MODERN HUMANITIES SUCCESS/УСПЕХИ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

№3, 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, Бульвар Юности, 45-411
Свидетельство о регистрации СМИ: Эл № ФС77-75120 от 19 февраля 2019г. Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
ISSN 2618-7175 (online)
E-mail: zhurnalnauka2015@yandex.ru
Сайт: http://mhs-journal.ru
Подписано к публикации
5 марта 2020 года

© Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук 2020

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 Абильтаевна (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
Зумбулидзе 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

Анисимова Т.И., Гапсаламов А.Р., Сабирова Ф.М.
О ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 7

Жулькова Ю.Н., Челнокова Е.А., Новожилова Е.В., Челноков А.С.
ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ ТУРИЗМА И ЭКСКУРСИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» 14

Савотина Н.А., Реймер М.В., Кывыржик А.С.
РАБОТА С ЛИТЕРАТУРНЫМИ ПАМЯТНИКАМИ И ИСТОРИЧЕСКОЙ БЕЛЛЕТРИСТИКОЙ КАК АКТУАЛЬНЫЙ МЕТОД СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ 20

Челнокова Е.А., Житникова Н.Е., Челноков А.С., Новожилова Е.В., Казначеев Д.А.
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ЭКОНОМИЧЕСКОМУ ПРОФИЛЮ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ 26

Иванов С.В.
ВЫЯВЛЕНИЕ СПОРТИВНОЙ ОДАРЕННОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ УЧИТЕЛЕМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 33

Кошкарева Н.В., Никольская И.А
МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ С ЛИСТА В КУРСЕ «ФОРТЕПИАНО» ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ХОРОВОЕ ДИРИЖИРОВАНИЕ» 39

Исмаилова Мансура Гардашхан кызы
ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СТИХОТВОРЕНИЯХ МИРЗЫ АЛЕКПЕР САБИРА 44

Михайлова Г.И.
СНЯТИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ СЛОЖНОСТЕЙ КАК ПРЕДПЕРЕВОДЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА) 48

Пожарская Л.А.
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МОТИВАЦИОННО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ 52

Спиридонова М.И., Максимова И.В.
ЭЛЕКТРОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ОСНОВА ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ В ПИЩЕВОМ ВУЗЕ 60

Федотова Е.С.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ 64

Брунчукова Н.М., Курская Ю.М.
ВЛИЯНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ 68

Сергеева М.Г., Шумакова С.Ю.
ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 73

Баликаева М.Б., Шумилова Е.А.
ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО МОБИЛЬНЫХ
СПЕЦИАЛИСТОВ НА УРОВНЕ МАГИСТРАТУРЫ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ 78

Березина И.О.
РОЛЬ ПРОДУКТИВНЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕНСИВНОГО
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ 84

Морозова М.А., Мельников М.В.
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПЕРЕВОДА
У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 88

Поваляева О.Н.
НЕТИПИЧНЫЙ РЕБЕНОК КАК СУБЪЕКТ ОБЩЕГО
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 94

Сулимова А.В.
ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ 98

Фещенко Т.С., Рогова О.В., Назаров С.В.
ИЗУЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ АСТРОНОМИИ В ВУЗЕ:
ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ 102

Шевченко О.В.
ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ 109

Юэ Цян
ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ЮРИСПРУДЕНЦИИ РУССКОМУ
ЯЗЫКУ В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ, НА ПРИМЕРЕ ШАНХАЙСКОГО
ПОЛИТИКО-ЮРИДИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА 114

Абрамова Т.В.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛГОРИТМОВ, СХЕМ ПРИ ПОСТРОЕНИИ
ПРЕДЛОЖЕНИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 119

Аникин И.Ю., Полетаева О.В., Семенова Д.Н.
МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ 125

Шестопалова О.А.
ТЕХНИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРИЕМО-ПЕРЕДАТЧИКУ МОБИЛЬНОГО
ТЕРМИНАЛА И ПРОЦЕДУРЕ РАДИОПЕРЕДАЧИ
ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КООПЕРАЦИИ 130

Богданова В.П.
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ 134

Голубева С.С.
ОТБОР ТЕКСТОВ ПРИ РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ АДЪЮНКТОВ» ДЛЯ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 40.06.01 «ЮРИСПРУДЕНЦИЯ» 139

Жадаев А.Ю., Новик И.Р., Воронина И.А.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ БИОХИМИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ 144

Зубенко Н.Ю.
ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ – МИФЫ И РЕАЛЬНОСТЬ НЕСТАРЕЮЩЕЙ ИДЕИ 149

Лаптева С.В.
ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАГРАМОТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 155

Скопа В.А.
ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА НА УРОКАХ ИСТОРИИ: ОСОБЕННОСТИ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ 160

Шестопалова О.А.
К ВОПРОСУ О СРЕДСТВАХ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ К УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 164

Вершинина С.В., Питухина И.И.
САМООБРАЗОВАНИЕ УЧЕНИКОВ ШЕСТЫХ КЛАССОВ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ СОСТАВЛЕНИЯ ЗАДАЧНИКА ПО МАТЕМАТИКЕ 169

Мельникова М.А.
ДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ЧИТИНСКОГО ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТЕХНИКУМА ПРИ ТЕСНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ЗАБАЙКАЛЬСКОЙ ЖЕЛЕЗНОЙ ДОРОГОЙ 173

Петров С.В.
ДЕНОТАТИВНЫЙ ПОДХОД К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ТЕКСТУ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ 176

Рудник В.В.
ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА-БИБЛИОТЕКАРЯ 180

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Табаксоева И.Р., Малкандуева А.Х., Макитова Т.Т.
ЭТИЧЕСКИЕ СМЫСЛЫ КВАЗИСИМВОЛОВ В СЕМАНТИКЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ 185

Балута А.А.
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ АОРИСТНЫХ ПРИЧАСТИЙ САНСКРИТА В ТЕКСТЕ БХАГАВАДГИТЫ 191

Зимина И.В., Ефимова Т.О.
СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
АДВЕРБИАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ,
ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЧУВСТВА И ЭМОЦИИ 196

Чалая Ю.П.
ГЛОБАЛЬНЫЙ ВЕРТИКАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ ЭПОХИ
В ПЕРЕВОДЕ ВИКТОРИАНСКИХ РОМАНОВ 201

Ибрагимова М.О.
ОКАМЕНЕЛЫЕ КЛАССНЫЕ МАРКЕРЫ В ИМЕНАХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ
ЮЖНОЛЕЗГИНСКИХ И ЗАПАДНОЛЕЗГИНСКИХ ЯЗЫКОВ 206

Осьмак Н.А.
ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ФИНСКОГО
ЯЗЫКА И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ 211

Цебровская Т.А.
ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЕ И МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ДЕРОГАТИВНО МАРКИРОВАННЫХ ЭТНОНИМОВ-ХЭШТЕГОВ
(ПО НАЦИОНАЛЬНОМУ ПРИЗНАКУ) 216

Лю Ху
ДЕТСКИЕ РЕЧЕВЫЕ МЕТАФОРЫ И ОБУЧЕНИЕ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ С НУЛЕВОГО УРОВНЯ 223

Моисеенко Д.А.
СОЗДАНИЕ ОБРАЗА ВРАГА В ТЕКСТАХ НЕМЕЦКИХ
СМИ СРЕДСТВАМИ ФРАЗЕОЛОГИИ 228

Агаджаняан З.Х.
ЯЗЫКОВАЯ НОРМА КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРЫ
РЕЧИ (ТОЧНОСТЬ ЯЗЫКА И ТОЧНОСТЬ РЕЧИ) 233

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Сёмченко Р.А.
РОМАН Ч. ПАЛАНИКА «КОЛЫБЕЛЬНАЯ»: ОТ ФИКТИВНЫХ УГРОЗ
К ПРОБЛЕМАМ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ 238

Волкова К.Б.
ПЬЕСА КОРОЛЯ ВАЧИРАВУДА «УНИЖЕНИЕ СУДА»
КАК ОБРАЗЕЦ САТИРИЧЕСКОЙ КОМЕДИИ 244

Аверина М.А.
ЛИТЕРАТУРНАЯ ЖИЗНЬ КОНЦА XIX ВЕКА В ПЕРЕПИСКЕ К.В. НАЗАРЬЕВОЙ 248

Курова М.М.
ТВОРЧЕСТВО И.Ф. ГОРБУНОВА В ОЦЕНКЕ С.В. МАКСИМОВА 253

Сунь Шэнцзы
АНАЛИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЯ А. АХМАТОВОЙ «РЕКВИЕМ»
КАК ПРИМЕРА ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕЧЕНИЯ АКМЕИЗМА 258

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

О ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Анисимова Т.И., кандидат педагогических наук, доцент,
Гапсаламов А.Р., кандидат экономических наук, доцент,
Сабирова Ф.М., кандидат физико-математических наук, доцент,
Елабужский институт Казанского федерального университета

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-29-07037

Аннотация: статья посвящена проблеме подготовки педагогических кадров в условиях трансформации современной экономической, политической и прочих сторон жизни общества, которая тесно связана с цифровизацией. Ориентир на цифровую экономику становится сегодня определяющим в развитии всех сторон жизни общества, в том числе российского образования. В связи с этим многие исследователи рассматривают проблемы и риски, вызванные развитием цифровых технологий, и выделили среди них нехватку квалифицированных кадров в ИКТ-сфере. Поэтому авторами обозначена и обоснована острота проблемы подготовки кадров для цифровой экономики, которая естественным образом коснется системы образования, направленной на создание цифровых университетов. Говоря о необходимости формирования цифровых компетенций, внесения изменения в содержание профессиональной подготовки, авторы предлагают в качестве одного из путей решения поставленной проблемы создание университетских научно-образовательных центров, работа которых должна быть направлена на разработку и создание цифровых образовательных ресурсов с целью широкого внедрения онлайн-обучения, в том числе, и массовых открытых онлайн-курсов. Описан опыт Елабужского института Казанского федерального университета по разработке цифровых образовательных ресурсов и использованию их при подготовке педагогических кадров, способных реализовывать педагогическую деятельность в современных условиях.

Ключевые слова: трансформация, цифровизация, экономика, образование, научно-образовательный центр, цифровой университет

Цифровизация представляет собою главный современный тренд развития экономики и общества, основанный на переходе к цифровому формату представления информации, который направлен на повышение эффективности экономики и улучшение качества жизни [22, с. 46]. Цифровизация экономики в первую очередь ориентирована на повышение ее эффективности и конкурентоспособности. Очевидно, что переход на цифровую экономику в настоящее время является одним из ключевых приоритетных направлений многих стран. Лидерами «цифровой гонки» выступили США, Китай, страны Евросоюза [10, с. 15]. По мнению экспертов, отставание России в этом направлении чревато угрозой экономической безопасности страны [3], поскольку страна может оказаться в стороне от научно-технического прогресса, ее роль в мировой экономике будет догоняющей, она будет лишена перспектив инновационного развития, что существенно снизит конкурентоспособность как отдельных отечественных компаний, так и всей российской экономики на мировом рынке [22, с. 52].

Согласно Указа Президента РФ от 09.05.2017 №203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» под цифровой экономикой понимается хозяйственная деятельность, в которой ключевым фактором производства являются данные в цифровом виде, обработка больших объемов и использование результатов анализа которых по сравнению с традиционными формами хозяйствования позволяют существенно повысить эффективность различных видов производства, технологий, оборудования, хранения, продажи, доставки товаров и услуг [20].

В 2017 г. правительством РФ была утверждена программа «Цифровая экономика Российской Федерации», в которой одним из пяти базовых направлений развития цифровой экономики в стране является «Кадры для цифровой экономики».

Актуальность представленного исследования авторы видят в том, что ориентир на цифровую экономику становится определяющим в развитии всех сторон жизни общества, в том числе российского образования [5, с.16]. Система образования призвана «обеспечивать обществу уверенный переход в цифровую эпоху, ориентированную на рост производительности, новые типы труда, потребности человека», поэтому сегодня можно говорить о цифровизации образования, которая «направлена на подготовку специалистов, которые гарантированно востребованы на рынке труда, легко и свободно владеют мобильными и интер-

нет-технологиями, а также ориентированы на непрерывное обучение (повышение квалификации) с помощью электронного обучения» [12, с. 110].

Цель исследования состоит в изучении проблемы подготовки педагогических кадров для современной системы образования, а также в поиске идей для их решения.

Для достижения этой цели авторы ставят задачи: выделить проблемы и риски, возникающие при трансформации современной экономической, политической и прочих сторон жизни общества, определить место системы образования, которая также подлежит трансформации. В качестве одного из вариантов решения проблем предлагается создание научно-образовательного центра «Цифровая образовательная среда», члены которого совместно с магистрами будут проводить научные исследования в области дистанционного, электронного обучения.

Переход на новый тип развития экономики связан с определенными рисками [6, 22], который оценивается и управляется размером возможного ущерба и вероятностью его наступления, отвечающего соответствующей проблеме. Так, например, нехватка квалифицированных кадров в ИКТ-сфере может быть оценена возможными потерями, которые, в свою очередь, могут быть оценены через прямые и косвенные потери, а также через вероятность наступления этих потерь.

Исследованию проблем и рисков, связанных с развитием цифровых технологий, посвящено достаточно большое число работ отечественных и зарубежных исследователей. Так, частично исследована трансформация экономики при внедрении цифровых технологий [14, 24], использование цифровых технологий для улучшения доступа и качества образования через онлайн-курсы и другие способы получения знаний [23]. Существуют также риски, вызванные цифровизацией в системе образования [7, 18, 19]. В соответствии с [19, с. 121], «современные цифровые технологии радикально меняют экономику, образ жизни в целом, в связи с этим рынок труда требует качественно иного содержания подготовки выпускников учебных заведений. Цифровизация затрагивает не только содержание образования, но и его организацию. Эти процессы имеют неоднозначные последствия для позиционирования как университетов, так и преподавательского труда. Необходимые компетенции приобретаются часто за стенами учебных заведений, потому что образовательные программы часто не успевают за динамикой технологий. Рынок онлайн-образования вызывает вопрос о статусе университетского диплома. Преподаватель превращается из носителя транслируемых знаний и умений в навигатора, который помогает ориентироваться в базах знаний». Авторами работы [18] подчеркивается необходимость формирования цифровых компетенций, внесения изменения в содержание профессиональной подготовки, оснащение преподавателей соответствующими знаниями, навыками, компетенциями.

Как видим, проблема подготовки для цифровой школы становится все более острой. Одной из форм решения данной проблемы является организация научно-образовательных центров (НОЦ). В 2019 году своем Послании Федеральному Собранию президент Владимир Путин отметил, что течение трех лет в 15 регионах страны должны появиться научно-образовательные центры, которые должны интегрировать все уровни образования, возможности научных организаций и бизнеса. Университеты должны стать драйверами цифровой трансформации экономики и общества. Цифровые студенты и выпускники вузов, с детства живущие в интернет-пространстве и социальных сетях, уже в процессе получения профессии способны нести цифровые идеи в свои сегменты [9]. Поэтому важно, чтобы в университетах, институтах велась совместная проектная, исследовательская, образовательная и организационно-методическая деятельность, так как работа «в команде» может стать основой успешности стратегического развития вуза [4].

Заместитель министра Минобрнауки Денис Солодовников, курирующий тему цифровизации, отмечает, что ключевая задача – это трансформация образования при помощи современных цифровых технологий, причем речь идет не просто о цифровизации образования, а именно о его трансформации. Система высшего образования будет трансформироваться в сторону появления цифровых университетов, разработки цифровых продуктов [17].

Проблемы цифровой трансформации существуют практически в каждой конкретной науке, поэтому целесообразно открытие целого спектра магистерских программ: цифровая трансформация промышленности (по отраслям), цифровая логистика, цифровой туризм, цифровое сельское хозяйство, цифровое здравоохранение, цифровое образование и др.

Очевидно, что переход к цифровому университету невозможен без поддерживающих мероприятий, направленных на внедрение изменений в университете. Такие мероприятия могут включать:

- разработку факультативных или обязательных модулей в рамках программ обучения, направленных на повышение цифровой грамотности среди студентов;

- оказание поддержки научно-педагогическим работникам, задающим тенденции в области раз-

вития цифровых навыков и занимающихся разработкой инновационных методик преподавания;

- поощрение продвинутого использования обучающих платформ со стороны научно-педагогических работников;

- создание коллективов из числа студентов, сотрудников и преподавателей вокруг какой-то проблемы, что приведет к профессионально-личностному совершенствованию всех участников.

Такими коллективами могут быть [21, с. 115]:

- постоянно действующие научные семинары преподавателей, магистрантов и аспирантов;

- междисциплинарные магистерские программы, опирающиеся на соответствующие исследования; творческие коллективы, созданные для выполнения конкретного исследования, проекта, изыскания и др.;

- совместные научно-образовательные центры, бизнес-инкубаторы и т.п.

Если говорить о научно-образовательных центрах (НОЦ), то считается, что их основное предназначение – быть интегратором научной и образовательной деятельности, готовить кадры в неразрывной связи с процессом исследований по важным научным направлениям.

Принято считать, что целью деятельности НОЦ является обеспечение подготовки в университете или институте квалифицированных кадров на основе новейших научно-технологических достижений, закрепление молодежи в сфере науки и образования, выполнение научных исследований, использование передовых научно-технологических достижений в процессе подготовки кадров с высшим образованием, привлечение студентов к научной деятельности [8].

В рамках работы НОЦ осуществляется проведение научных исследований, подготовка аспирантов и докторантов, организация научно-исследовательской работы студентов, обнародование полученных научно-технологических результатов путем публикации статей в научных журналах, постановки докладов на научных конференциях, патентования, издания монографий.

В структуре Казанского федерального университета действуют 19 научно-образовательных центров, в которых проводятся исследовательские работы по широкому кругу инновационных научных направлений. Это НОЦ «Квантовая оптика, нанофотоника и лазерная физика», «Регуляция ответа клетки на стресс-факторы», «Современные геофизические технологии», центр квантовых технологий, НОЦ фармацевтики и другие. В рамках работы НОЦ по исследованию проблем развития рыночных отношений в условиях глобализации мировой экономики (НОЦ ИПРРО) было сформировано новое научное направление, связанное с исследованием влияния энергетического фактора на развитие отечественной экономики [11]. На базе КФУ создан также Региональный научный центр Российской академии образования в Приволжском федеральном округе, который стал итогом совместной исследовательской деятельности РАО и Института психологии и образования КФУ по проблемам обновления образования в современном российском вузе. В задачу центра входит координация подготовки педагогических кадров и модернизацию системы образования [15].

Коллективом Елабужского института КФУ также ведется работа по обеспечению условий для подготовки кадров для цифровой экономики в условиях цифровой трансформации образования. Так, приступает к работе НОЦ «Цифровая образовательная среда» для разработки и создания цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) с целью широкого внедрения онлайн-обучения, в том числе, и массовых открытых онлайн-курсов – обучающих курсов с интерактивным участием и открытым доступом через Интернет.

Елабужский институт имеет большой опыт в организации ЦОР. Впервые внедрение методов организации учебного процесса с использованием ЦОР было проведено в 2010 году, когда в институте разрабатывался проект по подготовке учащихся выпускных курсов к успешной сдаче единого государственного экзамена (ЕГЭ). Материалы по подготовке к ЕГЭ разрабатывались преподавателями и лучшими учителями Елабужского муниципального района по всем образовательным предметам, по которым сдавался единый экзамен. Каждый ЦОР содержал конспект урока, интерактивные форумы и чаты, задания различного уровня сложности, тесты, литературу, глоссарий, видеоуроки по ключевым темам. Подготовка к ЕГЭ на основе разработанных материалов была реализована в системе LMS MOODLE.

Для преподавателя создание дистанционного курса - это сложная работа, связанная с освоением новых технологий, разработкой и размещением учебно-методического материала в LMS MOODLE, внедрением курса в учебный процесс, управлением самостоятельной работой студентов в виртуальном образовательном пространстве. Поэтому преподаватели – авторы курсов должны обладать цифровыми компетенциями, направленными на:

1) совершенствование применения цифровых технологий в преподавании и обучении;

2) развитие навыков, необходимых для цифровой трансформации;

3) готовность корректировать содержание онлайн-курса, внедряя в его структуру и содержание

обновленные приемы и способы активизации и мотивации учебной работы студентов, в том числе по результатам мониторинговых исследований.

Сейчас каждый преподаватель Елабужского института имеет от 4 до 10 разработанных и внедренных в учебный процесс электронных образовательных ресурсов (ЭОР) и ЦОР. Если в 1 семестре 2018-19 учебного года в формате смешанного обучения реализовывалось 20 дисциплин, то во втором – уже 30, а в первом семестре 2019-20 учебного года – 97.

Положительные результаты использования данных курсов в подготовке студентов, на курсах повышения квалификации школьных учителей представлены авторами на научных конференциях [1], публикациях [2, 16, 25, 26] и др.

В 2019 году в Елабужском институте КФУ открыта магистратура по направлению 44.04.01 профиль «Цифровое образование». Магистрам для проведения исследований предложены темы по внедрению дистанционных технологий в образовательный процесс: «Автоматизация процесса контроля уровня знаний учащихся средствами дистанционных технологий», «Вебинары как средство развития умений разрабатывать образовательную инфографику у студентов педагогического бакалавриата», «Использование облачных технологий в процессе работы тьютора с обучающимися», «Модульное обучение средствами дистанционных технологий», «Обеспечение цифровой безопасности школьников на основе онлайн сервисов», «Обучение методам обработки результатов педагогических экспериментов с использованием дистанционных образовательных технологий» и многие другие. Исследования будут проводиться в рамках работы НОЦ «Цифровая образовательная среда», активными членами которого являются руководители магистерских работ. Все это позволяет надеяться, что деятельность НОЦ будет эффективной и поможет решить вопрос подготовки педагогических кадров в условиях цифровизации и трансформации образования.

Таким образом, в современных условиях проблема трансформации образования остро ставится проблема подготовки педагогических кадров, одним из путей решения которой может быть предложена организация и усовершенствование работы университетских научно-образовательных центров.

Литература

1. Анисимова Т.И. Инвариантная составляющая дистанционного модуля повышения квалификации учителей // Проблемы и перспективы информатизации физико-математического образования: Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции, г. Елабуга, 14 ноября 2016 г. ред.кол. Ф.М. Сабирова (отв. ред.) и др. Елабуга: Изд-во ЕИ КФУ, 2016. С. 162 – 165.

2. Анисимова Т.И., Галлямова Э.Х. Организация учебного процесса бакалавров средствами дистанционного обучения // Интернет-журнал «Мир Науки». 2016. Т. 4. №3. С. 1 – 8. [Электронный ресурс]. URL: https://mir-nauki.com/PDF/30PDMN316.pdf (дата обращения: 30.12. 2019 г.)

3. Горулев Д.А. Экономическая безопасность в условиях цифровой экономики // Технико-технологические проблемы сервиса. 2018. №1 (43). С. 77 – 84.

4. Гринкруг Л.С., Фишман Б.Е. Человеческий потенциал вуза: потребности и возможности развития / Под науч. ред. д. п. н., проф. Р.К. Серёжниковой. Биробиджан: Изд-во ДВГСГА, 2011. 226 с.

5. Днепровская Н.В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике // Статистика и экономика. 2018. №4. С. 16 – 28.

6. Кибакин М.В. Нелинейная динамика социологического знания: инновационный подход к проблемам рисков, уязвимостей и безопасности России // Управление риском. 2016. №1. С. 25 – 30.

7. Кислова И.И., Роншина Е.С., Стегостенко Ю.Б. Цифровизация: вызовы для образования // Проблемы высшего образования. 2018. №1. С. 157 – 159.

8. Клюев А.К. Структуры развития вуза: научно-образовательные центры // Университетское управление: практика и анализ. 2009. №5. С. 64 – 70.

9. Ковалев М.М. Образование для цифровой экономики // Цифровая трансформация. 2018. №1 (2). С. 37 – 42.

10. Ленчук Е.Б., Власкин Г.А. Формирование цифровой экономики в России: проблемы, риски, перспективы // Вестник ИЭ РАН. 2018. №5. С. 9 – 21.

11. Научно-образовательный центр по исследованию проблем развития рыночных отношений в условиях глобализации мировой экономики [Электронный ресурс]. URL: https://kpfu.ru/sveden/struct/nauchno-obrazovatelnye-centry/nauchno-obrazovatelnyj-centr-po-issledovaniju (дата обращения: 4.01.2020 г.)

12. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. №8. С. 107 – 113.

13. Положение о научно-образовательных центрах университета [Электронный ресурс]. URL: http://www.istu.edu/local/modules/doc/download/43381 (дата обращения: 22.12.19)

14. Попов Е.В., Семячков К.А. Проблемы экономической безопасности цифрового общества в условиях глобализации // Экономика региона. 2018. Т. 14. Вып. 4. С. 1088 – 1101.

15. Приволжский региональный научный центр РАО [Электронный ресурс]. https://kpfu.ru/psychology/struktura/nauchnyj-centr-rao (дата обращения: 22.12.19)

16. Сабирова Ф.М., Сахабиев И.А. Из опыта организации дистанционного курса повышения квалификации учителей физики «Совершенствование преподавания астрономии в условиях реализации ФГОС ОО» с использованием LMS MOODLE // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. №2 (23). С. 253 – 256.

17. Солодовников Д. На «Острове» ищем лучшие решения, доступные для всех [Электронный ресурс]. URL: https://ntinews.ru/blog/interview/luchshie-resheniya-dostupnye-dlya-vsekh.html (дата обращения 30.12.19)

18. Стрекалова Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образовании // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. Т. 25. №2. С. 84 – 88.

19. Тульчинский Г.Л. Цифровая трансформация образования: вызовы высшей школе // Философские науки. 2017. №6. С. 121 – 136.

20. Указ Президента РФ от 09.05.2017 №203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» // Электронный ресурс, URL: http://kremlin.ru/acts/bank/41919 (дата обращения: 30.01. 2020 г.)

21. Фишман Б.Е. Научно-образовательный центр – инструмент развития университета // Высшее образование в России. 2015. №3. С. 113 – 120.

22. Халин В.Г., Чернова Г.В. Цифровизация и ее влияние на российскую экономику и общество: преимущества, вызовы, угрозы и риски // Управленческое консультирование. 2018. №10. С. 46-62.

23. Ahmed E.M. ICT and Human Capital Spillover Effects in Achieving Sustainable East Asian Knowledge-Based Economies // Journal of Knowledge Economy. 2017. Vol. 8. Iss. 3. P. 1086 – 1112. DOI: https://doi.org/10.1007/s13132–016–0430–4

24. Al-KhouriA. M. Digitalidentity: TransformingGCCeconomies // Innovation. 2014. Vol. 16. N 2. P. 184 – 194. DOI: https://doi.org/10.1080/14479338.2014.11081981

25. Ganeeva A.R, Anisimova T.I, Sukhanova N.V., Students' individual work on studying the discipline «Mathematics Teaching Methodology» by using distance technologies//Espacios. 2017. Vol.38, Is.40. Art. 11.

26. Latipov Z.A., Galchenko N. A., Rozova N.K, Ikonnikova A.N., Filippova S.V. Digital Educational Environment As A Tool Of System Changes In The Teacher's Professional Activity // Humanities & Social Sciences Reviews eISSN: 2395-6518. 2019. Vol. 7. №6. P. 549 – 553.

References

1. Anisimova T.I. Invariantnaya sostavlyayushchaya distancionnogo modulya povysheniya kvalifikacii uchitelej // Problemy i perspektivy informatizacii fiziko-matematicheskogo obrazovaniya: Materialy Vserossijskoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, g. Elabuga, 14 noyabrya 2016 g. red.kol. F.M. Sabirova (otv. red.) i dr. Elabuga: Izd-vo EI KFU, 2016. S. 162 – 165.

2. Anisimova T.I., Gallyamova E.H. Organizaciya uchebnogo processa bakalavrov sredstvami distancionnogo obucheniya // Internet-zhurnal «Mir Nauki». 2016. T. 4. №3. S. 1 – 8. [Elektronnyj resurs]. URL: https://mir-nauki.com/PDF/30PDMN316.pdf (data obrashcheniya: 30.12. 2019 g.)

3. Gorulev D.A. Ekonomicheskaya bezopasnost' v usloviyah cifrovoj ekonomiki // Tekhniko-tekhnologicheskie problemy servisa. 2018. №1 (43). S. 77 – 84.

4. Grinkrug L.S., Fishman B.E. CHelovecheskij potencial vuza: potrebnosti i vozmozhnosti razvitiya / Pod nauch. red. d. p. n., prof. R.K. Seryozhnikovoj. Birobidzhan: Izd-vo DVGSGA, 2011. 226 s.

5. Dneprovskaya N.V. Ocenka gotovnosti rossijskogo vysshego obrazovaniya k cifrovoj ekonomike // Statistika i ekonomika. 2018. №4. S. 16 – 28.

6. Kibakin M.V. Nelinejnaya dinamika sociologicheskogo znaniya: innovacionnyj podhod k problemam riskov, uyazvimostej i bezopasnosti Rossii // Upravlenie riskom. 2016. №1. S. 25 – 30.

7. Kislova I.I., Ronshina E.S., Stegostenko YU.B. Cifrovizaciya: vyzovy dlya obrazovaniya // Problemy vysshego obrazovaniya. 2018. №1. S. 157 – 159.

8. Klyuev A.K. Struktury razvitiya vuza: nauchno-obrazovatel'nye centry // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2009. №5. S. 64 – 70.

9. Kovalev M.M. Obrazovanie dlya cifrovoj ekonomiki // Cifrovaya transformaciya. 2018. №1 (2). S. 37 – 42.

10. Lenchuk E.B., Vlaskin G.A. Formirovanie cifrovoj ekonomiki v Rossii: problemy, riski, perspektivy // Vestnik IE RAN. 2018. №5. S. 9 – 21.

11. Nauchno-obrazovatel'nyj centr po issledovaniyu problem razvitiya rynochnyh otnoshenij v usloviyah globalizacii mirovoj ekonomiki [Elektronnyj resurs]. URL: https://kpfu.ru/sveden/struct/nauchno-obrazovatelnye-centry/nauchno-obrazovatelnyj-centr-po-issledovaniju (data obrashcheniya: 4.01.2020 g.)

12. Nikulina T.V., Starichenko E.B. Informatizaciya i cifrovizaciya obrazovaniya: ponyatiya, tekhnologii, upravlenie // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2018. №8. S. 107 – 113.

13. Polozhenie o nauchno-obrazovatel'nyh centrah universiteta [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.istu.edu/local/modules/doc/download/43381 (data obrashcheniya: 22.12.19)

14. Popov E.V., Semyachkov K.A. Problemy ekonomicheskoj bezopasnosti cifrovogo obshchestva v usloviyah globalizacii // Ekonomika regiona. 2018. T. 14. Vyp. 4. S. 1088 – 1101.

15. Privolzhskij regional'nyj nauchnyj centr RAO [Elektronnyj resurs]. https://kpfu.ru/psychology/struktura/nauchnyj-centr-rao (data obrashcheniya: 22.12.19)

16. Sabirova F.M., Sahabiev I.A. Iz opyta organizacii distancionnogo kursa povysheniya kvalifikacii uchitelej fiziki «Sovershenstvovanie prepodavaniya astronomii v usloviyah realizacii FGOS OO» s ispol'zovaniem LMS MOODLE // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2018. T. 7. №2 (23). S. 253 – 256.

17. Solodovnikov D. Na «Ostrove» ishchem luchshie resheniya, dostupnye dlya vsekh [Elektronnyj resurs]. URL: https://ntinews.ru/blog/interview/luchshie-resheniya-dostupnye-dlya-vsekh.html (data obrashcheniya 30.12.19)

18. Strekalova N.B. Riski vnedreniya cifrovyh tekhnologij v obrazovanii // Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya. 2019. T. 25. №2. S. 84 – 88.

19. Tul'chinskij G.L. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: vyzovy vysshej shkole // Filosofskie nauki. 2017. №6. S. 121 – 136.

20. Ukaz Prezidenta RF ot 09.05.2017 №203 «O Strategii razvitiya informacionnogo obshchestva v Rossijskoj Federacii na 2017-2030 gody» // Elektronnyj resurs, URL: http://kremlin.ru/acts/bank/41919 (data obrashcheniya: 30.01. 2020 g.)

21. Fishman B.E. Nauchno-obrazovatel'nyj centr – instrument razvitiya universiteta // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2015. №3. S. 113 – 120.

22. Halin V.G., CHernova G.V. Cifrovizaciya i ee vliyanie na rossijskuyu ekonomiku i obshchestvo: preimushchestva, vyzovy, ugrozy i riski // Upravlencheskoe konsul'tirovanie. 2018. №10. S. 46-62.

23. Ahmed E.M. ICT and Human Capital Spillover Effects in Achieving Sustainable East Asian Knowledge-Based Economies // Journal of Knowledge Economy. 2017. Vol. 8. Iss. 3. P. 1086 – 1112. DOI: https://doi.org/10.1007/s13132–016–0430–4

24. Al-KhouriA. M. Digitalidentity: TransformingGCCeconomies // Innovation. 2014. Vol. 16. N 2. P. 184 – 194. DOI: https://doi.org/10.1080/14479338.2014.11081981

25. Ganeeva A.R, Anisimova T.I, Sukhanova N.V., Students' individual work on studying the discipline «Mathematics Teaching Methodology» by using distance technologies//Espacios. 2017. Vol.38, Is.40. Art. 11.

26. Latipov Z.A., Galchenko N. A., Rozova N.K, Ikonnikova A.N., Filippova S.V. Digital Educational Environment As A Tool Of System Changes In The Teacher's Professional Activity // Humanities & Social Sciences Reviews eISSN: 2395-6518. 2019. Vol. 7. №6. P. 549 – 553.

***

ON THE PROBLEM OF TRAINING PEDAGOGICAL PERSONNEL IN THE LIGHT OF MODERN TRANSFORMATION OF EDUCATION

Anisimova T.I., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Gapsalamov A.R., Candidate of Economic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Sabirova F.M., Candidate of Physical and Mathematical Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Elabuga Institute of Kazan Federal University

Abstract: the article is devoted to the problem of training teachers in the conditions of transformation of the modern economic, political and other aspects of society, which is closely associated with digitalization. The benchmark for the digital economy is becoming a determining factor in the development of all aspects of society, including Russian education. In this regard, many researchers consider the problems and risks caused by the development of digital technologies, and highlighted among them a lack of qualified personnel in the ICT field. Therefore, the authors identified and justified the severity of the problem of training for the digital economy, which will naturally affect the education system aimed at creating digital universities. Speaking about the need to form digital competencies and make changes to the content of professional training, the authors suggest that one of the ways to solve this problem is to create University research and educational centers, whose work should be aimed at developing and creating digital educational resources for the wide introduction of online training, including mass open online courses. The experience of the Elabuga Institute of Kazan Federal University on the development of digital educational resources and their use in the preparation of teaching staff capable of implementing pedagogical activity in modern conditions is described.

Keywords: transformation, digitalization, economics, education, research and educational center, digital university

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ ТУРИЗМА И ЭКСКУРСИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Жулькова Ю.Н., кандидат экономических наук, доцент,
Челнокова Е.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Новожилова Е.В., магистрант,
Челноков А.С., магистрант,
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

Аннотация: в представленной статье рассматриваются современные технологии проведения занятий лекционного и практического типа в рамках преподавания дисциплины «Современные технологии в сфере туризма и экскурсионной деятельности». Основной целью изучения указанной дисциплины является передача слушателям систематизированных знаний в индустрии туризма и экскурсионной деятельности. Как показала практика, теоретический и, особенно, практический материал данного курса является довольно сложным, но интересным для восприятия. В этой связи вполне логичным, по мнению авторов, является решение о проведении всех видов занятий с применением современных педагогических технологий, таких как кейс-метод, деловые и ролевые игры, мозговой штурм, скаффолдинг, Особое внимание уделяется вопросам применения мультимедийных технологий и возможностей диалоговой доски.

В статье изложены результаты проведенной экспериментальной работы со слушателями курса, реализованного с применением указанных технологий, определено влияние их использования на уровень мотивации обучающихся, повышение их смысловой деятельности, компетенций, а также общую результативность процесса обучения.

Указанные в статье современные технологии могут быть применены преподавателями различных учебных заведений при работе со студентами и слушателями независимо от формы обучения, направления, специализации и других параметров.

Ключевые слова: педагогические технологии, педагогическая деятельность, образовательный процесс, мотивация

На сегодняшний день в силу наличия довольно высокой конкуренции между образовательными учреждениями одной из приоритетных задач вузов является работа в сфере обеспечения и постоянного повышения качества подготовки обучающихся. Поставленную цель вполне можно достичь, активно применяя разнообразные современные методики преподавания на подавляющем большинстве дисциплин, причем как на лекционных, так и на практических занятиях. Более того, стоит отметить и тот факт, что в настоящее время существуют общие принципы и требования к преподаванию в высших учебных заведениях и актуальные на сегодня образовательные стандарты требуют внедрения в учебный процесс новых образовательных технологий.

Анализ литературы по теме представленного исследования позволил сделать вывод о том, что рассматриваемая тема изучается довольно подробно и имеет свою историю, поскольку существует значительное количество работ, посвященных не только описанию современных педагогических технологий, но и их апробации на слушателях различных курсов, направлений и учебных заведений. Так, общие вопросы образовательных инноваций были рассмотрены в совместной работе М.П. Прохоровой и С.В. Булганиной [1]; реализации электронного обучения в учебном процессе посвящены труды С.Л. Рыкова [2], Н.Л. Синевой, Д.Ю. Вагина и Г.И. Исламовой [3], Е.В. Яшковой и Н.Л. Синевой [4] и многих других. Общим вопросам мотивации уделяли внимание Е.А. Челнокова, Н.Ф.О. Агаев и З.И. Тюмасева [5]; авторский коллектив в лице В.А. Гижова, А.И. Капичникова, А.А. Поздникина и О.Б. Капичниковой в своей работе рассматривали формирование учебной [6], а В.Г. Дьяченко, О.В. Лемещенко и С.А. Литвинцевой– профессиональной мотивации студентов [7]. В рамках данной статьи отдельно укажем авторов, работы которых посвящены непосредственно современным педагогическим технологиям: В.В. Косовцев, который рассматривал использование метода мозгового штурма [8], Л.Р. Нурова, изучавшая вопросы внедрения в практику преподавания метода case-study [9], К.С. Сигуева, в работе которой уделено внимание роли и значению дискуссии как метода обучения [10], О.Е. Шубладзе, в статье которой определены возможности использования интерактивных методов обучения [11].

В опубликованной нами ранее работе было отмечено, что в настоящее время слушатели независимо от каких-либо их характеристик (возраста, выбранных направления и специализации, а также ряда других параметров) «в хорошем смысле избалованы доступностью информации любого рода» [12]. Именно в силу этого обстоятельства целесообразно в педагогической работе особое внимание уделять в большей степени инновационным методам обучения, в отличие от принятых ранее традиционных подходов к проведению как лекционных, так и практических занятий.

В этой связи высоко оценивая труды указанных и многих других авторов, работающих в направлении улучшения процесса преподавания какой-либо дисциплины внедрения современных педагогических технологий, предложим собственное видение проведения лекционных и практических занятий по дисциплине «Современные технологии в сфере туризма и экскурсионной деятельности».

Дисциплина согласно рабочей программе дисциплины (модуля) имеет следующее распределение часов: аудиторные занятия – 54 часа, 18 из которых составляют лекционные, а 36 часов – практические занятия, при этом 18 часов из них проводятся в интерактивной форме.

Курс разделен на пять тем, названия которых представлены ниже:

- современные тенденции в сфере туризма и экскурсионной деятельности;
- маркетинговые технологии в практике предприятий туристкой индустрии;
- инновационная деятельность в сфере туризма;
- информационные технологии в туризме и экскурсионной деятельности;
- современные технологии управления в туристской деятельности.

Отметим, что каждая из тем может быть насыщена применением разнообразных современных технологий и в качестве примера проведения как лекционных, так и практических занятий по рассматриваемой дисциплине ниже приведены варианты их использования по темам.

Начиная с первой лекции «Современные тенденции в сфере туризма и экскурсионной деятельности», слушатели курса вместе с преподавателем в виде открытой дискуссии обсуждают происходящие изменения в индустрии туризма: тренд на самостоятельные путешествия по стране и миру; новая тематика экскурсионных маршрутов, ориентированная на целевого потребителя; сокращение посредников при покупке туров; изменение спроса на туры и услуги в бюджетном и среднем ценовом сегменте; параметры конкурентоспособного турпродукта; пути увеличения потока иностранных граждан и некоторые другие.

Как показала практика, первое занятие является установочным (базовым) и, соответственно, позволяет не только наладить отношения внутри группы, но и настроить некоторого рода связь между группой в целом и преподавателем. На основе подобной беседы устанавливаются взаимоотношения, в процессе обсуждения отстаивается собственная точка зрения, возможно, обнаруживаются единомышленники и, напротив, оппоненты, что, без сомнения, позволяет больше и лучше узнать друг друга, а также развивать критическое мышление.

Стоит, конечно, отметить и тот факт, что подобного конструктивного диалога можно достичь не в каждой группе обучающихся, однако в большинстве своем эта технология показывает свою действенность.

После первого лекционного занятия слушателям предлагается выполнить ряд практических заданий на следующие темы: «Каучсерфинг: преимущества и недостатки», «Русские выходные или в трех часах от города» и «Разработка национального брендового маршрута». При выполнении указанных заданий применяется такая технология, как работа в малых группах (обычно не более трех человек). Так, например, по первой теме практического занятия работа строится на совместном изучении соответствующего интернет ресурса, после чего сначала происходит обсуждение в малых группах, а затем в группе слушателей в целом. Под руководством преподавателя, который на данном этапе выполняет роль модератора, в группе обсуждаются выявленные преимущества и недостатки гостевой сети, рассматриваются найденные на просторах Интернет или из собственного опыта примеры, что повышает мотивацию как к изучению данной темы дисциплины более подробно, так и к предмету в целом.

Работа над второй темой, «Маркетинговые технологии в практике предприятий туристкой индустрии», построена следующим образом: лекционный материал представляется достаточно кратко, исключительно для записи основных элементов, поясняющих данную тему. Вместе с тем теория подкрепляется массой конкретных примеров, которые также подвергаются совместному активному обсуждению. По итогу проведения теоретического занятия слушателям также в группах, но в другом их составе, предлагается выполнить следующие практические задания: «Формирование положительного образа территории (по выбору слушателей, с учетом коллективного мнения участников группы)», «Технологии краудсорсинга и их применение в туристской деятельности», «Вирусная реклама турпродукта: преимущества и недостатки», «Разработка стратегии продвижения на туристском рынке», «Разработка программы лояльности для потребителя турпродукта», «Применение концепции маркетинга впечатлений», «Разработка туристского продукта с применением концепции love-маркетинга».

Отметим, что при выполнении задания «Разработка концепции нового товара на основе применения метода фокальных объектов» используется такая технология, как «мозговой штурм», которая в большинстве своем показывает высокие положительные результаты. На занятиях по темам «Разработка стратегии продвижения на туристском

рынке» и «Разработка программы лояльности для потребителя турпродукта» проводятся ролевые игры, где каждый имеет возможность попробовать себя в роли представителя продающей тур или соответствующую услугу стороны, либо в роли потребителя. Остальные участники выступают как сторонние наблюдатели и по итогу проведения мероприятия высказывают собственное мнение, которое также подвергается всеобщему обсуждению. Таких игр за занятие может быть проведено несколько, если в каждой из них ставятся свои условия и задачи. Опыт показал, что эффективность проведения подобных игр зависит от их организации (в основном относительно обеспечения необходимым лекционным материалом), количества участников, их творческого настроя, имеющихся знаний, умения принимать решения и ряда других.

Следующая тема – «Инновационная деятельность в сфере туризма» – даже исключительно исходя из своего названия не может быть изложена традиционным способом и, возможно, даже в большей степени, чем другие, должна отразить весь потенциал применения современных технологий. Здесь рассматриваются и активно обсуждаются следующие вопросы (соответственно, они же являются темами практических заданий): выпуск новых видов туристского продукта (например, ресторанного или гостиничных услуг); использование современных туристских ресурсов, новых видов техники и технологии в туриндустрии; выявление новых рынков сбыта; развитие инновационного взгляда на кадровую работу; реализация новых подходов к разработке развлекательной части тура (например, анимационной составляющей).

Для того чтобы слушателям было понятно, каким образом необходимо подойти к решению поставленных на практических занятиях вопросов, целесообразно (причем в том числе при чтении лекционного материала) использовать диалоговую доску, которая предоставляет особые возможности (по сравнению с ее классическим вариантом). Так, неоспоримыми преимуществами ее применения являются повышение мотивации слушателей за счет использования современных компьютерных технологий, возможность представления информации не только в тексте, но и в звуке, графической форме, с воспроизведением фото- и видеоматериалов. Таким образом, обучающийся получает максимум информации во всех возможных ее видах, что способствует большему эмоциональному воздействию и запоминанию материала курса. Кроме того, внедрение подобного рода технологий в учебный процесс позволяет преподавателю несколько шире представить подготовленный материал (расширить его объем по каждой или какой-либо конкретной теме), а также, по мнению Д.В. Лисицкого, «вовлекать студентов в обсуждение наиболее сложных разделов рассматриваемой темы, при необходимости неоднократно возвращаться к уже пройденным разделам и темам» [13].

Как в лекционном, так и в практическом плане не менее других приведенных выше интересна такая тема дисциплины, как «Информационные технологии в туризме и экскурсионной деятельности», в рамках которой рассматриваются вопросы применения информационных технологий в туристской индустрии. На практических занятиях изучаются основные вопросы информационной подготовки туристов; разработки сайтов компаний, занятых в туристской сфере, а также виртуальных туров; исследования предпочтений туристов и предложения на этой основе специальных приложений для гаджетов, делающих отдых еще более информативным и запоминающимся; внедрения информационных технологий как в стране, так и за ее пределами; использования информационно-коммуникационных технологий в организации туристской деятельности и ряд других.

В рамках данной темы слушателям также предлагается работа в группах, поскольку выполнение практических заданий предполагает поиск и анализ информации, размещенных на интернет ресурсах компаний, что сделать сообща в разы быстрее, даже с учетом того, что в последующем в группе происходят обсуждения. Работы имеют определенную последовательность действий, по итогу которых студенты предоставляют заключение в виде выводов и рекомендаций, которые, соответственно, должны быть подкреплены знаниями, полученными за данный период изучения дисциплины тем. Кроме того, здесь активно применяется технология скаффолдинг, которая является одной из наиболее эффективных технологий в части взаимодействия участников образовательного процесса. Так, по мнению С.К. Гучетль, «в контексте образования … означает предоставление поддержки для стимулирования процесса обучения в то время, когда общие представления уже даны обучающемуся» [14]. Отметим, что более подробно данная технология рассмотрена в работе Т.Л. Калининой [15], где автор проанализировала наиболее важные принципы скаффолдинга, которые помогут эффективно осваивать любой учебный материал.

Заключительной темой данной дисциплины является «Современные технологии управления в туристской деятельности», в рамках которой изучаются, соответственно, современные технологии управления, а также вопросы их применения в деятельности функционирующих в туристской индустрии предприятий; рассматриваются вопро-

сы внедрения социальных технологий в их практическую деятельность и проблемы формирования организационной культуры.

Изучение данной темы связано с тем, что, как и в предыдущих, прослеживается фактическое слияние лекционных и практических занятий и осуществляется постепенный переход усвоения предыдущей темы к последующей. Особенность реализации практических занятий связана с возможностью проведения заключительного занятия также в игровой форме, что дает возможность подготовить слушателей к итоговому испытанию. Одним из вариантов проведения подобного занятия может быть адаптация телевизионной передачи «Что? Где? Когда?» к теоретическому и практическому курсу дисциплины, однако подготовка к подобному мероприятию должна быть довольно тщательной, поскольку предполагает подборку вопросов по каждой теме курса, учитывая его практическую составляющую.

