сайте издания

fgosonline.ru

учебно-методический материал

"Экскурсия как средство социализации обучающихся с ТМНР"

адрес размещения материала

https://fgosonline.ru/stati_po_rybrikam/

Номер сертификата: СП1000453952

Руководитель образовательного издания
"ФГОС онлайн"



Шахов В.А.

15 сентября 2023 г.

Международный образовательно-просветительский
портал "ФГОС онлайн"
свидетельство о регистрации СМИ
ЭЛ № ФС 77 - 72602