В заключении отметим, что по мнению А.Г. Мажаровой и М.Е. Панкратовой «основной задачей (преподавателя – прим. авт.) становится «научить учиться» – создание такого учебного процесса, при котором обучающиеся овладевают умением находить нужную информацию из самых разных источников, приобретают навыки анализа и переработки полученной информации, обучаются делать выводы на основе этой информации, вести дискуссию и давать оценку аргументам других участников учебного процесса, и в конечном итоге находить практическое применение приобретенным навыкам и умениям» [16].

Полагаем, что любой метод интерактивного обучения вполне может привести к высоким результатам в случае сравнения конкретной группы слушателей в режиме «до – после» с самими собой, то есть при сравнении своего предыдущего и последующего состояния. Совершенно естественно при этом, что получение положительного результата возможно только в случае наличия как внутренней, так и внешней мотивации, причем как со стороны слушателей, так и преподавателя, поскольку только тогда существует реальная возможность повысить качество образования и подготовить высококвалифицированных специалистов.

Литература

1. Прохорова М.П., Булганина С.В. Образовательные инновации глазами студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. №6-1. С. 158 – 162.

2. Рыков С.Л. О практике использования электронно-образовательной среды академии в преподавании гуманитарных дисциплин // Гуманитарный вестник Военной академии ракетных войск стратегического назначения. 2017. №4 (8). С. 68 – 73.

3. Синева Н.Л., Вагин Д.Ю., Исламова Г.И. Новые подходы к организации обучения в эпоху цифровизации // Актуальные вопросы современной экономики. 2019. №4. С. 1165 – 1182.

4. Яшкова Е.В., Синева Н.Л. Опыт разработки профориентационного курса в электронной образовательной среде MOODLE в педагогическом вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2016. №51-3. С. 306 – 313.

5. Челнокова Е.А., Агаев Н.Ф.О., Тюмасева З.И. Формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом в высшей школе // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. №1 (22). С. 6.

6. Гижов В.А., Капичников А.И., Поздникин А.А., Капичникова О.Б. Формирование учебной мотивации студентов в условиях повышения качества многоуровневого высшего образования // Высшее образование сегодня. 2017. №3. С. 14 – 16.

7. Дьяченко В.Г., Лемещенко О.В., Литвинцева С.А. Динамика формирования профессиональных мотиваций студентов // Власть и управление на Востоке России. 2017. №2 (79). С. 63 – 74.

8. Косовцев В.В. Использование метода мозгового штурма в практике преподавания дисциплины информационный менеджмент // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2018. Т. 2. С. 266 – 268.

9. Нурова Л.Р. Метод case-study в практике преподавания делового английского языка в неязыковом вузе // Ученые записки Казанского филиала «Российского государственного университета правосудия». 2017. Т. 13. С. 418 – 423.

10. Сигуева К.С. Роль и значение дискуссионных методов обучения в повышении качества профессионального обучения // В сборнике: Научная дискуссия современной молодёжи: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник статей VII Международной научно-практической конференции. 2019. С. 121 – 123.

11. Шубладзе О.Е. Использование интерактивных методов обучения в практике преподавания русского языка как иностранного // Актуальные научные исследования в современном мире. 2017. №4-1 (24). С. 147 – 151.

12. Жулькова Ю.Н., Яшкова Е.В., Исламова Г.И. Опыт проведения практических занятий со студентами старших курсов вузов // Проблемы современного педагогического образования. 2019. Вып. 65. Ч. 1. С. 123 – 126.

13. Лисицкий Д.В. Методика проведения лекционных занятий на базе мультимедийного проектора и диалоговой доски // Вестник СГУГиТ (Сибирского государственного университета геосистем и технологий). 2011. №1 (14). С. 147 – 152.

14. Гучетль С.К. Скаффолдинг как интерактивный метод профессионально ориентированного обучения иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №60-2. С. 117 – 119.

15. Калинина Т.Л. Скаффолдинг как обучающая стратегия для освоения иностранного языка: базовые принципы // Вопросы педагогики. 2018. №7. С. 45 – 47.

16. Мажарова А.Г., Панкратова М.Е. Эволюция видов и форм аудиторных занятий в системе высшего образования // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2018. Т. 1. С. 142 – 144.

References

1. Prohorova M.P., Bulganina S.V. Obrazovatel'nye innovacii glazami studentov // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij. 2016. №6-1. S. 158 – 162.

2. Rykov S.L. O praktike ispol'zovaniya elektronno-obrazovatel'noj sredy akademii v prepodavanii gumanitarnyh disciplin // Gumanitarnyj vestnik Voennoj akademii raketnyh vojsk strategicheskogo naznacheniya. 2017. №4 (8). S. 68 – 73.

3. Sineva N.L., Vagin D.YU., Islamova G.I. Novye podhody k organizacii obucheniya v epohu cifrovizacii // Aktual'nye voprosy sovremennoj ekonomiki. 2019. №4. S. 1165 – 1182.

4. YAshkova E.V., Sineva N.L. Opyt razrabotki proforientacionnogo kursa v elektronnoj obrazovatel'noj srede MOODLE v pedagogicheskom vuze // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2016. №51-3. S. 306 – 313.

5. CHelnokova E.A., Agaev N.F.O., Tyumaseva Z.I. Formirovanie motivacii studentov k zanyatiyam fizicheskoj kul'turoj i sportom v vysshej shkole // Vestnik Mininskogo universiteta. 2018. T. 6. №1 (22). S. 6.

6. Gizhov V.A., Kapichnikov A.I., Pozdnikin A.A., Kapichnikova O.B. Formirovanie uchebnoj motivacii studentov v usloviyah povysheniya kachestva mnogourovnevogo vysshego obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. 2017. №3. S. 14 – 16.

7. D'yachenko V.G., Lemeshchenko O.V., Litvinceva S.A. Dinamika formirovaniya professional'nyh motivacij studentov // Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii. 2017. №2 (79). S. 63 – 74.

8. Kosovcev V.V. Ispol'zovanie metoda mozgovogo shturma v praktike prepodavaniya discipliny informacionnyj menedzhment // Sovremennoe obrazovanie: soderzhanie, tekhnologii, kachestvo. 2018. T. 2. S. 266 – 268.

9. Nurova L.R. Metod case-study v praktike prepodavaniya delovogo anglijskogo yazyka v neyazykovom vuze // Uchenye zapiski Kazanskogo filiala «Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta pravosudiya». 2017. T. 13. S. 418 – 423.

10. Sigueva K.S. Rol' i znachenie diskussionnyh metodov obucheniya v povyshenii kachestva professional'nogo obucheniya // V sbornike: Nauchnaya diskussiya sovremennoj molodyozhi: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovacii: Sbornik statej VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2019. S. 121 – 123.

11. SHubladze O.E. Ispol'zovanie interaktivnyh metodov obucheniya v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo // Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire. 2017. №4-1 (24). S. 147 – 151.

12. ZHul'kova YU.N., YAshkova E.V., Islamova G.I. Opyt provedeniya prakticheskih zanyatij so studentami starshih kursov vuzov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. Vyp. 65. CH. 1. S. 123 – 126.

13. Lisickij D.V. Metodika provedeniya lekcionnyh zanyatij na baze mul'timedijnogo proektora i dialogovoj doski // Vestnik SGUGiT (Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta geosistem i tekhnologij). 2011. №1 (14). S. 147 – 152.

14. Guchetl' S.K. Skaffolding kak interaktivnyj metod professional'no orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. №60-2. S. 117 – 119.

15. Kalinina T.L. Skaffolding kak obuchayushchaya strategiya dlya osvoeniya inostrannogo yazyka: bazovye principy // Voprosy pedagogiki. 2018. №7. S. 45 – 47.

16. Mazharova A.G., Pankratova M.E. Evolyuciya vidov i form auditornyh zanyatij v sisteme vysshego obrazovaniya // Sovremennoe obrazovanie: soderzhanie, tekhnologii, kachestvo. 2018. T. 1. S. 142 – 144.

***

THE APPLICATION OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN TEACHING DISCIPLINE "MODERN TECHNOLOGIES IN THE FIELD OF TOURISM AND EXCURSION ACTIVITY»

Zhulkova Yu.N., Candidate of Economic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Chelnokova E.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Novozhilova E.V., Master Student,
Chelnokov A.S., Master Student,
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

Abstract: the article deals with modern technologies for conducting lectures and practical classes in the framework of teaching the discipline "Modern technologies in the field of tourism and excursion activities". The main purpose of studying this discipline is to transfer to its students systematic knowledge, respectively, in the tourism industry and excursion activities. As practice showed, the theoretical and, especially, practical material of this course is quite complex, but interesting for perception. In this regard, according to the authors, it is quite logical to decide to conduct all types of classes using modern pedagogical technologies, such as the case method, business and role-playing games, brainstorming, scaffolding.Special attention is paid to the use of multimedia technologies and the possibilities of a dialogue board.

The article presents some results of experimental work with students of the course implemented with the use of these technologies, determines the impact of their use on the level of motivation of students, increasing their semantic activity, competencies, and the overall effectiveness of the learning process.

The modern technologies specified in the article can be applied by teachers of various educational institutions when working with students and listeners, regardless of the form of training, direction, specialization, and other parameters.

Keywords: pedagogical technologies, pedagogical activity, educational process, motivation

РАБОТА С ЛИТЕРАТУРНЫМИ ПАМЯТНИКАМИ И ИСТОРИЧЕСКОЙ БЕЛЛЕТРИСТИКОЙ КАК АКТУАЛЬНЫЙ МЕТОД СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Савотина Н.А., доктор педагогических наук, профессор,
Реймер М.В., старший преподаватель,
Кывыржик А.С., студент,
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы повышения качества современного обучения и воспитания на основе использования литературных памятников и исторической беллетристики в процессе преподавания истории. Анализируется сущность представляемых методов, обосновывается их востребованность и актуальность в современном образовании.

Представлены способы эффективной работы с литературными памятниками и исторической беллетристикой, приемы их использования: комментированное чтение, «развёрнутая беседа», диалог исторических личностей и др.

В поле внимания исследователей находятся аспекты, формирующие интерес к историческому прошлому с помощью любопытных деталей быта, погружения в сюжетно-описательный мир произведения, которые позволяют сухой фактологический материал далекой эпохи сделать более живым и выразительным, повысить уровень заинтересованности учащихся к историческому прошлому, способствуя тем самым воспитанию духовно-нравственных качеств личности обучающихся.

Показано, что с помощью таких методов учащимся гораздо легче выразить своё отношение к исторической ситуации, дать ей собственную оценку, понять особенности менталитета людей конкретной эпохи, сформировать собственную позицию, объективный взгляд на определенную историческую эпоху, понимание сопричастности и ответственности каждого за происходящее.

Ключевые слова: образование, современная школа, литературные памятники, историческая беллетристика, исторический источник, урок истории, литературные памятники

Образование в современной школе требует постоянного и динамического совершенствования, увеличивая потребность использования действенных творческих методов, способных повысить уровень вовлеченности школьников в процесс обучения. Работа с литературными памятниками и исторической беллетристикой, на наш взгляд, является объективно необходимым методом, в силу своего воспитательного потенциала и возможностей формирования интереса современных школьников к историческому прошлому человечества. Это связано с тем, что одни писатели выстраивали свои повествования на уровне, близком профессиональным историкам, используя архивные материалы и иные исторические свидетельства. Другие не ставили перед собой исследовательских задач в области исторической науки, но тем не менее оказали существенное влияние на наши представления о минувших столетиях. Именно поэтому использование литературы на уроках истории как нельзя более уместно [13].

Целью настоящей статьи является обоснование значимости и эффективности работы с литературными памятниками и исторической беллетристикой на уроках истории, описание методов и приемов их использования в целях формирования интереса к прошлому и развития на этой основе духовно-нравственных качеств личности обучающихся.

Для иллюстрации конкретных положений в качестве источника в работе были использованы рабочие программы курса Истории России для предметной линии учебников под редакцией А. В. Торкунова [4].

Вопросами использования произведений художественной литературы в процессе обучения истории занимались такие учёные-педагоги и методисты как А.А. Вагин, М.В. Ергашкина, М.В. Короткова, К.С. Миронов, В.С. Библер, Э.В. Ванина, И.Я. Лернер, Д.В. Куприянова и другие.

А.А. Вагин в своей работе «Методика преподавания истории в средней школе» утверждает, что учитель нередко вынужден искать ценный исторический материал в произведениях художественного характера. Он пишет о том, что конкретность и образность литературы позволяет приблизить повествование к живому изображению человеческого прошлого. Вагин подчёркивает, что построение всего содержания урока на подобном материале создала бы односторонность учебного процесса [2].

Историк Е.С. Сенявская в статье «Художественная литература как исторический источник» предлагает обозначить её признаки и как общественного явления, и как продукта определенной эпохи. Она рассматривает, главным образом, значение литературных произведений в изучении истории, а также их роль в качестве исторического источника [9].

Следует отметить работу М.Т. Студеникина «Методика преподавания истории в школе», где подробно освящаются способы использования художественных произведений в обучении истории [10]. О роли художественной литературы на уроках пишет и К.С. Миронов в своей статье «Литература и преподавание истории» [6].

При условии правильного выбора произведений исторической тематики их использование на уроках благоприятствует созданию атмосферы погружённости в реалии изучаемой эпохи, позволяет учителю подкрепить свой рассказ образно-выразительными средствами, тем самым делая его более живым и убедительным, а также помогает привлечь и сконцентрировать внимание учащихся на определённом событии или явлении посредством их художественной конкретизации [9]. С помощью таких образов учащимся будет гораздо легче выразить своё отношение к ситуации, дать ей собственную оценку, а также самостоятельно сформулировать необходимые выводы относительно рассматриваемой темы и сохранить их в памяти на более продолжительное время, нежели при опоре на сухой фактологический материал.

Помимо этого, посредством привлечения литературных произведений осуществляется воспитательная функция образования: яркие примеры подвигов и трагические описания предательств, красочные панорамы архитектуры старинных городов, психологических портретов исторических личностей и подробная детализация сюжетных описаний чрезвычайно способствуют формированию и развитию нравственных и эстетических идеалов школьников. Подобные художественные образы воспитывают эмпатическое отношение к изучаемой теме, вызывая у обучающихся негодование, восхищение, гнев, недоумение, смех, сострадание и чувство сопричастности. Подобные образы одновременно затрагивают разум и чувства, что позволяет оказывать на восприятие учащихся всестороннее воздействие.

Специфической особенностью художественной литературы является наличие подробных и красочных описаний, которые, как правило, отсутствуют в текстах учебников. Это могут быть любопытные детали быта и примечательные черты менталитета людей конкретной эпохи, колоритные отображения местности или же подробные повествования последовательных действий в определённой исторической ситуации.

Исследователи выделяют два типа словесных художественных произведений, которые активно используются на уроках истории – это литературные памятники и беллетристика [10].

К первой категории относят такие произведения, которые были изложены непосредственно самим участником или очевидцем описываемых событий и отражают характерные черты своей эпохи. Именно ознакомление с художественно-историческими памятниками является одним из наиболее эффективных способов погружения в прошлое человеческого общества. Эти произведения позволяют взглянуть на изучаемую эпоху через призму философско-мировоззренческих и общественно-социальных взглядов их авторов, однако вследствие этого к изучению и анализу литературных памятников необходимо подходить крайне осторожно. Следует помнить, что при всей своей содержательности и экспрессивной выразительности подобные произведения являются по своей природе в крайней степени субъективными и не могут быть рассмотрены без применения критического подхода.

Помимо этого, стоит также учитывать специфику конкретного взятого памятника – стиль повествования, этимология некоторых слов и образно-метафорические средства, которые задействовал в своём рассказе человек, живший несколько веков назад, могут быть непонятны учащимся. Чтобы предупредить подобные ситуации, учителю следует основательно изучить текст произведения и заранее подготовить учеников к работе с ним.

Так, например, на уроке истории в 6 классе в рамках тематического блока «Русь в конце X – начале XII века» будет уместно использование «Поучения Владимира Мономаха». Используя фрагменты из этого памятника литературы школьники смогут представить модель поведения древнерусского человека той эпохи, начиная от князя и заканчивая простолюдином. Стоит помнить, что данное произведение написано на старославянском языке: с одной стороны это позволяет ощутить дух времени, а с другой – препятствует пониманию учащимися многих слов и выражений. *«Если же кому не люба грамотка эта, то пусть не посмеются, а так скажут: на дальнем пути, да на санях сидя, безлепицу молвил»* – подобные места могут вызывать у шестиклассников трудности при восприятии, и поэтому одной из задач учителя в таком случае будет являться параллельное комментирование.

В 8 классе, для более яркого представления картины жизни крепостных крестьян второй половины XVIII века, говоря о социально-экономической структуре русского общества, целесообразно обратиться к работе А. Радищева «Путешествие из Петербурга в Москву». Так например, глава «Пешки» дает яркое представление о быте, одежде, жилище и образе жизни крестьян, а в «Вышнем Волочке» колоритно представлен портрет помещика, развращённого крепостным правом.

Другой тип произведений, которые могут быть использованы учителем на уроке, это историческая беллетристика – художественные произведения, повествующие об исторических событиях, автор которых не является их современником. Сюда можно отнести исторические романы, повести и рассказы – они не считаются источниками по изучению эпохи, однако при помощи образных средств выразительности заставляют читателя почувствовать свою сопричастность происходящему. Именно историческая беллетристика обогащает учителя всеми необходимыми образами и конкретными художественными примерами для того, чтобы привлечь внимание учащихся и заинтересовать их изучаемой темой [7]. Стоит отметить, что зачастую подобные произведения художественной литературы основываются на материалах исторических источников, научных исследований и монографий. Повести и романы, в которых фигурируют реальные исторические личности, в деталях описываются происходившие в тот или иной период события, реконструируют ушедшую вглубь веков действительность, превращая её в динамично развивающуюся драму [5].

Приёмы, с помощью которых материалы художественной литературы могут быть включены в урок, отличаются своим многообразием. Успешность и эффективность их применения во многом зависит от степени проработки литературного материала учителем, тех средств, которые он будет задействовать на уроке, а также от уровня успеваемости класса и готовности школьников к восприятию текста. Исходя из этого, учитель должен выбирать такие техники, которые будут непосредственно отвечать задачам урока, соответствовать его содержанию, учитывая оптимальный объём и форму подачи того или иного произведения [3].

Говоря об объёме, стоит упомянуть, что некоторые темы уроков позволяют практически целиком построить повествование, опираясь на литературное произведение. Так, к примеру, при изучении Руси в середине XII – начале XIII веков, говоря о развитии русской культуры и центра летописания, можно использовать «Моление Даниила Заточника» или «Сказание о полку Игореве».

В большинстве же случаев художественной литературе на уроках истории отводится только эпизодическая роль, в результате чего учащиеся погружаются в сюжетно-описательный мир произведения рассматриваемой эпохи не более, чем на семь-десять минут. Так при изучении периода Смутного времени в 7 классе можно ознакомить учащихся с фрагментами из романа писателя-история Ю. Фёдорова «Борис Годунов», где подробно описаны быт и нравы русского народа начала XVII века, а также колоритные запоминающиеся портреты исторических деятелей того времени. На уроке истории в 8 классе, говоря о Российской империи в период правления Екатерины II, при изучении темы «Восстание под предводительством Е. Пугачёва» будет уместно использовать отрывки из «Капитанской дочки» А.С. Пушкина.

Отметим, что существуют разные варианты ознакомления с литературным произведением на уроке. В первом случае текст произведения зачитывает сам учитель, в то время как остальные глазами следят за текстом или же воспринимают его на слух. Наиболее удачным приёмом в данном случае будет являться декламирование стихотворных произведений или выдержек из них, которые содержат в своих строках увлекательные описания изучаемых событий или явлений, сравнения, метафоры и собственно авторский взгляд. В качестве преимущества использования поэзии на уроке можно рассматривать своеобразие ее звучания: стихотворные строки, как правило, легче запоминаются и быстрее оказывают эмоциональное влияние на слушателей. К примеру, в 6 классе на уроке, посвящённом событиям на Куликовской битвы, для усиления выразительности своего рассказа учитель может привлечь стихотворение А. Блока «На поле Куликовом». При знакомстве с временем правления Ивана IV и политикой опричнины в 7 классе будет вполне уместным фрагментарное чтение «Песни о купце Калашникове» М.Ю. Лермонтова.

Учитель также может выразительно декламировать и отрывки прозаических произведений, которые обладают высокой степенью информативности и способны вызывать в воображении учащихся яркие образы. Так при изучении темы «Русская православная церковь в XVII веке. Реформа Патриарха Никона и раскол», рассказывая о личности протопопа Аввакума, учитель может зачитать фрагмент XXII главы романа Д. Мордовцева «Великий раскол», где образно и подробно описываются последние часы жизни и казнь церковного деятеля.

Во втором случае фрагмент произведения зачитывает один из учеников или каждый по очереди. В этом случае необходимо учитывать уровень владения школьниками техникой выразительного чтения – сбивчивая, невнятная, без эмоциональная манера чтения не будет способствовать привлечению и удержанию внимания слушателей. Наоборот, вдумчивое, интонационно грамотное чтение, при котором по возможности соизмеряется сила и высота тона голоса способно погрузить слушателей в происходящие в книге события. Во избежание возникновения различного рода трудностей учитель может заранее предложить фрагменты литературного произведения одному или несколь-

ким ученикам, которые смогут самостоятельно ознакомиться с текстом и подготовиться к его публичному прочтению на следующем уроке. В случае же, когда выбранный фрагмент произведения включает в себя диалог исторических личностей, его распределение по ролям является объективной необходимостью.

Разумеется, работа с художественной литературой на уроках истории вряд ли может ограничиваться ознакомительным прочтением, ведь для того, чтобы произведение оказало на школьников желаемое воздействие, необходимо осуществить его краткий анализ. Пожалуй, одним из самых распространённых приёмов в этом плане является комментированное чтение, которое иногда называют «развёрнутой беседой». Суть его состоит в том, что после прочтения текста произведения учитель начинает задавать классу разнообразные вопросы, касающиеся непосредственно сюжета повествования, исторической идентификации действующих лиц, идейно-философского содержания и других особенностей, на которые стоило бы обратить внимание в данном случае. Так, к примеру, на уроке истории в 9 классе, когда речь идёт об Отечественной войне 1812 года уместно будет включить отрывок из «Войны и мира» Л.Н. Толстого с описанием начала Бородинской битвы: *«В половине шестого Наполеон верхом ехал к деревне Шевардину. Начинало светать, небо расчистило, только одна туча лежала на востоке. Покинутые костры догорали в слабом свете утра. Вправо раздался густой одинокий пушечный выстрел, пронесся и замер среди общей тишины. Прошло несколько минут. Раздался второй, третий выстрел, заколебался воздух; четвёртый, пятый раздались близко и торжественно где-то справа. Еще не отзвучали первые выстрелы, как раздались еще другие, еще и еще, сливаясь и перебивая один другой. Наполеон подъехал со свитой к Шевардинскому редуту и слез с лошади. Игра началась…»* [11]. Здесь учитель может попросить учащихся указать, в какое время суток началось сражение, согласно описанию, с каких действий французской армии началась битва и так далее.

На завершающем этапе занятия или же на повторительно-обобщающих уроках целесообразно использование фрагментов литературных произведений как средства контроля. Например, после изучения темы «Россия в эпоху преобразований Петра I» можно использовать фрагменты романа А. Толстого «Петр I», включающие в себя описания исторических личностей того времени, и попросить учащихся сопоставить имя того или иного деятеля с его характеристикой. «*Ловок был, бес, проворен, угадывал мысли: только кудри отлетали, – повернётся, кинется и – сделано. Непонятно, когда спал, – проведёт ладонью по роже и, как вымытый, – весёлый, ясноглазый, смешливый. Ростом почти с Петра, но шире в плечах, тонок в поясе. Куда Петр, туда и он. Бить ли на барабане, стрелять из мушкета, рубить саблей хворостину, – ему нипочём. Петр от смеха плакал, глядя влюблённо на Алексашку. Поначалу все думали, что быть ему царским шутом. Но он метил выше*» [12] – здесь речь идёт об Александре Меньшикове. *«Другого такого друга не будет. Радость – вместе, заботы – вместе. Думали одним умом... Франц, Франц… Плохим был адмиралом, а стоил целого флота»* [12] – говорится в романе о советнике царя Лефорте.

В более глобальном масштабе возможно использование произведений художественной литературы в качестве дополнительного задания, дающегося на длительное время. Суть его заключается в том, что учащимся предлагается самостоятельно прочесть какую-либо книгу, сюжетно-событийное наполнение которой является отражением изучаемой на уроке истории темы [1]. По завершении чтения школьникам рекомендуется составить небольшую рецензию, которая включала бы в себя краткие сведения о произведении и его авторе, наиболее ярких и значимых его эпизодах и тех действительно исторических личностях, которые в нем фигурируют.

К сожалению, зачастую выходит так, что в силу сложившихся обстоятельств на уроке может не остаться времени для подобной работы, но при этом для учителя было бы желательно, чтобы учащиеся ознакомились с каким-либо литературным материалом касательно этой темы. В таком случае уместно будет ограничиться тезисным описанием сюжета в целом или упоминанием какого-либо интересного эпизода. Такие ссылки, как правило, относятся к уже известным ученикам литературным произведениям. Они способствуют конкретно-образному обогащению излагаемого материала, помогают осмыслить суть какого-либо явления, понять причинно-следственные связи, прочувствовать мотивы поступков исторических деятелей.

При работе с литературными произведениями на уроках истории необходимо выработать у учащихся понимание того, в чем заключается разница между литературными памятниками и исторической беллетристикой, чтобы те, в свою очередь, оценивали степень достоверности изложенной на страницах книги информации, не верили ей безоговорочно, но умели критически ее оценивать и делать выводы.

Что касается непосредственно отбора литературных произведений, которые могут быть задействованы на определенных этапах урока и вне его,

то здесь стоит обратить внимание на их воспитательно-познавательную значимость и степень художественности [8]. Наиболее предпочтительными являются такие произведения, которые излагаются выразительным и понятным языком. В качестве критериев должны выступать также доступность выбранной книги и ее соответствие возрастным особенностям обучающихся.

Таким образом, работа с литературными памятниками и исторической беллетристикой помогает конкретизировать исторический материал далекой эпохи, сделать его более живым и выразительным, повышая уровень заинтересованности учащихся, понимания сопричастности к историческому прошлому и ответственности каждого за происходящее. Привлечение произведений художественной литературы на уроках истории является объективно необходимым и увлекательным методом подачи материала современным школьникам в целям развития интереса к пониманию сути исторических событий, их анализу, формированию собственной позиции и объективного взгляда на определенную историческую эпоху, способствует воспитанию духовно-нравственных качеств личности обучающихся.

Литература

1. Алексашкина Л.Н. Самостоятельная работа школьников при изучении новейшей истории. М. Просвещение, 1988. 124 с.

2. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. Учение о методах: теория урока. М. Просвещение, 1968. 431 с.

3. Вагин А.А. Художественная литература в преподавании новой истории. (1640-1917): Хрестоматия. Пособие для учителей. М. Просвещение, 1966. 272 с.

4. Дайри Н.Г. Методика обучения истории в средней школе. М., 1978. 382 с.

5. Миронов К.С. Литература и преподавание истории // Преподавание истории и обществознания в школе. 2008. №6. С. 42 – 45.

6. Паршаченко П.И. Художественная литература на уроках истории // Преподавание истории в школе. 1992. №5-6. С. 55 – 56.

7. Предтеченская Л.М. Изучение художественной культуры в курсах новой и новейшей истории. М. Просвещение, 1978. 167 с.

8. Сенявская Е.С.Художественная литература как исторический источ ник // История: Еженедельное приложение к газете 1 сентября. 2001. №44. С. 7 – 13.

9. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. М.: Гуманитарный издательский центр ВАЛДОС, 2000. – 240 с.

10. Черепнин Л.В. Исторические взгляды классиков русской литературы.М.: Мысль, 1968. 384 с.

References

1. Aleksashkina L.N. Samostoyatel'naya rabota shkol'nikov pri izuchenii novejshej istorii. M. Prosveshchenie, 1988. 124 s.

2. Vagin A.A. Metodika prepodavaniya istorii v srednej shkole. Uchenie o metodah: teoriya uroka. M. Prosveshchenie, 1968. 431 s.

3. Vagin A.A. Hudozhestvennaya literatura v prepodavanii novoj istorii. (1640-1917): Hrestomatiya. Posobie dlya uchitelej. M. Prosveshchenie, 1966. 272 s.

4. Dajri N.G. Metodika obucheniya istorii v srednej shkole. M., 1978. 382 s.

5. Mironov K.S. Literatura i prepodavanie istorii // Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole. 2008. №6. S. 42 – 45.

6. Parshachenko P.I. Hudozhestvennaya literatura na urokah istorii // Prepodavanie istorii v shkole. 1992. №5-6. S. 55 – 56.

7. Predtechenskaya L.M. Izuchenie hudozhestvennoj kul'tury v kursah novoj i novejshej istorii. M. Prosveshchenie, 1978. 167 s.

8. Senyavskaya E.S.Hudozhestvennaya literatura kak istoricheskij istoch nik // Istoriya: Ezhenedel'noe prilozhenie k gazete 1 sentyabrya. 2001. №44. S. 7 – 13.

9. Studenikin M.T. Metodika prepodavaniya istorii v shkole. M.: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VALDOS, 2000. – 240 s.

10. CHerepnin L.V. Istoricheskie vzglyady klassikov russkoj literatury.M.: Mysl', 1968. 384 s.

***

WORKING WITH LITERARY MONUMENTS AND HISTORICAL FICTION AS AN ACTUAL METHOD OF MODERN EDUCATION AND UPBRINGING

Savotina N.A., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Reimer M.V., Senior Lecturer,
Kyvyrzhik A.S., Student,
Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky

Abstract: the article deals with the issues of improving the quality of modern education and upbringing based on the use of literary monuments and historical fiction in the process of teaching history. The article analyzes the essence of the presented methods, justifies their importance and relevance in modern education.

Methods of effective work with literary monuments and historical fiction, methods of their use are presented: commented reading, "detailed conversation", dialogue of historical figures, etc.

In the field of attention of researchers there are aspects that form an interest in the historical past with the help of curious details of everyday life, immersion in the plot and descriptive world of the work, which allow the dry factual material of a distant era to make it more lively and expressive, increase the level of interest of students to the historical past, thereby contributing to the education of spiritual and moral qualities of the student's personality.

It is shown that using these methods the students are much easier to express their attitude to the historical situation, to give their own assessment, to understand the mentality of people in a specific era, to form their own position, an objective view of a certain historical epoch, understanding the ownership and responsibility for what is happening.

Keywords: education, modern school, literary monuments, historical fiction, historical source, history lesson, literary monuments

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ЭКОНОМИЧЕСКОМУ ПРОФИЛЮ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Челнокова Е.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Житникова Н.Е., старший преподаватель,
Челноков А.С., магистрант,
Новожилова Е.В., магистрант,
Казначеев Д.А., магистрант,
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина

Аннотация: целью статьи является рассмотрение педагогических условий, обуславливающих формирование экономической компетентности будущих педагогов профессионального обучения по экономическому направлению. Обращение к теме исследования обусловлено тем, что эффективная реализация профессиональной деятельности современного педагога профессионального обучения предполагает решение организационно-экономических задач в постоянно изменяющихся социально-экономических условиях, влияющих на рынок образовательных услуг. В этой связи высшей школе как одному из составляющих экономической образовательной системы отводится первостепенная роль в обучении и подготовке будущих профессионалов. Авторы в статье указывают основные цели вида деятельности педагога профессионального обучения, которые обуславливают важность наличия экономической компетентности. Повышение уровня экономической компетентности педагога профессионального обучения как обобщенного результата сформированности экономических компетенций по видам деятельности возможно, по мнению авторов, при комплексной реализации педагогических условий: в процессе изучения последовательно выстроенной системы экономических дисциплин; при организация последовательного взаимодействия педагога и обучающегося, направленного на обеспечение условий достижения запланированных результатов; максимально приближения учебно-познавательную деятельность к будущей профессиональной; направленности процесса обучения на совершенствование взаимодействия субъектов педагогического процесса при решении конкретных дидактических задач.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, экономическая компетентность, профессиональное обучение, экономические дисциплины, обучающийся, педагогические условия, виды деятельности, экономические компетенции

Современный рынок труда отмечен определёнными отношениями в среде профессиональной деятельности, это обуславливает востребованность специалистов, имеющих высокий уровень экономической компетентности. В этой связи высшей школе как одному из составляющих экономической образовательной системы отводится первостепенная роль в обучении и подготовке будущих профессионалов. Обладая экономической компетентностью, вчерашний студент способен к более быстрой адаптации в новых социально-экономических условиях, готов к личностному развитию, распространению экономических знаний [6].

Одной из важных компетенций, формируемых у студентов-бакалавров профессионально-педагогического образования по направления подготовки «Профессиональное обучение» профилю «Экономика и управление», является экономическая. Это обусловлено тем, что эффективная реализация профессиональной деятельности современного педагога предполагает решение организационно-экономических задач в постоянно изменяющихся социально-экономических условиях, влияющих на рынок образовательных услуг. «Выпускник педагогического вуза, имеющий сформированные основы экономической компетентности, будет способен понимать и анализировать широкий круг экономических вопросов собственной профессиональной деятельности, объективно оценивать существование различных видов и форм собственности образовательных организаций и пр.» [2]. Результатом формирования экономической компетентности у студентов, будущих педагогов профессионального обучения, будет развитие у них современной экономической позиции, нового типа социально-экономического мышления, способствующих успешной самореализации в профессиональной сфере.

Различным аспектам и проблемам развития профессионально-педагогического образования посвящены труды многих ученых: С.Я. Батышева, П.Ф. Кубрушко, В.С. Леднева, А.М. Новикова, Г.М. Романцева, Е.В. Ткаченко, В.А. Федорова, Ю.Н. Петрова и др. Проблемы отраслевой подготовки педагога профессионального обучения раскрыты в трудах А.В. Гамова, С.Н. Майоровой, Т.В. Озеровой, М.А. Федуловой, М.А. Черепанова и др.

С первого января 2017 года действует утвержденный Министерством труда и социальной защиты РФ профессиональный стандарт для «Педагога профессионального обучения, профессио-

нального образования и дополнительного профессионального образования». Данный стандарт определяет основной вид деятельности педагога – это педагогическая деятельность в профессиональном обучении, профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании.

Основной целью вида деятельности педагога профессионального обучения является:

- организация деятельности обучающихся по освоению знаний, формированию и развитию умений и компетенций, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность, обеспечение достижения ими нормативно установленных результатов образования;

- создание педагогических условий для профессионального и личностного развития обучающихся, удовлетворения потребностей в углублении и расширении образования;

- методическое обеспечение реализации образовательных программ [5].

В соответствии с профилем подготовки по направления подготовки «Профессиональное обучение» профилю «Экономика и управление» выпускник должен обладать блоком дополнительных экономических компетенций, соответствующих конкретным видам профессиональной деятельности.

Экономическую компетентность определяет набор знаний теории и практических навыков. Экономическая компетентность обусловлена знаниевой основой и обеспечена навыками их практического применения. Это становится определяющим фактором в дальнейшей профессиональной реализации, жизнедеятельности. Следовательно, можно утверждать, что экономическая компетентность выпускника высшей школы является средством выстраивания жизненной траектории, карьеры.

В исследовании Н.И.Кузнецовой экономическая компетентность трактуется как знания своей специальности с учетом экономической ситуации, умение будущего специалиста разбираться в реальной экономической обстановке на основе теоретической базы в области экономики. В условиях рынка умение анализировать и принимать эффективные решения для целого ряда профессий, причем не только экономических, является составной частью профессиональной компетентности современного педагога профессионального обучения [3].

Согласно утвержденному учебному плану по направления подготовки «Профессиональное обучение» профилю «Экономика и управление» формирование экономических компетенций будущих педагогов профессионального обучения происходит в процессе изучения последовательно выстроенной системы экономических дисциплин.

Содержание экономических дисциплин базовой и вариативной части построено в логике развития современной экономической науки, современных тенденций развития общества и логической последовательности изучаемых разделов и тем.

Целью образовательного процесса, направленного на формирование экономической компетентности, является организация последовательного взаимодействия педагога и обучающегося, направленного на обеспечение условий достижения запланированных результатов, и функционально отражает логику и этапы её формирования, рассматривает специфику деятельности преподавателя и обучающегося как субъектов образовательного процесса.

Целенаправленное формирование экономической компетентности педагогов профессионального обучения протекает в 4 этапа: мотивационно-целевой, информационный, деятельностный, организационно-управленческий.

Мотивационно-целевой этап (1 год обучения) имеет целью создание мотивационной направленности на получение образования по выбранной профессиональной области, будущей профессиональной деятельности. На этом этапе закладываются основы экономической компетентности и потребности в её развитии.

Информационный этап охватывает период обучения на 1-2 курсах. Цель данного этапа – познакомить обучающихся с основными понятиями, процессами, действиями. Происходит освоение структуры, стратегии и тактики профессиональной экономической деятельности. Осуществляется диагностика экономической компетентности обучающихся [8].

Деятельностный этап: целью данного этапа на 3 курсе обучения является расширение знаний по предметам экономического цикла, актуализация их применения во всевозможных обстоятельствах будущей профессиональной деятельности.

Завершающий организационно-управленческий этап на 4 курсе направлен на подведение итогов овладения обучающимися экономической компетентостью, реализацию преподавателем мониторинга деятельности обучающихся с целью определения уровня развития экономической компетентности, осуществляется необходимая коррекция уже приобретённых знаний, умений, навыков с использованием различных форм самоконтроля, планируется дальнейшая деятельность для последующего повышения уровня развития экономической компетентности [6].

Специфической особенностью технологии формирования экономической компетентности у

педагогов профессионального обучения является профессионально-деятельностная ориентированность, сущность которой заключается в том, чтобы максимально приблизить учебно-познавательную деятельность к будущей профессиональной, что возможно обеспечить следующими факторами:

- ориентация экономического содержания учебного материала на решение профессиональных задач;
- решение на практических занятиях прикладных задач, которые соответствуют определённому виду деятельности;
- учет индивидуальных познавательных особенностей обучающихся, их мотивов, склонностей и других личностных качеств;
- направленность на развитие творческой личности обучающихся, имеющей навык самостоятельной профессиональной деятельности;
- создание организационно-педагогических условий, при которых происходит дальнейшее развитие профессионально-ценностных ориентаций, становление профессиональной позиции, формирование потребности и готовности к профессионально-личностному самосовершенствованию [4].

Эффективность формирования экономической компетентности педагога профессионального образования во многом зависит от определенных организационно-педагогических условий. Общим показателем для всех определений организационно-педагогических условий является их направленность на совершенствование взаимодействия субъектов педагогического процесса при решении конкретных дидактических задач.

Ориентируясь на исследования В.П. Беспалько, С.М. Марковой, посвященных проектированию педагогического процесса, в ходе проведенного исследования мы определили организационно-педагогические условия формирования экономической компетентности педагога профессионального образования – это:

- целенаправленность отраслевых учебных дисциплин и курсов по выбору на формирование экономической компетентности;
- ориентация на развитие и рациональное использование потенциала обучающихся, их субъектности личности;
- широкое применение информационно-коммуникативных технологий в процессе формирования экономической компетентности;
- приоритет самостоятельной работы обучающихся;
- сочетание традиционных форм и методов обучения с инновационными (метод проектов, кейс-метод, функционально-стоимостной анализ, портфолио, видео-лекции, электронные учебники);
- разработка разноуровневых критериев сформированности экономической компетентности.

Целенаправленность содержания отраслевых учебных дисциплин на формирование экономической компетентности педагога профессионального обучения выражается в профессионально-деятельностной ориентированности предметов, то есть в максимальном приближении учебной деятельности к экономико-профессиональной. Данная направленность обучения обеспечивается ориентацией содержания экономических дисциплин на решение профессиональных задач, решением на практических занятиях прикладных задач, необходимых для овладения экономической компетентностью.

В качестве одного из первых условий формирования экономической компетентности педагога профессионального обучения выступает ориентация на развитие и рациональное использование потенциала обучающихся как субъекта личности, предполагающая взращивание личностного потенциала обучающегося, формирование его способности к компетентностной экономической деятельности в предстоящих жизненных предметных и социальных ситуациях. Согласно этому условию, при формировании экономической компетентности обучающийся рассматривается как активный субъект образовательного процесса, учитывается его субъективный опыт, познавательные потребности и возможности, будущие профессиональные интересы и запросы, его индивидуально-личностные особенности, определяющие успешность их подготовки [9].

Отношение к обучающемуся как субъекту педагогической деятельности предполагает построение диалогичного обучения, создание условий для выражения и отстаивания собственного мнения обучающегося, его взглядов, целей в образовательном процессе. Сочетание традиционных и инновационных методов и форм обучения является неотъемлемым условием формирования экономической компетентности в условиях широкого применения инновационных образовательных технологий [12].

Многоплановое использование информационных и коммуникативных технологий в процессе формирования экономических компетенций педагога профессионального обучения позволяет:

- совершенствовать стратегии и методы отбора экономического содержания, вносить изменения в традиционное обучение по дисциплинам;
- повышать эффективность экономической подготовки, её индивидуализацию и дифференциацию, совершенствовать формы взаимодействия

в образовательном процессе, изменять характер деятельности педагога и обучающегося;

- совершенствовать управление процессом формирования экономической компетентности педагога профессионального обучения, планированием, оценкой и контролем [7].

Самостоятельная работа обучающегося как одно их педагогических условий формирования экономической компетентности педагога профессионального обучения имеет приоритетное значение. Поэтому актуальным становится формирование у обучающихся навыков самостоятельного приобретения знаний и умений, развитие у них способностей к самосовершенствованию и самообразованию, быстрому реагированию на происходящие изменения в обществе [11].

Экономическая компетентность как важнейшая составляющая профессионально-педагогической компетентности выпускника обеспечивает успешное осуществление учебно-познавательной, а затем и профессионально-педагогической деятельности. В связи с чем, актуальным условием формирования экономической компетентности педагога профессионального обучения является диагностика её сформированности. Одной из главных задач этой диагностики является разработка критериев исследуемой компетентности и дидактические возможности её совершенствования.

В экспериментальной части нашего исследования мы провели оценку сформированности экономической компетентности выпускников Факультета управления и социально-технических сервисов Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина направления подготовки «Профессиональное обучение» профиля «Экономика и управление». В исследовании приняли участие 32 студента. Сформированность экономической компетентности мы оценивали по совокупности сформированности экономических компетенций по видам деятельности.

В качестве показателей сформированности экономических компетенций будущих педагогов профессионального обучения мы взяли итоговую успеваемость по дисциплинам, соответствующим конкретным видам экономической деятельности.

В каждом виде экономической деятельности мы выбрали три наиболее значимых дисциплины, обеспечивающих формирование соответствующих экономических компетенций.

Для анализа сформированности компетенций аналитической и научно-исследовательской экономической деятельности мы взяли итоговые оценки по следующим дисциплинам: экономическая теория, экономика организации и экономика отрасли.

Для анализа сформированности компетенций расчетно-экономической деятельности мы взяли итоговые оценки по следующим дисциплинам: бухгалтерский учет, экономический анализ аудит, прикладные методы в экономике и интернет-экономика.

Для анализа сформированности компетенций организационно-управленческой деятельности мы взяли итоговые оценки по следующим трем дисциплинам: организация предпринимательской деятельности, управление затратами предприятия и организация производства на предприятиях отрасли.

Анализируя итоги сводной ведомости успеваемости выпускников данной группы мы получили среднее значение по всем дисциплинам, обеспечивающим формирование компетенций аналитической, научно-исследовательской деятельности, расчетно-экономической деятельности и организационно-управленческой.

В целях проведения мониторинга сформированности экономических компетенций будущего педагога профессионального обучения мы взяли за основу трехуровневую шкалу, которой определили низкий, средний и высокий уровни:

- низкий уровень развития экономической компетентности характеризуется пассивным отношением обучающихся к развитию экономической компетентности; несистематическим формированием экономических навыков; низким уровнем усвоения экономического тезауруса; отрывочными и бессистемными знаниями по экономическим дисциплинам; отсутствием конкретной стратегии экономического образования;

- средний уровень развития экономической компетентности характеризуется адекватным применением умений и навыков в составе экономической компетентности; проявлением эмоционально-ценностного отношения к процессу формирования экономической компетентности; на основе приобретённых знаний частичными изменениями деятельности по формированию стратегии обучения, обусловленными осознанием эффективности обучения; неустойчивым характером проявления инициативы и самостоятельности решения возникающих проблем;

- высокий уровень развития экономической компетентности характеризуется достаточно глубоким владением знаний теории и их использованием при рассмотрении определённых экономических ситуаций; свободной ориентацией в искусственно создаваемых ситуациях будущей профессиональной деятельности; творческим применением экономической компетенции осознанием необ-

ходимости и важности формирования экономической компетентности [6].

Уровни сформированности экономических компетенций мы условно обозначили: оценка «5» – высокий, оценка «4» – средний, оценка «3» – низкий (достаточный).

Получили следующие результаты.

Сформированность экономических компетенций аналитической, научно-исследовательской деятельности: «3» – 19,2%, «4» – 44,8%, «5» – 38,4%.

Сформированность экономических компетенций расчетно-экономической деятельности: «3» – 19,2%, «4» – 41,6%, «5» – 41,62%.

Сформированность экономических компетенций организационно-управленческой деятельности: «3» – 38,4%, «4» – 76,8%, «5» –73,6%.

Цель экспериментального исследования заключалась в оценке сформированности экономических компетенций выпускников по соответствующим видам деятельности. Для этого были взяты итоговые оценки по ведущим дисциплинам, структурированным по видам экономической деятельности. В ходе экспериментального исследования мы получили данные о разноуровневой сформированности экономических компетенций будущих педагогов профессионального обучения: экономические компетенции расчетно-экономической деятельности сформированы на среднем уровне – 41,62%. На среднем уровне сформированы компетенции аналитической, научно-исследовательской деятель-ности – 38,4%. Самый высокий уровень сформированности экономических компетенций соответствует организационно-управленческой деятельности – 73,6%.

Таким образом, повышение общего уровня экономической компетентности педагога профессионального обучения в высшей школе как обобщенного результата сформированности экономических компетенций по видам деятельности произошло под влиянием совокупности выделенных нами педагогических условий, следовательно, только при их комплексной реализации возможно развитие экономической компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Литература

1. Борисова И.И., Ливанова Е.Ю. Формирование социально-поведенческих компетенций студентов: учебное пособие. Нижний Новгород: Нижегородский гос. университет им. Н.И. Лобачевского, Национальный исследовательский университет, 2011. 55 с

2. Глухова Е.Н. Экономическая компетентность как важная составляющая профессиональной подготовки педагогов // Сборник научных трудов по итогам конференции. Ростов-на-Дону: ИЦРОН, 2016. С. 95 – 99.

3. Кузнецова Н.И. Экономическая компетентность педагога как фактор его профессионального саморазвития // Поволжский педагогический поиск. 2015. №1 (11). С. 40 – 42.

4. Лопанова Е.Н., Назарова Л.И. Моделирование учебно-профессиональной деятельности студентов политехнического колледжа // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина. 2009. №6 (37). С. 47 – 51.

5. Морозова Г.М. Формирование экономической компетентности как способ повышения конкурентоспособности будущих специалистов // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2009. №1 (13). С. 85 – 89.

6. Никитина Е.Ю., Овакимян Е.Е. Развитие экономической компетентности студентов неэкономических специальностей: теоретико-методическое сопровождение // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. №7. С. 193 – 212.

7. Пучкова О.А. Технологии формирования экономических компетенций студентов в современной образовательной среде // Журнал «Преподаватель XXI века». 2011. №4. С. 7 – 19.

8. Сергеева М.Г. Уровневые критерии и показатели сформированности экономических компетенций обучающихся // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2016. №2. С. 12 – 20.

9. Тагаева Г.С. Оценивание достижений учащихся в формате ожидаемых результатов в логике требований образовательного стандарта нового поколения. Известия Кыргызской академии образования. 2015. №3 (35). С. 368 – 372.

10. Хамантурова Е.Н. Критерии оценки сформированности экономической компетентности будущих педагогов профессионального обучения. Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» №5. 2013

11. Челнокова Е.А., Кузнецова С.Н. Роль самостоятельной работы студентов в образовательном процессе // Вестник Мининского университета. 2017. №1 (18). С. 6.

12. Челнокова Е.А., Кузнецова С.Н., Набиев Р.Д. Возможности использования информационно-коммуникационных технологий в преподавании экономических дисциплин в вузе // Вестник Мининского университета. 2017. №3 (20). С. 8.

13. Modern educational technologies to arrange students independent work at the university / O.I. Vaganova, E.A. Aleshugina, M.M. Kutepov, Z.V. Smirnova at al. // Espacios. 2019. T. 40. №12. P. 21.

14. Post-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. C. 143 – 151.

References

1. Borisova I.I., Livanova E.YU. Formirovanie social'no-povedencheskih kompetencij studentov: uchebnoe posobie. Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij gos. universitet im. N.I. Lobachevskogo, Nacional'nyj issledovatel'skij universitet, 2011. 55 s

2. Gluhova E.N. Ekonomicheskaya kompetentnost' kak vazhnaya sostavlyayushchaya professional'noj podgotovki pedagogov // Sbornik nauchnyh trudov po itogam konferencii. Rostov-na-Donu: ICRON, 2016. S. 95 – 99.

3. Kuznecova N.I. Ekonomicheskaya kompetentnost' pedagoga kak faktor ego professional'nogo samorazvitiya // Povolzhskij pedagogicheskij poisk. 2015. №1 (11). S. 40 – 42.

4. Lopanova E.N., Nazarova L.I. Modelirovanie uchebno-professional'noj deyatel'nosti studentov politekhnicheskogo kolledzha // Vestnik FGOU VPO «Moskovskij gosudarstvennyj agroinzhenernyj universitet imeni V.P. Goryachkina. 2009. №6 (37). S. 47 – 51.

5. Morozova G.M. Formirovanie ekonomicheskoj kompetentnosti kak sposob povysheniya konkurentosposobnosti budushchih specialistov // Vestnik KRAUNC. Gumanitarnye nauki. 2009. №1 (13). S. 85 – 89.

6. Nikitina E.YU., Ovakimyan E.E. Razvitie ekonomicheskoj kompetentnosti studentov neekonomicheskih special'nostej: teoretiko-metodicheskoe soprovozhdenie // Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2010. №7. S. 193 – 212.

7. Puchkova O.A. Tekhnologii formirovaniya ekonomicheskih kompetencij studentov v sovremennoj obrazovatel'noj srede // ZHurnal «Prepodavatel' XXI veka». 2011. №4. S. 7 – 19.

8. Sergeeva M.G. Urovnevye kriterii i pokazateli sformirovannosti ekonomicheskih kompetencij obuchayushchihsya // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo. 2016. №2. S. 12 – 20.

9. Tagaeva G.S. Ocenivanie dostizhenij uchashchihsya v formate ozhidaemyh rezul'tatov v logike trebovanij obrazovatel'nogo standarta novogo pokoleniya. Izvestiya Kyrgyzskoj akademii obrazovaniya. 2015. №3 (35). S. 368 – 372.

10. Hamanturova E.N. Kriterii ocenki sformirovannosti ekonomicheskoj kompetentnosti budushchih pedagogov professional'nogo obucheniya. Internet-zhurnal «NAUKOVEDENIE» №5. 2013

11. CHelnokova E.A., Kuznecova S.N. Rol' samostoyatel'noj raboty studentov v obrazovatel'nom processe // Vestnik Mininskogo universiteta. 2017. №1 (18). S. 6.

12. CHelnokova E.A., Kuznecova S.N., Nabiev R.D. Vozmozhnosti ispol'zovaniya informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij v prepodavanii ekonomicheskih disciplin v vuze // Vestnik Mininskogo universiteta. 2017. №3 (20). S. 8.

13. Modern educational technologies to arrange students independent work at the university / O.I. Vaganova, E.A. Aleshugina, M.M. Kutepov, Z.V. Smirnova at al. // Espacios. 2019. T. 40. №12. R. 21.

14. 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. S. 143 – 151.

***

FORMATION OF ECONOMIC COMPETENCE OF FUTURE VOCATIONAL TEACHERS TRAINING IN ECONOMIC PROFILE IN HIGH SCHOOL

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

Abstract: the aim of the article is to consider the pedagogical conditions that determine the formation of economic competence of future teachers of vocational training in the economic field. Turning to the research topic is due to the fact that the effective implementation of the professional activities of a modern teacher of vocational training involves solving organizational and economic problems in constantly changing socio-economic conditions that affect the educational services market. In this regard, higher education, as one of the components of the economic educational system, has a primary role in the education and training of future professionals. The authors in the article indicate the main goals of the type of activity of the teacher of vocational training, which determine the importance of having economic competence. Increasing the level of economic competence of a vocational education teacher as a generalized result of the formation of economic competencies by type of activity is possible, according to the authors, with the integrated implementation of pedagogical conditions: in the process of studying a system of economic disciplines; when organizing a consistent interaction between the teacher and the student, aimed at ensuring conditions for achieving the planned results; maximum approximation of educational and cognitive activity to the future professional; the focus of the learning process on improving the interaction of subjects of the pedagogical process in solving specific didactic problems.

Keywords: professional activity, economic competence, professional training, economic disciplines, student, pedagogical conditions, types of activities, economic competencies

ВЫЯВЛЕНИЕ СПОРТИВНОЙ ОДАРЕННОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ УЧИТЕЛЕМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Иванов С.В., учитель,
Петровская средняя общеобразовательная школа, Челябинская область

Аннотация: в настоящее время одной из самых перспективных и значимых задач в области совершенствования системы образования является воспитание и обучение одаренных детей во всех сферах знаний, в том числе и в сфере спорта. Важным в данном направлении является их раннее выявление. Однако, несмотря на то, что имеется многочисленный зарубежный и отечественный опыт исследования одаренных детей, проблема диагностирования, обучения и психологического сопровождения таких детей до сих пор остается особо актуальной. В связи с вышесказанным, одним из ключевых направлений работы учителя физической культуры является создание условий для выявления и развития, одаренных в спортивном отношении учащихся, включая тех, чья одаренность в данный момент еще не проявилась, а также способных обучающихся, подающих надежды на дальнейший качественный скачок в развитии их способностей. В статье рассматривается работа учителя физической культуры по выявлению спортивной одаренности у школьников; описываются последовательные этапы этой работы с указанием целей каждого этапа, критериями определения спортивной одаренности школьников на каждом этапе; приводятся принципы, на которых строится работа учителя физической культуры по выявлению спортивной одаренности у школьников; дается определение спортивной (психомоторной) одаренности; рассматриваются морфологические признаки, находящиеся в жесткой наследственной зависимости и обладающие прогностической значимостью при оценке психомоторной одаренности.

Ключевые слова: учитель; одаренность; спорт, школьники, физкультура

Проблема работы с одаренными обучающимися чрезвычайно актуальна для современной системы образования и всего российского общества. Это определяется рядом факторов: во-первых, осознанием обществом «человеческого потенциала» как важнейшей предпосылки основного ресурса своего развития; во-вторых, ускорением динамики жизни, увеличением информационной и эмоциональной нагрузки на человека, множеством проблем, решение которых требует огромных интеллектуальных и физических усилий; в-третьих, государственной политикой, ориентированной на разработку комплекса мер по выявлению и поддержке одаренных детей и молодежи (Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. №599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»; Приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 20.09.2012 г. №24-2503 «Об утверждении Комплекса мер по реализации Концепции российской национальной системы выявления и развития молодых талантов» и областной «Концепции сопровождения и поддержки одаренных и перспективных детей Челябинской области» и др.).

Однако, выявление одаренных детей – сложный, многоуровневый, продолжительный процесс, связанный с анализом развития каждого конкретного ребенка, длительным отслеживанием изменений психомоторных способностей, психических процессов, личностных качеств. Поэтому, важнейшим условием успешности этого процесса является его системный характер и совместное взаимодействие ученика, учителя физической культуры, родителей, всего педагогического коллектива, психологов, медицинских работников и других специалистов.

Понятие спортивной (психомоторной) одаренности многогранно и включает в себя достаточно большое количество компонентов. В основе спортивной одаренности лежат психофизиологические и морфологические особенности человека. При этом – чем больший набор этих компонентов имеется у человека, тем он более одарен. Учитывая это, спортивную одаренность можно определить как «сочетание врожденных антропометрических, морфологических, психологических, физиологических и биологических особенностей человека, однонаправленно влияющих на успешность какого-либо вида спортивной деятельности» [6].

Важно отметить, что морфологические признаки находятся в жесткой наследственной зависимости. Вследствие этого они трудно поддаются развитию и поэтому обладают большой прогностической значимостью при оценке психомоторной одаренности. Наибольшее влияние генетических факторов испытывают продольные размеры тела; меньшее – широтные размеры и еще меньшее – объемные размеры, т.е. обхват тела [9]. Строение мышечных волокон также играет немаловажную роль при определении спортивной одаренности.

Кроме того, генетическую обусловленность имеют следующие показатели[1]:

- показатель максимального потребления кислорода (МПК), который определяет

выносливость человека в циклическом виде спорта,

- показатель анаэробной работоспособности, который оценивается по итогам бега на короткие расстояния,
- показатель устойчивости к гипоксемии, которая заключается в задержке дыхания на вдохе,
- показатель скорости движения на основании теппинг-теста.

Для того чтобы выполнить правильную и точную оценку спортивной одаренности необходимо учитывать биологическую зрелость, потому что в рамках одного паспортного возраста может появиться существенное колебание биологического возраста.

На биологический возраст оказывают влияние темпы индивидуального полового созревания. Так если наблюдается ускоренный темп полового созревания, то он дает временное преимущество детей в области физического развития и увеличения спортивного результата. А вот нормальный либо замедленный темп полового созревания можно охарактеризовать как затянутый, но в то же время благоприятный темп развития психомоторных способностей.

Выделим и то, что двигательные качества можно различать, беря в основание уровень наследственности. Так анатомо-физиологическая особенность и ее задатки являются предшественником определенных способностей, характерных для индивида с момента рождения в виде сформировавшегося и устоявшегося комплекса психического процесса новой «природной способности» (С.Л. Рубинштейн), подлежащего формированию и усовершенствованию в соответствии с возрастной сензитивностью и условиями деятельности.

Изучение взаимосвязей двигательных проявлений, особенностей нейродинамики и других признаков свидетельствует о наличии интеграции различных видов потенциальных возможностей школьника, лежащих в основе его индивидуального физического развития.

Признаки одаренности обучающегося важно наблюдать и изучать в развитии. Для их оценки требуется достаточно длительное отслеживание изменений, наступающих при переходе от одного возрастного периода к другому. Наиболее высокие темпы развития психомоторики имеют место в младшем школьном возрасте. В подростковом возрасте наблюдается диспропорция в развитии отдельных сенсомоторных функций, а в юношеском – развитие психомоторики приостанав-ливается.

Наиболее информативным для прогноза психомоторной одаренности является возраст 9-10 лет [13].

В связи со всем вышесказанным, работу учителя физической культуры по выявлению у учащихся спортивной одаренности можно условно разделить на несколько этапов, хотя на практике этот многоступенчатый, многолетний процесс будет непрерывным.

I этап: Базовый.

На этом этапе учитель физической культуры изучает контингент учащихся первого класса с целью выявления среди первоклассников учащихся с потенциальной спортивной одаренностью. Еще одной целью учителя физической культуры является привитие интереса и мотивации у школьников к занятиям физической культурой и спортом, так как невозможно раскрыть потенциал ребенка без его собственного желания заниматься определенным видом деятельности.

А вот критерии определения спортивной одаренности на данном этапе заключаются в следующих психофизических особенностях младших школьников:

- дети проявляют значительный интерес к той деятельности, которая требует точной и тонкой моторики,
- ребенку свойственна хорошая зрительно-моторная координация;
- большая тяга к различным движениям: прыжки, бег, лазание;
- ребенок наделен широким спектром движений, т.е. от замедленного к интенсивному, от плавного к резкому,
- удержание равновесия при осуществлении различных двигательных упражнений, например, на бревне, без особых усилий,
- легкое и умелое владение телом при выполнении различных маневров: старт, остановка, целенаправленная смена направления и т.п.
- ребенок наделен для своего возраста исключительной физической силой, при этом он демонстрирует высокую степень развития своих основных двигательных способностей: бег, ходьба, прыжки, лазание и т.п.

На этом этапе целесообразно применять игровые тренинговые и диагностические методики, построенные на основе подвижных игр и игровых упражнений, отслеживая уровень двигательной активности, уровень обучаемости школьника двигательным действиям. Также целесообразно проводить беседы с родителями и учащимися, анкетирование школьников с целью

определения личной мотивации к занятиям физической культурой и спортом.

II этап: Основной.

Проводится через один-два года и охватывает период всего школьного образования, так как скрытые психомоторные способности у разных школьников могут проявиться в разное время.

Целью этого этапа для учителя физической культуры является: выявление у обучающегося темпов прироста физических качеств, его способность к решению двигательных задач, умение управлять своими движениями.

Как уже было сказано, в числе физических способностей и качеств, которые определяют психомоторную одаренность, можно выделить и консервативные, генетически определенные способности и качества, которые очень трудно развиваются и совершенствуются в ходе тренировки. Данные физические способности и качества играют важную прогностическую роль. К ним относится быстрота, относительная сила, некоторая часть антропометрических показателей, способность максимального потребления кислорода, экономичное функционирование вегетативной системы организма человека, а также некоторая часть его психических особенностей.

Поэтому на данном этапе выявления спортивной одаренности у школьников проводятся тесты, определяющие уровень их физического развития, а также оценка психомоторных способностей.

1. Тесты для определения уровня физического развития учащихся:

- бег 30 м с высокого старта, с;
- бег 300 м, с;
- челночный бег 3×10 м, с;
- прыжок в высоту с места, см;
- прыжок в длину с места, см;
- 6-минутный бег, м;
- наклон вперед из положения сидя на полу, см;
- метание набивного мяча (1 кг) сидя, двумя руками из-за головы, см;
- поднимание туловища из положения лежа на спине, количество раз за 1 мин;
- подтягивание на высокой перекладине, количество раз;
- отжимания из упора лежа на полу, количество раз.

2. Тесты для определения психомоторных способностей:

- теппинг-тест (количество): исследование сенсомоторной реакции;
- задержка дыхания на вдохе, с: исследование волевого усилия;
- максимальный темп движений кистью руки в течение 6 с: природная быстрота движений;
- самооценка самочувствия по пятибалльной шкале.

На этом этапе тестирование уровня физического развития целесообразно проводить дважды в течение каждого учебного года, отслеживая уровень, темп и стабильность прироста отслеживаемых показателей.

Предложенный комплекс тестов позволяет судить о динамике развития значимых качеств и способностей личности. Качественная сторона двигательной активности позволяет отслеживать интеллектуальный потенциал учащегося, его оперативное мышление, способность творчески подходить к решению практических задач. Приобретенные за предыдущие года обучения двигательные умения и навыки позволяют оценить характер организации движения, степень их экономичности, способность освоить базовую технику.

Конечно, значимым компонентом является желание школьника совершенствоваться в двигательной деятельности.

Закономерным итогом этого этапа являются рекомендации учителя физической культуры по критериям спортивной ориентации конкретного учащегося. Эти рекомендации должны быть подкреплены данными медицинского обследования и антропометрическими измерениями.

Параллельно с этим этапом выявления психомоторной одаренности школьников целесообразно в подростковом возрасте проводить следующий – III этап с целью индивидуализации спортивной ориентации одаренных учащихся.

На этом этапе учителем физической культуры проводятся педагогические наблюдения, контрольные испытания, а также совместно с другими специалистами проводятся медико-биологические и психологические исследования с целью дальнейшего определения сильных и слабых сторон подготовленности спортивно-одаренных учащихся.

Основополагающими способами отбора рассматриваемого этапа являются антропометрические обследования, медико-биологические исследования, педагогические наблюдения, контрольные испытания (тесты), психологические и социологические обследования.

Исследования психофизиологических свойств позволяют определить у спортивно-одаренных учащихся: базовые свойства нервной системы, точность и скорость реакции движения, быстрота получения информирования, четкость пространственно-временных параметров двигательной деятельности, четкость кинестетического

понимания, дифференцирование напряжений мышц, свойства внимания, быстрота мыслительного процесса, формирование и изменение стереотипов динамики.

Антропометрические обследования позволяют определить насколько учащийся отвечает опреленному морфотипу, свойственного конкретной спортивной деятельности. Отметим то, что история спортивной деятельности определила некоторые идеи касаемо морфотипа (масса тела, рост, тип телосложения и т.п.). Например, самым выносливым типом сложения людей является долихоморфный тип (стайеры, марафонцы), а самым сильным типом сложения людей оказался брахиморфный тип сложения: тяжёлоатлеты, метатели диска и ядра, и самым быстрым и спортивным типом сложения людей являются представители мышечного телосложения, которые обладают пропорциональной слаженностью и двигательной одаренностью [7]. Для успешной спортивной деятельности в баскетболе, волейболе, легкоатлетических метаниях, академической гребле необходим высокий рост и т.п.

Что касается медико-биологического исследования, то оно позволяет оценить уровень состояния здоровья, физического развития и физической подготовки детей. По ходу данного исследования необходимо обратить внимание уровень продолжительности и качества процесса восстановления организма детей после того как они выполнили значительные нагрузки.

А вот благодаря психологическому обследованию можно выполнить оценку проявления следующих качеств личности: самостоятельность, упорство и активность в спортивной борьбе, спортивное трудолюбие и т.п.

Проявление подвижности, силы и уравновешенности нервных процессов можно обозначить как природные свойства центральной нервной системы индивида. Данные свойства достаточно трудно совершенствуются по ходу тренировки в течение многих лет. Особый взгляд акцентируется на проявление решительности учащихся детей, их реакцию на неудовлетворительное выступление, упорство и активность, умение максимального проявления своих качеств воли. Для того чтобы выявить качества волевой направленности, школьнику следует давать такие контрольные задания, которые представлены в соревновательной форме.

На основании социологических методов можно получить такие данные, которые содержат в себе спортивные интересы обучающихся, выявить причинно-следственную связь развития мотивации к длительным спортивным занятиям. Выполняя социологическое исследование выявляется: интерес учащихся к определенным видам спорта, наиболее эффективные методы и средства развития данных интересов, формы соответствующей разъяснительной и агитационной работы среди школьников.

На этом этапе учитель физической культуры, все задействованные в исследованиях специалисты должны работать в тесном сотрудничестве со специалистами ДЮСШ, спортивных секций по разным вида спорта.

Оптимальным итогом работы всех специалистов на данном этапе должен стать совместный с одаренным учащимся выбор конкретной спортивной деятельности, к которой данный школьник показал наибольшую предрасположенность.

Функциональную деятельность учителя физической культуры на всех этапах выявления спортивно-одаренных учащихся необходимо формировать исходя из основ некоторых правил:

- Учет потенциала: данное правило заключается в том, что в педагогической сфере основополагающим является не те физические качества, которые показываются учеником в настоящее время, а те, которые проявятся у него со стечением времени.
- Совокупная оценка: суть этого принципа состоит в том, что получить результат одаренности учащегося можно получить, беря в основу оценку целого диапазона способностей: умственных, двигательных, творческих.
- Длительная продолжительность: данное правило основывается на том, что процесс исследования необходимо проводить наиболее продолжительно, а сама организация данного процесса должна обладать постепенным процессом.
- В процессе исследования необходима деятельность специалистов различного профиля: данное правило основывается на том, что при проведении исследования диагностической направленности необходимо, чтобы в данном процессе принимали свое участие не только педагоги, но и врачи, психологи и, даже школьники и их родители. Все это необходимо для того, чтобы получить в результате исследования наиболее объективные результаты.
- В процессе исследования необходимо применять методы и упражнения тренингового характера: суть данного принципа состоит в том, что данные методы и упражнения позволяют преодолеть психологические преграды между педагогом и учеником и разрешить задачи в отношении физического развития ученика.

• Необходимо, чтобы в процессе оценивания индивидуальности касаемо одаренности в спорте принимали участие непосредственно сами испытуемые: основа данного правила состоит в том, данный принцип позволит ученику в процессе исследования его одаренности приобщить его самого к данному процессу и, соответственно, дать шанс проанализировать свои физические навыки и дать им собственную оценку.

Итак, работа учителя физической культуры по выявлению у учащихся спортивной одаренности является длительным и многоступенчатым процессом. Данный процесс будет эффективен лишь в том случае, если на всех его этапах учителем физической культуры совместно с другими специалистами, будет обеспечена комплексная методика оценки личности школьника, подразумевающая применение разных методов исследования: педагогические, медико-биологические, психологические, социологические и т.п.

Несмотря на то, что процесс развития конкретных навыков относительно ко всем видам спортивной деятельности содержит в себе некие конкретные задатки, представляющие собой унаследованные психологические и анатомо-физические свойства, только данное обстоятельство не является основой именно наивысшей степени развития различных навыков – их можно сформировать в себе только в результате правильно подобранной жизнедеятельности. А что касается непосредственно самих задатков, то они предназначены только для того чтобы оказывать содействие рациональному процессу развития данных навыков. В данном развитии ключевую роль сыграет именно нацеленный процесс организации обучения и воспитания в этой области. На основании вышеизложенного можно обозначить то, что человеческие задатки в результате рационального влияния педагога и оптимального воздействия на психику позволяют эффективно и наилучшим образом развить конкретные навыки [16], а своевременное выявление вида одаренности способствует своевременному началу его развития.

«В душе каждого ребенка есть невидимые струны. Если тронуть их умелой рукой, они красиво зазвучат». В.А.Сухомлинский.

Литература

1. Бакулев Е.С., Кузьмин В.В. Повышение эффективности прогнозирования успешности спортсменов с учетом генетических основ родовой, межвидовой и внутривидовой ориентации // Ученые записки. 2009. №11.

2. Бриль М.С. Отбор в спорте. М., ФиС, 1999.

3. Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. 1972. №2. С. 116 – 123.

4. Железков Ц. О сущности спортивной формы // Теория и практика физической культуры. 1997. №7.

5. Зациорский В.М., Сергиенко Л.П. Влияние наследственности и среды на развитие двигательных качеств человека (материалы исследования на близнецах) // Теория и практика физической культуры. 1975. № 6. С. 22 – 29.

6. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология, СПб., Питер, 2001. 464 с.

7. Кокорина Е.А. Морфофункциональные характеристики как критерии спортивного отбора. СПб., 2007. 123 с.

8. Королева Т. Психогенетический подход в исследовании одаренности // Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы: Тез. докл. Междунар. конгр. М., 1998. Т. 2. С. 378 – 379.

9. Курамшин Ю.Ф., Поповский В.М. Найдите свой талант. Л., 2007.

10. Об утверждении Комплекса мер по реализации Концепции российской национальной системы выявления и развития молодых талантов [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 20.09.2012 г. №24-2503. Режим доступа: http//minobr74.ru

11. О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки талантов [Электронный ресурс]: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. №599. Режим доступа: http//президент.рф

12. Платоно В.Н. Подготовка квалифицированных спортсменов. М., 1986. 287 с.

13. Серова Л.К. Профессиональный отбор в спорте. Человек, издание, М.: 2014. 149 с.

14. Сальников В.А. Спортивная деятельность и способности // Теория и практика физической культуры. 2012. №4. С. 24 – 26.

15. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Логос, М., 1996. 320 с.

16. Шумакова Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей // Вопросы психологии. 1996. №3. С. 34 – 43.

References

1. Bakulev E.S., Kuz'min V.V. Povyshenie effektivnosti prognozirovaniya uspeshnosti sportsmenov s uchetom geneticheskih osnov rodovoj, mezhvidovoj i vnutrividovoj orientacii // Uchenye zapiski. 2009. №11.
2. Bril' M.S. Otbor v sporte. M., FiS, 1999.
3. Vygotskij L.S. Problema vozrastnoj periodizacii detskogo razvitiya // Voprosy psihologii. 1972. №2. S. 116 – 123.
4. ZHelezkov C. O sushchnosti sportivnoj formy // Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury. 1997. №7.
5. Zaciorskij V.M., Sergienko L.P. Vliyanie nasledstvennosti i sredy na razvitie dvigatel'nyh kachestv cheloveka (materialy issledovaniya na bliznecah) // Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury. 1975. № 6. S. 22 – 29.
6. Il'in E.P. Differencial'naya psihofiziologiya, SPb., Piter, 2001. 464 s.
7. Kokorina E.A. Morfofunkcional'nye harakteristiki kak kriterii sportivnogo otbora. SPb., 2007. 123 s.
8. Koroleva T. Psihogeneticheskij podhod v issledovanii odarennosti // CHelovek v mire sporta: Novye idei, tekhnologii, perspektivy: Tez. dokl. Mezhdunar. kongr. M., 1998. T. 2. S. 378 – 379.
9. Kuramshin YU.F., Popovskij V.M. Najdite svoj talant. L., 2007.
10. Ob utverzhdenii Kompleksa mer po realizacii Koncepcii rossijskoj nacional'noj sistemy vyyavleniya i razvitiya molodyh talantov [Elektronnyj resurs]: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki CHelyabinskoj oblasti ot 20.09.2012 g. №24-2503. Rezhim dostupa: http//minobr74.ru
11. O merah po realizacii gosudarstvennoj politiki v oblasti obrazovaniya i nauki talantov [Elektronnyj resurs]: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maya 2012 g. №599. Rezhim dostupa: http//prezident.rf
12. Platono V.N. Podgotovka kvalificirovannyh sportsmenov. M., 1986. 287 s.
13. Serova L.K. Professional'nyj otbor v sporte. CHelovek, izdanie, M.: 2014. 149 s.
14. Sal'nikov V.A. Sportivnaya deyatel'nost' i sposobnosti // Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury. 2012. №4. S. 24 – 26.
15. SHadrikov V.D. Psihologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka: uchebnoe posobie. 2-e izd., pererab. i dop. Logos, M., 1996. 320 s.
16. SHumakova N.B. Mezhdisciplinarnyj podhod k obucheniyu odarennyh detej // Voprosy psihologii. 1996. №3. S. 34 – 43.

***

IDENTIFICATION OF SPORTS TALENT IN SCHOOLCHILDREN BY A PHYSICAL EDUCATION TEACHER

Ivanov S.V., Teacher,
Petrovskaya Secondary School, Chelyabinsk Region

Abstract: currently, one of the most promising and important tasks in the field of improving the education system is the education and training of gifted children in all areas of knowledge, including in the field of sports. Early detection is important in this area. However, despite the fact that there is a large number of foreign and domestic experience in the study of gifted children, the problem of diagnosis, training and psychological support for such children still remains particularly relevant. In connection with the above, one of the key areas of the physical education teacher's work is to create conditions for the identification and development of students who are gifted in sports, including those whose talents have not been shown yet, as well as capable students who have hopes for a further qualitative leap in the development of their abilities. The article discusses the work of a physical education teacher to identify sports talent in schoolchildren; describes the successive stages of this work, detailing the objectives of each phase, criteria for the identification of sports talent of pupils at each stage and the principles on which the work of physical education teachers identify sporting talent among students; provide a definition of sports (psychomotor) of giftedness, consider the morphological features in the hard of hereditary dependence and has prognostic significance in the assessment of psychomotor talent.

Keywords: teacher; talent; sport, students, physical education

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ С ЛИСТА В КУРСЕ «ФОРТЕПИАНО» ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ХОРОВОЕ ДИРИЖИРОВАНИЕ»

Кошкарева Н.В., кандидат искусствоведения, профессор, заведующий кафедрой,
Никольская И.А., преподаватель,
Государственный музыкально-педагогический институт им. М.М. Ипполитова-Иванова

Аннотация: статья посвящена вопросам методических принципов освоения приемов чтения с листа. В современной системе среднего профессионального образования дирижеров хора важнейшая роль отведена навыку чтения с листа. Здесь авторы исследования понимают не единичный технический прием, а сформированную профессиональную компетентность, включающую помимо конкретного технического приема развитие общих и музыкальных способностей, организацию пианистических движений и овладение разнообразными пианистическими навыками, развитие музыкального мышления и воспитание эстетического вкуса. Методологическим принципом системного анализа стало комплексное исследование проблематики. В исследовании применяется историко-стилистический, педагогический и хороведческий ракурс.

Еще с XVII-XVIII веков чтение с листа было нормой домашнего музицирования. Даже не имея профессионального музыкального образования, интеллигентные слои общества обладали высоким уровнем знаний в области музыкального искусства. Позднее, в XX – начале XXI веков в процессе формирования профессиональных образовательных стандартов в музыкальных учебных заведениях чтение с листа становится суверенитетной дисциплиной. Осмысление сущности принципов, в которых выкристализовывались методика чтения с листа, нашло отражение в педагогических и методических трудах (Е. Либерман, А. Вицинский, Н. Перельман, А. Шмидт-Шкловская и так далее).

В представленной статье впервые представлены чтение с листа с точки зрения важнейшей компетенции в системе современной отечественной школы хорового дирижирования, а также комплексную методику обучения технике чтения с листа И.А. Никольской. В ее методе чтение нот с листа предстает как художественная техника. Исследовательские наблюдения автора методики основывается личном опыте работы как преподавателя курса «Фортепиано» и «Аккомпанемент и чтение с листа», а также в качестве в классах дирижирования у ведущих специалистов этого направления в Государственном музыкально-педагогического института имени М.М. Ипполитова-Иванова (Москва) (Заслуженный работник культуры РФ, профессор - Есипова Е.В.; кандидат искусствоведения, доцент, профессор кафедры – Кошкарева Н.В.).

По результатам исследования делаются выводы о необходимости исследования проблематики, связанной с чтением с листа. Чтение с листа позиционируется как важнейшая составляющая интенсивной формы развивающего обучения, а также комплексного формирования компетенций подготовки дирижеров академического хора в средних профессиональных учебных заведениях.

Ключевые слова: дирижерско-хоровое образование, чтение с листа; музыкальное исполнительство; педагогика; И.А. Никольская

Введение

В современной системе среднего музыкального образования подготовки хоровых дирижеров особая роль принадлежит дисциплинам «Фортепиано» и «Аккомпанемет и чтение с листа». Развитие чтения с листа как важной части фортепианного исполнительства начинается еще в XVIII веке, когда под воздействием реформ Петра I наблюдалось освобождение музыкальной культуры от церковной опеки, сужение роли культовой музыки, все больше расширялось светское музицирование (хоры на улицах и площадях, военные оркестры, музыкально-театральные представления, возникновение концертной деятельности). Музыкальное образование имело свои особенности: акцент на домашнее обучение. В дворянском обществе усиливалась тяга к любительскому музицированию, салонная музыка звучала в каждом доме и исполнялась исключительно по нотам. Все это отразилось на характере музыкального образования. Основу музыкального обучения составляли музыкальная грамота, игра по нотам и сочинительство.

Подготовка музыкантов-профессионалов проводилась чаще всего в учебных учреждениях Москвы и Петербурга, и как правило, занималась подготовкой оркестрантов, певцов, а в отдельных случаях и композиторов (Д.С. Бортнянского, М.С. Березовского). В течение двух столетий квалифицированных хористов и хоровых дирижеров воспитывала Петербургская Придворная капелла. Именно здесь была заложена основа в системе обучения, включавшая игру на фортепиано, ансамблевое музицирование, сольфеджио, гармонию, педагогическую практику, что и легло впоследствии в основу учебного плана российской консерватории.

В те времена чтение с листа было нормой домашнего музицирования. Даже не имея профессионального музыкального образования, интеллигентные слои общества обладали высоким уровнем знаний в области музыкального искусства. В современном же музыкальном образовании основные проблемы, стоящие перед педагогом при работе над читкой с листа это воспроизведение точ-

ного ритмического рисунка, непрерывной выразительности музыкальной фразы, штрихов и аккордовой фактуры. В основе работы над незнакомым текстом лежит умение смотреть вперёд и предслышать развитие музыкальной фразы, гармоническое мышление. Осмысление сущности принципов, в которых выкристализовывались методика техники фортепианной игры, представлено, в первую очередь, научно-литературном наследии выдающихся исполнителей (Г. Нейгауз, И. Гофман, Э. Гилельс, М. Гринберг, Я ак, К. Игумнов и другие), отдельные вопросы методики чтения с листа - в педагогических и методических трудах (Е. Либерман, А. Вицинский, Н. Перельман, А. Шмидт-Шкловская и так далее).

Однако, несмотря на относительно многочисленные публикации по вопросам техники фортепианной игры и формирования художественного мышления музыкант-исполнителя, чтению с листа уделяется весьма малое внимание. Сегодня ощущается недостаток действительно крупных методических исследований по изучению навыков чтения с листа на нынешнем этапе развития фортепианного искусства. Большинство преподавателей решают для себя эту проблему разными путями, исходя из своего опыта и особенностей учеников. Тем не менее, эта тема была затронута во многих музыкально-педагогических работах таких как: А. Артоболевская «Первая встреча с музыкой», А. Щапов «Фортепианная педагогика», Е. Тимакин «Воспитание пианиста», Л. Боренбойм «Путь музицирования» и других.

Таким образом **актуальность данного исследования** заключается в представляемой методике по освоению техники чтения с листа, разработанной для применения в области хорового дирижирования в системе современного отечественного среднего образования. Ведь по словам Г. Нейгауза: «музыкальное искусство - не только средство эстетического наслаждения, но и великое средство жизненного познания, что оно... может приводить в движение самые глубокие пласты человеческой души, человеческого интеллекта» [5].

Цели и задачи исследования:

- представить чтение с листа важнейшей компетенцией в системе современной отечественной школы хорового дирижирования;
- осветить наиболее яркие труды по технике чтения с листа;
- раскрыть методические принципы чтения нот с листа;
- представить комплексную методику обучения технике чтения с листа И.А. Никольской.

Методы и материалы

Методологическим принципом системного анализа стало комплексное исследование проблематики. В исследовании применяется историко-стилистический, педагогический и хороведческий ракурс. Материалами исследования составили объединенные принципы исторического, историографического и теоретического исследования. Опорными в методологическом отношении стали труды великих пианистов и педагогов, а также новейшие разработки в области дирижерского искусства. Научно-практическая значимость исследования неоспорима и обусловлена возможностью ее использования в педагогической практике обучения хоровых дирижеров в средних музыкальных учебных заведениях.

Результаты и обсуждения

Значение курса фортепиано в развитии музыканта специальности «Хоровое дирижрование» трудно переоценить. Поэтому в отечественном образовании предмет вводится на этапе музыкальной школы и ведет дальнейшую стратегическую линию обучения в среднем и высшем профессиональном образовании. Исполнение песен школьного репертуара и хоровых партитур на фортепиано является неотъемлемой частью исполнительской деятельности студентов специальности «Хоровое дирижирование» и сопровождает уже дипломированных хормейстеров на протяжении всей профессиональной деятельности.

Многообразие пианистических навыков, приобретенных учащимися на уроках фортепиано, формирует важное значение для навыка чтения нот с листа и являются решением целого комплекса практических и педагогических задач. Регулярные занятия чтением с листа позволяют развивать музыкальный слух, помогают в организации пианистического аппарата, дают возможность быстро ориентироваться на клавиатуре. Кроме того, формируется чувство стиля и стилистических навыков, разноплановость. Важным аспектом занятий по чтению с листа является значительное расширение музыкального кругозора учащегося.

Главной задачей педагога является прививание любви к инструменту, к занятиям, к самостоятельному разбору нотного материала, не отрицая работу над чтением с листа, но мотивируя проходить достаточное количество репертуара в самостоятельной работе.

В современных условиях непрекращающегося процесса оптимизации в музыкальном образовании наблюдается значительное сокращение часов преподавания предмета общее фортепиано. Очень часто ученики ходят на занятия с невыученным текстом и каждый раз читают его заново. При этом у преподавателя на более детальную работу

временные возможности ограничены. Между тем, чтение с листа не должно быть самоцелью, тем не менее большую часть времени должна занимать кропотливая работа за инструментом.

В настоящее время можно встретить такую тенденцию, когда педагоги начального образования заинтересованы в большем количестве выступлений учеников в различных концертах и конкурсах, и очень часто выучивается одно-два произведения, которые постоянно исполняются. Таким образом, в профессиональные учебные заведения ученики часто приходят с недостаточным количеством пройденного репертуара и практически отсутствующими навыками чтения с листа, испытывают трудности с разбором нотного текста, не умеют верно прочитать ритмический рисунок, не видят взаимодействия гармоний. Поэтому в первое время очень важным является заложение самых элементарных основ для дальнейшего обучения навыкам работы с новым музыкальным материалом.

На первом этапе работы хорошо себя зарекомендовала практика обучению чтения с листа, основанная на индивидуальных предпочтениях и уровнях подготовки учащихся, культурного и интеллектуального развития, психоэмоциональных особенностей. В этом случае такая форма работы будет интересна студенту и даст более высокий результат. Здесь очень эффективны занятия, как индивидуальные, так и в ансамбле, на основе небольших фрагментов произведений, содержащих большую образную составляющую, которая позволяет развить ассоциативное мышление. Например: В. Задерацкий «Фарфоровые чашки», Г. Галынин «Детская музыка», Э. Сати «Гносиенны», Л. Бетховен «Экосезы», Ф. Шуберт «Лендлеры», В.А. Моцарт «Симфонии» в 4 руки, а также аккомпанементы романсов русских композиторов (А. Варламов «На заре ты ее не буди», А. Даргомыжский «Юноша и дева», С. Рахманинов «Островок» и другие).

Надо помнить, что каждый ученик – индивидуальность, и какой-либо стандарт придумать невозможно. Но общая задача всего первого этапа обучения находится в заложении фундамента свободного чтения нот в разных тональностях, и, как следствие, развитие аппликатурных ощущений, музыкальной интуиции и восприимчивости.

В основе процесса чтения нот с листа находится умение смотреть вперед в нотном тексте. Чем больше мастерства и опыта музыканта, тем больше развит его внутренний слух, что позволяет следить за нотным текстом с опережением. Еще одно важное условие для достижения успешных результатов - умение играть, не глядя на руки, тактильно ощущать подушечками пальцев клавиатуру, глазами находясь в музыкальном материале. Необходимо добиваться целостности фразы и завершенности музыкальной мысли, не допускать игры отдельными нотами и мелкими музыкальными отрывками.

До настоящего времени сложились некоторые устойчивые принципы работы над чтением с листа. Важно приучить сначала анализировать проигрываемый материал:

- определить лад, тональность, случайные знаки, размер, длительности нот;
- анализ мелодического рисунка поможет найти знакомые мелодические обороты, интервалы, аккорды;
- анализ формы произведения и строение фраз поможет увидеть повторы, секвенции, продумать аппликатурные моменты, обратить внимание на штрихи, динамику.

Важно выработать прием «слепой игры» на фортепиано. Таким образом у ученика будет развиваться тактильное восприятие клавиатуры, снижаться зависимость от визуального контроля за движениями рук. Постепенно он отвыкнет переключать своё внимание с нот на клавиши, то есть будет развиваться навык непрерывного чтения нот, а значит, непрерывного внимания.

В идеале, именно при чтении с листа музыкант получает сразу главное впечатление о новом произведении, своё восприятие, психологические образы, получает информацию о музыкальных особенностях пьесы - стиле, гармонической фактуре, фразировке, штрихах и в конечном итоге о самом главном - идее композитора. По мере освоения предмета чтение с листа в зависимости от подготовки и успеваемости учащегося повышается уровень сложности произведений и поставленных задач скорости мышления и воспроизведения на клавиатуре текста, динамики, штрихов. Главной итоговой задачей является обучение студента самостоятельному грамотному разбору нотного текста различной степени трудности, овладению в совершенстве аккомпанементами с разными размерами, типами фортепианной фактуры к песням для детей и юношества, а также вокальным ансамблям и хорам. В конечном итоге каждый педагог сам выстраивает свою линию, исходя из индивидуальных возможностей ученика, его музыкальной, технической подготовки и интеллектуального уровня.

Выводы

В заключение отметим, что чтение с листа является важнейшей составляющей комплексного формирования компетенций подготовки дирижеров академического хора в средних профессиональных учебных заведениях. В настоящее время

в учебный план входит дисциплина «Аккомпанемент и чтение с листа» для подготовки музыкантов-хоровиков, охватывающая весь объем знаний исполнительских навыков игре на рояле, необходимый и достаточный для выпускников среднего профессионального образования. В цели дисциплины входит всесторонняя подготовка будущих специалистов-хормейстеров и дирижеров, учителей музыки общеобразовательной школы, приобщение их к самостоятельной работе по отбору, изучению и анализу хоровых произведений. Владение сформированными навыками по чтению с листа – краеугольный камень данной учебной дисциплины.

Формирование навыков чтения нот с листа, умения самостоятельно разобраться в нотном тексте - процесс длительный и непростой. Он является неотъемлемой частью комплексного развития ученика наряду с развитием общих и музыкальных способностей, организацией пианистических движений и овладением разнообразными пианистическими приемами, развитием музыкального мышления и воспитанием эстетических вкусов, воспитанием любви к труду и так далее.

Современная жизнь ставит как перед общей педагогикой в целом, так и перед музыкальной педагогикой в частности задачи интенсивного обучения и развития обучающихся. В этих условиях все больше возрастает роль занятий, весьма ограниченными во времени: ансамбль, аккомпанемент, чтение с листа. Тем не менее, без этих предметов невозможно сформировать профессионального музыканта. Вероятно, что не все выпускники музыкальных колледжей поступят в высшие учебные заведения. Однако связь их с музыкальным искусством не должна прекращаться. Поэтому наряду с профессиональной ориентацией перед педагогами стоит важнейшая задача: научить активно использовать свои знания и умения в самостоятельной профессиональной деятельности, а также возродить почти утраченные теперь традиции домашнего музицирования. Решение этих задач во многом зависит от успешной организации работы на уроках чтения с листа.

Литература

1. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. 3-е изд., доп. М.: Музыка, 1978. 289 с.

2. Брянская Ф.Д. Формирование и развитие навыка игры с листа в первые годы обучения пианиста. Москва: Музыка, 1971. 56 с.

3. Камаева Т.Ю., Камаев А.Ф. Чтение с листа на уроках фортепиано. Москва: Классика XXI, 2006. 95 с.

4. Мндоянц А.А. Очерки о фортепианном исполнительстве и педагогике. Москва: Изд.ЦМШ при МГК им. П.И. Чайковского, 2005. 86 с.

5. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Послесл. Я.И. Мильштейна. С. 257 – 299]. 4-е изд. М.: Музыка, 1982. 300 с.

6. Надырова Д.С. Музыкальное развитие в процессе фортепианного обучения: учеб. пособие. Казань: Изд-во ТГГПУ, 2008. 95 с.

7. Тургенева Э., Малюков А. Пианист-фантазер: учеб. пособие по развитию творческих навыков и транспонированию: в 2 ч. Ч. 1. Москва: Сов. композитор, 1990. 198 с.

8. Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище. Москва: Классика-XXI, 2001. 176 с.

9. Bernstein, Seymour. 20 Lessons In Keyboard Choreography. Seymour Bernstein Music; 1St Edition edition (June 1, 1991). 200 p.

10. Borísov, Yuri. Por el camino de Richter. Barcelona, Ed. Acantilado, 2015.

11. Harrison, Max. Rachmaninoff: Life, Works, Recordings. Bloomsbury Publishing. 2006.

12. Plaskin Glenn. Horowitz: a biography of Vladimir Horowitz. 1st Quill ed. New York: Quill, 1983. 607 pages, 32 unnumbered pages of plates.

13. Rubinstein, Artur. My Many Years – New York: New York, 1980.

References

1. Alekseev A.D. Metodika obucheniya igre na fortepiano. 3-e izd., dop. M.: Muzyka, 1978. 289 s.

2. Bryanskaya F.D. Formirovanie i razvitie navyka igry s lista v pervye gody obucheniya pianista. Moskva: Muzyka, 1971. 56 s.

3. Kamaeva T.YU., Kamaev A.F. CHtenie s lista na urokah fortepiano. Moskva: Klassika XXI, 2006. 95 s.

4. Mndoyanc A.A. Ocherki o fortepiannom ispolnitel'stve i pedagogike. Moskva: Izd.CMSH pri MGK im. P.I. CHajkovskogo, 2005. 86 s.

5. Nejgauz G. Ob iskusstve fortepiannoj igry: Zapiski pedagoga / Poslesl. YA.I. Mil'shtejna. S. 257 – 299]. 4-e izd. M.: Muzyka, 1982. 300 s.

6. Nadyrova D.S. Muzykal'noe razvitie v processe fortepiannogo obucheniya: ucheb. posobie. Kazan': Izd-vo TGGPU, 2008. 95 s.

7. Turgeneva E., Malyukov A. Pianist-fantazer: ucheb. posobie po razvitiyu tvorcheskih navykov i transponirovaniyu: v 2 ch. CH. 1. Moskva: Sov. kompozitor, 1990. 198 s.

8. SHCHapov A.P. Fortepiannyj urok v muzykal'noj shkole i uchilishche. Moskva: Klassika-HKHI, 2001. 176 s.

9. Bernstein, Seymour. 20 Lessons In Keyboard Choreography. Seymour Bernstein Music; 1St Edition edition (June 1, 1991). 200 p.

10. Borísov, Yuri. Por el camino de Richter. Barcelona, Ed. Acantilado, 2015.

11. Harrison, Max. Rachmaninoff: Life, Works, Recordings. Bloomsbury Publishing. 2006.

12. Plaskin Glenn. Horowitz: a biography of Vladimir Horowitz. 1st Quill ed. New York: Quill, 1983. 607 pages, 32 unnumbered pages of plates.

13. Rubinstein, Artur. My Many Years – New York: New York, 1980.

***

METHODS OF DEVELOPING SKILLS OF READING FROM A SHEET IN THE COURSE "PIANO" IN THE SPECIALTY "CHORAL CONDUCTING"

Koshkareva N.V., Candidate of Art Criticism (Ph.D.), Professor, Head of the Department,
Nikolskaya I.A., Lecturer,
State Musical and Pedagogical Institute named after M.M. Ippolitov-Ivanov

Abstract: the article is devoted to the methodological principles of mastering the techniques of reading from a sheet. In the modern system of secondary professional education of chorus conductors, the most important role is assigned to the skill of reading from a sheet. Here, the authors of the study do not understand a single technical technique, but a formed professional competence, which includes, in addition to a specific technical technique, the development of general and musical abilities, the organization of piano movements and the acquisition of various piano skills, the development of musical thinking and the education of aesthetic taste. The methodological principle of system analysis has become a comprehensive study of issues. The research uses historical and stylistic, pedagogical and choral perspectives.

Since the XVII-XVIII centuries, reading from a sheet was the norm of home music. Even without a professional musical education, the intelligent sections of society had a high level of knowledge in the field of musical art. Later, in the XX – early XXI centuries, in the process of forming professional educational standards in music schools, reading from the sheet becomes a sovereign discipline. Understanding the essence of the principles in which the method of reading from a sheet was crystallized was reflected in pedagogical and methodological works (E. Liberman, A. Vitsinsky, N. Perelman, A. Schmidt-Shklovskaya, and so on).

The article first presents sight-reading from the perspective of key competencies in the system of modern Russian school of choral conducting, as well as comprehensive method of teaching the technique of reading from the sheet of I.A. Nikolskaya. In her method, reading sheet music appears as an artistic technique. Research observations of the author are based on personal experience as the teacher of the course "Piano and accompaniment and sight-reading", as well as classes in conducting with leading experts in this direction in the State Music-Pedagogical Institute named after M.M. Ippolitov-Ivanov (Moscow) (Honored worker of culture of Russia, Professor E. Esipova V.; Candidate of Art Criticism (Ph.D.), Associate Professor, Professor – Koshkareva N.V.).

Based on the results of the study, conclusions are drawn about the need to study the problems associated with reading from a sheet. Reading from a sheet is positioned as an important component of an intensive form of developing training, as well as a complex formation of competencies for training academic chorus conductors in secondary professional educational institutions.

Keywords: conductor-choral education, reading from a sheet; musical performance; pedagogy; I.A. Nikolskaya

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СТИХОТВОРЕНИЯХ МИРЗЫ АЛЕКПЕР САБИРА

Исмаилова Мансура Гардашхан кызы, доктор философских наук, преподаватель, Азербайджанский государственный педагогический университет

Аннотация: творчество М.А.Сабира характеризуется в истории Азербайджанской литературы своей монументальностью. Значительную часть творчества этого великого поэта, создавшего литературную школу, занимают его детские стихотворения. В сущности этих стихотворений основное место принадлежит вопросам детского мировоззрения, мечты и желаний, внушения нравственных ценностей. Творчество М.А. Сабира превратилось в проблему исследования с разных контекстов. Его детские стихотворения всегда привлекали внимание литературно-теоретической мысли. Все это поясняет, что детские стихотворения носят серьезную сущность в творчестве М.А. Сабира. Формирование и воспитание является высокой моралью Мирзы Алекпер Сабира. Великий азербайджанский мыслитель и просветитель приводит примеры в своих стихотворениях, как «Подарок школьникам», «Школьная песня», «Призыв к школе», «Ребенок и лед», «Весенние дни», «Спор деревьев», «Пахарь», «Ворона и лиса», «Доктор и больной», «Старый садовник», «Муравей», «Одеяло Моллы Насреддина», «Ребенок и деньги», «Искандер и бедняг», «Больной крестьянин», «Буйвольщик и поток», «Молла Насреддин и вор», «Паук и шелковичный червь», «Чабан врун», крайне настроенным к реалиям жизни, и незаменимыми с точки зрения выяснения другого направления его творчества. Согласно обстоятельствам, конец XIX в. считается особенным периодом развития детской литературы.

Ключевые слова: вопросы и проблемы воспитания, детские стихотворения, идеи детской поэзии, высокая мораль, просвещение, процесс обучения, образование, привлечение детей к эрудиции, история педагогической мысли

М.А. Сабир один из известнейших личностей Азербайджанской литературы XX века. Важную часть его богатого творчества занимает его детские стихотворения. Вообще, творчество М.А. Сабира играет важную роль в обогащении детской литературы. Исследователи литературно теоретической мысли, детской литературы высказали разносторонние мысли и суждения об этом направлении. Примером этому являются выводы таких ученых и деятелей, как А. Шаиг, А. Саххат, М. Джалал, А. Мирахмедов, М. Мамедов, Г.Намазов, И. Исаев, Я. Бабаев, Т. Джавадов, З. Халил, Ф. Аскерли и др. Но блистательное творчество М.А. Сабира в разные отрезки времени сделали необходимыми повторные подходы и анализы. Такие образцы, как «Подарок школьникам», «Школьная песня», «Призыв к школе», «Ребенок и лед», «Весенние дни», «Спор деревьев», «Пахарь», «Ворона и лиса», «Доктор и больной», «Старый садовник», «Муравей», «Одеяло Моллы Насреддина», «Ребенок и деньги», «Искандер и бедняг», «Больной крестьянин», «Буйвольщик и поток», «Молла Насреддин и вор», «Паук и шелковичный червь», «Чабан врун» и т.д., как самые типичные образцы, имеют важное значение.

Творчество М.А. Сабира с точки зрения своеобразной формы, образца высокого мастерства всегда привлекало внимание с системными подходами. Литературно-теоретическая мысль привела его профессиональную стиль к разным контекстуальным анализам. Рассудок Сабирской литературной школы выясняет функциональное содержание его творческой способности и как классический образец индивидуальности мастера приобретает серьезную суть. Именно поэтому известный поэт Г. Ариф говорил: «Что пережил Физули, что пережил Сабир, собрались вместе и не могли пережить годы». Покоряя высоты в богатстве Ширванской литературной среды, поэт мастер всех времен своими думами, творческой способностью. Детские стихотворения являются отдельным направлением в творчестве поэта, крайне настроенным к реалиям жизни, и незаменимыми с точки зрения выяснения другого направления его творчества.

Вообще, конец XIX века, начало XX века особенный период развития детской литературы. Появляется необходимость связывать это в одном направлении своими нуждами общества и неизбежностью исторической обстановки, наличием проблем образования, школы, алфавита, женской школы и т.д. и исторической реальностью, превращающего решение в необходимость. Примером к этому являются проделанные такими интеллигентами, как С.А. Ширвани, Г. Зардаби, С.М. Ганизаде, М. Махмудбеков, А. Саххат, А. Шаиг, М. Таги и др., Например, книги С.А. Ширвани «Весна детей» (1878), А.О. Черняевского и С. Велибекова «Язык Родины» (1882, 1888), Р. Эфендиева «Детский сад» (1898), «Деткие рассуждения» (1901), М.Э. Новроса «Наставления детям» (1900), Г. Зардаби «Сборник Тюркских песен» (1900), М.С. Сеидова «Книга сокровищ детей» Ширвана» (1902) говорят о неуклонности дела. Известный просветитель А.Бакиханов в 1836 году акцентировал, что «сколько не искал, не нашел такую книгу для обучения детей, чтобы подействовал на их нравственную красоту простым и понятливым языком. Книги, которые сегодня употребляются, написаны с такими непонятными выражениями, что учителя сами не могут их понять. Некоторые книги такие протяжные и разбросанные, что понять их очень трудно. В этих книгах нет ничего от

поговорки «обучаемое в детстве похожа на рисунок, нарисованное на камне». В детстве надо обучать детей нравственной красоте» [2, с. 68]. И каждый шаг М.А. Сабира, как поэта, рассчитан именно на обеспечение нужд в области обучения и воспитания детей. Стихотворения «Ребенок и лед», «Весенние дни», «Спор деревьев», «Пахарь», «Доктор и больной», «Одеяло Моллы Насраддина», «Ребенок и деньги», «Искандер и бедняг», «Буйвольщик и поток», «Молла Насреддин и вор», «Чабан врун» и т.д. и сегодня занимают место в детских учебниках, как незаменимый образец, они всей своей сутью незаменимые образцы в формировании мировоззрения, воспитании молодого поколения. Стихотворение поэта «Школьная песня» носит цель выяснения реальности, панораму в социальной сфере.

Творчество М.А. Сабира приобретает совершенство с возможностью показания детского мира и перемещения в поэтический текст. Поэт с большим гражданским чувством присоединился к призыву. Г. Зардаби «создадим произведения на простом, понятливом языке, на котором поймут наши дети» и создал произведения, которые стали образцами детской литературы, детской поэзии. Сделал полезные дела с точки зрения заполнения пустоты, появлявшейся в свое время. В свое время Ф. Кочарли в своем письме в ответ Гамзат бека Габулов-Ширванскому, который в учебнике «Язык Родины» жаловался на недостаточность образцов национальной литературы, посланного в редакцию газеты «Закавказья», настаивал, что «Кроме Гасым бека Закира и Гаджи Сеид Азим Ширвани, Азербайджанские писатели и поэты не создали такие произведения, чтобы были пригодными и полезными в обучении детей» [5, с. 241]. На основе борьбы всех интеллигентов XX века стояли вопросы школы, учебника, азбуки, образования. Самым хорошим и типичным примером к этому является письмо М.Ф. Ахундова Г. Зардаби. Письмо было написано 11 января 1877 года. Там акцентируется, что в газете «Экинчи» нам мусульманам объясняешь достоинства и пользы науки, предлагаешь изучать науки, изучать науки! Скажи, где нам изучать науки, у кого учиться и на каком языке изучать, … где найти учителей? Нет учителей, знающих по-тюркски, по-персидски, по-арабски» [1, с. 254].

Как видно, они в целом отражают общее положение времени, сложность проблем беспокойство интеллигентов. И то, что М.А.Сабир отдал преимущество созданию образцов детской литературы в своем творчестве, было естественном и обдуманным событием. Созданные ими, настраиваясь на традициях, идущих от народной литературы, крайне простых, ясных произведений было в целом направлять литературно – культурный процесс. Например, стихотворение «Призыв к школе» было призывом к науке, образованию и отражало общие проблемы времени.

Борьба таких известных интеллигентов, как А. Бакиханов, М.Ф. Ахундов, М. Шахтахтлы, С.А. Ширвани, М. Махмудбеков, С.М. Ганизаде, связанная с решением проблем в социальной сфере, была настроена на познание и решение сути в разных контекстах. Все это сделало неизбежным формирование и развитие детской литературы. И М.А. Сабир именно всем своим творчеством понимал суть вопросов и разносторонними своими стихотворениями выводил их на художественную арену. Все они, от «не хочу учить, отстаньте» до «иди в школу, дорогой», являются в целом отношением М.А. Сабира к происходящим в обществе.

Происходящие в общественной, политической, культурной жизни Азербайджана в конце XIX века и в начале XX века, внутреннее содержание процесса и демонстрация им серьезной позиции творческой средой вытекали от необходимости, познания историко-культурного процесса. Происходящие обновления в Европе, направление просветительских идей на культурное возрождение народа и сделанные шаги в этой области, настроение школы, науки, образование на такое возрождение начали составлять основную линию деятельности Азербайджанской интеллигенции. Вопрос школы нового типа, составление учебников и привлечение детей школе, как важный вопрос, держался в центре внимания. И создание детской литературы здесь, как основной вопрос, было в центре внимания. XIX век отличается в жизни Азербайджанского народа важными общественно-политическими, литературно-культурными и педагогическими событиями. Аннексия Северного Азербайджана Россией в начале века проявила и некоторые прогрессивные результаты независимо от колонизаторских целей царизма.

Среди происходивших знаменательных событий особое значение приобретает открытие новых мировых школ, оживление школьных и просветительских движений. Как и в некоторых народах, судьба становления Азербайджанской детской литературы тесно связана с новой педагогической жизнью. М.А. Сабир, как один из самых ярких представителей этого культурного движения в начале XX века, преподносил нашей литературе дары своими разностильными стихотворениями. Добавим и то, что такие поэты, как Гасаналиага хан Гарадаги, Мирза Казым Гази Аскерзаде, Султан Меджид Ганизаде, Рашид бек Эфендизаде, Гасан бек Зардаби, Насех, Мир Сейфеддин Сеидов Ширвани, Юсиф Эфендизаде, Магаммед Гади, Алисаттар Ибрагимов, Алаббас Музниб, Алимишан Гу-

сейнзаде, Али Улви, Гаджи Мирага Мирмохсинзаде Насех, Джамо бек Аджиз Ширвани, Али Назми, Магаммедтаги Сидги, Джаббар Аскерзаде, Рза Сабит, Мирза Балагардаш Мурадзаде, Аловсат Фарзалиев, Исмаил Хагги, Самед Мансур, Аббас ага Назир Гайыбзаде, Джафар Джаббарлы, Ахмед бек Агаталибейов Хафиз, Абуррахман Даи, Абдулла бек Эфендизаде и др. вместе с М.АСабиром обогащали детскую литературу в этом литературно-культурном процессе «Нравственная культура Азербайджанского народа, в том числе история школы и педагогической мысли древняя и богатая. Образцы народного творчества, как и в других народах, являются первым вестником Азербайджанской народной педагогики. Поставленные в народном творчестве самые хорошие нравственные качества и нормы благородного поведения потом были подняты на более высокую ступень, были развиты, приобрели более глубокое содержание в произведениях классиков Азербайджанской педагогической мысли. Невозможно представить себе мастера, в творчестве которого в той или другой степени не нашли свои отражения определенные нравственно-дидактические, этические и эстетические рассуждения» [3, с. 3]. Творчество М.А. Сабира, как классический образец этого, проявляет интерес с серьезной фактурой. Его творческая способность высокого мастерства проявляет себя в каждом образце, написанном для детей. Стихотворения «Ребенок и лед», «Весенние дни», «Спор деревьев», «Ворона и лиса», «Одеяло Моллы Насреддина» и т.д. являются образцами, определяющими золотой фонд детской литературы. Можно сказать, что в начале XX века эти образцы, как классические образцы детских учебников, приобрели в воспоминаниях долговечность. Например, стихотворение «Чабан врун» со своим назидательным характером является примером для нашей литературы.

Этот образец, со своей сутью в целом настроенный на народную мысль, формирует совершенное представление с точки зрения своей воспитательной сутью, внушаемым содержанием. Оказывает влияние у людей типичного примера в связи с тем, каким бедствиям пролеживает путь обмана. И М.А. Сабир, пользуясь именно этим богатствам, как творец внушает детям результаты обмана. Поднятие чабаном два раза ложного шума, что волки напали на стадо, и выяснение, что это ложь, стало причиной недоверия. В третий раз, когда волки и действительно напали на стадо, на шум чабана люди не поверили.

Творческий подход М.А. Сабира, использование с высоким мастерством богатой фольклорной памяти народа стал напчалом появления оригинального художественного образца для детей. И стихотворения «Паук и шелковичный червь», «Молла Насреддин и вор», «Буйвольщик и поток», «Искандер и бедняг», «Больной крестьянин» являются типичными и по содержанию, и по воспитательному характеру. Например, в стихотворном рассказе «Буйвольщик и поток» переводится на художественный текст произошедших из-за того, что буйвольщик добавлял в молоко недозволенное (воду). В рассказе описывается, что мужчина, имевший два буйвола, всегда добавлял в молоко воду и обманывал людей. Однажды пошел сильный дождь, прошел поток и унес буйвола. Мужчина завопил, а сын, выражая свое отношение к проделанным отца, сказал, что это добавленные ими в молоко недозволенные собрались вместе, превратились в поток, а этот поток унес буйвола.

Сказанные языком сына показывают, что к каким последствиям могут открывать путь недозволенные. И М.А. Сабир посредством всего этого призывает детей к правдивости, верности, истине и внушает им до подлинности в своих действиях. Вообще, детская литература со всеми своими параметрами настроена на выражение детской фантазии, мечты и желаний. Стихотворный рассказ «Молла Насреддин и вор» с этой точки зрения типичного характера. Как известно, Молла Насреддин окаменел в памяти народа как мастер анекдотов. Все анекдоты, случаи и происшествия, связанные с ним, охватили все Восточные страны, Прибалтийские страны. В Азербайджанской литературе, а также среди народа, имеются достаточных художественных образцов, связанных с Молла Насреддин. И М.А. Сабир в своих детских стихотворениях по возможности пользовался ими. Например, в «Молла Насреддин и вор»е описывается, что однажды вор ворует папаху Моллы и бежит в сторону сада, а молла идет в кладбище. Люди спрашивают его причину такого поступка. А он говорит, что «зачем мне сад, будущее место вора здесь». Эти слова направляет внимание на суть и своеобразность моллы.

Оживление в детской литературе в начале XX века показывало себя не только в количественном понятии, но и привлекает внимание и с точки зрения блистательности качества. Борьба за создание детской литературы Р. Эфендиева, А. Саххата, М. Гади, С.М. Ганизаде, А. Шаиг, С.С. Ахундова и десятка других выполнила базовую функцию для развития литературы последующего периода. И творчество М.А. Сабира со всей содержательной и структурной функцией было настроено на динамику блистательности. Например, в стихотворном образце «Ребенок и деньги» ребенок говорит матери, что на улице нашел деньги и эти деньги упали от старика. Мать наказывает своего ребенка и объясняет, что он поступил неправильно, совер-

шил грех. Сказала: «Сынок, какая у тебя плохая была кровь, что согласилась с этим твоя совесть» Такой вывод поясняет цель, в целом суть поэта. Все это поясняет суть творчества М.А.Сабира, незаменимый его дар в детскую литературу, мировой характер воспитательной функции.

Научные результаты работы. Детские стихи составляют важную часть творчества М.А. Сабира. Проявляющие себя вопросы школы, воспитания, образования, учебника и т.д. в его сущности в целом настроены на решение проблем того времени. И Сабир вместе с такими прогрессивными интеллигентами, как М.Ф. Ахундов, М. Шахтахтлы, С.М. Ганизаде, М. Махмудбеков, Г. Зардаби, Э. Султанов, А. Шаиг, поставил просветительство как проблему и сделал все в этом направлением.

Научное новшество работы. Анализ детских стихотворений М.А.Сабира играет важное значение для пояснения другой стороны его творческой способности, вопросов школы, воспитания, образования. Становится основным для выяснения тенденций развития детской поэзии, литературно-культурного процесса в контексте конца XIX века и начала XX века.

Исследовательское значение работы. Детские стихотворения показываются в богатом творчестве М.А.Сабира как необходимость и формируют полное представление для выяснения разнообразия творчества великого поэта. Решение проблемы носит важное значение для исследований в более широком контексте.

Литература

1. Ахундов М.Ф. Произведения: в 3-х т.. III том, Баку, Элм, 1988. С. 388.

2. Бакиханов А. Избранные произведения. Баку: Язычы, 1984. С. 475.

3. Исаев И. Из нашего педагогического наследия: от М.В. Видади до Г.К. Санылы. Баку: АГПУ, 2014. С. 406

4. Гопгопнаме. Баку: Язычы, 1992. 552 с.

5. Кочарли Ф. Избранные произведения. Баку: Азернешр, 1963. 436 с.

6. Мамедов М., Бабаев Я., Джавадов Т. Пежагогическая среда и детская литература. Баку: Маариф, 1992, 288 с.

7. Мамедова Г. Из нашего педагогического наследия: Солтан Маджид Ганизаде. Баку: Наука и образование, 2015. 196 с.

Намазов Г. Азербайджанская детская литература. Бакинский Университет, 2007. 444 с.

References

1. Ahundov M.F. Proizvedeniya: v 3-h t. III tom, Baku, Elm, 1988. S. 388.

2. Bakihanov A. Izbrannye proizvedeniya. Baku: YAzychy, 1984. S. 475.

3. Isaev I. Iz nashego pedagogicheskogo naslediya: ot M.V. Vidadi do G.K. Sanyly. Baku: AGPU, 2014. S. 406

4. Gopgopname. Baku: YAzychy, 1992. 552 s.

5. Kocharli F. Izbrannye proizvedeniya. Baku: Azerneshr, 1963. 436 s.

6. Mamedov M., Babaev YA., Dzhavadov T. Pezhagogicheskaya sreda i detskaya literatura. Baku: Maarif, 1992, 288 s.

7. Mamedova G. Iz nashego pedagogicheskogo naslediya: Soltan Madzhid Ganizade. Baku: Nauka i obrazovanie, 2015. 196 s.

Namazov G. Azerbajdzhanskaya detskaya literatura. Bakinskij Universitet, 2007. 444 s.

***

QUESTIONS OF EDUCATION IN MIRZA ALEKPER SABIR'S POEMS

Ismailova Mansura Gardashkhan kyzy, Doctor of Philosophical Sciences (Advanced Doctor), Lecturer, Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract: the work of M.A. Sabir is characterized in the history of Azerbaijani literature by its monumentality. A significant part of the work of this great poet, who created a literature school, through his children's poems. The nature of these poems the main place belongs to the issues of children's world outlook, dreams and desires, the promptings of moral values. Sabir's work has attracted many research from different contexts. His children's poems have always attracted the attention of literary and theoretical thought. All this explains that children's poems have a serious essence in the work of M.A. Sabir. Formation and upbringing is the high moral of Mirza Alekper Sabir. The great Azerbaijani thinker and enlightener gives examples in his poems, such as “Present for schoolchildren”, “School song”, “Call to school”, “Child and ice”, “Spring days”, “Tree dispute”, “Plowman”, “Crow” and the fox ”,“ Doctor and the Sick ”,“ The Old Gardener ”,“ The Ant ”,“ The Blanket of Molla Nasruddin ”,“ The Child and the Money ”,“ The Iskander and the Poor ”,“ The Sick Peasant ”,“ The Buffalo and the Stream ”,“ The Mall Nasruddin and the thief ”,“ Spider and the silkworm ”,“ Shepherd liar ”, extremely tuned to the realities of life, and indispensable in terms of clarifying another avlation of his work. According to circumstances, the end of the XIX century considered a special period in the development of children's literature.

Keywords: questions and problems of upbringing, children's poems, ideas of children's poetry, high morality, enlightenment, the learning process, education, involving children in erudition, the history of pedagogical thought

СНЯТИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ СЛОЖНОСТЕЙ КАК ПРЕДПЕРЕВОДЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА)

Михайлова Г.И., старший преподаватель,
Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы, связанные с обучением студентов неязыкового вуза технике перевода. Автор выдвигает аргументы в пользу предпереводческого анализа текста (ППА), обращая внимание на то, что при общей разработанности схем данной стратегии, практически неакцентированным остается эвристический потенциал предпереводческого анализа грамматического наполнения конкретного, в данном случае технического, стиля. Особым видом информации, релевантным этому стилю, является когнитивная информация, для которой характерны определенные грамматические явления. Соответственно, одной из основных задач статьи, помимо обоснования значимости предпереводческой стратегии, является задача обратить внимание на то, какие именно грамматические особенности научно-технического стиля должны быть проанализированы для дальнейшего корректного перевода. С этой целью схема ППА предусматривает характеристику языковых, в частности, грамматических средств оформления текста. Теоретические положения поднимаемой в статье проблемы подразумевают применение схем предпереводческого анализа непосредственно при работе с текстом. Таким образом, практическая значимость анализа определяется заложенной в нем направленностью на разработку стратегии перевода в целом, а также на использование наиболее эффективных приемов работы с конкретными грамматическими конструкциями текста. Предпереводческая стратегия может рассматриваться как метод достижения основной цели – корректного перевода, и не последнюю роль в этом играет предварительное снятие грамматической «напряженности» текста. Немаловажным фактором является выработка у студентов навыка распознавания грамматических явлений, формирующих «ткань» текста. Для этого вполне оправдывает себя использование схем, таблиц и фразовых моделей для работы с необходимыми грамматическими конструкциями.

Ключевые слова: неязыковой вуз, перевод технического текста, предпереводческая стратегия, предпереводческий анализ, научно-технический стиль, когнитивная информация, грамматические сложности

Актуальность поднимаемых в данной статье вопросов не вызывает сомнений, когда речь идет о переводе текста, в том числе, если это касается обучения технике перевода специализированного текста в неязыковом вузе. Преподавателю необходимо научить студентов правильно анализировать текст с целью осуществления его дальнейшего перевода. Для этого необходимо придерживаться определенной стратегии работы с текстом. Вопрос, связанный с предпереводческой работой над текстом важен еще и потому, что эффективность подобного рода предварительной работы с текстом в недостаточной мере очевидна. Нельзя сказать, что сама стратегия слабо разработана – напротив, ее детальное описание содержат и пособия по технике перевода как российских, так и иностранных авторов, и, к примеру, медиа-курс по дисциплине «Переводоведения». [1, 2, 3, 4, 6, 7]. Однако, чаще всего этот аспект работы с текстом не выделен как отдельный значимый элемент и обычно дается как вводная часть основного курса переводческого анализа, «большинство авторов если и упоминают о нем, то лишь вскользь, оставляя его за пределами глубокого теоретического осмысления» [3, с. 4].

Цель статьи, поэтому, заключается в том, чтобы показать эффективность предпереводческой подготовки текста, особенно в той его части, где речь идет о предваряющем перевод грамматическом анализе. Многие теоретики и практикующие преподаватели, такие как М.П. Брандес, В.И. Провоторов, И.В. Алексеева, М.Р. Гараева, А.Ю. Гиниятуллина [1, 2, 3], подчеркивают важность предпереводческого анализа (ППА) как конкретной *техники*, дающей возможность осуществления правильного переводческого решения. Исходя из такого видения проблемы, а также в связи с заявленной темой статьи, *задачу*, которая в ней ставится, можно очертить более узко и представить как обоснование эффективности предварительного снятия грамматических сложностей на этапе подготовки к переводу самого текста с демонстрацией элементов предпереводческого грамматического анализа на примере работы с техническим текстом.

Общий предпереводческий анализ проводится по детально разработанной схеме, которая включает в себя экстралингвистические факторы (или сбор внешних сведений), лингвистические факторы, в том числе структуру текста, синтаксические особенности, определение вида информации и жанрово-стилистической принадлежности текста [1, 3, 7]. Именно жанр и стиль текста являются тем «нутром» [2], «которое определяет внутреннюю и внешнюю форму текста» [2]. Жанрово-стилистическая окрашенность задает «специфику языка и текста, все оценочно-смысловые оттенки» [2], а значит именно она есть вектор всей переводческой стратегии. Если мы имеем дело с научным (научно-техническим) стилем, характерном в том числе и для строго технического текста (например, технический паспорт объекта или обору-

дования), то доминирующим типом информации будет *когнитивная информация,* которая помимо обилия терминов и специализированной лексики, обнаруживает вполне определенные грамматические конструкции. Для их выявления и описания схема ППА предусматривает характеристику *языковых средств оформления текста*. Так, будучи по сути своей объективной и оперативной, информация научно-технического текста маркируется такими грамматическими явлениями как презенс глагола (атемпоральность), модальность; повышенная степень абстракции когнитивной информации ассоциируется с логическим принципом построения текста, различными видами сочинительной и подчинительной связи, сложными инфинитивными и причастными оборотами. Кроме того, информация научного и особенно технического текста может иметь апеллятивный характер (например, инструкции, технические паспорта и пр.), что находит выражение в императивных и модальных глагольных формах, в глагольных конструкциях со значением возможности и необходимости.

Таким образом, для того чтобы определить переводческую стратегию с точки зрения грамматической составляющей, студенты должны знать, какие конструкции являются превалирующими в тексте научно-технического жанра, какие из них могут вызвать затруднения и привести к определенным переводческим трансформациям. Так, выявление преобладающего количества пассивных или пассивно-модальных конструкций может потребовать введения при переводе неопределенно-личных предложений; наличие причастных и инфинитивных оборотов приводит к синтаксической компрессии информации, it-structures могут подразумевать безличные конструкции или эмфазу, и т.д.

Рассмотрим пример: “**Is Cement Content Testing Relevant?** Testing of concrete for cement content is done by crushing a sample of the concrete obtained from the concrete through core sampling. This is then compared with control samples of the cement or from assumptions made after ascertaining the source of the cement used in the concrete. Such test will give an accuracy that may be plus or minus fifteen percent of the actual cement content. Determining cement content of concrete that is already part of a structure becomes relevant when failures have occurred and it is necessary to find the causes of a failure” [5, с. 17].

Прежде всего обращает на себя внимание невыраженный темпоральный фон сообщения (презенс), что не должно вызвать затруднения при переводе; наличие глагола в форме будущего времени не выводит перевод за рамки настоящего времени, если помнить, что для научно-технического текста характерно использование Future Simple для передачи информации в презенс, поэтому все глаголы должны быть переведены настоящим временем, в том числе “will give (an accuracy)” переводим как «дает (точность)». С другой стороны, в тексте представлен Passive Simple, и в одном из предложений потребуется грамматическая трансформация, т.к. допущение при переводе прямой передачи пассивного глагола “is compared” страдательным залогом русского языка «он сравнивается», все же не так предпочтительно, как введение безличной конструкции «его сравнивают». Аффиксом -ed представлена не только перфектная форма глагола occur → have occurred, которая нарушает общую атемпоральность текста, но и причастия obtained и used, что должно в переводческой тактике в дальнейшем учитывать их корректную передачу на русский язык в качестве определений. Также следует обратить внимание на тот факт, что аффикс -ing маркирует практически исключительно герундий, что естественно, так как данный технический текст несет информацию *о процессе* тестирования бетона на содержание в нем цемента. Поскольку сложные герундиальные конструкции отсутствуют перевод герундия не должен вызвать затруднения и привести к трансформациям. В рамках сложного синтаксиса последнего предложения особое внимание обращает на себя введение через сочинительную связь группы подлежащего-сказуемого it is, где it выступает как Preparatory Subject и, следовательно, конструкция не будет переводиться на русский язык. В завершении анализа, заметим, что в заголовке текста содержится несложная атрибутивная цепочка, состоящая из существительных и герундия; русский вариант практически сохраняет особенности английской грамматики, выводя слово *testing* как определяемое слово, описывающее процесс. Однако наличие «цепочки» определений указывает на возможное изменение порядка слов атрибутивной конструкции при переводе: «*определение* содержания цемента».

На других примерах можно показать, как правильный предварительный анализ грамматических средств оформления текста помогает избежать грубых ошибок в дальнейшем при переводе. Например, в предложении “Varying the manufacturing process and using new additives allows concrete to have versatile properties”, определение ing-формы как герундия при наличии прямого дополнения, позволяет дать корректный перевод: «разнообразие процесса производства и использование новых добавок…» [5, с. 6]. Неверная определение данной грамматической конструкции как причастия настоящего времени, привело бы к грубому нарушению перевода как на уровне самой конструкции,

так и на уровне синтаксиса, поскольку упущенной из поля зрения оказывается функция герундия в качестве подлежащего. Подобным же образом правильное синтаксическое и грамматическое решение дает возможность оптимально выразить целевую установку, характерную для технического стиля, которая может быть выражена инфинитивом в функции обстоятельства цели: "To achieve this form, the building design was originally drawn in CAD" [5, с. 13]. Неправильное определение функции инфинитива приведет к ошибке.

Опыт работы со студентами по переводу технического текста показывает, что определение и решение грамматических сложностей может вызывать серьезные затруднения, поскольку, как было сказано выше, научно-технический стиль характеризуется сложными грамматическими явлениями. Поэтому представляется оправданным до начала ППА ознакомить студентов со сложными конструкциями на схемах, таблицах и фразовых моделях, с тем, чтобы в дальнейшем они могли видеть эти конструкции в тексте, определять степень его грамматической «напряженности» и, исходя из этого, выстраивать оптимальную переводческую тактику. Например, приступая к анализу текста, желательно вспомнить средства объективизации передаваемой в тексте информации (формы глагола в пассивном залоге, безличные и неопределенно-личные конструкции), выражение модальности, в том числе с помощью эквивалентов модальных глаголов, обратить внимание на повышенную вероятность присутствия в тексте омонимов за счет совпадения аффиксов герундия и причастия, причастия и глагола, или существительного во множественном числе и глагола в форме настоящего времени активного залога для третьего лица единственного числа.

Можно сделать *вывод* о целесообразности использования ППА как техники предварительной работы с текстом для максимально правильного перевода. Становится ясно, что важную роль в понимании текста, в том числе научного и научно-технического, играет анализ грамматических трудностей на предпереводческом этапе. Умение правильно определить, какие грамматические явления оформляют конкретный текст определенного стиля, способствует принятию правильного переводческого решения. Поэтому представляется немаловажным научить студентов распознавать в тексте наличие тех или иных конструкций, понимать какие переводческие трансформации могут они провоцировать. Это дает возможность корректно оценить сложные грамматические явления для повышения эффективности перевода в целом.

Литература

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 352 с.

2. Брандес М.П., Провоторов В.И. Предперевод-ческий анализ текста. М.: НВИ-Тезаурус, 2001. 224 с. http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/tr-analysis.shtml (дата обращения: 17.02.2020)

3. Гараева М.Р., Гиниятуллина А.Ю. Переводческий анализ текста. Translation analysis: учебное пособие / Под ред. доктора филол. наук, профессора В.Н. Хисамовой. Казань, 2016. 94 с.

4. Коняева Е.В. Практический курс перевода: Английский язык: учеб.-метод. пособие / науч. ред. А.А. Шагеева; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. 114 с.

5. Михайлова Г.И. Английский язык // Сборник текстов для просмотрового чтения для аспирантов направления «Строительство». Новосибирск. НГАСУ (Сибстрин), 2012. 56 с.

6. Талапина М.Б. Переводоведение. https://media.ls.urfu.ru/559/1520/3551/4076/ (дата обращения: 17.02.2020)

7. Nord C. Text Analysis in Translation: theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis. Amsterdam: Rodopy, 2005. 274 p.

References

1. Alekseeva I.S. Vvedenie v perevodovedenie. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004. 352 s.

2. Brandes M.P., Provotorov V.I. Predperevod-cheskij analiz teksta. M.: NVI-Tezaurus, 2001. 224 s. http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/tr-analysis.shtml (data obrashcheniya: 17.02.2020)

3. Garaeva M.R., Giniyatullina A.YU. Perevod-cheskij analiz teksta. Translation analysis: uchebnoe posobie / Pod red. doktora filol. nauk, professora V.N. Hisamovoj. Kazan', 2016. 94 s.

4. Konyaeva E.V. Prakticheskij kurs perevoda: Anglijskij yazyk: ucheb.-metod. posobie / nauch. red. A.A. SHageeva; M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federacii, Ural. feder. un-t. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2018. 114 s.

5. Mihajlova G.I. Anglijskij yazyk // Sbornik tekstov dlya prosmotrovogo chteniya dlya aspirantov napravleniya «Stroitel'stvo». Novosibirsk. NGASU (Sibstrin), 2012. 56 s.

6. Talapina M.B. Perevodovedenie. https://media.ls.urfu.ru/559/1520/3551/4076/ (data obrashcheniya: 17.02.2020)

7. Nord C. Text Analysis in Translation: theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis. Amsterdam: Rodopy, 2005. 274 p.

***

GRAMMATICAL DIFFICULTIES ELIMINATION AS A PRE-TRANSLATION STRATEGY (BY EXAMPLE OF TECHNICAL TEXT TRANSLATION)

Mikhaylova G.I., Senior Lecturer,
State Novosibirsk University of Architecture and Civil Engineering

Abstract: the article deals with issues related to teaching non-language university students the translation technique. The author argues in favor of pre-translation analysis of the text, drawing attention to the fact that with the schemes of this strategy being well developed, the heuristic potential of pre-translation analysis of the grammatical content of a particular genre context (in this paper technical genre is viewed) remains practically out of area of concern. A special type of information relevant to this style is cognitive information, which is characterized by certain grammatical phenomena. Accordingly, one of the main tasks of the article, in addition to reasoning the significance of the pre-translation strategy, is to pay attention to the grammatical features of the scientific and technical style which should be analyzed for further correct translation. For this purpose, the PTA scheme provides for the characterization of grammatical means of text formatting. The theoretical provisions of the problem raised in the article imply the use of pre-translation analysis schemes directly when working with the text. Thus, the practical significance of this analysis is determined by its targeting on identifying the translation strategy as a whole, and on using the most effective methods of working with specific (including grammatical) constructions of the text. The pre-translation strategy can be considered as a method of achieving the main goal – correct translation – and not the least role in this is played by the preliminary elimination of grammatical "tension" of the text. Another important factor is the development of students' ability to recognize grammatical phenomena that form the "fabric" of the text. For this purpose the use of diagrams, tables, and phrasal models to work with the necessary grammatical structures is quite justified.

Keywords: non-linguistic university, translation of technical text, pre-translation strategy, pre-translation analysis, scientific and technical genre, cognitive information, grammatical difficulties

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МОТИВАЦИОННО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ

Пожарская Л.А., аспирант,
Набережночелнинский государственный педагогический университет

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования у учащихся средних образовательных учреждений мотивационно-поведенческой культуры безопасности на дороге. Отсутствие в учебно-воспитательном процессе системной работы, направленной на формирование мотивационно-поведенческой культуры безопасности на дороге, ежедневно находит отражение в недостатке знаний, умений и навыков и у педагогов, и у школьников, и у родителей, а, следовательно, непониманию каждым участником педагогического процесса необходимости правильно выстроенной мотивации на сохранение жизни и здоровья, неготовности активно транслировать эту позицию в социум, неготовности принимать решение о личной ответственности за свое поведение на дороге.

Снижение культуры безопасного поведения на дороге является с одной стороны государственной проблемой, так как затрагивает социальный, экономический и моральный аспекты жизнедеятельности всех граждан нашей страны. С другой стороны, является педагогической проблемой, связанной с поиском и разработкой эффективных педагогических условий профилактики детского дорожно-транспортного травматизма и требует теоретического и научно-обоснованного исследования для неотложных действий.

Мотивационно-поведенческая культура безопасности в условиях дорожно-транспортной среды – это самостоятельное образование и универсальное свойство личности, основанное на ответственности, толерантности, приоритете и осознании необходимости исключения социально-опасного риск-ориентированного поведения, для сохранения жизни и здоровья, которое как «сквозное» явление отражает его мышление и сознательное поведение на дороге. Автор доказывает, что формирование у учащихся мотивационно-поведенческой культуры безопасности, позволяет снизить вероятность риск-ориентированного поведения на дороге и сократить смертность детей в дорожно-транспортных происшествиях.

Ключевые слова:мотивационно-поведенческая культура безопасности, детский дорожно-транспортный травматизм, дорожно-транспортные происшествия, риск-ориентированное поведение на дороге, безопасность на дороге, дорожно-транспортная среда, проект формирования мотивационно-поведенческой культуры безопасности на дороге

Масштабная автомобилизация за крайне короткий период привела к увеличению интенсивности транспортных потоков, скорости их движения в десятки раз при неготовности населения к смене стереотипных представлений об автомобиле, сопровождающем только положительный аспект жизни, а, следовательно, непонимание необходимости осознанного социально безопасного поведения на дорогах. В силу недостаточности личностного опыта, и ограниченных практико-ориентированных знаний, на дорогах дети и подростки являются наименее защищенной частью общества.

С введением на всей территории России единого образовательного стандарта, значительно сократился объем получаемых детьми знаний по правилам безопасного поведения на дорогах на специально отведенных для этого уроках в рамках курса «Окружающий мир», так как они остались только в начальных классах и носят крайне разрозненный характер. Существующая система не позволяет в полной мере реализовывать целенаправленное формирование культуры безопасного поведения на дороге у учащихся средних образовательных учреждений.

В отечественной педагогике уделяется значительное внимание обеспечению педагогического процесса формирования культуры безопасности школьников (И.С. Алексеева, Р.Ш. Ахмадиева, Л.Г. Ахметшина, А.Ф. Белобородов, В.И Гуменюк, Н.И. Николаева, Г.В. Чмыхова и др.).

В трудах Р.Ш. Ахмадиевой рассматривается безопасность дорожного движения как общественное благо, состоящее из материальных и духовных ценностей, связанных с обеспечением безопасности дорожного движения [1]. С точки зрения данного автора, обеспечить культуру безопасности в условиях дорожно-транспортной среды призвана интеграция знаний, умений и навыков в единую систему, с помощью которой сформируются компетенции безопасного поведения на дорогах.

РазработаннаяЛ.Г. Ахметшиной и реализованная региональная система профилактики детского дорожно-транспортного травматизма на территории Республики Татарстан, позволила снизить детский дорожно-транспортный травматизм [2].

В.Н. Мошкин рассматривает культуру безопасности как универсальный компонент общечеловеческой культуры и отмечает, что в той или иной степени ее усваивают все члены общества. Каждый человек, так или иначе, влияет на уровень безопасности окружающих людей, общества в целом. Характер этого влияния зависит от уровня

сформированности культуры безопасности конкретного человека [5].

В работах Р.Ш. Ахмадиевой, Н.В. Нигматуллиной, В.Г. Волович, А.Н. Розенталь, Н.В. Суржко, С.Г. Юнусовой, О.В. Чепканичотмечается, что государственная политика в сфере предупреждения и ликвидации опасных ситуаций и обеспечения безопасности может быть реализована только при условии воспитания и образования граждан в области культуры безопасности.

Процесс формирования мотивационно-поведенческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды у учащихся средних образовательных учреждений сложен и многогранен. Кроме того, отчуждение между собой субъектов формирования культуры безопасности на дороге в условиях образовательного пространства усложняет процесс перехода научных знаний к практической реализации изысканий, отмечают Л.Г. Ахметшина, А.М. Якупов, Н.В. Рыбкина, А.В. Горская, Н.Н. Пискарев и др.

Учитывая, что поведение человека является результатом целенаправленной деятельности, приложения определенных волевых усилий для решения повседневных задач, мотивационно-поведенческая культура безопасности в условиях дорожно-транспортной среды отражает потенциал волеизъявления каждой конкретной личности, означает признание ею не только традиционных, но новых норм и правил как собственных.

В культуре безопасности А.И. Садретдинова предлагает рассматривать совокупность трех компонентов: осознанного отношения к жизни и здоровью человека, знаний о безопасности жизнедеятельности человека и умений оберегать, поддерживать свои жизнь и здоровье [6, с. 98-100].

Таким образом, культура безопасности в условиях дорожно-транспортной среды можно представить структурой, куда отнесем: качества личности [4]; готовность и направленность личности [7]; деятельность и опыт безопасного поведения на дороге [3, с. 486-487].

Если исходить из этой структуры, то обеспечение культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды будет зависеть, прежде всего, от психологического созревания личности.

Мы полагаем, что понятие «мотивационно-поведенческая культура безопасности в условиях дорожно-транспортной среды» надо рассматривать как качественный показатель культуры личности, сформированной на основе толерантного отношения к участникам взаимодействия и приоритета безопасности жизни и здоровья на дороге.

Итак, на основе анализа исследований в области культуры безопасности на дороге можно дать определение понятию «культура безопасности в условиях дорожно-транспортной среды». Мотивационно-поведенческая культура безопасности в условиях дорожно-транспортной среды – это самостоятельное образование и универсальное свойство личности, основанное на ответственности, толерантности, приоритете и осознании необходимости исключения социально-опасного риск-ориентированного поведения, для сохранения жизни и здоровья, которое как «сквозное» явление отражает его мышление и сознательное поведение на дороге.

В данном определении прослеживается зависимость сознательного выбора от целого ряда факторов, к числу которых можно отнести воспитание, среду формирования, особенности социализации человека, а также его индивидуально-психологические черты личности.

В сформулированным определении, нами заложена сущность культуры безопасности на дороге, которая определяется как компетенция человека в обеспечении безопасной жизнедеятельности и становится его неотъемлемым свойством.

Структурно, мотивационно-поведенческая культура безопасности в условиях дорожно-транспортной среды состоит из: мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов.

Мотивационный компонент включает в себя понимание личностью необходимости самому обеспечивать собственную безопасность, сформированность мотива к осознанному безопасному поведению на дороге, следовательно, сформированность мотива и к целенаправленному обучению методам и способам риск-избегающего поведения.

Когнитивный компонент включает: знания о нормах поведения в условиях дорожно-транспортной среды, осознание значимости собственной жизни, умение прогнозирования факторов риска, понимание и осознанность необходимости решения задач обеспечения безопасного поведения, наличие навыков принятия риск-избегающих решений на дороге.

Деятельностный компонент представлен проявлением готовности и способности к самостоятельному принятию осознанных риск-избегающих поступков на дороге, исходя из приоритета сохранения жизни и здоровья, осмысленно уходить от повсеместного стереотипа опасного риск-ориентированного поведения.

В структуре культуры безопасности на дороге мы постарались учесть мнение Р. Цаликова о том, что фиксация человеческого фактора в процессе обеспечения безопасности жизнедеятельности не сводится только к формированию у людей

определенной совокупности знаний и умений [7].Поэтому для формирования культуры безопасного поведения на дороге приоритетной целью общества и внутренней потребностью человека должна стать потребность в осмысленном риск-избегающем поведении с целью сохранения жизни и здоровья в условиях дорожно-транспортной среды.

Но оценка детьми собственного «безопасного поведения на дороге» существенно различается в зависимости от возраста. Чем младше дети, чем ограниченнее их жизненный опыт, тем менее адекватно они ведут себя на дороге, тем чаще они копируют поведение взрослых, входящих в их референтную группу, не представляя последствий и, стараясь произвести впечатление, завышая оценку собственной готовности избежать ошибки, тем чаще они оказываются в опасных ситуациях.

Так как существование человека нельзя рассматривать вне общества и вне культуры, а опасность в условиях дорожно-транспортной среды, являясь особой формой бытия, не только непосредственно исходит от человека, но и предопределена его деятельностью, следова-тельно, формирование риск-избегающего поведения должно находиться в ракурсе образовательного процесса и регулироваться государством.

Лишь развивая новое мировоззрение у подрастающего поколения, создавая систему идеалов и ценностей, норм и традиций безопасного поведения, можно будет постепенно двигаться к изменению сформированного риск-ориентированного динамического стереотипа поведения к формированию культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды, основанной на ответственности, толерантности, приоритете и осознании необходимости сохранения жизни и здоровья людей.

Разработка и реализация проекта формирования мотивационно-поведенческой культуры безопасности на дороге«Территория ответ-ственности» осуществлялось на базе 43 средних общеобразовательных учреждений, четырех учреждений многопрофильного дополнительного образования г. Набережные Челны Республики Татарстан с 2013 года по 2019 год. Всего в эксперименте приняли участие 356 педагогов и 31073 учащихся начального и среднего звена образовательных учреждений

В процессе реализации проекта модели в работе с педагогами по БДД была поставлена задача – научить их формировать рефлексивную позицию школьников с помощью трех базовых технологий:

1) «технологии задачного подхода», связанной с представлением элементов содержания образования в виде разноуровневых личностно-ориентированных задач;

2) «технологии учебного диалога», связанной с созданием дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности;

3) «технологии игрового подхода», обеспечивающей имитацию условий состязания, конфликтности.

Наиболее плодотворно развитие рефлексивно-исследовательской позиции учащихся, особенно среднего звена происходит в условиях социального взаимодействия, межличностной коммуникации, реализуемой в форме внутреннего и внешнего диалога в ходе решения специальных задач рефлексивного характера, целенаправ-ленного создания ситуаций, требующих анализа и оценки, доказательности, обоснованности своей позиции, требующих постоянного выбора. При этом интеллектуальная рефлексия наиболее успешно формируется в ходе познавательной деятельности, методологическая – в ходе исследовательской деятельности, а межличностная – в ходе информационно-обобщающей.

Проект модели формирования у учащихся средних образовательных учреждений мотивационно-поведенческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды «Территория ответственности» структурно представлен компонентами: цель, задачи, субъекты, методологические подходы, педагогические условия, формы и методы, технологии, субъекты, ресурсы, критерии, результат.

Цель направлена на формирование у учащихся средних образовательных учреждений мотивационно-поведенческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды и ее невозможно рассматривать в отрыве от общей культуры и воспитанности личности. Формирование мотивационно-поведенческой культуры безопасности на дороге составляет основу воспитания субъектов учебно-воспитательного процесса.

Цель конкретизируется в задачах:

- приобщение к культуре безопасного поведения в условиях дорожно-транспортной среды;

- воспитание уважения к правилам и нормам безопасного поведения на дороге и выработка потребности в формировании культуры безопасного поведения в условиях дорожно-транспортной среды;

- формирование основы системы жизнесбережения и ценностей сохранения собственного здоровья;

- развитие активной мировоззренческой позиции и целенаправленное формирование культуры

безопасного поведения в условиях дорожно-транспортной среды;

- создание единого образовательного пространства «образовательное учреждение – учреждение дополнительного образования детей»;

- овладение учащимися системой знаний, практических умений и навыков безопасного поведения в условиях дорожно-транспортной среды;

- формирование у учащихся сознательного и ответственного отношения к собственному здоровью, к личной безопасности и безопасности окружающих. Выработка поведенческих стереотипов, способствующих самосохранению в условиях улично-дорожной сети;

- развитие интереса у детей младшего и среднего школьного возраста к изучению правил безопасности дорожного движения;

- воспитание безопасных участников дорожного движения.

Субъектами формирования культуры безопасного поведения выступают: учреждения многопрофильного дополнительного образования; средние образовательные учреждения; детские коллективы – учащиеся 1-7 классов (группы) образовательных учреждений города Набережные Челны Республики Татарстан; сформированные для проведения акций, встреч, реализации проектов; одноклассники; классные руководители, учителя; семья (родители, братья и сестры, родственники); общественные организации; ГИБДД; СМИ; учреждения социально-культурной сферы, производственные организации.

Методологической основой формирования мотивационно-поведенческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды являются принципы аксиологический; личностно-ориентированного гуманистического воспитания и системно-деятельностный подход.

Педагогическими условиями для формирования мотивационно-поведенческой культуры безопасности определено выполнение следующих базисных требований: информирование учащихся образовательных учреждений о культуре безопасного поведения на дороге (организация информационного обеспечения); актуализация эмоционально-ценностного отношения к культуре безопасного поведения на дороге через организацию моделирования школьниками культуры безопасного поведения на дороге; обогащение школьников опытом безопасного поведения на дороге посредством специально организованной деятельности.

Ресурсы, необходимые для формирования культуры безопасного поведения на дороге: учебно-методическая база (специальные программы, литература, учебники, учебные пособия, иллюстративные материалы и др.), компетентностная база (компетенции в области решения задач опасных ситуаций на дорогах, компетенции в решении задач безопасного поведения на дорогах, компетенции в прогнозировании факторов риска на дорогах), учебно-техническая база (видеотехника, компьютеры, макеты, модели, проекционная аппаратура, специально оборудованные классы, тренировочные площадки и др.).

Формами формирования у учащихся культуры безопасного поведения на дороге являлись комплексные занятия, проекты, акции, флэш-мобы, конкурсы, викторины, Квест-игры, деловые игры, мозговой штурм и т.д.

методы, которые использовались для реализации системы формирования культуры безопасного поведения на дороге: наглядные (экскурсии, встречи, выставки, просмотр слайдов, видеофильмов и т.п.), словесные (беседы, лекции, круглые столы, обсуждения и т.п.), практические (проекты, конкурсы, организация деятельности в условиях дорожно-транспортной среды, акции и т.п.).

Рассматривая формирование культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды как развивающийся, динамический образовательный процесс, нами были предложены уровни сформированности: низкий, средний, высокий.

Определены были критерии уровней сформированности мотивационно-поведенческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды: мотивационные (сформированность мотива к безопасному поведению на дороге, понимание необходимости обеспечения безопасности, превентивности вопросов безопасности, сформированность учебного мотива к формированию культуры безопасности на дороге, сформированность риск – избегающего мышления); когнитивные (знания в решении задач обеспечения безопасного поведения на дорогах, умения в прогнозировании факторов риска на дороге, навыки в решении задач опасных ситуаций на дороге, осознание значимости собственной жизни); деятельностные (проявление умений в решение поисковых задач, способность к самостоятельному решению проблемы на дороге, выражена потребность и умение правильно действовать при опасных ситуациях на дороге).

Ожидаемые результаты реализации программы были установлены из целевых индикаторов программы. Соответственно, чтобы снизить риски и случаи попадания в ДТП, необходимо повышать уровень культуры поведения в дорожно-

транспортной среде, уровень самосознания и ответственности за свою жизнь.

Ожидаемые результаты проекта модели: повышение у учащихся школ культуры безопасного поведения на дорогах и сознательное отношение к своей жизни и здоровью; вовлечение учащихся в пропаганду БДД; наличие у учащихся основ теоретических знаний и практических умений, относящихся к сфере обеспечения дорожной безопасности переходящих в навыки; снижение количества ДТП с участием детей.

Целевые индикаторы проекта модели:

1) снижение тяжести последствий ДТП с участием детей до 16 лет;

2) снижение погибших при ДТП детей до 16 лет;

3) снижение количества детей, пострадавших в результате ДТП по собственной неосторожности;

4) снижение выявленных детей – нарушителей ПДД до 16 лет среди участников проекта.

Для качественной оценки степени формирования у учащихся образовательных учреждений мотивационно-поведенческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды нами были выделены три уровня её сформированности. Каждый уровень включает в себя критерии: мотивационный, когнитивный, деятельностный. Уровень сформированности культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды у учащихся средних образовательных учреждений зависит от степени развития каждой из трех составляющих, которые одинаково необходимы.

Разработанный нами тест оценки сформированности мотивационно-поведенческой культуры безопасного поведения (в приложении) учащихся выявлял следующие уровни: репродуктивный – низкий – 17 шкальных оценок; продуктивный – средний – 18-32 шкальных оценок; креативный – высокий – 33-39 шкальных оценок.

Минимальным уровнем развития школьников мотивационно-поведенческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды является репродуктивный.

У школьников с низким уровнем сформированности культуры безопасности на дороге знания носят слабый (поверхностный), фрагментарный, эпизодический, отрывочный характер. Они пассивны в обучении, использовании материалов аудиторных занятий учебной дисциплины. Знания – знакомства (по В.П. Беспалько). У них не выражено стремление к безопасному поведению на дороге, нет понимания необходимости обеспечения личной и общественной безопасности, на индивидуальном уровне понимание приходит при определенных условиях. Отрицательное отношение к учебной дисциплине – предмет не вызывает интереса. Умение выполнять известное действия выражено лишь в рамках изученного, заранее обозначенного, заданного алгоритма. Вне установленного учебного графика самостоятельной работы нет. Отсутствует нестандартный подход, неспособность к решению задач, связанных с безопасностью на дороге. Понимание значимости собственной жизни отсутствует.

Продуктивный уровень – средний. Знания, попрежнему, копии (по В.П. Беспалько). Отсутствует взаимосвязь и взаимозаменяемость понятий, они носят бессистемный характер. Выражено безразличие, отсутствие мотивов, нет осознания значимости учебной деятельности. Есть способность самостоятельно отбирать необходимую информацию для решения задач. Но уже выражен мотив сохранения собственной жизни и безопасности. Понимание значимости собственной жизни имеется, но абстрактное. На дороге действуют, ориентируясь на образцы поведения окружающих людей.

Креативный уровень – высокий. Школьников с высоким уровнем сформированности культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды отличает то, что они умеют трансформировать полученные знания (по В.П. Беспалько). Такие школьники имеют прочные, глубокие, четкие, осознанные, системные межпредметные знания. Нередко демонстрируют оригинальность мышления, выраженную активность в обучении, которая подтверждается участием обучающихся в НИР, олимпиадах, конференциях. У них без дополнительных стимулов имеется понимание значимости собственной жизни, выражен мотив риск-избегающего поведения на дорогах.

Анализ тестирования респондентов на момент окончания эксперимента по каждому критерию формирования мотивационно-поведенческой культуры выявил следующее: значительно более низкие показатели представлены были по когнитивному критерию, прежде всего, у респондентов контрольной группы, тогда, как у респондентов экспериментальной группы параметры этого критерия значительно выше.

Средние значения сформированности у учащихся средних образовательных учреждений культуры безопасности в условиях улично-дорожной сети в ходе эксперимента (в баллах) указаны в таблице (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения сформированности у учащихся средних образовательных учреждений культуры безопасности в условиях улично-дорожной сети

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Среднее значение
Экспериментальная группа	7,6	7,9	8	8,4	8,7	8,6	9,2	**7,91**
Контрольная группа	6,1	6,8	6,5	5,4	6,7	6,1	6,5	**6,41**
Среднее значение	2,3	5,9*	5,5*	6,9*	13,7*	9,4*	13,9*	

*Примечание: * – p ≤0,05*

По табл. 1 можно проследить, что в начале эксперимента, в 2013 году, средние значения уровня сформированности у школьников начального и среднего звена культуры безопасности на дороге экспериментальной и контрольной групп имели лишь незначительные различия.

За 7 лет реализации модели в экспериментальной группе отмечалась положительная динамика среднего значения от 7,2 баллов до 9,2 баллов, и в целом, за 7 лет среднее значение экспериментальной группы составило 7,91 балла. В контрольной группе среднее значение уровня сформированности у школьников культуры безопасности в условиях улично-дорожной сети также имело небольшие изменения, но, в целом, за эти годы среднее значение контрольной группы составило 6,41 балла, рост составил лишь 0,31.

Значимость различий среднегрупповых показателей уровня сформированности мотивационно-поведенческой культуры безопасности у школьников определялась с помощью t-критерия Стьюдента выявили статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной групп, начиная с 2013 по 2019 годы (на уровне p ≤0,05).

Эти данные позволяют нам утверждать, что внедренная модель формирования мотивационно-поведенческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды у учащихся средних образовательных учреждений становится результативной с 2014 года.

Изучение уровня сформированности у учащихся среднего звена образовательных учреждений мотивационно-поведенческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды позволило выявить данные, оформленные в диаграмму (рис. 1).

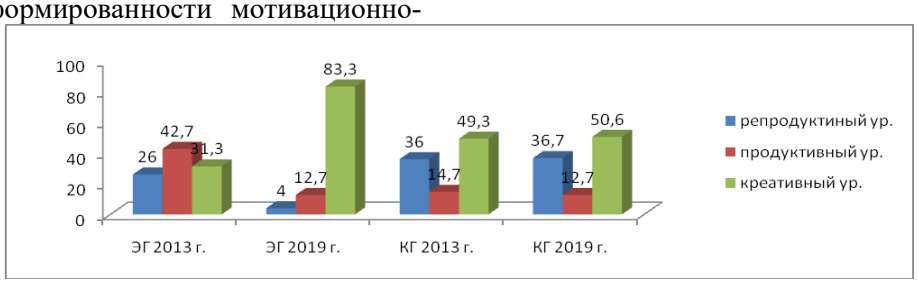


Рис. 1. Динамика уровней развития мотивационно-поведенческой культуры безопасности на дороге у учащихся средних образовательных учреждений (в %)

По рис. 1 отметим, что в 2013 году в экспериментальной группе:26% учащихся имели низкий или репродуктивный уровень сформированности культуры безопасности на дороге; значительно больше среди учащихся этой группы были со средним или продуктивным уровнем – 42,7%;31,3 % составили учащиеся с высоким или креативным уровнем сформированности мотивационно-поведенческой культуры.

В контрольной группе в 2013 году: большинство школьников имели высокий или креативный уровень – 49,3%; 14,7% школьников имели средний или продуктивный уровень; 36% данной группы школьников имели низкий или репродуктивный уровень сформированности культуры безопасности на дороге.

На момент завершения эксперимента (в 2019 году), в экспериментальной группе было выявлено, что: большинство учащихся среднего звена (83,3%) находились на высоком (креативном) уровне сформированности культуры безопасности на дороге; значительно снизился процент учащихся, которые остались на среднем (продуктивном) уровне, что составило12,7%;4% учащихся остались на низком (репродуктивном) уровне.

В контрольной группе в 2018 году таких значительных изменений не произошло: большинство школьников имели высокий (креативный) уровень – 50,6%; 12,7% школьников имели средний(продуктивный) уровень; 36,7%учащихся школ остались на низком (репродуктивном) уровне сформированности мотивационно-поведен-

ческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды.

Достоверность различий сформированности у учащихся средних образовательных учреждений мотивационно – поведенческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды определялись с помощью хи-квадрата Пирсона, согласно которым данные являются статистически достоверными (гипотеза H_1), т.к. не вызваны случайными причинами, а являются следствием внедрения модели формирования у учащихся мотивационно-поведенческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды.

Таким образом, представленные в нашей работе данные свидетельствуют о том, что специально организованный процесс внедрения в городе Набережные Челны проекта модели формирования мотивационно-поведенческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды «Территория ответственности», реализуемый в средних образовательных учреждениях, показал высокую эффективность, нашедших проявление в количественных и качественных изменениях.

Литература

1. Ахмадиева Р.Ш., Сафиуллин Н.З., Сафиуллин Л.Н. Безопасность дорожного движения как общественное благо: социально-экономический подход // Вестник НЦ БЖД. 2009. №2. С. 63 – 66.

2. Ахметшина Л.Г. Региональная система профилактики детского дорожно-транспортного травматизма в Республике Татарстан. Казань: Изд-во НЦБЖД, 2003. 125 с.

3. Давыдов В.В. Культура // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1993. Т. 1. С. 486 – 487.

4. Ерофеева М.Р., Камышникова И.В. Процесс формирования культуры безопасности на дороге при изучении дисциплины «безопасность жизнедеятельности» // Сборник научных трудов SWORLD по материалам международной научно-практической конференции. Одесса: Куприенко С.В. 2011. Т. 20. №3. С. 3 – 5.

5. Мошкин В.Н. Воспитание культуры безопасности школьников: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Барнаул, 2004. 42 с.

6. Садретдинова А.И. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников посредством проектирования педагогических условий // Успехи современного естествознания. 2008. №8. С. 98 – 100.

7. Цаликов Р.Х. Культура безопасности жизнедеятельности. Системообразующий фактор снижения рисков ЧС // ОБЖ. 2008. №4. ГПНТБ России. С. 3 – 7.

References

1. Ahmadieva R.SH., Safiullin N.Z., Safiullin L.N. Bezopasnost' dorozhnogo dvizheniya kak obshchestvennoe blago: social'no-ekonomicheskij podhod // Vestnik NC BZHD. 2009. №2. S. 63 – 66.

2. Ahmetshina L.G. Regional'naya sistema profilaktiki detskogo dorozhno-transportnogo travmatizma v Respublike Tatarstan. Kazan': Izd-vo NCBZHD, 2003. 125 s.

3. Davydov V.V. Kul'tura // Rossijskaya pedagogicheskaya enciklopediya: v 2 t. / Gl. red. V.V. Davydov. M.: Bol'shaya rossijskaya enciklopediya, 1993. T. 1. S. 486 – 487.

4. Erofeeva M.R., Kamyshnikova I.V. Process formirovaniya kul'tury bezopasnosti na doroge pri izuchenii discipliny «bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti» // Sbornik nauchnyh trudov SWORLD po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Odessa: Kuprienko S.V. 2011. T. 20. №3. S. 3 – 5.

5. Moshkin V.N. Vospitanie kul'tury bezopasnosti shkol'nikov: avtoref. dis. … d-ra ped. nauk. Barnaul, 2004. 42 s.

6. Sadretdinova A.I. Formirovanie kul'tury bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti u starshih doshkol'nikov posredstvom proektirovaniya pedagogicheskih uslovij // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. 2008. №8. S. 98 – 100.

7. Calikov R.H. Kul'tura bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. Sistemoobrazuyushchij faktor snizheniya riskov CHS // OBZH. 2008. №4. GPNTB Rossii. S. 3 – 7.

***

IMPLEMENTATION OF A PROJECT TO FORM A MOTIVATIONAL-BEHAVIORAL SAFETY CULTURE AMONG STUDENTS AT EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Pozharskaya L.A., Postgraduate,
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

Abstract: the paper contains the problem of the development of educational services according to road safety.It has a reflection in the lack of knowledge, skills among teachers, schoolchildren, and parents. This leads to a lack of understanding by each participant in the pedagogical process of the need for a properly built motivation to preserve life and health, unwillingness to transmit this position to society actively and unwillingness to make decisions about personal responsibility for their behavior on the road.

Reducing the culture of safe behavior on the road is, on the one hand, a state problem, as it affects the social, economic and moral aspects of the life of all citizens of our country, on the other hand, it is a pedagogical problem related to the search and development of effective pedagogical conditions for the prevention of child traffic injuries and requires theoretical and evidence-based research for urgent action.

The motivational and behavioral safety culture in the road-traffic environment is an independent education and a universal personality trait based on responsibility, tolerance, priority and awareness of the need to exclude socially dangerous risk-based behavior in order to preserve life and health, which is “cross-cutting” phenomenon reflects his thinking and conscious behavior on the road. The author shows the development of safety motivational and behavioral culture among students; helps reduce the manifestations of risk-based behavior on the road and reduce the mortality of children in traffic accidents.

Keywords: motivational and behavioral safety culture, child traffic injuries, traffic accidents, risk-oriented behavior on the road, road safety, road-traffic environment, the development of a motivational and behavioral safety culture on the road

ЭЛЕКТРОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ОСНОВА ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ В ПИЩЕВОМ ВУЗЕ

Спиридонова М.И., старший преподаватель,
Максимова И.В., старший преподаватель,
Институт пищевых технологий и дизайна
филиал Нижегородского государственного инженерно-экономического университета

Аннотация: анализ педагогической литературы показал недостаточную освещённость проблемы использования активных и интерактивных форм и методов обучения бакалавров пищевой индустрии. Цель нашего исследования – продолжить систематическую работу по применению в образовательном процессе интерактивных форм и методов обучения с использованием электронно-образовательной среды вуза MOODLE. В своём исследовании мы остановимся на освещении методических возможностей реализации интерактивного метода обучения в системе MOODLE, которая является свободной системой управления обучением и направлена на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками, является мощным поддерживающим факторомкак очного,так и заочного обучения. В ходе педагогического исследования нами была выделена экспериментальная группа студентов 150 человек, которые работали активно в электронно-образовательной среде вуза. Контрольная группа студентов 140 человек обучалась и выполняла задания преподавателя по традиционным методикам во время аудиторных занятий или при выполнении письменных домашних заданий с последующей оценкой их преподавателем. По завершении изучения курса в экспериментальной и контрольной группах было проведено анкетирование студентов для построения диагностической карты. В ней нашли отражение факторы, влияющие на эффективность обучения с использованием интерактивных и традиционных форм обучения. Диагностирование обучаемых показало, что в экспериментальной группе, где использовались интерактивные формы обучения, количественно факторы оказались выше, что свидетельствует об эффективности применения интерактивной формы обучения.

Ключевые слова: обучение, MOODLE, интерактивные формы, методы, экспериментальная, контрольная, группа, обучаемые

В соответствии с требованиями ФГОС ВО третьего поколения подготовка к будущей профессии включает формирование системы общепрофессиональных и профессиональных компетенций, что делает будущих бакалавров конкурентоспособными к различным видам деятельности, что определяется не только знаниями, умениями, навыками и способами их реализации в деятельности, но и уровнем успешности взаимодействия с окружающей средой [2]. Для достижения этой цели ФГОС ВО по направлению подготовки «Технология продукции и организация общественного питания», степень «бакалавр-инженер», предполагает широкое использование в учебном процессе новых технологий таких как активные и интерактивных формы и методы обучения [4]. Преподавание базируется на реализации в образовательном процессе компетентностного подхода. В основе компетентностного подхода лежит деятельностный подход, истоки которого были заложены в работах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина. В методике обучения деятельностный подход получил своё развитие в рамках проблемного подхода (Дж. Дьюи, М.И. Махмутов, Т.В Кудрявцев, А.М. Матюшкин и др.) и контекстного подходов (А.А. Вербицкий, В.П. Густяхина, Н.Б. Лаврентьева и др).

При обучении дисциплинам не менее 29% занятий должны осуществляться активными и интерактивными методами и формами их проведения, которые основаны на использовании различных видов взаимодействия между участниками образовательного процесса и позволяют актуализировать знания, инструментальные умения и навыки.

Анализ педагогической литературы показал недостаточную освещённость проблемы использования активных и интерактивных форм и методов обучения бакалавров пищевой индустрии. Ранее нами были рассмотрены учебные занятия семинар и лабораторно-практическая работа с использованием интерактивных методов обучения. Цель нашего исследования –продолжить систематическую работу по применению в образовательном процессе интерактивных форм и методов обучения с использованием электронно-образовательной среды вуза.

В настоящий момент не существует четкого разграничения активных и интерактивных форм и методов обучения. Одни и те же виды форм и методов относят как к активным, так и к интерактивным. Это может быть дискуссия, дидактическая игра, анализ проблемной ситуации, обсуждение видеофильмов и т.д. [3]. Студенты при проведении таких занятий выступают как «субъекты» обучения и учатся самостоятельно управлять своей учебной и будущей профессиональной деятельностью. В ходе интерактивного занятия все участники оказываются вовлеченными в процесс познания и рефлексии.

Остановимся на освещении методических возможностей реализации интерактивной формы обучения с использованием электронно-образовательной среды вуза, MOODLE. MOODLE (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) – это свободная система управления обучением, направленная на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками, являющаяся мощной поддержкой очного и заочного обучения [1, 2].

На лекциях и семинарских занятиях в аудитории обучающиеся осваивают теоретический и практический материал, взаимодействуя с преподавателем и друг с другом. В системе MOODLE преподаватель выкладывает материал по всему курсу: лекции, семинарские занятия, лабораторно-практические работы, презентации, обучающие тесты, тренировочные задания и вопросы на понимание, оцениваемое задание, которым завершается каждый модуль, дополнительные материалы, список рекомендуемых Интернет-ресурсов.

В электронно-образовательной среде ВУЗа нами проводится обучающее тестирование, когда студент видит свои неправильные ответы. Система ему предлагает пройти тестирование повторно, используя предварительно презентацию или лекционный материал. Проработав материал, пройдя 2-3 раза тестирование по изучаемой теме студент повышает таким образом свою оценку, достигая лучшего результата. Этот интерактивный метод электронного обучения способствует также повышению мотивации к обучению, он состоит в изучении, анализе и принятии решения по ситуации, которая предлагается обучаемому. С внедрением в учебный процесс электронных форм обучения известные педагогические технологии проблемного обучения, проектной деятельности [1] дают новые возможности для повышения эффективности обучения студентов. Тест, завершающий обучение по курсу, может носить характер контролирующего, без повторных попыток на повышение оценки. Система MOODLE позволяет использовать не только учебный материал, но и проводить контроль знаний, осуществлять обратную связь. Таким образом, курс, предлагаемый преподавателем в электронной среде, предполагает целостность всех материалов.

Учебный курс, представленный преподавателем с использованием Интернет-ресурса позволяет ещё раз погрузится студентам в изучаемые темы для повторного просмотра, если что-либо было недопонято в аудитории.

Студенты сами записываются на курс и изучают его в соответствии с указаниями преподавателя. Это дает обучающимся некоторую свободу и формирует самостоятельность и умение нести ответственность за выполнение заданий. Для студентов бакалавриата очного обучения самостоятельная работа по дисциплине в системе MOODLE рассматривается как дополнительный элемент к аудиторным занятиям, способствуетих адаптации к работе в онлайн-среде, что в дальнейшем станет необходимым в будущей профессиональной деятельности.

Организация работы студентов в системе MOODLE требует умений находить дополнительную учебную и научно-популярную литературу, пользоваться различными справочниками, помогает отрабатывать умения выделять главное и второстепенное в тексте, стимулирует развитие творческих способностей обучаемых.

Онлайн-среда позволяет осуществлять проведение виртуальных лабораторных работ по естественнонаучным дисциплинам, мотивируя студентов к познавательной деятельности.

В ходе педагогического исследования нами была выделена экспериментальная группа студентов 150 человек, которые работали активно в электронно-образовательной среде вуза. Контрольная группа студентов 140 человек обучалась и выполняла задания преподавателя по традиционным методикам во время аудиторных занятий или при выполнении письменных домашних заданий с последующей оценкой их преподавателем. По завершении изучения курса в экспериментальной и контрольной группах было проведено анкетирование студентов для построения диагностической карты. Метод диагностической карты, используемый нами для оценки эффективности обучения, позволяет его оценить на качественном уровне. В нём нашли отражение факторы, влияющие на обучение с использованием интерактивных и традиционных форм обучения. Эти факторы можно обозначить как:

- ✓ связь с будущей профессиональной деятельностью;
- ✓ заинтересованность предметом;
- ✓ работоспособность студентов;
- ✓ достаточность объема подобранных наиболее подходящих заданий;
- ✓ сформированность умений применять знания.

По каждому фактору были сформулированы вопросы студентам, которые были потом обработаны. Каждый фактор, рассчитанный по анкетированию студентов, характеризуется количественно. Диагностическая карта по изучению и усвоению курса, даёт возможность корректировки при последующем его проведении. В экспериментальной и контрольной группах были получены результаты, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Количественная оценка диагностируемых факторов

Факторы	Группы	
	Эксперимен-тальная %	Контрольная %
1. Связь с будущей профессиональной деятельностью	80	60
2. Заинтересованность предметом	85	70
3. Работоспособность студентов	60	40
4. Достаточность объема подобранных наиболее подходящих заданий	50	40
5. Сформированность умений применять знания.	70	50

Исходя из этих факторов, нами построены диаграммы для экспериментальной и контрольной групп.

Рис. 1. Диагностическая карта изучения курса экспериментальной группы

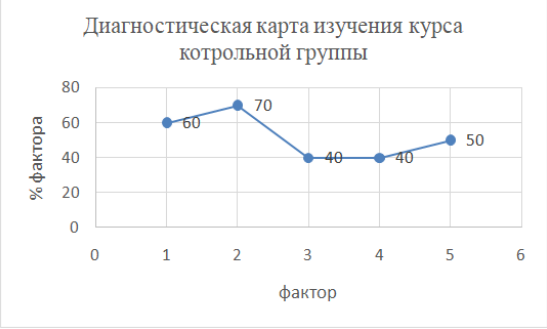


Рис. 2. Диагностическая карта изучения курса контрольной группы

Анализируя диагностические карты, мы отмечаем, что для контрольной и экспериментальной группы неблагоприятная зона отсутствует (менее 30%), факторы 3, 4, и 5 для контрольной группы находятся в зоне неопределенности (меньше или равно 50%), что требует активизации деятельности студентов, применения современных форм и методов обучения. Эти факторы для студентов экспериментальной группы, для которых использовалась интерактивная работа при изучении курса, находятся в благоприятной зоне (50 и более %). Обратная связь со студентами осуществлялась в ходе всего курса обучения как в контрольной, так и экспериментальной группе (высказывание собственной точки зрения на проблему, давалась ориентировочная основа действий), что позволяло своевременно устранять неточности в формировании умений и навыков.

Вывод

Работа по внедрению в педагогическую практику интерактивных форм обучения в электронной среде нами будет продолжена, так как их применение при обучении студентов, как показывает педагогическое исследование, повышает мотивацию, способствует усвоению знаний и закрепляет способы деятельности, что является необходимым условием формирования профессиональных и общепрофессиональных компетенций будущих инженеров.

Литература

1. Кутепов М.М., Иляшенко Л.К., Морозов Д.Л. Технологии организации учебного процесса с использованием онлайн-курса // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. №1 (26). С. 230 – 232.
2. Спиридонова М.И., Жадаев А.Ю., Максимова И.В. Формирование общепрофессиональных компетенций у бакалавров пищевой индустрии при изучении химических дисциплин // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №4 (17). С. 237 – 240.
3. Спиридонова М.И. Педагогические подходы и принципы подготовки бакалавров пищевой индустрии к формированию научно-исследовательских компетенций // «Современные наукоёмкие технологии». 2016. №5-3. С. 600 – 604.
4. ФГОС ВО по направлениям подготовки бакалавриата / Портал Федеральных государственных стандартов высшего образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4, свободный (дата обращения: 20.11.2018 г.)

References

1. Kutepov M.M., Ilyashenko L.K., Morozov D.L. Tekhnologii organizacii uchebnogo processa s ispol'zovaniem onlajn-kursa // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2019. T. 8. №1 (26). S. 230 – 232.
2. Spiridonova M.I., ZHadaev A.YU., Maksimova I.V. Formirovanie obshcheprofessional'nyh kompetencij u bakalavrov pishchevoj industrii pri izuchenii himicheskih disciplin // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2016. T. 5. №4 (17). S. 237 – 240.
3. Spiridonova M.I. Pedagogicheskie podhody i principy podgotovki bakalavrov pishchevoj indu-strii k formirovaniyu nauchno-issledovatel'skih kompetencij // «Sovremennye naukoyomkie tekhnologii». 2016. №5-3. S. 600 – 604.
4. FGOS VO po napravleniyam podgotovki bakalavriata / Portal Federal'nyh gosudarstvennyh standartov vysshego obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4, svobodnyj (data obrashcheniya: 20.11.2018 g.)

***

ELECTRONIC-LEARNING ENVIRONMENT AS A BASIS FOR USING INTERACTIVE FORMS OF BACHELOR'S EDUCATION IN A FOOD UNIVERSITY

Spiridonova M.I., Senior Lecturer,
Maksimova I.V., Senior Lecturer,
Institute of Food Technology and Design
branch of the Nizhny Novgorod State Engineering and Economic University

Abstract: the analysis of pedagogical literature showed insufficient coverage of the problem of using active and interactive forms and methods of training bachelors in the food industry. The purpose of our research is to continue systematic work on the use of interactive forms and methods of teaching in the educational process using the electronic educational environment of the Moodle University. In our research, we will focus on highlighting the methodological possibilities of implementing an interactive learning method in the MOODLE system, which is a free learning management system aimed at organizing interaction between teachers and students, and is a powerful supporting factor for both full-time and distance learning. During the pedagogical research, we identified an experimental group of 150 students who worked actively in the electronic educational environment of the University. A control group of 140 students studied and completed the teacher's tasks using traditional methods during classroom sessions or when performing written homework with subsequent assessment by the teacher. At the end of the course, students were surveyed in the experimental and control groups to build a diagnostic map. It reflects the factors that affect the effectiveness of learning using interactive and traditional forms of learning. Diagnostics of trainees showed that in the experimental group where interactive forms of training were used, the factors were higher quantitatively, which indicates the effectiveness of interactive forms of training.

Keywords: training, MOODLE, interactive forms, methods, experimental, control, group, trainees

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ

Федотова Е.С., соискатель, майор полиции,
Костанайская академия МВД Республики Казахстан
им. Шракбека Кабылбаева, Республика Казахстан

Аннотация: в статье рассматриваются условия учебно-воспитательного процесса ведомственных вузов, соблюдение которых обеспечит эффективность процесса формирования антикоррупционного мировоззрения курсантов. Автор обосновывает необходимость наличия у курсантов, как у будущих сотрудников правоохранительных органов, некоторых качеств личности, которые обеспечат высокую эффективность выполняемой ими деятельности. Нглавным из таких качеств, по мнению автора, является сформированное антикоррупционное мировззрение как интегральная характеристика личности.

В статье детально рассматриваются недостатки ведомственного образования. Среди таких автор указывает следующие: ослабление системообразующего начала; отсутствие специально разработанных воспитательных программ; феномен коллективного мировоззрения; преобладание правовой доминанты в образовательном процессе.

Среди условий, повышающих эффективность процесса формирования антикоррупционного мировоззрения автор перечисляет следующие: наличие авторитетных деятелей, активно освещающих ходе учебно-воспитательного процесса антикоррупционные идеи, ценности и установки; активное проявление антикоррупционных убеждений ближайшим социальным окружением курсанта; мировоззренчески-ориентированный процесс обучения и воспитания курсантов; персональная отвественность за это направление работы руководителей ведомственных вузов, их заместителей, начальников факультетов, отделов, кафедр и курсов и т.д.; а также внедрение специально разработанной программы по формированию антикоррупционного мировоззрения.

Ключевые слова: антикоррупционное мировоззрение, ведомственное образование, условия формирования, образовательный процесс, воспитание курсантов, идеология воспитательного воздействия

Становление патриотичности, гражданственности и мировззрения обучающихся, развитие их духовно-нравственных установок, моральных норм и ценностей личности происходит в процессе всего периода обучения. К моменту получения высшего образования юноши и девушки приходят уже с багажом накопленных знаний и убеждений, ценностных ориентаций. Приобретение ими подобных качеств является признаком достижения комплекса метапредметных, предметных и личностных результатов освоения основной программы общего бразования. Однако сформированная на этом этапе база может стать препятствием для корректировки мировоззренческих конструктов у курсантов. Для решения этой задачи необходимо учесть специальные условия, способствующие более качественной организации процесса формирования антикоррупционного мировоззрения.

Средний возраст курсантов очной формы обучения составляет 18-20 лет, что, согласно психолого-педагогическим периодизациям возрастного развития соответствует периоду поздней юности или ранней зрелости [8]. Одной из главных особенностей юношеского возраста является осознание личностью своей индивидуальности и неповторимости [7]. Поэтому вопрос активного воспитательного воздействия на личность курсантов в процессе их обучения в вузе МВД является очень актуальным. Воспитание призвано способствовать развитию у личности способности мыслить самостоятельно, незави-симо, творчески, с пониманием уникальности каждого человека в мире.

На сегодняшний день учебно-воспитательный процесс ограничивается кругом умений и навыков, которые обеспечивают лишь профессиональную деятельность, но обделяют вниманием процесс формирования навыков всестороннего развития личности. Одним из важных моментов в подготовке выпускников высшей школы является задача не просто дать определенный набор знаний, умений и навыков, но и вооружить молодых людей умениями самостоятельно находить и усваивать знания, соврешенствоваться, саморазвиваться и творчески решать возникающие проблемы.

Формирование антикоррупционного мировоззрения курсантов ведомственных учебных заведений происходит в специфически построенном педагогическом пространстве, где замкнутое в самом себе сообщество людей, ограниченное передвижение, дефицитированное и регламентированное время представляют собой систему. Эта среда диктует правила и создает условия для формирования специфичной личности.

Современное ведомственное образование обладает некоторыми недостатками, которые могут существенно снижать качество подготовки специалистов силовых структур.

1. Ослабление системообразующего начала. Цели ведомственного высшего образования существенно сужены, сконцентрированы на формиро-

вании навыков выполнения узкоспециализированных задач. Это не дает возможность выпускникам более глубоко проникаться ценностями общечеловеческими: культурными, нравственными и т.д., а также существенно сужает кругозор выпускников и создает почву для быстрого протекания процесса профессиональной деформации.

2. Отсутствие специально разработанных воспитательных программ, помогающих изучить особенности и ресурсы личности каждого курсанта, его способности и возможности их реализации в различных жизненных ситуациях. Таким образом, у выпускников ведомственных учебных заведений создается ощущение узости направленности их личности, невозможности реализации в иных профессиональных сферах, а значит, создаются условия для некритичного принятия корпоративных правил – как позитивных, так и негативных.

3. Осуществление учебно-воспитателного процесса на замкнутой территории с фиксированым регламентом работы. Это, с одной стороны, ограждает курсантов от тлетворного влияния внешнего мира, но, с другой стороны, делает невозможным широту их мировоззрения в социокультурном контексте, ограничивает вариантивность их мировоззренческой среды.

4. Феномен коллективного мировоззрения, который свойственен всем замкнутым системам, затрудняет понимание курсантом своей принадлежности не только к миру сотрудников, но и к социуму в целом. А это создает у курсантов ощущение приоритетности законов своей группы перед законами общества. Создается своего рода феномен субкультуры, что затрудняет проникновение внешних правил внутрь сообщества [5, с. 65]. Коллективное мировоззрение обусловливает формирование обыденно-психологического уровня антикоррупционного мировззрения.

5. Правовая доминанта в обучении снижает развитие других доминант мировоззрения: нравственной, эстетической, социально-политической. Это в будущем может приводить к серьезным проблемам, связанным с деформацией личности сотрудника ОВД. Как пишет в своей работе Остапенко В.С.: «можно быть высококлассным специалистом, но совершать безнравственные поступки» [3, с. 105].

Какими чертами должно обладать ведомственное высшее образование, чтобы качественно формировать антикоррупционное мировоззрение своих выпускников?

В ведомственном высшем образовании должна существовать своя идеология, призванная ориентировать молодых специалистов в нормах морали и нравственности, формировать образы личности и общества, в котором предстоит работать будущему сотруднику.

Идеологическая задача высшего ведомственного образования может заключаться в том, чтобы наполнить образовательное пространство наиболее актуальными ценностями и идеями для современного общества, которые помогали бы молодому человеку испытывать позитивные чувства при их реализации. Такие ценности могут искусственно вырабатываться идеологами внутри образовательной системы вуза и внедряться в процессе реализации учебно-воспитательного процесса.

Немаловажным условием для формирования антикоррупционного мировоззрения у курсантов ведомственных учебных заведений является наличие авторитетных деятелей, активно освещающих ходе учебно-воспитательного процесса антикоррупционные идеи, ценности и установки. В случаях, когда авторитетные для курсантов личности противоречат этому условию, коррупционные установки у будущих сотрудников могут сформироваться надолго, если не навсегда. Авторитетные личности, среди которых могут быть офицеры: от руководства учебного заведения до курсового звена – должны обладать всеми чертами лидера: способностью поддерживать авторитет властными, но культурными манерами, умениями четко и понятно выражать мысли, умение колоритно произносить официалные и неофициальные речи и многое другое [6, с. 109].

Еще одним важным условием формирования антикоррупционного мировоззрения у курсантов является то, что убежденность их в неприемлемости коррупции должна быть связана с объективными проявлениями таких убеждений у ближайшего социального окружения. Любые проявления коррупции в процессе учебно-воспитательных мероприятий снижают эффективность формирования антикоррупционного мировоззрения курсантов. Антикоррупционное воспитание в ведомственном вузе необходимо реализовывать как формальными, так и неформальными методами.

Следующим условием эффективности процесса формирования антикоррупционного мировоззрения является мировоззренчески-ориентированный процесс обучения и воспитания курсантов.

Мировоззренчески ориентированное обучение и воспитание курсантов даст им возможность вооружиться идеями, позволяющими пережить силу негативных стереотипов восприятия личности сотрудника обществом: как склонного к иждивенчеству, протекционизму, вседозволенности, – а также преодолеть неверие, враждебность и подозрительность людей, устоявшиеся десятилетиями.

Следующим условием, повышающим эффективность формирования антикоррупционного мировозрения у курсантов, можно рассматривать персональную ответственность за это направление работы руководителей ведомственных вузов, их заместителей, начальников факультетов, отделов, кафедр и курсов. Кроме профессорско-преподавательского состава учебного заведения на развитие мировоззрения курсантов оказывают влияние сотрудники различных отделов служб, с которыми курсанты строят свои отношения, основываясь на уважении, заботе о них, обеспечении всеми видами довольствия и т.д. том они способствуют развитию у курсантов уважительного к ним отношения в процессе решения служебных задач.

Для улучшения эффективности формирования антикоррупционного мировоззрения современные ведомственные учебные заведения большее внимание уделяют разработке образовательных программ с антикоррупционной тематикой.

Реализация программ подобного типа имеет несколько целей: правовое просвещение участников учебно-воспитательного процесса, профилактика и предупреждение коррупции в учреждениях образования, а также непосредственно формирование антикоррупционного мировоззрения обучающихся. Реализовать указанные цели в учебно-воспитательном процессе возможно посредством изучения опыта противодействия коррупции в разных странах мирового политического и научного пространства, правоприменения антикоррупционных норма законодательства, морального неприятия коррупции как явления в обществе, а также применения эффективных педагогических технологий формирования антикоррупционного мировоззрения у молодежи [1, с. 32].

Для полноценной реализации педагогических технологий формирования антикоррупционного мировоззрения курсантов вузов МВД необходимо проводить специально организованное обучение педагогов, задействаванных в учебно-воспитательном процессе, а также всех других сотрудников, каким-либо образом участвующих в нем. В работе В. Нараева антикоррупционное мышление преподавателей предлагается формировать через укрепление «их социально-профессиональной деятельности» [2].

Таким образом, мы предположили, что антикоррупционное мировоззрение – это часть личности, которая формируется в ходе учебно-воспитательного процесса при соблюдении определенных условий, способствующих повышению эффективности этого процесса.

Литература

1. Антикоррупционное просвещение как средство профилактики коррупции. Уфа: РИО ГБОУ РУНМЦ МО РБ, 2015. 40 с.

2. Профилактика проявления коррупции. Возможные последствия для общества: учебное пособие / В.Н. Нараев, П.А. Аркин, А.Б. Гуркин и др. СПб.: СПбГТИ(ТУ), 2008. 64 с.

3. Остапенко В.С. Формирование научного мировоззрения курсантов образовательных учреждений МВД России: монография. Воронеж: Воронеж, ин-т МВД России, 2009. С. 105.

4. Погодина А.А. Толерантность: термин, смысл, позиция, программа // История: прил к газ. «Первое сентября». 2002. №11 (март). С. 4 – 7.

5. Русакова Т.Н. Сущностные характеристики духовного опыта в понятийном терминологическом аппарате теории воспитания личности // Вестник высшей школы. 2005. №7. С. 65.

6. Савин С.К. Формирование мировоззрения молодежи российской федерации в современных условиях: дис. … кан. филос. наук. М., 2006. С. 109.

7. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 304 с.

8. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. №4.

References

1. Antikorrupcionnoe prosveshchenie kak sredstvo profilaktiki korrupcii. Ufa: RIO GBOU RUNMC MO RB, 2015. 40 s.

2. Profilaktika proyavleniya korrupcii. Vozmozhnye posledstviya dlya obshchestva: uchebnoe posobie / V.N. Naraev, P.A. Arkin, A.B. Gurkin i dr. SPb.: SPbGTI(TU), 2008. 64 s.

3. Ostapenko B.C. Formirovanie nauchnogo mirovozzreniya kursantov obrazovatel'nyh uchrezhdenij MVD Rossii: monografiya. Voronezh: Voronezh, in-t MVD Rossii, 2009. S. 105.

4. Pogodina A.A. Tolerantnost': termin, smysl, poziciya, programma // Istoriya: pril k gaz. «Pervoe sentyabrya». 2002. №11 (mart). S. 4 – 7.

5. Rusakova T.N. Sushchnostnye harakteristiki duhovnogo opyta v ponyatijnom terminologicheskom apparate teorii vospitaniya lichnosti // Vestnik vysshej shkoly. 2005. №7. S. 65.

6. Savin S.K. Formirovanie mirovozzreniya molodezhi rossijskoj federacii v sovremennyh usloviyah: dis. … kan. filos. nauk. M., 2006. S. 109.

7. Smirnov S.D. Pedagogika i psihologiya vysshego obrazovaniya: ot deyatel'nosti k lichnosti: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M.: Akademiya, 2001. 304 s.

8. El'konin D.B. K probleme periodizacii psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste // Voprosy psihologii. 1971. №4.

***

THEORETICAL ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ANTI-CORRUPTION WORLDVIEW OF STUDENTS OF DEPARTMENTAL UNIVERSITIES

Fedotova E.S., Applicant, Police Major,
Kostanay Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Kazakhstan named after Shrakbek Kabylbayev, the Republic of Kazakhstan

Abstract: the article discusses the conditions of the educational process of departmental universities, compliance with which will ensure the effectiveness of the process of forming the anti-corruption wordview of cadets. The author justifies the need for cadets, as future law enforcement officers, to have some personal qualities that will ensure high efficiency of their activities. The main of these qualities, according to the author, is the formed anti-corruption worldview as an integral characteristic of the individual.

The article deals in detail with the shortcomings of departmental education. Among these, the author points out the following: the weakening of the system-forming principle; the absence of specially designed educational programs; the phenomenon of a collective worldview; the predominance of the legal dominant in the educational process.

Among the conditions that increase the efficiency of the process of formation of anticorruption wordview, the author lists the following: the presence of authoritative figures, active in covering the course of the educational process of the anti-corruption ideas, values and attitudes; active manifestation of anti-corruption beliefs the closest social environment of the student; ideological-oriented process of training and education of cadets; personal liability for this line of work of heads of Department of universities, their deputies, heads of faculties, departments, chairs and courses, etc.; as well as the introduction of a specially developed program for the formation of an anti-corruption worldview.

Keywords: anti-corruption wordview, departmental education, conditions of formation, educational process, education of cadets, ideology of educational impact

ВЛИЯНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

Брунчукова Н.М., кандидат педагогических наук, доцент,
Смоленский государственный университет,
Курская Ю.М., кандидат сельскохозяйственных наук, доцент,
Смоленскаягосударственная сельскохозяйственная академия

Аннотация: в данной статье анализируется роль иместо краеведческого материала в процессе математического развития младшего школьника в целом и рассматривается проблема использования элементов краеведения в процессе обучения решению текстовых задач на уроках математики в начальной школе в частности, его влиянии на результаты этой деятельности.

В рамках исследования выделяются педагогические факторы, влияющие на эффективность данной работы; приводятся примеры текстов арифметических задач, составленных с опорой на краеведческий материал (на основе культурно-исторического наследия Смоленской области); описываются этапы работы по формированию у младших школьников умений отбирать факты краеведения для составления текстов задач:«введение» в краеведческий материал – знакомство с природой, экологией, историей, экономикой и культурными традициями родного края (в зависимости от того, какой материал краеведческого характера должен был выступать в качестве основы для использования составления заданий (текстов задач) на уроке);определение «числового содержания» краеведческого материала в соответствии с особенностями региона и класса (нумерации чисел изученных концентров);составление текста задачи под руководством учителя с показом «методики работы по составлению задачи на базе краеведческого материала»;составление текста задачи краеведческого характера с участием родителей; самостоятельная работа учащихся по сбору краеведческого материала и составление математических заданий на его основе.

Особое внимание уделяется словарной работе в процессе осмысления сюжета задачи, что помогает осознанному восприятию смыслового содержания задачи.

В подтверждение эффективности предложенных методов и приемов, форм и средств обучения приводятся результаты опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова*:* младший школьник, учебно-воспитательный процесс,текстовая задача, краеведческий материал

Довольно часто, говоря об успеваемости ребенка, родители в качестве причины невысоких отметок по математике называют «нематематический склад ума»: «он у нас не математик», «я не любила и не понимала математику, и ребенок тоже» и т.п. Кроме того, в последнее время в интернете довольно часто появляются «сюжеты» на тему: «Когда и где мне это пригодится?», вкоторых, в качестве обсуждаемых вопросов, выступают математические понятия, процесс выполнения алгебраических операций и т.п.

Что определяет любовь или нелюбовь к математике как предмету, почему дети часто относят его к «самым трудным школьным предметам»?

Эти и многие другие вопросы, вернее ответы на них, во многом определяют отношение ребенка к математике, как учебной дисциплине, качество и осознанность усвоения математических знаний, умений и навыков.

Поэтому одной из важнейших задач учителя является демонстрация практической значимости, «жизненной необходимости» владения математическим материалом, основными понятиями арифметики, алгебры и геометрии. Востребованность данных знаний и умений способствует формированию компетенций, необходимых для жизнедеятельности человека.

Иными словами, с одной стороны: специфика математики, как научной дисциплины: ее содержание, категориально-понятийный аппарат, методы и приемы, средства и формы познания обеспечивают развитие теоретического мышления ребенка; с другой – способствуют «оптимизации» его жизни и деятельности.

Перевод математических знаний и умений на «бытовой» уровень позволяет не только повысить качество обучения, но и сделать процесс изучения математики осознанным, личностно-значимым для ребенка.

Следовательно, определение факторов, которые позволяют раскрыть «бытовую сторону» математики обучающимся, повысить интерес к ее изучению, осознанию и усвоению математических знаний, а значит, повысить эффективность данного процесса,можно и нужно рассматривать как одну из значимых и актуальных проблем современной теории и практики обучения, что нашло отражение в федеральном государственно образовательном стандарте начального общего образования: «использование начальных математических знаний для описания иобъяснения окружающих предметов, процессов, явлений, а также оценки их количественных и пространственных отношений» [4, с. 10].

Одним из активно разрабатываемых направлений в рамках решения заявленной проблемы можно и нужно рассматриватьметодические подходы киспользованию краеведческого материала в процессе освоении курса математики и присвоении математических знаний и умений младшими школьниками [1, 2, 3].

Изучение начального курса математики, которое осуществляется в органической связи с познанием окружающего мира, предоставляет широкий круг возможностей для приобщения ребенка к основам человеческой культуры, где поиск и творческий подход к данной деятельности делают математическое содержание дляобучающегосяактуальным и значимым.

Однако, реализация выше обозначенных задач, сопряжена с определенными объективными трудностями: невозможностью раскрыть в одном учебники особенности различных регионов Российской Федерации; язык и культурно-историческое наследие народов, проживающих на территории России. Более того, региональный компонент способствует осуществлению уровневой и профильной дифференциации обучения, что так же трудно осуществить в рамках одного учебника.

Именно это, с нашей точки зрения, позволяет объяснить отсутствие заданий, содержание которых построено с учетом элементов национального колорита, культурных традиций различных регионов России и т.д., что делало бы процесс обучения математике адресным, интересным, мотивированным, целенаправленным на воспитание любви и уважения к культуре и истории своей Малой родины.

Регионализация математического образования рассматривается в настоящее время как одно из приоритетных направлений психолого-педагогических и методических исследований. Использование регионального компонента в процессе обучения стала объектом исследования таких ученых как: Н.И. Головина, А.В. Даринского, Т.Н. Девятковой, О.В. Епишевой, Корощенко Н.А., Колеватова, Н.И. Куликова, Н.Х. Сопоевой, З.В. Чащиной, Л.Б. Шалевой, Х.Ш. Шихалиева, Е.И. Якшина и др.

«Проводником» региональности в учебный процесс освоения математических знаний, умений и навыков может выступать практически любой раздел «Математики». Например, при изучении нумерации целых неотрицательных чисел и действий над ними, учащихся целесообразно познакомить с историей становления и развития Малой родины, годами основания ее городов и населенных пунктов, культурно-исторических объектов, памятников архитектуры и т.д.

Процесс обучения с позиции регионального компонента выстраивается на основе преемственности поколений, присущей природной и культурно-исторической среде и региональной системе образования уникальности, как основополагающего фактора развития территории региона.

Выделение национально-регионального компонента во ФГОСНОО является «важнейшим средством связи обучения с жизнью и должно быть направлено на воспитание у учащихся культуры межнационального общения, патриотических чувств, толерантности и миролюбия, на приобщение детей к богатейшему миру национальной среды» [4, с. 12].

Так, смоленским школьникам рассказывают о том, что первое упоминание в Летописи о Смоленске датируется 863 годом, определяется насколько наш город старше Москвы, младше или старше других городов России; исследуются богатое историческое наследие Смоленщины, жизнедеятельность великих людей, чья судьба тесно связана со Смоленским краем; раскрываются особенности ведения сельскохозяйственных работ на территории Смоленской области, урожайность зерновых культур, льна, картофеля, свеклы и других; развитие промышленности. Особое внимание уделяется изучению «Красной Книги Смоленской области».

Одним из «наиболее трудных» разделов начального курса математики является, по определению самих младших школьников, изучение текстовых задач. Вместе с тем, задача в силу своих специфических особенностей сочетает в себе и математическое и жизненное начала: связывает обучение с жизнью, способствует реализации воспитывающей функцию обучения. Именно поэтому мы посчитали интересным и актуальным рассмотреть решение заявленной проблемы на примере изучения текстовых задач в курсе математики начальной школы.

Методика изучения задач предполагает освоение учащимися определенных этапов работы: чтение текста, его интерпретация, анализ, поиск решения, запись решения и ответ на вопрос задачи.

Важное место в данном ряду умений занимает грамотное чтение текста задачи. Учащиеся не всегда правильно расставляют логические акценты при чтении, что не позволяет грамотно проанализировать и систематизировать полученные данные, увидеть взаимосвязь между данными и искомым, а значит, математически обоснованно выбрать действия для решения задачи (нахождения промежуточного результата).

Особый вопрос – это словарная работа в процессе осмысления сюжета задачи. Некоторые термины, встречающиеся в тексте задачи, не знакомы

детям, что затрудняет восприятие смыслового содержания задачи.

Использование же краеведческого материала уже практически изначально «снимает» данные вопросы, позволяет «сделать» сюжет задачи доступным и, что немало важно, интересным. У ребенка появляется личностная заинтересованность решить задачу, узнать что-то новое о своей области (крае, республике, населенном пункте и др.); анализ новых терминов, если таковой будут иметь место, как правило, не будет носить «формальный характер».

При интерпретации текста задачи выбор опорных слов также будет осмысленным, как и «схема рассуждения».

В процессе анализа текста задачи, выстраивания логики рассуждения и выявления отношений между данными и искомым, учащиеся опираются, как правило, на такие формулировки, как «больше на…», «в … раза меньше» и т.п., что и определяет в конечном итоге выбор арифметического действия для ответа на «промежуточный вопрос» и затем и главный (если задача решается в несколько действий). При этом содержательная сторона задачи зачастую отходит на «второй план». Анализируя задачу, содержащую краеведческий материал, каждый шаг в ее решении будет направлен не только на получение результата, но и знаний об окружающем мире, в котором живет ребенок.

Исследуя возможности использования регионального компонента в процессе обучения решению текстовых задач, были выделены и апробированы педагогические условия, влияющие на эффективность усвоения программного материала:

1) рассмотрение регионального компонента как фактора, влияющего на эффективность учебно-воспитательного процесса в начальной школе;

2) учет психолого-педагогических и возрастных особенностей ребенка младшего школьного возраста в процессе отбора краеведческого материла для составления текстовых задач в курсе математики начальной школы;

3) активное включение родителей в учебно-воспитательный процесс по изучению текстовых задач через совместный сбор (подбор) и обсуждение материала для составления текста задач краеведческого характера.

В процессе работы над опытно-экспериментальной частью исследования были определены этапы работы над составлением текстовых задач на основе краеведческого материала:

1) «введение» в краеведческий материал – знакомство с природой, экологией, историей, экономикой и культурными традициями родного края (в зависимости от того, какой материал краеведческого характера должен был выступать в качестве основы для использования составления заданий (текстов задач) на уроке);

2) определение «числового содержания» краеведческого материала в соответствии с особенностями региона и класса (нумерации чисел изученных концентров);

3) составление текста задачи под руководством учителя с показом «методики работы по составлению задачи на базе краеведческого материала»;

4) составление текста задачи краеведческого характера с участием родителей (предварительно проводится беседа с родителями о проблеме использования регионального компонента в учебной деятельности, об их роли в этом процессе):

5) самостоятельная работа учащихся по сбору краеведческого материала и составление математических заданий на его основе.

Например, во время экскурсии по городу Смоленску младшие школьники узнали об истории города и его памятников. Полученные числовые данные дети использовали при составлении текста задач:

1). Первое упоминание о Смоленске в летописи относится к 863 году. На сколько лет Москва младше Смоленска, если столица была основана в 1142 году?

2). Смоленская крепостная стена, была построена в XVI – начале XVII века и имела большое значение для обороны западных рубежей Русского государства. Изначально стена имела 40 башен. В настоящее время их – 18. Сколько башен было разрушено во время воин?

3). Смоленская крепостная стена – одна из самых крупных исторических достопримечательностей Смоленска. Великий русский зодчий Федор Конь руководил работами по строительству Крепостной стены Смоленска с 1602 года. Сколько лет Смоленскому Кремлю?

4). Современное здание Смоленского кафедрального Свято-Успенского собора было заложено в **1677 году.** Сколько лет собору исполнится в этом году?

5). В 1874 году губернатор Смоленска Лопатин основал сад, который теперь носит его имя. Сколько лет «Лопатинскому саду»?

6). Одним из самых известных памятников Смоленска, посвященных победе русского оружия, является монумент «Благодарная Россия – Героям 1812 года» (Памятник с орлами, как часто называют его жители Смоленска), воздвигнутый в честь 100-летия Отечественной войны 1812 года. В 1912 году на его открытии присутствовал царь Николай II. Какую годовщину победы над французами во главе с Наполеоном мы отмечали в 2012 году? Будем отмечать в 2022году? Где установлен памятник?

7). Скульптура Оленя, стоящая в саду Блонье, была создано скульптором Р. Фризе в 1910 году и до 1944 года стояла в Германии. В 1945 году изваяние было перевезено в Смоленск и установлено в городском саду. Сколько лет скульптура оленя стоит в саду Блонье?

8). Одним из живописных парков Смоленска является «Сад Блонье», который был заложен в 1830 году. Его иногда называют «Садом маэстро». Именно здесь находится скульптура М.И. Глинки – великого русского композитора и звучит его музыка. Сколько лет в этом году исполнится парку?

9). Одним из достопримечательностей Смоленской земли по праву считаются Гнездовские курганы – древние захоронения. Их исследование началось в 1867 году. За это время были найдены бесценные экспонаты, рассказывающие о жизни наших предков, их умении строить, вести торговлю, защищать свою землю. Изучение более 800 курганов позволило ученым сделать вывод о том, что на этом месте был древний крупный город. Сколько лет ведутся раскопки?

При проведении экскурсии на ферму, учащиеся познакомились породами коров, узнали, какая порода дает больше всего молока; условиями содержания коров, питанием, удоем, производством продуктов из молока (сметаны, сыра, творога, масла).

Задачи:

1). Одна корова симментальской породы Сычевская в день дает 25 литров молока. На изготовление 1 кг творога требуется в среднем 5 литров. Сколько кг творога можно изготовить из дневного удоя одной коровы? От 10 коров?

2). На зиму для одной коровы (в 500 кг) заготавливают 18 т сена. Сколько тонн сена потребуется для содержания стада из 17 коров?

3). Для изготовления 10 кг масла требуется примерно 250 литров молока. Сколько дневных удоев потребуется, если одна корова дает в день литров?

Сравнительный анализ полученных количественных и качественных результатов опытно-экспериментальной работы позволяет говорить о том, что использование элементов краеведения положительно влияет на эффективность процесса обучения решению текстовых задач: осознанность анализа текста задачи; активное использование различных приемов интерпретации содержания задачи; обоснованность выбора арифметического действия (арифметических действий); использование различных способов проверки.

Более того, ответы и результаты работы учащихся, принимавшие участие в эксперименте, показали не только более высокие уровень усвоения знаний и сформированности умений решать текстовые задачи, но и умение составлять текстовые задачи с опорой на материалы краеведческого характера. Составление сюжетной линии стало более осознанным, методически грамотным. Сюжеты брались из различных «региональных пластов», что говорит о расширении кругозора младших школьников, умении видеть в окружающем мире элементы математики /математическую составляющую. Повысился интерес к краеведческому материалу, изменилась мотивационная составляющая в работе над задачами. Следует отметить и развитие речи учащихся, обогащение словарного запаса.

В процессе работы у участников накапливаются задания краеведческого характера, что в последствие позволяет систематизировать их по различным по сферам знаний: география, культурно-историческое наследие, природа (флора и фауна), экология, производственная жизнь края и т.п. Одним из интересных форм работы по использованию краеведческого материала является ведение каждым обучающимся специальных дневников, в которые вносятся числовые данные по направлениям развития региона. Работа строится на основе взаимного сотрудничества ребенка, родителей, учителя. Учитель координирует действия детей младшего школьного возраста; обучает правильному сбору информации, оформлению записей в дневнике.

Знакомясь с историей своей улицы, дома, культурного объекта, наблюдая за природой, погодой, младшие школьники получают информацию, на базе которой составляются разнообразные математические задания и которые могут считаться «авторскими». Особо следует отметить, что на данном этапе младшие школьники выступают в новой для себя роли – роли учителя – составляют задания для себя и своих сверстников.

Результаты такой работы можно оформить как методическое пособие для учащихся других классов.

Таким образом, современный учебный процесс позволяет привносить в научные знания «бытовые факты», «препарировать» их с точки зрения учебных дисциплин, имеющих место в учебном плане, что, как показывает практика, положительно влияет на результаты обучения.

Литература

1. Брунчукова Н.М. К вопросу о роли краеведческого материала в процессе изучения текстовых задач в начальном курсе математики // Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы: материалы международной научно-практической конференции (16-17 марта 2017 г.). Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2017. Вып. 4. С. 95 – 99.
2. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Национально-региональный компонент образования. М.: Просвещение, 2012. 244 с.
3. Девяткова Т.Н. Введение национально регионального компонента в курс начальной школы // Начальная школа. 2009. №2. С. 31 – 32.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования утвержден Приказом Минобрнауки России 06.10.2009, зарегистрирован в Минюсте России 22.12.2009, рег. №17785. М.: Просвещение, 2010. 31 с.

References

1. Brunchukova N.M. K voprosu o roli kraevedcheskogo materiala v processe izucheniya tekstovyh zadach v nachal'nom kurse matematiki // Aktual'nye voprosy professional'noj podgotovki sovremennogo uchitelya nachal'noj shkoly: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (16-17 marta 2017 g.). Smolensk: Izd-vo SmolGU, 2017. Vyp. 4. S. 95 – 99.
2. Vyazemskij E.E., Strelova O.YU. Nacional'no-regional'nyj komponent obrazovaniya. M.: Prosveshchenie, 2012. 244 s.
3. Devyatkova T.N. Vvedenie nacional'no regional'nogo komponenta v kurs nachal'noj shkoly // Nachal'naya shkola. 2009. №2. S. 31 – 32.
4. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya // Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya utverzhden Prikazom Minobrnauki Rossii 06.10.2009, zaregistrirovan v Minyuste Rossii 22.12.2009, reg. №17785. M.: Prosveshchenie, 2010. 31 s.

***

THE IMPACT OF LOCAL HISTORY MATERIAL ON THE EFFICIENCY OF TEACHING TEXT PROBLEMS SOLUTION IN THE INITIAL MATHEMATICS COURSE

Brunchukova N.M., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Smolensk State University,
KurskayaYu.M., Candidate of Agricultural Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Smolensk State Agricultural Academy

Abstract: this article deals with the role and place of local history material in the process of mathematical development of the primary school student in general as well as with the matter of applying elements of local history in the process of teaching text problems solution during mathematics lessons in primary school in particular, and its impact on the results of such activities.

Within the framework of the study, a number of pedagogical factors affecting the efficiency of this work are singled out; the compiled examples of texts of arithmetic problems with respect to the support of local history material (based on the cultural and historical heritage of the Smolensk region) are provided; the phases of work on the development of skills in primary school students to select the local historyfacts for composing text problems are described: the "introduction" to local history material – the acquaintance with the nature, ecology, history, economics and cultural traditions of the native land (depending on what local history material should act as a basis for composing the assignments (text problems) during the lesson); the definition of the "numerical content" of local history material in accordance with the characteristics of the region and class (numbering of the numbers of the studied concentrates); drafting the text of a problem under the guidance of the teacher demonstrating "the methods of composing a problem based on local history material"; drafting the text of a problem referring to local history together with parents involved; independent students' work to collect local history material, and the compilation of mathematical assignments on its basis.

Particular attention is paid to dictionary definition in the process of comprehending the plot of the problem, which helps the conscious perception of the semantic content of the problem.

The results of the pilot work are provided to confirm the effectiveness of the proposed methods and techniques, forms and means of training.

Keywords: a primary school student, educational process, a text problem, local history material

ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Сергеева М.Г., доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник,
Научно-исследовательский институт Федеральной службы
исполнения наказаний России (ФКУ НИИ ФСИН России),
Шумакова С.Ю., магистр,
Институт социально-гуманитарных технологий,
Московский государственный университет технологий
и управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)

Аннотация: учет потребности образовательной системы в учителях, способных реализовывать новаторские трансформации в обучении и воспитании, предполагает абсолютно новое технологическое обеспечение новаторской деятельности, следование определенным правилам новаторского поведения, а также характеристику концепций, разновидностей и методов диссеминации новаторского педагогического опыта (далее – ПО). Согласно национальной инициативе «Наша новая школа», данный процесс может позиционироваться как один из ключевых инструментов совершенствования образовательной системы, включая вопросы непрерывного педагогического образования. Грамотное исполнение своих непосредственных профессиональных обязанностей предполагает способность педагога к изучению инновационных данных и их распространению. Таким образом, к первостепенным задачам следует отнести принятие эффективных мер по популяризации опыта новаторской педагогической деятельности, выявление факторов, способствующих его усвоению и творческому осмыслению профессиональным сообществом. В контексте эволюции современного отечественного и зарубежного образования становятся особенно актуальными вопросы, связанные с программно-целевым обеспечением учителей и преподавателей в рамках профессионального совершенствования, что выступает следствием возрастающего внимания социума к возможности получения новых структурированных знаний в течение всей жизни. Подобную помощь может оказать педагог, работающий со взрослым контингентом или исследующий его специфику на основе научной литературы (андрагог). Это позволяет говорить об острой потребности в андрагогической поддержке педагогов: даже опытные работники нуждаются в ней, как правило, по крайней мере один раз в течение учебного года (хотя бы в формате совета, короткой консультации), а начинающие – гораздо чаще.

Ключевые слова: программно-целевое обеспечение педагогов, распространение инновационного педагогического опыта, образовательная система, новаторская педагогическая деятельность

Развитие в выбранной профессии представляется весьма затруднительным без вдумчивого анализа учителем или преподавателем собственного ПО, без стремления передать его другим представителям трудового коллектива. В наши дни теоретики педагогики и практикующие специалисты регулярно обращаются к термину «диссеминация» (Слободчиков В.И.), обозначающему процессы, связанные с распространением накопленной информации. Педагогу стало необходимо развивать в себе умение проанализировать, охарактеризовать и реализовать потенциал своего ПО. При этом покорение новых педагогических вершин невозможно без сочетания двух взаимосвязанных и взаимообогащающих процессов – образования и самообразования. Данный тезис официально зафиксирован в требованиях к современному педагогу, отраженных в документах федерального и местного значения.

Изучение программно-целевого обеспечения непрерывного личностно-профессионального совершенствования учителей и преподавателей представляется актуальным в связи с реформированием отечественного образования и заинтересованности социума в педагоге нового типа, выстраивании принципиально нового подхода к педагогической деятельности. Квалификационный уровень учителей и преподавателей, их готовность и способность к постоянному расширению и углублению собственных знаний в рамках ФГОС и других документов федерального значения оказывает влияние на состояние экономической, социальной и иных сфер нашего общества. Педагоги Российской Федерации вносят свой посильный вклад в осуществление ключевых трансформаций образовательной системы, зафиксированных в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы» и других значимых документах. Процесс становления новой парадигмы педагогического мастерства в контексте непрерывного обучения и воспитания предусматривает восприятие учителя или преподавателя в качестве субъекта собственного многоаспектного функционирования в выбранной

профессии. Отметим, что профессиональная эволюция обычно рассматривается как комплекс переходов: от стадии получения специальности (где основное внимание уделяется самостоятельному моделированию объекта, а также методов, форм и ресурсов соответствующей деятельности) к стадии закрепления профессиональных навыков и умений и, наконец, к стадии новаторства, связанной с интеграцией в учебно-воспитательный процесс чего-либо принципиально нового или существенным улучшением уже существующего, используемого на протяжении многих лет или десятилетий). Наиболее эффективным способом, повышающим результативность профессионального совершенствования педагогов, выступает ориентированное взаимодействие консультирующих андрагогов с целевой аудиторией – учителями и преподавателями, нацеленное на становление позиционной самоидентификации [3].

В качестве алгоритма профессионального совершенствования учителей и преподавателей в контексте непрерывного образования используется методика программно-целевого обеспечения, представляющая собой поэтапную смену разновидностей профессиональной активности от проблематизации и фундаментализации теоретических принципов до рационализации, верификации и осмысления средств деятельности, официальной фиксации новшеств и их интеграции в педагогическую практику. В выбранном нами комплексе задач основное место отводится образовательной задаче, которая трактуется авторами статьи как сфера сотрудничества андрагогов и учителей / преподавателей и пространство осмысленного регулирования темпа и сущности профессиональной эволюции. В рамках обдумывания собственных результатов и перспектив педагогическому работнику следует научиться определять новаторский компонент выполняемой им деятельности, однако учителя и преподаватели не всегда способны заниматься этим без посторонней помощи. В связи с этим возрастает актуальность вопросов, связанных с поддержкой участников системы повышения квалификации, представители которой обладают высоким уровнем *андрагогической* компетентности и могут обеспечить грамотную и эффективную поддержку в ходе распространения новаторского ПО [5].

В федеральной программе «Развитие образования в Российской Федерации на 2013-2020 гг.» заявлено о готовности государства активно способствовать разработке и реализации педагогических сценариев формирования новаторских программ и информационно насыщенных воспитательных сред, что предусматривает увеличение продуктивности педагогической деятельности и очерчивание границ ответственности школьного учителя, способствующих более результативному освоению инновационного ПО.

Диссеминация профессионального ПО представляет собой ориентированную, структурированную деятельность по популяризации новаторских идей, принципов, форм и методов для модернизации и оптимизации профессиональной активности педагогов, не принимающих участия в их проектировании и эмпирической проверке (Моисеев М.А., Шкерина Г.А., Смолянинова О.Г.). Анализ вопросов диссеминации коррелирует с изучением и применением инновационного ПО, что представлено в трудах Асадчих Л.Е., Безденежных В.В., Сластенина В.А., Шадрина А.И. и многих других авторов. Распространение ПО как одна из базовых составляющих учительского труда рассматривается в статьях и книгах основоположников российской педагогической науки (Вахтерева В.П., Ушинского К.Д.), а также некоторых авторов более позднего периода (Ижбулатовой Э.А., Фридмана Л. М., Куриленко В.Б.). В отдельных исследованиях аккумулирование и анализ ПО позиционируются как основная предпосылка успешного профессионального развития педагога (Березин В.М., Зеер Э.Ф., Турчинов А.И.) [1].

В работах по педагогике представлен детальный анализ разнообразных способов и форм распространения ПО, особенностей их практического воплощения в современном образовательном контексте: результаты диагностики новаторских педагогических идей и технологий (Адольф В.А., Черкашина Т.Т., Иващенко А.В.), описание содержания ресурсов информационно-методического характера, опирающихся на генерализованный новаторский ПО (Бутова Ю.И., Донецкова Е.В., Запятая О.В., Карпович Д.И., Климутина А.С., Медова Ю.В., Романова Н.Н.). Исследованы разные составляющие распространения новаторского ПО: организационно-методическое обеспечение мер по диссеминации подобного опыта (Букина И.И., Данилов С.В., Якименко Н.М.); выстраивание условий, благоприятствующих качественной подготовке учителей, приобретающих передовой ПО (Загребельная С.В., Трофименко Т.И.). Авторы уделяют особое внимание исследованию тех трудностей, с которыми сталкиваются школьные педагоги при его освоении. К данным отрицательным факторам относятся недоступность необходимого обеспечения, базирующегося на андрагогических постулатах, недостаточная мотивация работников (внешняя и внутренняя), отсутствие положительных эмоций от методов и результатов подготовки на курсах повышения квалификации (Матвеева

С.Е., Лисицын С.А., Сидоров С. В., Яковлева Г. В.).

Новаторская педагогическая деятельность как особая разновидность педагогической деятельности, нацеленная на адекватное современным реалиям обновление задач, сущности и методологии учебно-воспитательного процесса для его оптимизации и достижения более высоких образовательных результатов отличается следующими особенностями [2]: 1) представляет собой главный ресурс реформирования образовательной системы в условиях происходящих в России социально-экономических трансформаций; 2) основывается на тесной взаимосвязи между теоретическими и прикладными аспектами педагогического труда; 3) предполагает непрерывный поиск учителями новых, более эффективных подходов и методов; 4) требует активной административной поддержки и профессиональной диагностики продуктивности интегрируемых нововведений; 5) предусматривает реализацию личностно-ориентированных новаторских разработок в контексте единой инновационной стратегии, нацеленной на различные этапы развития образования.

Факторами, способствующими результативной педагогической деятельности новаторского характера, выступают: грамотная организация инновационных изменений на разных ярусах образовательной вертикали; интеграция отдельных новшеств и их комплексов в общую логику инновационных изменений; формирование административных предпосылок и технологии оценки успешности нововведений; принятие мер, способствующих повышению квалификации школьных учителей, их стремлению соответствовать прогрессивным тенденциям в выбранной профессиональной сфере; обеспечение комфортных социально-психологических условий для работников, осуществляющих педагогическую деятельность; содействие творческому подходу к выполняемым обязанностям, апробации оригинальных идей. Новаторский ПО трактуется как научно аргументированная инновационная практика, позволяющая достичь оптимального результата и оказывающая положительное воздействие на качество обучения и воспитания с точки зрения трудового коллектива, независимых экспертов и самого учителя.

Изучение теоретических трудов педагогической и социологической направленности, а также официальных документов, регламентирующих новаторскую деятельность школьных учителей в самых густонаселенных и инфраструктурно развитых городах России, приводит нас к выводу о необходимости диссеминации не любого ПО, а только *инновационного*. Это даст педагогам возможность знакомиться с конкретными содержательными и методологическими новшествами, осваивать их и интегрировать в свою повседневную педагогическую практику. С учетом содержания местных законов и подзаконных актов, действующих в Москве и Санкт-Петербурге, а также принимая во внимание общую социально-юридическую специфику данных населенных пунктов, авторами статьи были определены критерии качества инновационной продукции, которые, в свою очередь, позволили нам выделить: 1) навыки и характеристики, актуальные для школьного учителя, внедряющего исследовательские, организационные и другие нововведения в учебно-воспитательный процесс; 2) сущность требований, предъявляемых к новаторской педагогической деятельности в двух крупнейших городах Российской Федерации. Московские педагоги прежде всего должны принимать активное участие в новаторских образовательных мероприятиях, демонстрируя результат, обеспечивающий высокий уровень конкурентоспособности (как самим работникам, так и их учебным заведениям). Конечно же, данный императив относится и к учителям северной столицы, однако он не репрезентирован достаточно четко на формальном уровне. Основное внимание уделяется характеристике новаторского продукта, критериям оценки достигнутых результатов и т.п. Осуществлен подробный анализ социологических данных (Собкин В. С.), дающий возможность внести определенные изменения в принципы новаторской деятельности, изложенные в базовых документах.

В настоящее время имеет место противоречивая ситуация: с одной стороны, современная российская школа нацелена на минимизацию признаков творческого подхода к выстраиванию педагогического процесса специалистом-практиком; с другой стороны, те педагоги, которые опираются на разработанные ими же учебные программы, стремятся к индивидуализации проводимой работы, проектированию новых методик и концепций, осмыслению собственного ПО. Такой педагог демонстрирует креативное отношение к инновациям, осознаёт их полезность и неизбежность. Распространение новаторского ПО как структурно выверенная, ориентированная активность по популяризации идей, принципов, средств и методов для всестороннего улучшения педагогической деятельности детерминировано ключевыми *функциями* (создание условий для продвижения новаторских идей и технологий; содействие грамотному накоплению и освоению новаторского ПО; организация обратной связи для разработчиков потенциально успешных нововведений; обеспечение финансовой и социально-психологической под-

держки перспективных инициатив); *формами* (комплексная профессиональная оценка апробируемых новшеств; разработка информационно-методических материалов, интегрирующих генерализованный новаторский ПО; активация факторов, способствующих повышению квалификационного уровня школьных учителей, осваивающих новаторский ПО; правовое подкрепление мер по диссеминации подобного опыта; поддержка деятельности по его популяризации на организационном и методическом уровнях); *каналами* (организация и проведение целевых тематических мероприятий (семинаров, мастер-классов, круглых столов), посвященных проблемам современного образования); *аспектами* (ощущение учителем неудовлетворенности процессом и результатами собственного труда, рефлексия своего ПО на базе критического мышления, рассмотрение его как одного из факторов, косвенно способствующих профессиональному выгоранию).

Важной предпосылкой распространения инновационного ПО является *готовность учителя, являющегося носителем этих знаний и навыков, к их систематизации и популяризации*. В качестве структурных компонентов данной готовности выступают *когнитивный* (уровень осмысленности преподавания, основанный на общем педагогическом кругозоре работника); *ценностный* (стремление учителя изучать свой ПО и делиться им с коллегами); *респективный* (уважение педагога к самому себе как обязательное условие правильного отношения к собственному ПО); *рефлексивно-диагностический* (умение определить свой педагогический потенциал в текущий момент и в ближайшей перспективе); *активностный* (определенные действия, нацеленные на распространение ПО). Помимо индивидуальных свойств, носитель новаторского ПО должен отличаться системным восприятием педагогической профессии, а также обладать навыками рефлексии накопленной информации и уметь применять технологии, предназначенные для обнаружения, анализа и генерализации ПО [4].

Таким образом, изучение теоретических трудов педагогической и социологической направленности, а также официальных документов, регламентирующих новаторскую деятельность школьных учителей в Москве и Санкт-Петербурге, приводит нас к выводу о необходимости диссеминации не любого ПО, а только инновационного. Это даст педагогам возможность знакомиться с конкретными содержательными и методологическими новшествами, осваивать их и интегрировать в свою повседневную педагогическую практику. Тем не менее, выявленные расхождения между императивами, исходящими от вышестоящих инстанций с учетом инновационных изменений в современном обществе, и неготовностью педагогов усваивать и использовать соответствующие нововведения отражают проблему диссеминации новаторского ПО. Ее реализация в значительной мере зависит от грамотно выстроенного андрагогического обеспечения данного процесса в контексте повышения квалификации школьных педагогов, направленного на интенсификацию их способностей к восприятию, пониманию и развитию себя в рамках культуры сотрудничества субъектов социального взаимодействия (Алексашина И.Ю., Вершловский С.Г. и др.).

Литература

1. Бахтигулова Л.Б. Профессионально-педагогическая деятельность в системном развитии обучающихся вуза: монография. М. ФГБОУ ВПО МГУЛ, 2014. 440 с.

2. Бриткевич М.С., Мачехина О.Н. Реализация административного ресурса в создании условий для диссеминации инновационного педагогического продукта. На примере деятельности школьной инновационной площадки // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. №3. Ч. 2. С. 23 – 26.

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. 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 vuza: monografiya. M. FGBOU VPO MGUL, 2014. 440 s.

2. Britkevich M.S., Machekhina O.N. Realizaciya administrativnogo resursa v sozdanii uslovij dlya disseminacii innovacionnogo pedagogicheskogo produkta. Na primere deyatel'nosti shkol'noj innovacionnoj ploshchadki // Gumanitarnye, social'no-ekonomi-cheskie i obshchestvennye nauki. 2015. №3. CH. 2. S. 23 – 26.

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

***

INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY AS A FACTOR OF PROFESSIONAL IMPROVEMENT OF HIGHER SCHOOL TEACHER

Sergeeva M.G., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Associate Professor, Chief Research Officer, Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia,
Shumakova S.Yu., Master of Arts (M.A.), Institute of Social and Humanitarian Technologies, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (the First Cossack University)

Abstract: taking into account the need of the educational system for teachers capable of implementing innovative transformations in teaching and education, involves completely new technological support of innovative activities, adherence to certain rules of innovative behavior, as well as characterization of concepts, varieties and methods of dissuming innovative pedagogical experience (hereinafter referred to as PE). According to the national initiative "Our New School", this process can be positioned as one of the key tools for improving the educational system, including issues of continuous pedagogical education. The competent performance of their immediate professional duties implies the ability of the teacher to study and disseminate innovative data. Thus, the primary tasks should be the adoption of effective measures to promote the experience of innovative pedagogical activities, the identification of factors that contribute to their learning and creative reflection by the professional community. In the context of the evolution of modern domestic and foreign education, issues related to the program and target provision of teachers and lecturers within the framework of professional improvement become particularly relevant, which is a consequence of the increasing attention of the society to the possibility of obtaining new structured knowledge throughout its life. Such assistance can be provided by a teacher who works with an adult contingent or studies its specifics on the basis of scientific literature (andragog). This makes it possible to speak about the acute need for andragogic support of teachers: even experienced workers need it, as a rule, at least once during the school year (at least in the format of a council, a short consultation), and beginners - much more often.

Keywords: program-targeted support of teachers, dissemination of innovative pedagogical experience, educational system, innovative pedagogical activity

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО МОБИЛЬНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ НА УРОВНЕ МАГИСТРАТУРЫ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Баликаева М.Б., кандидат педагогических наук, доцент,
Тюменский индустриальный университет,
Шумилова Е.А., доктор педагогических наук, профессор,
Институт развития образования Краснодарского края

Аннотация: в статье представлен анализ организационно-методического обеспечения иноязычного образования на уровне магистратуры с учетом профессиональных стандартов (3++) по техническим направлениям подготовки. В организационно-методическое обеспечение иноязычного образования по направлению подготовки «Строительство» для магистров входят: учебная программа по данному направлению, учебное пособие «Английский язык для магистров направления «Строительство», диагностический инструментарий измерения компетенций магистров соответствующего направления. Обучение на уровне магистратуры характеризуется адаптивностью профессиональной подготовки, как способности реагировать на запросы современного общества. Важную роль в обеспечении адаптивности профессиональной подготовки магистрантов отводится иноязычному образованию. Согласно ФГОС ВО 3++ формирование практических навыков иностранного языка магистрантов технических направлений входит в группы компетенций (универсальных, общепрофессиональных, профессиональных) магистров и является универсальным средством для решения профессиональных, академических и научно-исследовательских задач будущих профессионально мобильных специалистов. В современных исследованиях подчеркивается профессионально ориентированный характер иноязычного образования на уровне магистратуры, что является важнейшим компонентом формирования профессионально мобильных специалистов. Статья содержит перечень эффективных форм иноязычного образования на уровне магистратуры, которые способствуют саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала, развитию навыков коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках с целью решения профессиональных задач, овладению современными технологиями проектирования и организации научного исследования в своей профессиональной деятельности, развивает способность к применению научных методов в учебной деятельности. Для учета успеваемости магистров вводится «карта достижений магистра», где прописывается график форм учебной и научно-исследовательской работы (участие с докладом в конференции, практика, гранты, конкурсы и т. д.), формы контроля в баллах.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования; магистратура; иностранное образование; профессионально мобильные специалитсы; универсальные компетенции; общепрофессиональные компетенции; профессиональный компетенции; формы обучения

Изменения в современном обществе на рынке труда оказывают большое влияние на большую востребованность инженерных кадров в условиях технологий и инноваций и реструктуризации производства. Задача вузов сегодня – это подготовка инженеров, соответствующая тенденция нашего времени. Практическая составляющая такой подготовки отводится образовательным стандартам.

Актуальность нашего исследования состоит в обосновании организационно-методического обеспечения иноязычного образования будущих профессионально мобильных специалистов на уровне магистратуры с учетом профессиональных стандартов (3++) по техническим направлениям подготовки.

Цель данной работы сделать анализ организационно-методического обеспечения иноязычного образования будущих профессионально мобильных специалистов на уровне магистратуры с учетом профессиональных стандартов (3++) по техническим направлениям подготовки.

Теоретический аспект нашего исследования представляет собой анализ государственных образовательных стандартов высшего образования 3++ на уровне магистратуры по техническим направлениям; установление взаимосвязи между иноязычным образованием и формированием компетенций указанных в ФГОСах.

Практический аспект нашего исследования определяет выявление организационно-методического обеспечения иноязычного образования будущих профессионально мобильных специалистов.

Научная новизна данной работы определяется выбором и уточнением организационно-методического обеспечения иноязычного образования будущих профессионально мобильных специалистов [1].

Задачами данного исследования являются: характеристика ФГОС ВО 3++ магистратура по техническим направлениям; обзор и анализ литературы по организационно-методическому обеспечению иноязычного образования будущих профессионально мобильных специалистов на уровне магистратуры.

Основными методами нашего исследования являются изучение теоретического материала, нормативных и законодательных документов федеральных государственных образовательных стан-

дартов высшего образования, понятийно-терминологический анализ, описание.

Историю развития государственных образовательных стандартов можно проследить в нормативно-правовой базе: Конституция Российской Федерации (п. 5, ст. 43), Закон Российской Федерации «Об образовании» (1992 г. ст. 7.), государственные стандарты 1994, 2000, 2009, 2013, 2017, 2018 гг., Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 г. №1642 Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (2018-2025).

Образование на уровне магистратуры определяется как процесс и результат освоения основной образовательной программы обучающимися в магистратуре, направленной на формирование компетенций.

В соответствии с ФГОС ВО 3++ магистратура по техническим направлениям должна обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов, готовых к решению задач профессиональной деятельности таких основных типов, как: технологической, проектной, сервисно-эксплуатационной, научно-исследовательской, педагогической, контрольно-надзорной, эспертно-аналитической, изыскательской, организационно-управленческой [7].

На законодательном уровне требования социального заказа по подготовке компетентных специалистов находят отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО), а также утвержденных ФГОС ВО с учетом профессиональных стандартов (3++) по направлениям подготовки на уровне магистратуры.

Федеральные государственныеобразовательные-стандарты (ФГОС) также определяют задачу формирования практических навыков английского языка магистрантов технических направлений в качестве необходимого условия их успешной профессиональной деятельности.

Обзор диссертационных исследований О.Н. Никитенко [4], Н.Н. Ширяевой [8] О.С. Шишигиной [9] и др., посвященные процессу обучения иностранному языку магистрантов или его составляющим, посредством которых формируются компетенции указанные в ФГОСах.

По мнению Н.Н. Ширяева [8] модель построения программы по иностранным языкам для магистратуры неязыкового вуза является ведущим компонентом организационно-методического обеспечения соответствующего процесса обучения.

В свою очередь О.Н. Никитенко [4] предлагает построение данного процесса на основе «профилирующей идее междисциплинарной интеграции и реализуется в процессе обучения с использованием информационно-коммуникационным технологий», а О.С. Шишигина «на основе междисциплинарной технологии, состоящей из базового и специализированного этапа» [9].

С позиции Т.В. Захарченко, Л.С. Исмаковой [2] программы по обучению иностранному языку должна включать: профессионально-ориентированное обучение; обучение деловому иностранному языку.

Таким образом, анализ литературы [1, 2, 3, 5, 6] по данной проблеме указывает на большую значимость вопросов организационно-методического обеспечения иноязычного образования студентов-магистрантов в рамках требований ФГОС ВО.

В организационно-методическое обеспечение иноязычного образования по направлению подготовки «Строительство» для магистров входят: учебная программа по данному направлению, учебное пособие «Английский язык для магистров направления «Строительство», диагностический инструментарий измерения компетенций магистров соответствующего направления.

Кратко охарактеризуем его составляющие.

Учебная программа по данному направлению содержит соответствующую темы для изучения («Строительные материалы», «Классификация зданий» и т.д., учебное пособие «Английский язык для магистров направления «Строительство» составлено на основе аутентичных текстов.

Обучение на уровне магистратуры характеризуется адаптивностью профессиональной подготовки, как способности реагировать на запросы современного общества.

Важную роль в обеспечении адаптивности профессиональной подготовки магистрантов отводится иноязычному образованию.

Решение различных типов задач по профессиональной деятельности магистров технических направлений согласно ФГОС (технологической, проектной, сервисно-эксплуатационной, научно-исследовательской, педагогической, контрольно-надзорной, эспертно-аналитической, изыскательской, организационно-управленческой) посредством применения иностранного языка в качестве универсального средства позволяет студентам решать задачи профессиональной, академической и научно-исследовательской деятельности и формировать свои коммуникативные, проектировочные, исследовательские и другие компетенции. Иностранный язык в этом случае выступает как универсальное средство, которое решает профессиональные, академические и научно-исследовательские задачи будущих профессионально мобильных специалистов. Профессионально мобильные специалисты – это специалисты способные к быстрой адаптивности и смене профессио-

нальной деятельности в современных условиях [1].

Разработка программы по дисциплине «Иностранный язык», которая входит в обязательную часть программы (Б1) подготовки магистров и требует определения целей и задач обучения иностранному языку.

Итак, цель данной дисциплины – это повышение уровня коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях профессиональной и научной деятельности.

Основные задачи дисциплины включают формирование у обучающихся знаний, умений и навыков для работы с источниками информации на русском и иностранном языках по заданной проблематике, для корректного перевода академических и профессиональных текстов с иностранного языка на русский язык и наоборот, для ведения профессиональной дискуссии на русском языке и иностранном языке.

Требования к результатам освоения программ магистратуры включают, как известно, комплекс универсальных (УК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций. При этом следует подчеркнуть, что иностранный язык является важной составляющей каждой группы компетенций.

Образовательные стандарты по направлениям магистерской подготовки технического профиля [7], включают иностранный язык, прежде всего, в группу УК.

В частности, среди УК выпускника магистратуры по направлению подготовки 08.04.01 «Строительство», выделяются такие группы УК, как коммуникация (УК-4) и межкультурное взаимодействие (УК-5), которые предполагают способность магистра применять современные стратегии коммуникации, в том числе на иностранных языках, для академического и профессионального взаимодействия, а также способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия.

Наряду с этим владение иностранным языком отражено в блоке ОПК.

Так, в частности, будущий магистр-инженер должен уметь формулировать цели и задачи исследования, выявлять приоритеты решения задач, выбирать критерии оценки (ОПК-1), а также применять современные методы исследования, оценивать и представлять результаты выполненной работы (ОПК-2) [4].

В современных исследованиях подчеркивается профессионально ориентированный характер иноязычного образования на уровне магистратуры, что является важнейшим компонентом формирования профессионально мобильных специалистов.

Иностранный язык выступает в качестве универсального средства для решения вышеуказанных задач. Кроме практического значения иностранный язык имеет воспитательный потенциал, формирует морально-нравственные качества, развивают интеллектуальные способности будущих инженеров, формируют навыки межличностного общения, самоконтроля, ответственности, трудолюбия, осознание профессионального долга.

На основании вышесказанного, следует утверждать, что сегодня дисциплина «иностранный язык» на уровне магистратуры должна выполнять общепрофессиональную и универсальную функцию и служить вместе родным языком универсальным средством не только для профессиональной, академической, а так же научно-исследовательской деятельности.

Важно подчеркнуть, обучение иностранному языку на уровне магистратуры в большинстве случаев строится на принципах обучения бакалавров [6]: принцип компаративности; принцип учета родного языка; принцип ориентированности учебного процесса на самообразование студентов; принцип учета мотивации; принцип профессиональной направленности; принцип междисциплинарности и интегративности; принцип коммуникативной направленности и др.

Предлагаемая система работы по формированию УК, ОПК, ПК в магистратуре в отличии от бакалавриата дополняется более высоким уровнем сложности учебного материала и более высоким уровнем владения языком.

В процессе подготовки магистрантов должны учитываться их потребности и приоритеты к решению академических, научно-исследовательских и профессиональных задач с использованием иностранного языка, которые они решают уже во время обучения.

Таким образом, иноязычное образование на уровне магистратуры – это курс интеграции иностранного языка и проблемных ситуаций академической, научно-исследовательской и профессиональной деятельности, т.е. курс по реализации социально-профессиональной деятельности выпускника магистратуры в рамках профессиональной мобильности.

Таким образом, акцент в обучении иностранному языку на уровне магистратуры должен быть сделан на: формирование УК и ОПК магистрантов; критическое и аналитическое, а так же креативное мышление; умение находить нестандартные способы решения проблемных задач; умение использовать иностранный язык как универсальный инструмент решения академических, научно-

исследовательских и общепрофессиональных задач; универсальный характер иностранного языка как системообразующего в профессиональной подготовке: интеграцию иностранного языка и проблемных задач академической, научно-исследовательской и общепрофессиональной деятельности будущих выпускников.

Во время обучения студенты совершенствуют УК, ОПК в области профессиональной деятельности, расширяют свой профессиональный кругозор, формируют готовность к налаживанию межкультурных и научных связей и представлять свою страну на международном уровне, а так же развивают навыки самостоятельной образовательной работы.

В качестве заданий на английском языке для формирования личной профессиональной мотивации магистров могут быть: отобразить схему своего карьерного роста; обосновать выбор направления в магистратуре; назвать преимущества инженера со степенью магистра; определить плюсы знаний иностранного языка для профессиональной и научной деятельности.

Магистры так же могут ответить на вопросы об актуальности обучения в магистратуре и необходимом дополнительном обучении для их дальнейшего профессионального роста.

На курсе иностранного языка магистры составляют диалоги об исследовательской практике на предприятии, об участии в научной конференции.

Тема проектов, рефератов, докладов и презентаций должна соответствовать их специфики подготовки согласно рабочей программе.

Предполагается, что на уровне бакалавриата студенты могут выразить свои мысли в повседневном общении и в области специальности, а также ориентироваться во всех типах текстов, с которыми им придется работать как специалистам. Это, прежде всего, тексты по строительной тематике.

Магистры, изучающие иностранный язык продолжают делать анализ результатов исследований в науке по темам: «Промышленное и гражданское строительство на объектах нефтедобычи», «Цифровое строительство» и др., а также совершенствуют свой уровень способности к реферированию и аннотированию литературы по специальности на иностранном языке, ее адекватному переводу. Кроме этого, для магистров важно участие в профессиональных дискуссиях и обсуждениях на темы: «Информационные системы и технологии в строительстве», «Этапы проектной деятельности» и т.д., где они должны логически аргументировать свою точку зрения, работать в команде и выстраивать социальное взаимодействие на принципах толерантности, самостоятельно приобретать и использовать приобретенные знания в реальных ситуациях, разрешать проблемные ситуации, возникающие в реальной профессиональной деятельности.

Для участия в дискуссии и на защиту проектов обязательно приглашаются преподаватели специальных дисциплин и специалисты с предприятий-партнеров в качестве экспертов.

Обязательной частью курса является развитие навыков инновационного предпринимательства и ориентированность на практическое применение своих научных результатов: написание резюме и заявок на участие в международных конференциях, конкурсах и научных грантах, а так же оформление прав на интеллектуальную собственность, подготовка бизнес-планов.

С учетом вышесказанного студенты развивают навыки научного мышления, так же организации и методики проведения научно-исследовательской работы в области профессиональной деятельности.

Формы промежуточной и итоговой аттестации для магистратуры – это зачет и экзамен. При этом контроль результатов обучения основан на балльно-рейтинговой системе, а итоговый балл студенты получают в результате накопительной рейтинговой оценки и ответа на экзамене [5].

Для учета успеваемости магистров вводится «карта достижений магистра», где прописывается график форм учебной и научно-исследовательской работы (участие с докладом в конференции, практика, гранты, конкурсы и т. д.), формы контроля в баллах.

Основой для выставления дифференцированной оценки (балла) после проведения текущей и меж-семестровой аттестаций (в том числе защита проекта или подготовка доклада и презентации) служат объём и уровень усвоения студентами материала согласно рабочей программе модуля.

Самостоятельная работа студентов (проекты, квесты [10], презентации на темы «Строительные предприятия нашего города», «Технологии строительства зданий» и др., аннотирование, реферирование, адекватный перевод специальной литературы и др.) способствует саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала, развитию навыков коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках с целью решения профессиональных задач, овладению современными технологиями проектирования и организации научного исследования в своей профессиональной деятельности, развивает способность к применению научных методов в учебной деятельности.

Обучение иностранному языку на уровне магистратуры предусматривает следующие формы:

аудиторные групповые лекционно-практические занятия; внеаудиторные формы: посещение выставок по специальности, участие в международных видеоконференциях и телемостах, выезд на предприятия-партнеры для наглядного описание производственных процессов и др.

Таким образом, на основе обзора литературы можно сделать выводы: федеральные государственные образовательные стандарты определяют задачу формирования практических навыков английского языка магистрантов технических направлений в качестве необходимого условия их успешной профессиональной деятельности; в организационно-методическое обеспечение иноязычного образования по направлению подготовки «Строительство» для магистров входят: учебная программа по данному направлению, учебное пособие «Английский язык для магистров направления «Строительство», диагностический инструментарий измерения компетенций магистров соответствующего направления; разработка организационно-методического обеспечения иностранного образования в рамках требований ФГОС ВО составляет важную составляющую профессиональной мобильности студентов-магистрантов; иностранный язык является универсальным средством формирования группы компетенций (УК, ОПК и ПК) магистров и решения профессиональных, академических и научно-исследовательских задач будущих профессионально мобильных специалистов; самые эффективные формы иноязычного образования на уровне магистратуры – проекты, квесты, презентации, аннотирование, реферирование, адекватный перевод специальной литературы; контроль результатов обучения основан на балльно-рейтинговой системе.

Литература

1. Баликаева М.Б. Технологическое обеспечение формирования профессиональной мобильности будущих инженеров посредством иноязычного профессионального самообразования // Качество. Инновации. Образование. Москва, 2015. №3. С. 23 – 27.

2. Захарченко Т.В. Обучение магистров иностранному языку в техническом вузе [Электронный ресурс] // Профессиональное лингвообразование: девятая междунар. научно-практич. конф. 01 июля-19 августа 2015. Нижний Новгород, 2015. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25145325 (дата обращения: 23.01.2020)

3. Каменская Н.В. Текущий контроль и оценка достижений студентов магистратуры неязыкового вуза в ходе овладения иностранным языком [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. №4 (775). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tekuschiy-kontrol-i-otsenka-dostizheniy-studentov-magistratury-neyazykovogo-vuza-v-hode-ovladeniya-inostrannym-yazykom (дата обращения: 12.02.2020)

4. Никитенко О.Н. Формирование интегративной обучения иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза посредством информационно-коммуникационных основы технологий : дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2013. 276 с.

5. Полякова Т.Ю. Обучение иностранному языку в магистратуре инженерных направлений // Вестник ФГОУ ВО МГАУ. 2014. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannomu-yazyku-v-magistrature-inzhenernyh-napravleniy (дата обращения: 12.02.2020)

6. Ридная Ю.В. Принципы обучения иностранному языку магистрантов технического профиля [Электронный ресурс] // Профессио-нальное образо-вание в России и за рубежом. 2014. №2 (14). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-obucheniya-inostrannomu-yazyku-magistrantov-tehnicheskogo-profilya (дата обращения: 23.01.2020)

7. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям магистратуры (ФГОС ВО) по направлениям магистратуры. 2018. URL: fgosvo.ru/fgosvo/93/91/5 (дата обращения: 23.01.2020)

8. Ширяева Н.Н. Организационно-методическое обеспечение обучения иностранному языку студентов магистратуры: дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2013. 217 с.

9. Шишигина О.С. Технология обучения иноязычной научной коммуникации магистрантов технического профиля: дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2014. 218 с.

10. Kazakova O.P., Klyoster A.M. Educational tasks modelling on the basis of the web-quest technology (from the experience of teaching foreign languages) // Astra Salvensis. 2018. Vol. 6. P. 699 – 708.

References

1. Balikaeva M.B. Tekhnologicheskoe obespechenie formirovaniya professional'noj mobil'nosti budushchih inzhenerov posredstvom inoyazychnogo professional'nogo samoobrazovaniya // Kachestvo. Innovacii. Obrazovanie. Moskva, 2015. №3. S. 23 – 27.

2. Zaharchenko T.V. Obuchenie magistrov inostrannomu yazyku v tekhnicheskom vuze [Elektronnyj resurs] // Professional'noe lingvoorazovanie: devyataya mezhdunar. nauchno-praktich. konf. 01 iyulya-19 avgusta 2015. Nizhnij Novgorod, 2015. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25145325 (data obrashcheniya: 23.01.2020)

3. Kamenskaya N.V. Tekushchij kontrol' i ocenka dostizhenij studentov magistratury neyazykovogo vuza v hode ovladeniya inostrannym yazykom [Elektronnyj resurs] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2017. №4 (775). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tekuschiy-kontrol-i-otsenka-dostizheniy-studentov-magistratury-neyazykovogo-vuza-v-hode-ovladeniya-inostrannym-yazykom (data obrashcheniya: 12.02.2020)

4. Nikitenko O.N. Formirovanie integrativnoj obucheniya inostrannomu yazyku v magistrature neyazykovogo vuza posredstvom informacionno-kommunikacionnyh osnovy tekhnologij : dis. ... kand. ped. nauk. Sankt-Peterburg, 2013. 276 s.

5. Polyakova T.YU. Obuchenie inostrannomu yazyku v magistrature inzhenernyh napravlenij // Vestnik FGOU VO MGAU. 2014. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannomu-yazyku-v-magistrature-inzhenernyh-napravleniy (data obrashcheniya: 12.02.2020)

6. Ridnaya YU.V. Principy obucheniya inostrannomu yazyku magistrantov tekhnicheskogo profilya [Elektronnyj resurs] // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2014. №2 (14). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-obucheniya-inostrannomu-yazyku-magistrantov-tehnicheskogo-profilya (data obrashcheniya: 23.01.2020)

7. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya po napravleniyam magistratury (FGOS VO) po napravleniyam magistratury. 2018. URL: fgosvo.ru/fgosvo/93/91/5 (data obrashcheniya: 23.01.2020)

8. SHiryaeva N.N. Organizacionno-metodicheskoe obespechenie obucheniya inostrannomu yazyku studentov magistratury: dis. ... kand. ped. nauk. Nizhnij Novgorod, 2013. 217 s.

9. SHishigina O.S. Tekhnologiya obucheniya inoyazychnoj nauchnoj kommunikacii magistrantov tekhnicheskogo profilya: dis. ... kand. ped. nauk. Sankt-Peterburg, 2014. 218 s.

10. Kazakova O.P., Klyoster A.M. Educational tasks modelling on the basis of the web-quest technology (from the experience of teaching foreign languages) // Astra Salvensis. 2018. Vol. 6. P. 699 – 708.

***

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF A FOREIGN LANGUAGE EDUCATION OF FUTURE PROFESSIONALLY MOBILE SPECIALISTS AT THE MASTER'S LEVEL IN TECHNICAL AREAS

Balikaeva M.B., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Industrial University of Tyumen,
Shumilova E.A., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
The Institute of the Education Development of the Krasnodar Territory

Abstract: the article presents an analysis of organizational and methodological support for foreign language education at the master's level, taking into account the professional educational standards (3++) in technical areas of training. In the organizational-methodological support of foreign language education for the future professionally mobile specialists at the master's level there are programs, textbook "English for masters of the direction "Construction", the diagnostic tools measure of competences. Training at the master's level is characterized by the adaptability of professional training. It is an ability to respond to the needs of modern society. The foreign language education plays an important role in ensuring the adaptability of professional training for master students. According to the professional educational standarts 3++, the formation of practical skills for a foreign language of master students in technical areas is included in the group of competencies (universal, general professional, professional) and is a universal tool for solving professional, academic and research tasks of future professionally mobile specialists. Modern studies emphasize the professionally oriented nature of foreign language education at the master's level, which is an important component of the professionally mobile specialists formation. The article contains a list of effective forms of foreign language education at the master's level. They promote self-development, self-realization, use of creative potential, development of communication skills in oral and written forms in order to solve professional problems, mastering modern technologies of design and organization of scientific research in their professional activities. These forms develop the ability to use scientific methods in educational activities. To account for the progress of students, a "master's achievement book" is introduced, where a schedule of forms of educational and research work (participation in conferences, practice, grants, competitions, etc.), and forms of control in points are prescribed.

Keywords: federal state educational standard of higher education; master degree course; foreign language; universal competencies; general professional competencies; professional competencies; forms of training

РОЛЬ ПРОДУКТИВНЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕНСИВНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Березина И.О.,
Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I

Аннотация: данная статья посвящена проблеме формирования и использования продуктивных навыков в процессе преподавания иностранных языков в технических вузах. Актуальность данного вопроса обусловлена следующими причинами. Во-первых, глобальные процессы, затрагивающие различные сферы жизни общества, закономерно не обходят образование: современный специалист должен быть компетентным, мобильным, гибким, готовым к изменениям и, в том числе, владеть на определенном уровне минимум одним иностранным языком. Во-вторых, оптимизация учебных планов приводит к сокращению учебных часов на иностранные языки, аудиторную работу, следовательно, образовательная стратегия должна быть ориентирована на интенсивное изучение языка студентами технических вузов. В статье поставлена цель – построить алгоритм данной стратегии с опорой на ряд продуктивных навыков на основе системного принципа. Для этого необходимо раскрыть методические понятия «интенсивное обучение» и «продуктивный навык», проследить тесную связь обучения языку в техническом вузе с методикой моделирования профситуаций и личностно-компетентностным и коммуникативным подходом. Созданный в статье алгоритм и рекомендации коллеги-лингвисты могут эффективно внедрять в учебно-методические комплексы, практику преподавания иностранных языков в технических высших учебных заведениях нашей страны.

Ключевые слова: технический вуз, иностранный язык, интенсивное преподавание, продуктивные навыки, профситуации

Глобальная социокультурная и экономическая ситуация нашего времени предъявляет целый ряд требований к образовательным стандартам, компетенциям специалиста – выпускника высшего учебного заведения, который должен быть готов к высокой степени мобильности, гибким подходам к профессиональным ситуациям, обладать креативным мышлением, желанием двигаться вперед, коммуникативными навыками. В данной «системе координат» на первый план выходит иностранный язык: владение на определенном уровне минимум одним иностранным языком требуется или желательно для специалиста в большинстве случаев. Так, иностранный язык на сегодня – одновременно и средство межкультурного общения, и важный профессиональный инструмент, и без преувеличения «социальный лифт». Вот почему актуальной лингводидактической проблемой служит создание и реализация по ФГОС третьего поколения таких образовательных стратегий, в рамках которых параллельно использовались и формировались бы продуктивные навыки студентов.

Основные направления подготовки современных специалистов в вузах в рамках Болонского процесса и международной языковой политики четко регламентирует ряд документов, таких как «Руководство по выработке лингвистической образовательной политики в Европе», «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком», «Европейский языковой портфель» и другие. Основная тенденция – интенсивное преподавание на основе сочетания традиционных и инновационных приемов, а также новейших информационных ресурсов на иностранных языках, мотивирующих средств. Можно четко сказать, что вузовские лингвистические «штудии» не должны отставать от динамичного времени, давая молодому человеку сильный старт в профессии и – шире – в личных возможностях. В связи с этим встает вопрос о выборе методических решений, с помощью которых можно обеспечить эффективное, передовое образование, процесс, интересный самим обучающимся, в технических вузах, учитывая их специфику [1].

Для начала подчеркнем, что на сегодняшний день параллельно существуют две модели преподавания иностранного языка в вузе – «лингвистический вариант иностранного языка» и «технический вариант иностранного языка» (см. статью Г.Ф. Лутфуллиной «Проблемные вопросы в преподавании технического варианта иностранного языка в России», посвященную данной проблеме [3]). «Технический вариант» предусматривает обязательную и многостороннюю связь с будущей, а пока моделируемой профессиональной средой, и отнюдь не только на уровне лексики, но скорее прежде всего на уровне мышления, направленности личности, из которых, в свою очередь, и проистекает речь – в данном случае иностранная.

Согласимся с И.Н. Табуевой, которая подчеркивает, что в качестве главного направления работы со студентами технических вузов сегодня выступает перенос акцента с репродуктивных навыков на навыки продуктивные при условии

реализации личностно ориентированного (центрированного на обучаемом) подхода [4, с. 948] в продуктивной педагогической технологии (ППТ). Современный студент «погружен» в огромные потоки информации, разнородной речи, в которой может теряться само понятие нормы, где используется огромное количество смыслов, но ослабляется самостоятельное смыслопорождение, когнитивные связи, которые бесценны для мыслящей личности, в том числе в профессиональной сфере.

Обратимся к актуальному термину «продуктивная учебная деятельность», наиболее востребованному в лингводидактике и других сферах вузовского преподавания. Как указывают Е.В. Дудышева и О.В. Солнышкова в статье «Вопросы формирования навыков продуктивной коммуникации студентов в условиях цифровизации» [2], данное понятие сочетает в себе противопоставление репродуктивному (воспроизводящему по некоему готовому, предзаданному образцу) типу и утверждение творческого, креативного (порождающего) знания. Подчеркнем, что в условиях неоднородности контингента обучаемых продуктивные навыки становятся тем двигателем интенсивного обучения, который реально инициирует создание «нового продукта» в виде знаний и навыков.

Продуктивные навыки – неотъемлемая часть образовательных стратегий, направленных на мобилизацию и сбалансирование ресурсов, активизацию навыков, умений, решение коммуникативных задач в соответствии с поставленными целями. Для технических вузов рекомендуется сочетание основных и вспомогательных стратегий [5] в формировании «образовательного маршрута» студента.

Основные стратегии базируются на мыслительных механизмах группировки, ассоциаций, структурирования, создания логических связей, дедуктивных и индуктивных умозаключениях, анализе, аргументации, предугадывании, использовании синонимов, перефразировании и т.д.

Стратегии вспомогательные предполагают механизмы планирования, самоконтроля и самооценки, организации работы, эмоциональное владение собой, кооперации и сотрудничества, проявления толерантность к иной культуре и др.

Необходимо понимать, что продуктивные навыки – это слишком общее понятие, которое требует конкретизации и системного подхода в курсе преподавания иностранных языков в технических вузах. Педагогическая идеология должна быть направлена на реализацию так называемого «субъектно-субъектного» учебного сотрудничества, которое представляет собой равнопартнерские отношения между преподавателями и студентами в целях совместного решения коммуникативно-познавательных задач. В связи с этим целесообразно использовать ступенчатый алгоритм работы со студентами с самого начала обучения и до конца курса иностранного языка.

Данный алгоритм предлагается организовывать по семестрам, в конце каждого периода выводя студентов на новый уровень владения языком.

Первый семестр – выравнивание уровня обучаемых параллельно с созданием творческой атмосферы проявления речевой активности с упором на создание «начального багажа знаний». Личностно-ориентированный характер обучения иностранному языку позволяет вывести данный процесс за пределы узких рамок традиционного подхода в сферу личностных мотиваций субъектов-участников педагогического процесса. Первый семестр – та «площадка», которая обеспечивает «старт» для дальнейшего продвижения. Форма – адаптивный вводно-фонологический курс.

Общая цель следующего семестра – интегрирование усвоения ресурсов языка в более сложную профессионально ориентированную модель. Здесь на первый план выходят интерактивные формы обучения, придающие всему учебному процессу деятельностный характер, развивающие свободу и раскрепощенность студентов, а также активное включение автономного (самостоятельного) и изучения языка.

На данном этапе обучаемый становится «опытным изучающим язык» (это определение часто встречается в современной методической литературе), повышается его креативность и активность в изучении иностранного языка, осознанность в отношении к коммуникативным ситуациям, проблемный подход, способность адаптироваться к меняющимся условиям речевого акта.

На следующих этапах посеместрово происходит повышение доли проблемных заданий, которые стимулируют учебно-речевую деятельность, рефлексивную самооценку процесса и продуктов учебной деятельности.

Таким образом, курс изучения иностранного языка в технических высших учебных заведениях в современных условиях предполагает переориентацию на продуктивные формы учебной деятельности. Лингводидактическая модель носит «блочный» характер. Речевые контакты устанавливаются в системе «преподаватель-группа», «преподаватель-студент» и «студент-

студент», при этом лексика, грамматика, смоделированные профессиональные ситуации логически включаются в данный механизм. Вследствие этого речь на иностранном языке время от времени перестраивается в зависимости от тех или иных условий: усложняется или упрощается, происходят переходы от одной к другой форме речи (монологической, диалогической, устной, чтению и др.). Коммуникативные задачи стимулируют студентов к продуктивной речевой деятельности, параллельно ведется отработка ситуативных, то есть включенных в реальную жизненную практику форм владения иностранным языком. Такой прогрессивный подход позволяет преподавателю творчески подходить к созданию учебных планов, банка методических средств и проведению самих занятий.

Литература

1. Современный подход к обучению иностранному языку студентов технического вуза / И.В. Батунова, Т.В. Жавнер, Е.И. Лобынева, А.Ю. Николаева [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем. 2018. Том 9. №9. С. 19 – 37. URL: https://www.researchgate.net/publication/330208296_Sovremennyj_podhod_k_obuceniu_inostrannomu_azyku_studentov_tehniceskogo_vuza (дата обращения: 16.02.2020)

2. Дудышева Е.В., Солнышкова О.В. Вопросы формирования навыков продуктивной коммуникации студентов в условиях цифровизации [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2019. №4. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=29011 (дата обращения: 21.02.2020)

3. Лутфуллина Г.Ф. Проблемные вопросы в преподавании технического варианта иностранного языка в России // Гуманитарные научные исследования. 2016. №6 [Электронный ресурс]. URL:http://human.snauka.ru/2016/06/15839 (дата обращения: 09.02.2020)

4. Табуева И.Н. Специфика преподавания иностранного языка в техническом вузе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. Т. 14. №2 (4). С. 947 – 950 [Электронный ресурс]. URL:https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-prepodavaniya-inostrannogo-yazyka-v-tehnicheskom-vuze (дата обращения: 15.02.2020)

5. Щербинина Л.Д. Интенсивное обучение иностранным языкам в техническом вузе: дис. … на соиск. канд. педагог. наук. 2007. Ростов-на-Дону. 179 с. [Электронный ресурс]. URL: https://www.dissercat.com/content/intensivnoe-obuchenie-inostrannym-yazykam-v-tekhnicheskom-vuze (дата обращения: 18.02.2020)

References

1. Sovremennyj podhod k obucheniyu inostrannomu yazyku studentov tekhnicheskogo vuza / I.V. Batunova, T.V. ZHavner, E.I. Lobyneva, A.YU. Nikolaeva [Elektronnyj resurs] // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem. 2018. Tom 9. №9. S. 19 – 37. URL: https://www.researchgate.net/publication/330208296_Sovremennyj_podhod_k_obuceniu_inostrannomu_azyku_studentov_tehniceskogo_vuza (data obrashcheniya: 16.02.2020)

2. Dudysheva E.V., Solnyshkova O.V. Voprosy formirovaniya navykov produktivnoj kommunikacii studentov v usloviyah cifrovizacii [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2019. №4. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=29011 (data obrashcheniya: 21.02.2020)

3. Lutfullina G.F. Problemnye voprosy v prepodavanii tekhnicheskogo varianta inostrannogo yazyka v Rossii // Gumanitarnye nauchnye issledovaniya. 2016. №6 [Elektronnyj resurs]. URL:http://human.snauka.ru/2016/06/15839 (data obrashcheniya: 09.02.2020)

4. Tabueva I.N. Specifika prepodavaniya inostrannogo yazyka v tekhnicheskom vuze // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. 2012. T. 14. №2 (4). S. 947 – 950 [Elektronnyj resurs]. URL:https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-prepodavaniya-inostrannogo-yazyka-v-tehnicheskom-vuze (data obrashcheniya: 15.02.2020)

5. SHCHerbinina L.D. Intensivnoe obuchenie inostrannym yazykam v tekhnicheskom vuze: dis. … na soisk. kand. pedagog. nauk. 2007. Rostov-na-Donu. 179 s. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.dissercat.com/content/intensivnoe-obuchenie-inostrannym-yazykam-v-tekhnicheskom-vuze (data obrashcheniya: 18.02.2020)

***

THE ROLE OF PRODUCTIVE SKILLS IN THE PROCESS OF INTENSE TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN TECHNICAL UNIVERSITIES

Berezina I.O.,
Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University

Abstract: this article is devoted to the problem of the formation and usage of productive skills in the process of teaching foreign languages in technical universities. The relevance of this issue is due to the following reasons. Firstly, global processes affecting various spheres of society's life naturally do not bypass education: any modern specialist must be competent, mobile, flexible, ready for change, and, among other things, be fluent in at least one foreign language. Secondly, the optimization of curricula leads to the reduction of academic hours for foreign languages and classroom work, therefore, the educational strategy should be focused on intensive language learning by students of technical universities. The goal of this article is to build an algorithm for this strategy using a number of productive skills based on a systemic principle. To do this, it is necessary to uncover the methodological concepts of «intensive learning» and «productive skill», trace the close connection of language learning in a technical university with the methodology of modeling professional situations and the personality-competence and communicative approach. Linguists colleagues can effectively implement the algorithm and recommendations created in the article to educational and methodical complexes, as well as to the practice of teaching foreign languages in technical higher educational institutions of our country.

Keywords: technical university, foreign language, intensive teaching, productive skills, professional situations

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПЕРЕВОДА У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Морозова М.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Ульяновский институт гражданской авиации им. главного маршала авиации Б.П. Бугаева,
Мельников М.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Ульяновский государственный аграрный университет им. П.А. Столыпина

Аннотация: в статье обосновывается необходимость формирования навыка перевода аутентичной специальной литературы у студентов технических специальностей. Развитие навыка перевода как вторичной речевой деятельности должно осуществляться за счет работы с аутентичными специальными текстами на старших курсах технических вузов. Дисциплина по выбору «Основы научно-технического перевода» в учебных планах подготовки технических специальностей для всех квалификаций рассматривается в качестве учебно-методической базы развития навыка перевода. Данная дисциплина позволяет овладеть навыком перевода научно-технических текстов как видом речевой деятельности и способами эффективного обмена научно-технической информацией, что способствует формированию универсальных компетенций бакалавров, специалистов и магистров технических вузов.

Анализ работ обучающихся, которые содержат перевод научно-технических текстов и продуцированные англоязычные тексты позволил сделать вывод о низком уровне сформированности переводческой компетенции. В статье представлены результаты изучения учебных планов технических вузов с точки зрения наличия профессионально-ориентированных языковых дисциплин и их содержания.

Отсутствие переводческих компетенций не позволяет сформировать релевантные универсальные компетенции, которые являются обязательными в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования. Рекомендации по формированию переводческих компетенций, за счет включения в содержание обучения специализированных аутентичных текстов и подготовки статей, научных докладов в рамках образовательных программ для бакалавриата, специалитета и магистратуры представлены в статье.

Ключевые слова: навык перевода, специальная литература, основы научно-технического перевода, технические специальности, универсальные компетенции, бакалавриат, специалитет, магистратура

Введение

Современный специалист должен владеть английским языком не только как средством межкультурной коммуникации, но должен уметь читать и писать текстовые материалы, касающиеся выбранной специальности, т.е. владеть основами научно-технического перевода. Условия учебной деятельности технических специалистов всех квалификаций, при обучении в аспирантуре и дальнейшей профессиональной деятельности требуют осуществления информационного поиска как на русском, так и на английском языке. Написание статей, аннотаций на английском языке, ознакомление с новыми стандартами и рекомендациями, обзор актуальных публикаций, стали объективной реальностью успешной профессиональной деятельности. Кроме того, современные специалисты должны участвовать в международной деятельности предприятий, обучаться по дополнительным образовательным программам в условиях непрерывного образования и повышения профессиональной квалификации. Как правило, значительная часть профессиональной и научной информации публикуется на английском языке, что приводит к необходимости включения курса «Основы научно-технического перевода» в учебный план для специалистов и магистрантов. Более того, бакалавры должны активно готовиться к продолжению обучения, так как выпускники с дипломом бакалавра не могут рассчитывать на успешную профессиональную карьеру. Следовательно, навык перевода специальных аутентичных тестов является для бакалавров тоже актуальным.

Языковые дисциплины рассматриваются в контексте данной работы как дисциплины, нацеленные на развитие всех видов речевой деятельности на иностранном языке в авиационном вузе. Данные дисциплины объединяются в языковой цикл и ранжируются в зависимости от целей и этапов обучения. В большинстве случаев эти дисциплины представлены в учебных планах авиационных вузов следующими предметами: «Иностранный язык», «Английский язык», «Авиационный английский язык», «Разговорный английский язык», «Основы научно-технического перевода», «Профессионально-ориентированный английский язык». В других технических вузах языковой цикл представлен следующими дисциплинами: «Профессионально-ориентированный английский язык», «Иноязычная коммуникация», «Деловые и научные коммуникации на иностранном языке». Из всего разнообразия дисциплин языкового цикла «Основы научно-технического перевода» в наибольшей степени отвечают требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС 3++) о формировании универсальных компетенций. Целью дисциплины «Основы научно-технического перевода» является фор-

мирование у обучающихся умений, навыков и компетенций, позволяющих осуществлять адекватный перевод профессиональных и узкоспециальных (научно-технических) текстов различных типов, что является необходимым условием для профессиональной и академической коммуникации [10]. Причем содержание данной дисциплины формируется строго в соответствии с целями обучения и специализацией студентов.

В рамках обучения по дисциплине студенты должны знать: основные положения науки о переводе; особенности межкультурной коммуникации с использованием перевода; закономерности процесса перевода, классификации переводов; жанрово-стилистические и лексико-грамматические специфические черты научно-технических текстов английского и русского языков; такие понятия как переводческая эквивалентность, прагматический, семантический и стилистический аспекты перевода научно-технических текстов. Кроме того, студенты должны уметь: работать с различными политехническими, отраслевыми словарями и другой справочной литературой; применять на практике коммуникативные технологии, методы и способы делового общения для академического и профессионального взаимодействия на английском языке. И наконец, студенты должны овладеть переводческими стратегиями, направленными на преодоление грамматических и лексических трудностей и создание текста, соответствующего жанрово-стилистическим нормам русского и английского языков.

В результате освоения дисциплины «Основы научно-технического перевода» формируются основные предметные компетенции: переводческая компетенция и лингвистическая компетенция, которые позволяют корректно использовать единицы речи на основе знаний о грамматических, лексических и стилистических особенностях научно-технического стиля английского языка в сравнении с русским. Предметные компетенции дисциплины способствуют формированию и развитию универсальных компетенций (УК-4, УК-4.1, УК-4.2, УК-4.3), которые дают возможность выпускникам осуществлять коммуникацию в профессиональной и академической сферах на основе знаний современных коммуникативных технологий, использующихся в профессиональных сообществах на русском и иностранном языках. Причем эта коммуникация должна осуществляться с применением современных методов и способов делового общения с применением профессиональных языковых форм и средств.

Программа обучения по дисциплине «Основы научно-технического перевода» содержит такие темы как: «Понятие о функциональных стилях речи», «Лингвистика научно-технического текста», «Сравнительная характеристика научно-технических текстов в русском и английском языках», «Основные виды перевода научно-технической литературы», «Научная статья (аннотирование и реферирование)». Учебно-методический материал по этим темам должен быть представлен специальными аутентичными текстами, которые соответствуют личностным и профессиональным интересам обучающихся.

Методы и процедуры

Многолетняя практика осуществления руководства научно-исследовательской работой студентов, рецензирования статей студентов, представленных для публикации в сборниках материалов научных конференций, позволяет констатировать низкий уровень сформированности переводческой компетенции у студентов неязыковых специальностей. Данное обстоятельство вызвано как объективными, так и субъективными причинами. Необходимо усовершенствовать учебно-методическое обеспечение для эффективного формирования навыка перевода, что позволит исключить объективные причины неадекватного перевода. Для определения наиболее характерных ошибок в переводе были проанализированы 95 письменных работ студентов (статьи на английском языке в сборниках материалов научных конференций «Гражданская авиация: XXI век», «Английский язык в сфере профессиональной коммуникации», материалы Международных научно-практических конференций, опубликованных МЦНС «Наука и Просвещение», письменные контрольные переводы аутентичных научно-технических текстов магистрантов).

Наиболее распространенными ошибками в текстах студентов на английском языке являются: некорректная структура предложений, вызванная калькированием; неправильное использование сложных видовременных форм; стилистически неверное использование отдельных лексических единиц. Кроме того, в большинстве работ было отмечено некорректное использование артиклей и ошибки в пунктуации. При переводе английского текста на русский язык студенты допускали довольно часто искажение смысла текста, что было вызвано непониманием структуры исходного предложения. Неверно переводились многозначные термины и допускались отклонение от стилистических норм научного текста на русском языке. Студенты практически не используют переводческие трансформации в обоих вариантах перевода. Выступления на конференциях на английском языке характеризуются произносительными и грамматическими ошибками. Оптимизация пись-

менной и устной речи не является закономерным явлением.

Анализ учебных планов и рабочих программ по языковым дисциплинам авиационных вузов показал отсутствие в учебных планах специализированных дисциплин для развития навыка перевода. Кроме того, рабочие программы языковых дисциплины, представленные в учебных планах («Иностранный язык», «Английский язык», «Разговорный английский язык», «Авиационный английский язык», «Профессионально-ориентированный английский язык», «Фразеология радиообмена на английском языке») не содержат разделов, посвященных формированию навыка перевода, как самостоятельного вида речевой деятельности. Только в учебных планах магистратуры содержится дисциплина «Основы научно-технического перевода», но к сожалению, не во всех вузах. Между тем, без навыка перевода студенты и выпускники не могут адекватно осуществлять академическую и профессиональную коммуникацию, встраиваться в профессиональное сообщество. Промежуточный и итоговый контроль по языковым дисциплинам не всегда включает письменную часть, оценивается устный перевод, что не вполне соответствует целям обучения иностранным языкам для неязыковых специальностей.

Обсуждение

Проблемы обучения переводу в неязыковых вузах дискутируются многими исследователями. Так А.Г. Широколобова, И.В. Губанова рассматривают подход к обучению навыку перевода как «…модульный интегрированный подход, который включает в себя как обучение работе с той сферой деятельности, в которой будет занят обучаемый после окончания вуза, так и обучение основам чтения и написания научной статьи, особенностям составления докладов и презентаций на иностранном языке, обучение самостоятельной научно-проектной (научно-исследовательской) деятельности в рамках будущей профессии.» [15, с. 319]. Данный подход находит отражение в содержании программы дисциплины «Основы научно-технического перевода» и безусловно соответствует основным целям и задачам обучения переводу в неязыковых вузах и обосновывает необходимость создания учебно-методической базы для конкретных специальностей.

Все исследователи подчеркивают профессиональную ориентированность обучения научно-техническому переводу. Так Базалина Е.Н. подчеркивает важность использования проблемно-деятельностного и компетентностного подходов. «Целью реализации компетентного подхода к процессу обучения переводу текстов по специальности на основе понимания происхождения терминов является создание переводческой компетентности, куда можно отнести речевую, социолингвистическую, прагматическую, когнитивную, лингвистическую, социокультурную и информативную компетенции» [2, ст. 45]. Безусловно обучение профессионально-ориентированному переводу может осуществляться только в рамках компетентностного подхода и использование проблемного обучения продиктовано необходимостью анализировать грамматические структуры и возможные варианты перевода сложных терминологических компонентов текста. Однако погружение в изучение этимологии терминов не является обоснованным из-за отсутствия цели формирования профессиональной переводческой компетенции, ограничений в объеме дисциплины и постоянного появления большого количества новых терминов.

Сокращение часов, которые отводятся на изучение дисциплин языкового цикла для бакалавров, большого количества специальных предметов и курсов, нацеленных на формирования навыков исследовательской работы в учебных планах магистров, существенно сокращает объем дисциплин языкового цикла. По этой причине многие исследователи рассматривают вопросы обучения переводу специальной литературы на основе информационных технологий, которые существенным образом ускоряют процесс обучения и повышают его эффективность. Кроме того, использование интернет ресурсов облегчает доступ к аутентичной информации. Абдуллахитов Р. Ш и Одинокая М. А. разработали алгоритм перевода и редактирования субтитров при помощи Google translate. Разработанный алгоритм является составной частью технологии формирования основ переводческой компетенции студентов неязыкового вуза. В работах других исследователей рассматривается проблема адекватности и эквивалентности машинного перевода и его постредактирования.

Информационные технологии стали неотъемлемой частью работы переводчика и активно используются в процессе обучения на всех этапах [12, 14, 15]. Машинный перевод может являться эффективным инструментом в процессе формирования навыка перевода, так как тематические электронные словари оптимизируют поиск релевантных терминов для языка перевода. В тоже время студенты часто ограничиваются тем вариантом, который им представляет сервис и не осуществляют постредактирование. Использование машинного перевода не контролируется преподавателями во время самостоятельной работы студентов. Необходимо обучать студентов навыку постредактирования, который позволит осуществлять адекватный перевод специальной литерату-

ры. Было бы неразумно отказываться от информационных технологий и онлайн сервисов, так как электронные словари постоянно обновляются, позволяют сохранять варианты перевода терминов. Онлайн сервисы предоставляют возможность быстрого пословного перевода текста любой тематики, который является промежуточным этапом в процессе осуществления адекватного перевода.

Выводы и рекомендации

Необходимо отметить важность использования грамматического и лексического анализа текста при переводе. Только знание грамматических, лексических и стилистических особенностей научно-технических текстов позволяет осуществлять адекватный перевод специальной литературы. Говоря об обеспечении формирования универсальных компетенций (УК-4, УК-4.1, УК-4.2, УК-4.3) нужно иметь ввиду все виды речевой деятельности и особенное внимание необходимо уделить письменному переводу.

Результаты анализа письменных работ студентов позволяют сделать вывод о том, что существует настоятельная необходимость введения в учебные планы по программам обучения «Эксплуатация воздушных судов и организация воздушного движения», «Обеспечение авиационной безопасности», «Управление поиском и спасанием», «Организация и обеспечение воздушных перевозок и авиационных работ» дисциплины «Основы научно-технического перевода». Данная дисциплина должна стать содержанием профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на старших курсах бакалавриата и специалитета авиационного вуза. Для магистрантов научно-технический перевод является необходимым инструментом формирования навыков исследовательской работы и академического письма.

Тематическое содержание дисциплины для всех специальностей и квалификаций должно включать следующие темы: «Понятие о функциональных стилях речи», «Лингвистика научно-технического текста», «Сравнительная характеристика научно-технических текстов в русском и английском языках», «Основные виды перевода научно-технической литературы», «Научная статья (аннотирование и реферирование)». В содержание программ по дисциплине необходимо включать написание статей и научных докладов по специальности. Кроме того, необходимо включать работу с аутентичными текстами общетехнической направленности в тематическое планирование по общему английскому языку уже во втором семестре первого курса. Учебно-методическое обеспечение дисциплины «Основы научно-технического перевода» и тематического профессионально-ориентированного блока должно включать аутентичные тексты широкой и узкой специализации.

К сожалению, приходится констатировать, что качественных учебных и учебно-методических пособий, позволяющих студентам погрузится в специфическую среду свой будущей профессиональной деятельности, очень мало. Стремление преподавателей использовать универсальные тексты для всех специальностей лишает студентов возможности развивать внутреннюю мотивацию изучать профессионально-направленный иностран-ный языка. Общетехнические тексты не соответствуют личностным и профессиональным интересам студентов.

Возможность публиковать специализированные учебные, учебно-методические пособия и открытый доступ к актуальной аутентичной информации даёт преподавателям возможность профессионального роста и творческой самореализации.

Литература

1. Абдуллахитов Р.Ш., Одинокая М.А. Учебная работа студентов с электронными ресурсами Google translate при обучении профессионально ориентированному аудиовизу-альному переводу // Профессиональное образо-вание в России и за рубежом. 2016. №3. С. 162 – 170.

2. Базалина Е.Н. Особенности обучения переводу текстов по специальности в неязыковом вузе // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2016. №3. С. 44 – 48.

3. Беляева Л.Н. Машинный перевод в работе переводчика: практический аспект // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. №2. С. 8 – 20.

4. Газизова А.И., Хузина Е.А. Формирование у студентов-магистрантов переводческой компетен--ции в обучении иностранному языку в вузе // АНИ: педагогика и психология. 2019. №3. (28). С. 75 – 78.

5. Дашкина А.И. Абдуллахитов Р.Ш., Формирование основ переводческой компетенции при взаимодействии студентов в компьютерной обучающей среде // Научно-технические ведомос-ти Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Общество. Коммуникация. Образование. 2016. №3. С. 162 – 170.

6. Иголкина Н.И. Обучение переводу как средство профессиональной социализации студентов университетов // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. 2015. №3 (15). С. 224 – 230.

7. Корж Т.Н. Обучение студентов неязыковых специальностей переводу в сфере профессиональной коммуникации // Вопросы методики преподавания в вузе. 2015. №4 (18). С. 243-251.

8. Кочеткова Н.С. Развитие навыков академического письма при обучении переводческой деятельности с опорой на подстрочник // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018. №2 (10). С. 16 – 19.

9. Куликова Е.В., Попова Н.В. Концепция формирования универсальных навыков научного труда у студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку // Вестник ТГУ. 2019. №180. С. 31 – 43.

10. Морозова М.А. Основы научно-технического перевода: учебное пособие / составитель М.А. Морозова. 2 изд., перераб. Ульяновск: УИ ГА, 2019. 132 с.

11. Нечаева Н.В., Светова С.Ю. Постредактирование машинного перевода как актуальное направление подготовки переводчиков в вузах // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. №25. С. 64 – 72.

12. Попкова О.В. Достоинства и недостатки использования программ-переводчиков студентами неязыковых вузов в ходе изучения английского языка в сфере профессиональной коммуникации // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. №4 (73). С. 192 – 194.

13. Шерстянникова Е.А. Формирование языковой компетенции учащихся технического вуза в процессе изучения филологических дисциплин // Научный диалог. 2016. №7 (55). С. 314 – 322.

14. Ширинян М.В., Шустова С.В. Трудности медицинского перевода и способы их преодоления при обучении студентов неязыковых вузов // Язык и культура. 2018. №43. С. 295 – 316.

15. Широколобова Анастасия Георгиевна, Губанова Инна Владимировна Обучение студентов неязыкового вуза научно-техническому переводу в электронной среде // Язык и культура. 2019. №46. С. 319 – 330.

16. Ketola, Anne Translation Diaries of an Illustrated Technical Text: Translation Students' Conceptions of Word-Image Interaction // Connexions international professional communication journal | revista de comunicação profissional internacional 2015. P. 13 – 40.

References

1. Abdullahitov R.SH., Odinokaya M.A. Uchebnaya rabota studentov s elektronnymi resursami Google translate pri obuchenii professional'no orientirovannomu audiovizual'nomu perevodu // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2016. №3. S. 162 – 170.

2. Bazalina E.N. Osobennosti obucheniya perevodu tekstov po special'nosti v neyazykovom vuze // Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. 2016. №3. S. 44 – 48.

3. Belyaeva L.N. Mashinnyj perevod v rabote perevodchika: prakticheskij aspekt // Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. 2019. №2. S. 8 – 20.

4. Gazizova A.I., Huzina E.A. Formirovanie u studentov-magistrantov perevodcheskoj kompetencii v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze // ANI: pedagogika i psihologiya. 2019. №3. (28). S. 75 – 78.

5. Dashkina A.I. Abdullahitov R.SH., Formirovanie osnov perevodcheskoj kompetencii pri vzaimodejstvii studentov v komp'yuternoj obuchayushchej srede // Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Obshchestvo. Kommunikaciya. Obrazovanie. 2016. №3. S. 162 – 170.

6. Igolkina N.I. Obuchenie perevodu kak sredstvo professional'noj socializacii studentov universitetov // Modeli, sistemy, seti v ekonomike, tekhnike, prirode i obshchestve. 2015. №3 (15). S. 224 – 230.

7. Korzh T.N. Obuchenie studentov neyazykovyh special'nostej perevodu v sfere professional'noj kommunikacii // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. 2015. №4 (18). S. 243-251.

8. Kochetkova N.S. Razvitie navykov akademicheskogo pis'ma pri obuchenii perevodcheskoj deyatel'nosti s oporoj na podstrochnik // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2018. №2 (10). S. 16 – 19.

9. Kulikova E.V., Popova N.V. Koncepciya formirovaniya universal'nyh navykov nauchnogo truda u studentov tekhnicheskogo vuza v processe obucheniya inostrannomu yazyku // Vestnik TGU. 2019. №180. S. 31 – 43.

10. Morozova M.A. Osnovy nauchno-tekhnicheskogo perevoda: uchebnoe posobie / sostavitel' M.A. Morozova. 2 izd., pererab. Ul'yanovsk: UI GA, 2019. 132 s.

11. Nechaeva N.V., Svetova S.YU. Postredaktirovanie mashinnogo perevoda kak aktual'noe napravlenie podgotovki perevodchikov v vuzah // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. 2018. №25. S. 64 – 72.

12. Popkova O.V. Dostoinstva i nedostatki ispol'zovaniya programm-perevodchikov studentami neyazykovyh vuzov v hode izucheniya anglijskogo yazyka v sfere professional'noj kommunikacii // Uchenye zapiski OGU. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2016. №4 (73). S. 192 – 194.

13. SHerstyannikova E.A. Formirovanie yazykovoj kompetencii uchashchihsya tekhnicheskogo vuza v processe izucheniya filologicheskih disciplin // Nauchnyj dialog. 2016. №7 (55). S. 314 – 322.

14. SHirinyan M.V., SHustova S.V. Trudnosti medicinskogo perevoda i sposoby ih preodoleniya pri obuchenii studentov neyazykovyh vuzov // YAzyk i kul'tura. 2018. №43. S. 295 – 316.

15. SHirokolobova Anastasiya Georgievna, Gubanova Inna Vladimirovna Obuchenie studentov neyazykovogo vuza nauchno-tekhnicheskomu perevodu v elektronnoj srede // YAzyk i kul'tura. 2019. №46. S. 319 – 330.

16. Ketola, Anne Translation Diaries of an Illustrated Technical Text: Translation Students' Conceptions of Word-Image Interaction // Connexions international professional communication journal | revista de comunicação profissional internacional 2015. P. 13 – 40.

***

THE PROBLEM OF TRANSLATING SKILL DEVELOPMENT OF ENGINEERING STUDENTS

Morozova M.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Ulyanovsk Civil Aviation Institute,
Melnikov M.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Ulyanovsk State Agrarian University

Abstract: the article substantiates the need for the development of translating skill of authentic professional literature of engineering students. The development of translating skill as language activity should be carried out by working with authentic professional literature right out of undergrade of engineering institution of higher education. The optional discipline "Fundamentals of scientific and engineering translation" in the curriculum for the training of engineering students for all qualifications is considered as an educational and methodological basis for the development of translating skill. This discipline allows engineering students to master the skill of translating authentic professional literature as a type of language activity and ways to exchange effectively scientific and technical information, which contributes to the development of universal competencies of bachelors, specialists and masters of engineering institution of higher education.

The analysis of the students' papers, which comprise the translation of scientific and engineering texts and self-produced English texts, allowed to conclude that the level of translator's competence is low. The article presents the results of studying the curricula of engineering universities in terms of the availability of professionally oriented language disciplines and their content.

The lack of translating skill does not allow to develop relevant universal competencies, which are mandatory in accordance with the Federal state educational standards of higher education. Recommendations on the development of translating skill in the course of working with specialized authentic texts and writing articles, scientific reports as part of educational programs for bachelor, specialty and master's programs are presented in the article.

Keywords: translating skill, authentic professional literature, fundamentals of scientific and engineering translation, engineering specialties, universal competencies, bachelor's degree, specialty, master's degree

НЕТИПИЧНЫЙ РЕБЕНОК КАК СУБЪЕКТ ОБЩЕГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Поваляева О.Н., кандидат педагогических наук, доцент,
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

Аннотация: в статье раскрывается содержание термина «нетипичный ребенок»; сравниваются подходы западных и отечественных ученых к пониманию и толкованию нетипичности; характеризуются причины принадлежности к нетипичным детям; представлена образовательная среда как главная составляющая жизнедеятельности детей, где у нетипичных детей формируются и развиваются базовые умения и навыки, необходимые для дальнейшего включения в существующие социальные условия в целом; анализируется нетипичность в инклюзивном образовательном процессе как фактор, ведущий к изменению стандартных учебных стилей обучения, воспитательных тактик и приемов; инклюзивное образование представлено в качестве способа воздействия для создания социальной сплоченности и признания ценности каждого человека. идеи о необходимости создания особых образовательных механизмов при обеспечении социализации нетипичного ребенка в инклюзивном классе; подчеркивается роль коммуникативного аспекта социализации в инклюзивном классе, который подразумевает, что именно образование микросоциума позволяет снизить общую внутреннюю тревожность, и привести к наилучшей адаптации к окружению и к эффективному обучению.

Ключевые слова: образовательная среда, нетипичный ребенок, нетипичность, социализация, инклюзивное образовательное пространство, индивидуальные характеристики личности

Под термином «нетипичность» понимается набор различных отклонений от нормы и характеризуется ярко выраженной социальной депривацией. Наличие некоторых отклонений от общепринятой нормы именно в детском возрасте несет в себе отрицательное влияние на развитие человека в целом. В данном случае имеется ввиду то, что для нетипичного ребенка не были созданы по тем или иным причинам благоприятные условия для его развития в той степени, в какой это возможно при его индивидуальном отклонении от социальной нормы именно его среды.

Ребенка можно назвать «нетипичным» не только потому, что он болен или имеет какие-либо физические или умственные отклонения, также это дети, принадлежащие к этническим, языковым, культурным, религиозным меньшинствам, обладающие способностями выше средних и другие причины. Подобные причины особенно связаны с ограничениями по возрасту, которые не дают данному ребенку полноценно включиться в социум.

С точки зрения педагогической науки нетипичность ученые раскрывают как определенные отклонения (в положительную либо в отрицательную сторону), то есть способность ребенка согласно своему возрасту усваивать учебные и/или социальные стороны его деятельности.

Центральной составляющей жизнедеятельности любого ребенка выступает образовательная среда в которой у нетипичных детей формируются и развиваются базовые умения и навыки, необходимые для дальнейшего включения в существующие социальные условия в целом. Следовательно, можно представить инклюзивное образовательное пространство, как возможность каждому нетипичному ребенку, сформировать социальную компетентность.

Вопросы нетипичности освящены в работах западных и отечественных ученых, таких как Дж. Пиэрпойнт, Б. Герри, Н. Кунс, М. Лейкестер, Дж. Спратт, М. Форест, У.Л. Хеворт, У. Хидзинг, Л.И. Акатов, И.Б. Кантемирова, Д.А. Леонтьев, А.В. Суворов, Т. Лавелл, Е.Р. Ярская-Смирнова, М. Калианпура, У. Волфенсбергер и др. В европейской педагогике представлена детализация понятия нетипичность, в которой различные виды отклонений раскрыты детально и узко. В России же данный термин обобщен, то есть рассматриваются различные формы нетипичности человека указаны различные виды инвалидностей, однако конкретные отклонения, (социальные, поведенческие, психологические) не рассмотрены в той степени, в какой представлены за рубежом. Данное положение имеет определенные негативные стороны, выражающиеся в незнание узкой специфики каждого типа нетипичности в инклюзивном образовательном процессе. Но в самом понимании нитипичности у западных и отечественных ученых есть относительная схожесть.

В то же время, согласно уже сложившейся культуре в отношении лиц с нетипичностью, эмоциональное восприятие сильно варьируется. Данный аспект вопроса ярко выражен в специфике и условии жизнедеятельности нетипичных людей. Если сравнивать российское и западное понимание нетипичности, то можно увидеть, что западное представление о данном вопросе представляет собой видение конкретного человека не только как человека с нетипичностью, но и обращение внимания на его личностные

отличительные черты, а именно на те, которые ему не позволяют в полной мере соответствовать нормам окружающей социальной среды.

Общим для нетипичных людей оказывается отсутствие единства со своей социальной группой, классом или коллективом. Поэтому, нетипичность можно представлять как состояние определенной социальной неприспособленности, имея ввиду сложившиеся условия и индивидуальные особенности, то есть отношение одного к другому. Как следствие социальных преград нетипичного человека происходит его изоляция от существующих социальных связей, человек частично или полностью не может участвовать в жизни общества.

В российской науке смысловое значение нетипичности частично сближается с западным пониманием. Это отличие от норм, которые приняты в определенном социуме.

Так В. Леви определяет нетипичных детей «как лиц, обладающих совокупностью педагогических, психологических, поведенческих и социальных особенностей, существенно отличающихся от большинства сверстников. При этом, нетипичность тесным образом связана с необходимостью соблюдения индивидуального подхода, который учитывает специфику каждого ребенка и ориентирован на максимальное удовлетворение особых образовательных потребностей при наличии определенной формы непохожести» [9].

Естественно индивидуальные особенности нетипичного ребенка мешают как полноценному общению с коллективом, и усвоению учебного материала. Таким образом фактор, ведущий к изменению принятых воспитательных и обучающих приемов это нетипичность. При постоянном обучении нетипичных детей в общеобразовательном учреждении формируются новые индивидуальные методики и стили ведения учебного процесса. Также формируется у общей массы детей отношение терпимости к нестандартным формам мышления, внешности и другим видам исключительности.

Проводя сравнение западного и отечественного понимания нетипичности, представляется возможным выделить общую черту, которая состоит в оценке нетипичности как учебного, культурного, социального, психологического, физического, и иного отклонения. Следует отметить, однако, одну отличительную особенность понимания нетипичности человека к которой относится выделение западного понимания в первую очередь социальных потребностей нетипичных людей, а отечественное понимание отмечает прежде всего личностные характеристики. Также в Росийской Федерации в случае нетипичности отмечается изоляция в той или иной мере, в следствие которой лицам имеющим определенные отклонения приходится самостоятельно приспосабливаться к сложившимся условиям и нормам. И для того, чтобы преодолеть отстранение нетипичных людей возникло инклюзивное образование, которое является основным фактором признания ценности каждого члена человеческого сообщества.

Социализация нетипичного ребенка в странах Запада основана на двух аспектах: способности нетипичного ребенка к коммуникации и установлению им контактов. У.Л. Хеворт, отметил в своих работах, что «социализация в своей основе всегда нацелена на взаимодействие индивидов друг с другом, а также обладает выраженным коммуникативным эффектом, состоящем в оптимальном восприятии информации, идей, чувств, нужд и желаний собеседника по диалогу.» [11]. Это понимание имеет положительный аспект, однако нетипичному ребенку будет сложно социализироваться без оределенно организованной среды обучения и воспитания. Следовательно педагогам необходимо создать инклюзивную среду, в которой нетипичный ребенок эффективно адаптируется к сложившейся ценностно-нормативной среде.

М. Калианпура и Б. Герри говорят о необходимости применения специальных образовательных механизмов для обеспечения социализации нетипичного ребенка в инклюзивном классе. Согласно их идее, нетипичные дети могут быть в полной мере включены в учебный процесс только при рассмотрении нетипичности через альтернативные способы восприятия, которые утверждают уникальность каждого ребенка в отдельности. Поэтому как для типичных детей, так и для нетипичных детей программа обучения в общих чертах должна оставаться по возможности одинаковой [12].

Говоря о социализации в инклюзивном классе, необходимо обратить внимание на коммуникативный аспект. Данный аспект инклюзивного образования рассматривали такие ученые, как Дж. Пиэрпоинт, М. Форест и Дж. О'Бриен. Они понимают под коммуникацией в инклюзии социальную сеть микросоциума в классе [8]. Представленный взгляд подразумевает, что именно образование определенного микросоциума позволяет наиболее успешно ввести инклюзивное образование в тот или иной коллектив/класс. В верно образованной среде нетипичный ребенок расширяет свои качества и снижает общую внутреннюю тревожность, что приводит к наилучшей адаптации к окружению и к

успешному обучению (в рамках адаптированной образовательной программы непосредственно внутри инклюзивного образования).

Литература

1. Ахметова Д.З. Готовность российских педагогов реализовывать инклюзивную культуру и инклюзивную практику (концепция и реальность) // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. М.: МАНПО, 2016. Ч. 1. 520 с.

2. Богданова Е.В. Этика общения с людьми с ограничениями здоровья как составляющая инклюзивной культуры // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2015. №3. С. 158 – 160.

3. Галасюк И.Н. Профессиональная позиция педагога в работе с особым ребенком и его семьей // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. М.: МАНПО,2016. Ч. 1. 520 с.

4. Герасименко Ю.А. Профессионально-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогическое образование в России. 2015. №6 С. 150.

5. Зарубежные и российские исследования в сфере инклюзивного образования / под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой Москва: Форум, 2012. 180 с.

6. Иванина Ю.П. Использование облачных технологий в образовании // Современная педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей международной научно практической конференции / под. общ. ред. Г.Ю. Гуляева. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». 2016. 214 с.

7. Инклюзивное образование как основное направление развития региональной системы образования детей с ограниченными возможнос-тями здоровья : научно-методический сборник / Н.М. Борозинец и др. Ставрополь, 2014. 243 с.

8. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. … канд. пед. наук. Омск, 2015. 319 с.

9. Леви В. Нестандартный ребенок. М.: Знание, 1989. 258 с.

10. Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 года // Интернетресурсы: http://www.un.org/ russian/documen/declarat/salamanka.pdf

11. He. L. Exceptional children: An introduction to special education (7th ed.). Upper Saddle, NJ. 2003. P. 326 – 328.

12. Kalyanpur M., Harry B. Culture in special education: Building reciprocal family-professional relationships. Baltimore, 1999.

References

1. Ahmetova D.Z. Gotovnost' rossijskih pedagogov realizovyvat' inklyuzivnuyu kul'turu i inklyuzivnuyu praktiku (koncepciya i real'nost') // Professionalizm pedagoga: sushchnost', soderzhanie, perspektivy razvitiya. M.: MANPO, 2016. CH. 1. 520 s.

2. Bogdanova E.V. Etika obshcheniya s lyud'mi s ogranicheniyami zdorov'ya kak sostavlyayushchaya inklyuzivnoj kul'tury // Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova. 2015. №3. S. 158 – 160.

3. Galasyuk I.N. Professional'naya poziciya pedagoga v rabote s osobym rebenkom i ego sem'ej // Professionalizm pedagoga: sushchnost', soderzhanie, perspektivy razvitiya. M.: MANPO,2016. CH. 1. 520 s.

4. Gerasimenko YU.A. Professional'no-lichnostnaya gotovnost' pedagoga k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. №6 S. 150.

5. Zarubezhnye i rossijskie issledovaniya v sfere inklyuzivnogo obrazovaniya / pod red. V.L. Ryskinoj, E.V. Samsonovoj Moskva: Forum, 2012. 180 s.

6. Ivanina YU.P. Ispol'zovanie oblachnyh tekhnologij v obrazovanii // Sovremennaya pedagogika: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovacii: sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno prakticheskoj konferencii / pod. obshch. red. G.YU. Gulyaeva. Penza: MCNS «Nauka i Prosveshchenie». 2016. 214 s.

7. Inklyuzivnoe obrazovanie kak osnovnoe napravlenie razvitiya regional'noj sistemy obrazovaniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya : nauchno-metodicheskij sbornik / N.M. Borozinec i dr. Stavropol', 2014. 243 s.

8. Kuz'mina O.S. Podgotovka pedagogov k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya: dis. … kand. ped. nauk. Omsk, 2015. 319 s.

9. Levi V. Nestandartnyj rebenok. M.: Znanie, 1989. 258 s.

10. Salamanskaya deklaraciya i ramki dejstvij po obrazovaniyu lic s osobymi potrebnostyami, prinyatye Vsemirnoj konferenciej po obrazovaniyu lic s osobymi potrebnostyami: dostup i kachestvo, Salamanka, Ispaniya, 7-10 iyunya 1994 goda // Internetresursy: http://www.un.org/ russian/documen/declarat/salamanka.pdf

11. He. L. Exceptional children: An introduction to special education (7th ed.). Upper Saddle, NJ. 2003. P. 326 – 328.

12. Kalyanpur M., Harry B. Culture in special education: Building reciprocal family-professional relationships. Baltimore, 1999.

****

ATYPICAL CHILD AS A SUBJECT OF GENERAL INCLUSIVE EDUCATION

Povalyaeva O.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Yelets State University named after I.A. Bunin

Abstract: the article reveals the content of the term "atypical child"; compares the approaches of Western and domestic scientists to the understanding and interpretation of atypical children; describes the reasons for belonging to atypical children; presents the educational environment as the main component of children's life, where atypical children form and develop basic skills necessary for further inclusion in existing social conditions in general; the article analyzes atypicity in the inclusive educational process as a factor leading to changes in standard educational styles, educational tactics and techniques. Inclusive education is presented as a way of influencing the creation of social cohesion and recognition of the value of each person. Ideas about the need to create special educational mechanisms for ensuring the socialization of an atypical child in an inclusive class; the role of the communicative aspect of socialization in an inclusive class is emphasized, which implies that it is the formation of a microsocium that reduces the overall internal anxiety, and leads to the best adaptation to the environment and to effective learning.

Keywords: educational environment, atypical child, atypical, socialization, inclusive educational space, individual personality characteristics

ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Сулимова А.В.,
Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского

Аннотация: актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения условий развития коммуникативной компетентности у будущих педагогов вуза, так, как современное общество предъявляет высокие требования к будущим бакалаврам. Цель исследования – изучить состояние сформированности коммуникативной компетентности будущих педагогов вуза. В ходе эксперимента были определены следующие задачи: определить уровни и сделать анализ сформированности коммуникативной компетентности будущих педагогов, определить содержание оценивающего материала по элективным дисциплинам физической культуры и спорта, дать рекомендации о дальнейшем использовании результатов эксперимента. Проведенный анализ литературных источников, посвященных вопросу коммуникативной компетентности, позволил определить содержание и структуру коммуникативной компетентности на занятиях элективными дисциплинами и спортом. В статье дано авторское определение коммуникативной компетентности. Показана важность использования вербальных и невербальных видов общения, в развитии коммуникативной компетентности будущих педагогов вуза. Так же определены средства элективных дисциплин по физической культуре и спорту. Предложена авторская методика для оценки учебно-тренировочных занятий и определения уровня развития коммуникативной компетентности будущих педагогов вуза на практических занятиях. Статья предназначена для работников системы образования, руководителей образовательных организаций, исследователей.

Ключевые слова: коммуникабельность, коммуникативная компетентность, компетенция, компетентность, групповые взаимодействия, вербальное общение, невербальное общение

Существование человечества нельзя вообразить вне коммуникативной деятельности.

Актуальность развития коммуникативной компетентности обучающихся, определяется социально-экономическими преобразованиями, и предъявляемыми высокими требованиями к выпускнику вуза с высоким уровнем комму-никабельности.

Изучение состояния коммуникативной компетентности в контексте меняющейся общественной реальности означает осмысление этого феномена и с позиций меняющейся объективной действительности и с позиций ее субъективного восприятия и конструирования соответствующих представлений о ней.

В образовательном процессе коммуникативная компетентность рассматривается, как ресурс эффективности будущей профессиональной жизни. Уже мало быть хорошим специалистом, надо быть профессионалом умеющим работать в команде, участвовать в принятии решений и т.д.

Умение понимать себя и других, общаться в команде, сотрудничать являются ценными качествами в современной социально-экономической и культурной ситуации современного мира. Коммуникативная подготовка, как и прежде опирается лишь на передачу формальных знаний, а не на развитие практических умений их использования в деятельности, в образовательном процессе используются механические тренировочные упражнения, заучивание правил, наблюдается преобладание репродуктивных видов деятельности над продуктивными. На практике коммуникативное образование очень слабо отражает современные образовательные концепции. Поэтому, приобретается значимость проблемы разработки содержания теоретических аспектов и педагогических средств развития коммуникативной компетентности будущих педагогов.

Мы считаем, что компетенция – это круг вопросов, обязанностей организации, человека-специалиста в каком-то виде (ах) деятельности. Компетентность – это уровень овладения субъектом деятельности компетенциями установленными ФГОС ВО. Коммуникативная компетентность междисциплинарный статус и является средством и результатом субъект – субъектного взаимодействия субъектов той или иной деятельности.

По нашему мнению коммуникативная функция речи является главной. Коммуникативный процесс необходимо рассматривать как обмен информацией между людьми, а целью коммуникативного процесса определить осознание и понимание передаваемой и получаемой информации.

И так, коммуникативную компетентность мы представляем, как универсальную способность к коммуникации, субъект – субъектному взаимодействию, высококультурному, толерантному отношению в общепрофессиональном и профессиональном пространстве с помощью вербальных и невербальных средств общения.

Е.И. Пассов считает, что коммуникативность представляет собой вербальную направленность учебного процесса [2].

Речевая коммуникация (общение) – вербальная форма взаимоотношения людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности с целью обмена мнениями, сведениями, идеями, коммуникативной информацией и т.п.

В новом меняющемся образовательном пространстве главную значимость приобретают социально-психологические проблемы, касающиеся процесса общения, в особенности его коммуникативной стороны (С.Л. Рубинштейн, А.А. Бодалёв, В.Н. Мясищев, В.А. Сластенин и др.)

Мы согласны с мнением А.А. Леонтьева, что «речевая деятельность есть специализированное употребление речи для общения, частный случай деятельности общения», «речь есть потенциальный компонент любой деятельности, например, познавательной (мыслительной), мнемической и т.п.» [1].

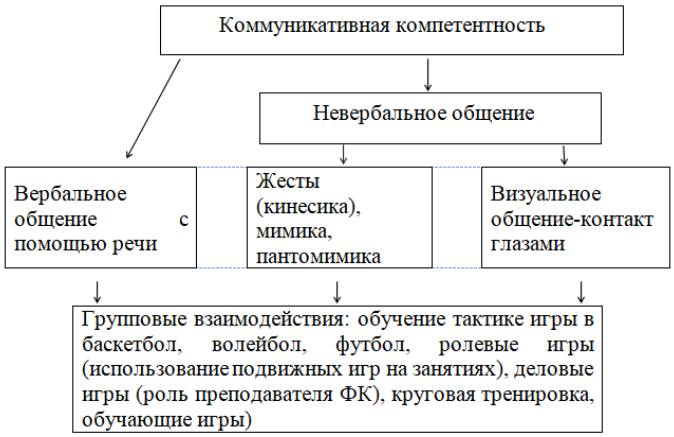
Проведя анализ многочисленных исследований, посвященных проблеме взаимодействия и сотрудничества в обучении (Е.В. Коротаева, Х.Й. Лийметс, Г.А. Цукерман, А.Ю. Уваров и др.), можно сказать, что организация групповых взаимодействий студентов не только обеспечивает высокий уровень предметного результата, но предполагает высокое достижение личностного и метапредметного результата, прежде всего, развитию коммуникативных навыков и умений.

Мы считаем, что осознание широких возможностей групповых взаимодействий в достижении образовательных результатов обучающихся, весьма актуально, на наш взгляд и остается проблема развития у обучающихся умения взаимодействовать со сверстниками. Таким образом, мы выделяем две проблемы: с одной стороны, недостаточная готовность педагогов к решению данной задачи, с другой стороны, не разработанность методического обеспечения развития групповых взаимодействий обучающихся.

Для оценки развития коммуникативной компетентности на учебно-тренировочных занятиях элективными дисциплинами по физической культуре и спортом, мы использовали следующие виды общения: вербальное – с помощью речи и невербальное-кинесика, мимика, пантомимика, контакт глазами (табл. 1).

Таблица 1

Содержание и структура коммуникативной компетентности на занятиях элективными дисциплинами по физической культуре и спорту



Констатирующий этап экспериментального исследования проводился на базе Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского. На кафедре физического воспитания и основ медицинских знаний, во время занятий элективными дисциплинами по физической культуре и спорту (спортивные игры). В эксперименте участвовали группы: физико-математического факультета направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) (Физика, Информатика) в количестве 8 человек и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) (Информатика, Иностранный язык (английский)) в количестве 6 человек, естественно-географического факультета направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) (Биология, Химия) в количестве 8 человек и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) (География, Биология) в количестве 10 человек, факультета истории и международных отношений направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) (История.Обществознание) в количестве 24 человек, факультета педагогики и психологии направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) (Начальное образование, Информатика) в количестве 15 человек. Итого в экспериментальной работе участвовал 71 студент.

Для выявления общего уровня развития коммуникативной компетентности будущих педагогов вуза, мы применили метод квалиметрии – перевода качественных показателей в количественные. Сформированность каждого показателя мы оценивали в баллах (по 10-балльной системе) (Приложение 1).

- 10 баллов – показатель сформирован полностью;
- 5 баллов – показатель сформирован частично;
- 1 балл – показатель не сформирован.

Для определения уровней сформированности каждого показателя и критерия мы составили квалиметрическую таблицу (табл. 2).

Таблица 2

Квалиметрическая таблица для определения уровней сформированности показателей и критериев коммуникативной компетентности будущих педагогов

Критерии	Кол-во показат.	Количество баллов		Разница	Шаг	Границы уровней
		Максимум	Минимум			
1. Невербальное общение	4	40	4	36	12	4-15 – низкий 16-26 – средний 28-40 – высокий
2. Вербальное общение	1	10	1	9	3	1-3 – низкий 4-6 – средний 7-9 – высокий

Распределив учащихся согласно этой таблице по уровням сформированности показателей коммуникативной компетентности будущих педагогов, мы получили следующие результаты, которые представлены в табл. 3.

Таблица 3

Уровни сформированности коммуникативной компетентности будущих педагогов (в %)

Критерии	Уровни сформированности			Итого
	Высокий	Средний	Низкий	
1. Невербальное общение	24	37	39	100
2. Вербальное общение	14	50	36	100
Итого в среднем	19	43,6	37,4	100

Из табл. 3 видно, что только 19% будущих педагогов имеют высокий уровень сформированности коммуникативной компетентности, а у 37,4% обучающихся находится на низком уровне.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать выводы о том, что уровень сформированности коммуникативной компетентности у будущих педагогов находится. Проведенное исследование подтвердило положение о том, что необходим поиск форм, методов и средств повышения, эффективности развития коммуникативной компетентности будущих педагогов вуза.

Визуальный лист наблюдения
(практические занятия)
«Характеристика видов общения на занятиях элективными дисциплинами
по физической культуре и спорту»

1. Вербальное общение с помощью речи:

а) систематически пользуется речевым общением при выполнении упражнений в групповом взаимодействии;

б) иногда использует;

в) не использует.

2. Невербальное общение:

▪ жесты (кинесика):

а) постоянно использует жесты при выполнении упражнений в групповом взаимодействии;

б) иногда использует;

в) не использует.

▪ мимика:

а) постоянно использует мимику при выполнении упражнений в групповом взаимодействии;

б) иногда использует;

в) не использует.

▪ пантомимика(позы):

а) постоянно пользуется пантомимикой при выполнении упражнений в групповом взаимодействии;

б) иногда использует;

в) не использует.

▪ контакт глазами:

а) систематически использует контакт глазами при выполнении упражнений в групповом взаимодействии;

б) иногда использует;

в) не использует.

Литература

1. Леонтьев А.А. Психология общения. 3-е изд. М.: Смысл, 1999. 365 с.

2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва: Просвещение, 1991. 223 с.

References

1. Leont'ev A.A. Psihologiya obshcheniya. 3-e izd. M.: Smysl, 1999. 365 s.

2. Passov E.I. Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu. Moskva: Prosveshchenie, 1991. 223 s.

***

STUDY OF THE STATE OF FORMATION OF FUTURE TEACHERS COMMUNICATIVE COMPETENCE

Sulimova A.V.,
Bryansk State University named after academician I.G. Petrovsky

Abstract: the relevance of the article is due to the need to study the conditions for the development of communicative competence in future teachers of the University, as modern society imposes high requirements on future bachelors. The purpose of the study is to study the state of formation of communicative competence of future teachers of the University. During the experiment, the following tasks were defined: to determine the levels and make an analysis of the formation of communicative competence of future teachers, to determine the content of the evaluation material on elective disciplines of physical education and sports, to make recommendations on the further use of the results of the experiment. The analysis of literature sources devoted to the issue of communicative competence allowed us to determine the content and structure of communicative competence in elective disciplines and sports. The author's definition of communicative competence is given in the article. The importance of using verbal and nonverbal types of communication in the development of communicative competence of future University teachers is shown. The means of elective disciplines in physical education and sports are also defined. The author's method for evaluating training sessions and determining the level of development of communicative competence of future University teachers in practical classes is proposed. The article is intended for employees of the education system, heads of educational organizations, and researchers.

Keywords: sociability, communicative competence, competency, competence, group interactions, verbal communication, nonverbal communication

ИЗУЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ АСТРОНОМИИ В ВУЗЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Фещенко Т.С., доктор педагогических наук, доцент, ведущий методист,
ООО «Издательство «Национальное образование»,
Рогова О.В., кандидат физико-математических наук, доцент,
Севастопольский государственный университет,
Назаров С.В., научный сотрудник,
Крымская астрофизическая обсерватория

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы изучения современной астрономии в рамках общеуниверситетских факультативов – учебных курсов по различным направлениям подготовки, их могут изучать студенты любых факультетов/курсов/образовательных программ. Цель статьи – показать значение изучения дисциплины для формирования научного мировоззрения студентов, вовлечения их в активную исследовательскую деятельность, формирования компетенций, необходимых специалисту 21 века. Дан краткий причинно-следственный анализ востребованности курса у студентов различных институтов Севастопольского государственного университета. Показан подход к формированию общеуниверситетского пула.

Обозначены возможные способы вовлечения студентов в занятия астрономической наукой, варианты практических заданий, выполняемых на базе астрофизической лаборатории, в том числе, в рамках гражданской науки. Отмечено, что главным мотивом изучения курса астрономии для большинства участников стало пополнение знаний об устройстве Вселенной и о роли человека в ней.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в возможности использования форм, методов организации обучения студентов и заинтересованных внешних слушателей по программе «Современная астрономия». Эта программа может расширяться, дополняться, варьироваться в зависимости от уровня притязаний участников программы, материально-технического оснащения, наличия партнеров, готовых предоставить высокотехнологическое оборудование и специалистов для проведения практических занятий.

Ключевые слова: общеуниверситетский пул; современная астрономия; рабочая программа дисциплины «Современная астрономия»; практические занятия; научное мировоззрение, гражданская наука

В настоящее время, которое можно назвать временем стремительных перемен во всех сферах человеческого бытия, изменяются взгляды на развитие науки и технологий. По-новому человечество оценивает их значение для обеспечения качества жизни в настоящем и в будущем близком и далеком. Выдвинутый когда-то К.Э. Циолковским тезис о том, что нельзя вечно жить в колыбели, которой для человечества является Земля, сегодня получает своё логическое развитие в условиях астрономических изысканий, открывающих новые горизонты науки.

Действительно, наука – это область человеческого познания, в которой даже самый незначительный факт, порождает множество гипотез. Проверка этих гипотез может занимать несколько десятилетий и только потом принести научные плоды. Например, научно-технический прогресс нескольких последних десятилетий дал возможность по-новому взглянуть на идеи А. Эйнштейна. Это происходит потому, что современные мощные инструменты – космические телескопы, рентгеновские космические обсерватории, лазеры помогают нам проверить предсказания и гипотезы великого ученого [3, с. 219].

Сергей Попов, астрофизик, доктор физико-математических наук, ведущий научный сотрудник Государственного астрономическекого института им. П.К. Штернберга (ГАИШ) Московского Государственного Университета им. М.В. Ломоносова профессор Российской Академии наук считает, что астрономия в настоящее время представляет лицо всей науки во взаимодействии с обществом. Далеко не каждая наука имеет такое значение сегодня. Ученый утверждает, что сейчас наступило время астрономии. Астрономические проекты направлены на действительно важные открытия, способные продвигать науку (не только физическую) и технологии вперед. Астрономия – это надежный помощник разным наукам при проверке гипотез в условиях, которые нельзя достигнуть на Земле [4].

Отсутствие базовых знаний астрономии приводит к ограниченному пониманию устройства нашего мира, наполненному лишь отрывочными сведениями из СМИ. Человек оказывается не в состоянии оценивать степень достоверности поступающей информации и его легко могут ввести в заблуждение злоумышленники. Это заметно сказывается на уменьшении количества грамотных специалистов в области фундаментальных наук и снижении качества и эффективности российской науки в целом.

Астрономия долгое время изучалась в школах совместно с физикой. В результате от изначально полноценного охвата материала, имеющего миро-

воззренческое значение, в настоящее время сохранилась лишь небольшая часть, с уклоном на классическую небесную механику. При этом звездная астрономия, космология и многочисленные современные направления (к примеру, гравитационные волны, орбитальные обсерватории, реликтовое излучение, экзопланеты) оставались за рамками курса.

Решением Минобрнауки РФ астрономия с 1 сентября 2017 года в соответствии с Письмом Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 июня 2017 г. N ТС-194/08 «Об организации изучения учебного предмета «астрономия» возвращена в школьную программу как отдельная дисциплина [2]. С 2018 года задание по астрономии с элементами астрофизики входит в структуру единого государственного экзамена по физике.

Это свидетельствует о необходимости повышения общего уровня астрономической грамотности общества в целом и молодежи в частности, а также формирования естественнонаучной картины мира.

Все мировые успехи отечественной космонавтики и астрономии имели под собой фундамент из популярности космоса и астрономии в обществе. В связи с этим представляется целесообразным проводить мероприятия, направленные на увеличение заинтересованности школьников, молодежи и всех желающих в данной отрасли науки и техники.

Студенты, обучающиеся сейчас на первом-третьем курсах, не успели изучить астрономию в минимальном необходимом объеме в рамках школьной программы, что следует из результатов входного контроля по дисциплине «Современная астрономия», поэтому наиболее простым и эффективным способом является восполнение пробелов в университете.

Сергей Попов, считает, что астрономия – идеальный предмет по выбору… Там есть то, что может сильно мотивировать, много красивого и понятного, и это можно использовать, чтобы рассказывать о сложных вещах. Кстати, стоит обратить внимание, что современная астрономия – это в основном астрофизика. Таковой она должна быть и в школе ближе к выпуску, после того как в первые годы рассказали про простые вещи [5].

Астрономия является одним из популярных предметов среди студентов Севастопольского государственного университета (СевГУ). На кафедре «Физика» уже 7 лет ведется преподавание дисциплины «Астрофизика», интерес студентов к которой достаточно высок.

Занятия по этой дисциплине охотно посещали и посещают студенты других специальностей, интересующиеся астрономией. Основным партнером кафедры «Физика» СевГУ по данному направлению является Крымская астрофизическая обсерватория РАН.

На базе обсерватории проходит научно-исследовательская практика студентов направления 03.03.02 (Физика), выполняются выпускные квалификационные работы магистров. Для направления 44.03.05 – «Педагогическое образование» (математика, физика) в учебный план включены дисциплины «Общая астрономия» и «Методы астрофизических исследований».

В условиях необходимости создания общеуниверситетского пула наиболее общих и востребованных дисциплин возникла идея проведения курса «Современная астрономия».

Общеуниверситетский пул – особый вид дисциплины по выбору, которые формируют индивидуальную траекторию для студентов 1-2-го курса бакалавриата и специалитета, реализуемый в 2-4-м семестре учебного года. Трудоемкость дисциплины общеуниверситетского пула всегда составляет 2 кредита (72 академических часа) [8].

Выборка дисциплин осуществляется по количеству студентов, зарегистрировавшихся на нее. Курс открывается при наборе группы более 15 человек. Кафедра физики предложила для общеуниверситетского пула две дисциплины – «Основы современного естествознания» и «Современная астрономия».

Первая дисциплина велась дважды, но не оказалась достаточно востребованной, в то время как количество желающих изучать астрономию возрастает с каждым семестром (см. табл. 1).

Таблица 1

Наполнение курса «Современная астрономия» по семестрам

Институт	ИРИБ	ГПИ	ИФЭУ	ИИТУТС	ПИ	ИЯИП	Общее количество
Весенний семестр 2019	7	4	2	1	4	0	18
Осенний семестр 2019	5	7	5	4	4	0	25
Весенний семестр 2020	17	20	7	10	5	1	60

ИРИБ – Институт радиоэлектроники и информационной безопасности

ГПИ – Гуманитарно-педагогический институт

ИФЭУ – Институт финансов, экономики и управления

ИИТУТС – Институт информационных технологий и управления в технических системах

ПИ – Политехнический институт

ИЯИП – Институт ядерной энергии и промышленности.

Из распределения слушателей, выбравших курс «Современная астрономия», видно, что этой дисциплиной интересуются не только студенты технических направлений подготовки, но и те, кто обучается по специальностям «Экономика» (ИФЭУ), «Психология служебной деятельности» (ГПИ), «Зарубежная и отечественная филология» (ГПИ) и др.

Несмотря на то, что уровень популяризации космоса государством сейчас заметно отличается от того, что было в 70-е годы 20 века, тем не менее, общий уровень популярности космоса продолжает расти. Это связано как с появлением новых космических станций и спутников, поисковых телескопов-роботов, телескопов-гигантов десятиметрового класса, методов обработки данных, так и с увеличением доступности информации благодаря появлению социальных сетей, блогов и таких сервисов как youtube.com

В средствах массовой информации все чаще появляются новости, связанные с космической тематикой, а социальные сети полны высококачественных фотографий объектов Солнечной системы и дальнего космоса, полученных с орбитальных обсерваторий.

Следует отметить, что кроме научно достоверной информации, растет вал публикаций и видеороликов, призванных либо ввести пользователей Интернет-ресурсов в заблуждение, либо сыграть на их невежестве. Как демонстрируют многочисленные вопросы студентов, именно желание отделить реальность от выдумки часто побуждает их выбирать данный курс.

Долгое время, начиная с 2008/2009 учебного года по 2017 год, предмет «Астрономия» не преподавался в общеобразовательных школах. Объяснялось это тем, что ни один из действующих учебников астрономии не был разрешен и допущен к использованию в этих образовательных организациях [6].

Отсутствие системного изучения астрономии в средней школе создавало благоприятную почву для распространения всевозможных лженаучных представлений о мире. Широко распространялись различные суеверия, примитивная астрология, какие-то модные магические учения, вредные псевдонаучные секты, например, популярные в последнее время «Общество плоской Земли», тоталитарные секты, не говоря уже о религиозных экстремистских организациях.

Соответственно, одна и целей данного курса – создать у слушателей базу знаний, опираясь на которую они смогут критически оценивать различные сообщения сомнительного содержания, а также дать возможность работать с источниками, позволяющими проверить достоверность приходящей информации.

Наибольшая популярность курса в Институте радиоэлектроники и информационной безопасности и Гуманитарно-педагогическом институте обусловлена подготовкой студентов по направления «Физика» (ИРИБ) и «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (математика и физика)». Для этих направлений курс астрономии тесно связан с дисциплинами, изучаемыми в основной программе. В силу отсутствия подготовки по общей астрономии в школе, студенты пытаются восполнить дефицит знаний, усложняющий понимание более сложных и специализированных дисциплин, таких как «Астрофизика», «Методы астрофизических исследований».

Студенты Института информационных технологий и управления в технических системах, как правило, интересуются применением информационных технологий в прикладной астрономии и астрофизике, а также обработкой астрономических фотографий, так как данные виды деятельности близки к их специальностям.

Приведем некоторые выдержки из Рабочей программы дисциплины Б1.Б.07 «Современная астрономия» (шифр и наименование дисциплины в соответствии с учебным планом):

«Цель освоения дисциплины:

- формирование у студентов представлений о строении Вселенной, включая Солнечную систему, Галактику и Метагалактику; - ознакомление с экспериментальными методами исследований в современной астрономии и астрофизике; - ознакомление с результатами астрономических и астрофизических исследований и формирование представлений о современной единой картине мира.

В задачи курса входит овладение студентами:

– основными методами исследования окружающей Вселенной;

– основами оптических методов исследования;

– основными методами анализа экспериментальных результатов.

Дисциплина «Современная астрономия» Б1.В.ДВ.01.01 относится к дисциплинам по выбору студентов. Объем дисциплины составляет три зачетных единицы.

Пререквизиты дисциплины (модуля): Содержание дисциплины «Современная астрономия» опирается на знания школьных курсов физики, математики, астрономии, географии.

Постреквизиты дисциплины:

Данный курс является обобщающим и должен способствовать формированию у студента концептуальных представлений на основе научного мировоззрения об устройстве и развитии нашей Вселенной, ценностного отношения к миру и понимания роли человека в нем.

Для достижения наибольшей эффективности в усваивании материала данный курс разделен на блоки «лекция+практика».

Такой подход обусловлен, прежде всего, тем, что участники курса изначально были весьма разнородны по уровню своих знаний не только по астрономии и физике, но и в целом по сформированности естественнонаучной картины мира.

По каждой теме предусмотрен общий обзорный материал, с дальнейшим уточнением и углублением. Сложность излагаемого материала определяется исходя из уровня подготовленности аудитории. Отметим, что сугубо теоретическая информация часто никак не соотносится с реальным миром даже у подготовленных слушателей.

Во избежание этого последующая практика организована так, чтобы продемонстрировать применение теоретического материала. Например, лекция «Устройство и типы телескопов» сопровождается практикой по ознакомлению с системами телескопов в обсерватории; лекция по основам квантовой оптики – практикой по изучению яркостной температуры, закона Стефана-Больцмана на оптическом пирометре; лекция о спектре электромагнитного излучения и источниках, испускающих в каждой области спектра – практикой по работе с простейшим спектрографом, дифракционной решеткой.

Подобная комплексная подача материала позволяет показать, что очень большая часть сложного, теоретического материала имеет прикладное значение.

Только таким способом, имеющим прямую проекцию на деятельностно-ориентированный подход, можно пытаться формировать научное мировоззрение в процессе освоения столь короткого курса.

Что же такое научное мировоззрение? Вот как его определяет Энциклопедический словарь педагога: «Научное мировоззрение – система взглядов человека на мир, построенная исключительно на данных наук и научным путем. Научное мировоззрение основано на представлениях об общих свойствах и закономерностях природы и общества, полученных в результате обобщения и синтеза основных естественнонаучных понятий и принципов. Научное мировоззрение – это материалистическое мировоззрение» [10].

Иными словами это отношение к окружающему миру, не противоречащее основным принципам научного поиска, который всегда опирается на многократно проверенные и подтвержденные истины.

Безусловно, научное мировоззрение – это фундамент и для дальнейшей деятельности будущего специалиста. Основные черты научного мировоззрения являются общими, независимо от того, какая наука – естественная, историческая, опытная и т.д. – предлагает факты, явления, события, добытые с помощью научного метода, суть которого заключается в определенном отношении человека к подлежащему научному изучению явления, события, факта [7].

Наука также не может существовать без научного метода, поэтому в курс «Современная астрономия» включен блок, посвященный современным методам астрономических исследований, например, радиолокационные методы, методы определения температуры, основы спектрального анализа, определение химического состава и плотности небесных тел и др. Значительное место уделяется практической работе с телескопом. В том числе, и во время проведения тематических занятий-экскурсий в Крымскую астрофизическую обсерваторию (КрАО.). В ходе таких занятий на практике закрепляется теоретический материал. Например, устройство телескопов различных оптических схем; работа наземных гамма-телескопов; определение долгосрочного изменения уровня засветки по данным астрономических наблюдений, как экологического фактора светового загрязнения и т.д. Организуются астрономические наблюдения (практика по настройке и наведению телескопов, наблюдению планет, звезд, туманностей).

Программное обеспечение, используемое для проведения практических занятий, доступно для свободного использования, что значительно упрощает работу с ним. Приведем некоторые ресурсы программного обеспечения, на котором проводятся практики:

1) Stellarium (https://stellarium.org/ru/)

2) Deepskystacker (http://deepskystacker.free.fr/english/index.html)

3) Sequator (https://www.sites.google.com/site/sequatorglobal/down)

4) Aladin (https://aladin.u-strasbg.fr/)

Студентам также предлагается работа в виртуальных планетариях, например, в Стеллариуме (Stellarium). Стеллариум является одним из лучших астрономических программ-планетариев, созданных с участием отечественных разработчиков. В нем можно не только демонстрировать движение звездного неба, астероидов, комет, спутников, больших комет, но и прогнозировать видимость астрономических событий для конкретного расположения наблюдателя.

Deepskystacker – это простая, но в тоже время многофункциональная программа – обработчик астрономических фотографий. Она предназначена для реализации самых разных вариантов сложения фотографий объектов глубокого космоса. В ней несложно обработать снимки звезд, звездных скоплений, туманностей, галактик и даже комет.

Sequator ориентирован на сложение астрономических фотография с объектами, двигающимися в различными скоростями. Например, в нем можно сложить серию снимка пролетов кометы на фоне туманности. Или широкоугольные кадры звездного неба с элементами земного пейзажа.

Программа Aladin представляет собой богатейший по своим возможностям суперсовременный виртуальный звездный атлас, полезный как для любителей астрономии и студентов, так и для профессионалов – сотрудников астрономических обсерваторий. Он позволяет подгрузить снимки любой области неба в самых разных диапазонах длин волн электромагнитного спектра, проверить любой объект в поле зрения на исследованность, найти по нему любые публикации.

Например, варианты заданий для работы в программе Стеллариум*:*

1. Спрогнозировать ближайшие покрытия звезд Нептуном и Плутоном для уточнения их диаметров.

2. Составить список 50-ти ярчайших АЯГ (активных ядер галактик), упорядоченный по очередности наблюдения из КрАО.

3. Составить список ярчайших 10-ти астероидов до 10-й звездной величины для наблюдения вечером в мае-июне-июле 2020 года на широте Крыма.

4. Сделать файл с ежесуточными эфемеридами астероидов с 1-го мая по 1-е августа 2020 года.

5. Загрузить орбитальные элементы межзвездной кометы 2I/Borisov, найти ее на виртуальном небе и оценить географическую широту, на которой её возможно наблюдать летом 2020 года.

Снимки с орбитальных телескопов, которыми полон Интернет, часто вводят пользователей в заблуждение, заставляя думать, что подобные картинки можно увидеть в телескоп вживую. Как правило, студенты, приходя на занятия с желанием получить красивое «астрофото», не подозревают, что на популярных снимках наложены различные диапазоны спектра, сложено множество кадров. Задача преподавателя на практических занятиях по этой теме – лишь показать направления, в которых студенты смогут развиваться самостоятельно, научить самым азам работы, как с получением снимков, так и с их последующей обработкой.

Подобные темы, как правило, интересны студентам направления подготовки «Информационные системы» (ИИТУТС).

Отдельной темой, которая затрагивается в курсе, является, так называемая «гражданская наука», т.е. привлечение широко круга добровольцев для проведения научных исследований [9].

Астрономия – это одно из самых развитых направлений в гражданской науке. Один из крупных проектов – Planethunters. Участники проекта – добровольцы изучают данные, которые собирает космический телескоп «Кеплер», в задачу которого входит искать новые планеты вне Солнечной системы. Телескоп ведет наблюдения в автоматическом режиме, многое при этом пропускает. Человек обладает большими возможностями. Требуется небольшая подготовка, чтобы знать, что именно искать [1].

Количество наблюдательных данных ежедневно получаемых от орбитальных и наземных обсерваторий значительно превосходит вычислительные возможности всех научно-исследовательских институтов планеты. Поэтому создано специальное программное обеспечение, позволяющее обычным людям, не имеющим специальных навыков и образования, проводить научные расчеты на домашних компьютерах. Выполнение подобных расчетов позволяет студентам легко почувствовать свою сопричастность к передовому краю науки, возможность быть полезными для интеллектуального развития человечества.

Итак, задача изучения курса «Современная астрономия» – делать науку доступной, увлекательной, показывать ее практическое значение и формировать глубокую убежденность, что астрономия позволяет делать действительно важные открытия, а также желание студентов участвовать в движении науки вперед.

Основная особенность классического университетского образования – универсальность и полидисциплинарность, выпускник не должен ограничиваться одной узкой специальностью. Дисциплины пула дают возможность не только расширить кругозор вне выбранного направления подготовки, но и попробовать применить уже полученные профессиональные знания в различных областях

современной науки. Содержание данной дисциплины пула построено таким образом, что его освоение не требует глубоких специализированных знаний и доступно всем студентам.

В дальнейшем этот курс может стать открытым для заинтересованных внешних слушателей, в том числе, для школьников, которые интересуются проблемами современной астрономической науки.

Литература

1. Береснева Е. Непрофессиональные ученые: что такое гражданская наука [Электронный ресурс] // Научная Россия. URL: https://scientificrussia.ru/articles/ grazhdanskaia-nauka (дата обращения: 27.02.2020)

2. Действующее законодательство Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-20.06.2017-N-TS-194_08/

3. Каку М. «Космос Эйнштейна. Как открытия Альберта Эйнштейна изменили наши представления о пространстве и времени»: пер. с англ. 2-е изд. М.: Альпина нон-фикшн, 2018. 272 с.

4. Попов С.Б. Время астрономии: зачем нужен этот предмет в школе? [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://rosuchebnik.ru/material/neobhodimost-astronomicheskogo-obrazovaniya/

5. Попов С.Б. 5 фактов о Вселенной, узнав которые вы захотите изучать астрономию [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://rosuchebnik.ru/material/5-faktov-o-vselennoy-uznav-kotorye-vam-stanet-interesno-izuchat-astron/

6. Приказ Министерства Образования от «13» декабря 2007 г. за номером 349 «Об утверждении федеральных перечней учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования и имеющих государственную аккредитацию» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://zakonbase.ru/content/part/562301

7. Распопов В.Я. Научное мировоззрение // Известия ТулГУ. Технические науки, 2017. №9-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnoe-mirovozzrenie (дата обращения: 26.02.2020)

8. Сайт Севастопольского государственного университета [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.sevsu.ru/activnost/online-edu

9. Словари и энциклопедии на Академике ру [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1469494

10. Энциклопедический словарь педагога [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://spiritual_culture.academic.ru/1375/Научное_мировоззрение

References

1. Beresneva E. Neprofessional'nye uchenye: chto takoe grazhdanskaya nauka [Elektronnyj resurs] // Nauchnaya Rossiya. URL: https://scientificrussia.ru/articles/ grazhdanskaia-nauka (data obrashcheniya: 27.02.2020)

2. Dejstvuyushchee zakonodatel'stvo Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-20.06.2017-N-TS-194_08/

3. Kaku M. «Kosmos Ejnshtejna. Kak otkrytiya Al'berta Ejnshtejna izmenili nashi predstavleniya o prostranstve i vremeni»: per. s angl. 2-e izd. M.: Al'pina non-fikshn, 2018. 272 s.

4. Popov S.B. Vremya astronomii: zachem nuzhen etot predmet v shkole? [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://rosuchebnik.ru/material/neobhodimost-astronomicheskogo-obrazovaniya/

5. Popov S.B. 5 faktov o Vselennoj, uznav kotorye vy zahotite izuchat' astronomiyu [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://rosuchebnik.ru/material/5-faktov-o-vselennoy-uznav-kotorye-vam-stanet-interesno-izuchat-astron/

6. Prikaz Ministerstva Obrazovaniya ot «13» dekabrya 2007 g. za nomerom 349 «Ob utverzhdenii federal'nyh perechnej uchebnikov, rekomendovannyh (dopushchennyh) k ispol'zovaniyu v obrazovatel'nom processe v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah, realizuyushchih obrazovatel'nye programmy obshchego obrazovaniya i imeyushchih gosudarstvennuyu akkreditaciyu» – [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://zakonbase.ru/content/part/562301

7. Raspopov V.YA. Nauchnoe mirovozzrenie // Izvestiya TulGU. Tekhnicheskie nauki. 2017. №9-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnoe-mirovozzrenie (data obrashcheniya: 26.02.2020)

8. Sajt Sevastopol'skogo gosudarstvennogo universiteta [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://www.sevsu.ru/activnost/online-edu

9. Slovari i enciklopedii na Akademike ru [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1469494

10. Enciklopedicheskij slovar' pedagoga [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://spiritual_culture.academic.ru/1375/Nauchnoe_mirovozzrenie

***

THE STUDY OF MODERN ASTRONOMY AT THE UNIVERSITY: OPPORTUNITIES AND PROSPECTS

Feshchenko T.S., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Associate Professor, Leading Methodologist,
LLC Publishing House "National Education",
Rogova O.V., Candidate of Physical and Mathematical Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Sevastopol State University,
Nazarov S.V., Research Officer,
Crimean Astrophysical Observatory

Abstract: the article discusses the study of modern astronomy in the framework of university-wide electives – training courses in various areas of training, they can be studied by students of any faculty / courses / educational programs. The purpose of the article is to show the importance of the study of discipline for the formation of the scientific worldview of students, their involvement in active research, the formation of competencies required by a 21st century specialist. A brief causal analysis of the relevance of the course for students of various institutes of Sevastopol State University is given. The approach to the formation of a university pool is shown.

Possible ways of involving students in astronomical studies, options for practical tasks performed on the basis of the astrophysical laboratory, including in the framework of civil science, are indicated. It is noted that the main motive for studying the course of astronomy for most participants was the replenishment of knowledge about the structure of the Universe and the role of man in it.

The practical significance of the study lies in the possibility of using forms, methods of organizing the training of students and interested external students under the program «Modern Astronomy». This program can expand, supplement, vary depending on the level of claims of program participants, material and technical equipment, the presence of partners willing to provide high-tech equipment and specialists for practical training.

Keywords: universitywide pool; modern astronomy; work program of the discipline «Modern astronomy»; practical lessons; scientific worldview, civil science

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ

Шевченко О.В., аспирант,
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Аннотация: в статье проводится анализ коммуникативных компетенций педагогов дошкольного образовательного учреждения. Деятельность педагога дошкольного учреждения сопровождается постоянным взаимодействием с детьми, их родителями или законными представителями. То есть, коммуникативная компетентность педагога является одной из основных характеристик профессиональной деятельности и проявляется не только при взаимодействии с детьми, но и с родителями.

В основе коммуникативной компетентности педагога ДОУ лежит умение строить субъект-субъектные взаимоотношения с эффективным использованием всех средств коммуникации, учитывая при этом возрастные особенности дошкольников. Особенности коммуникации педагогов дошкольного образовательного учреждения с детьми исследуются во многих работах. В данной работе внимание было сосредоточено на проявлении коммуникативной компетентности педагогов во взаимодействии с родителями воспитанников и их официальными представителями.

Методологию исследования составляет анализ опроса педагогов дошкольного образовательного учреждения в процессе исследования их профессиональных компетенций.

Проведенное исследование позволяет определить направления для повышения профессиональной компетентности педагогов дошкольного образовательного учреждения. Результаты проведенного в статье анализа особенностей коммуникативных компетенций показывают возможности для дальнейшего исследования профессиональной деятельности педагогов ДОУ при работе с родителями дошкольников. Выявление коммуникативных трудностей у педагогов, а также анализ коммуникативных затруднений у родителей в общении с воспитателями будут способствовать разработке и реализации программы развития коммуникативных компетенций у воспитателей при взаимодействии с родителями воспитанников.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, коммуникативная компетентность, педагогическая деятельность, профессиональная деятельность педагога, взаимодействие с родителями, коммуникативные затруднения

В январе 2014 года вступил в силу Федеральный государственный стандарт дошкольного образования, который предназначен для регуляции отношений в сфере дошкольного образования, целей и задач сотрудников дошкольного образовательного учреждения. В данном Стандарте дана характеристика необходимых квалификационных требований к педагогу дошкольной образовательной организации. Согласно этому Стандарту, педагог дошкольного образования выполняет следующие функции: проектирование и организация образовательного процесса; обучение (общепедагогическая функция); воспитательная деятельность; развивающая деятельность; реализация программ дошкольного образования, а также взаимодействие с родителями, вовлечение их в образовательную деятельность на основе результатов взаимодействия с семьями воспитанников [12]. Именно поэтому проявление коммуникативной компетентности не только с детьми, но и с их родителями или официальными представителями является актуальным.

Термин «компетентность» специалиста означает круг вопросов, в которых человек обладает определенным уровнем знаний, опытом. Анализ понятия «компетентность» А.А. Деркач показал, что оно складывается из пяти компонентов:

1. Глубокое понимание существа выполняемых задач и разрешаемых проблем;

2. Хорошее знание и опыт, имеющиеся в данной области, активное овладение его достижениями;

3. Умение выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени;

4. Чувство ответственности за достигнутые результаты;

5. Способность учиться на ошибках и вносить коррективы в процесс достижения целей [4].

Компетентность представляет собой набор определенных качеств поведения, которые обеспечивают структурированное руководство, оценку и развитие поведения у отдельных сотрудников [2, 3, 11].

Профессиональная компетентность складывается с учетом индивидуальных характеристик личности, связанных с высоким уровнем специальных профессиональных знаний, владением разными сферами профессиональной деятельности, глубоким пониманием насущных профессиональных проблем, деловой надежностью и способностью успешно и безошибочно решать широкий круг профессиональных задач [1, 13, 17].

Лайпанова Л. Хаджи-Даутовна считает, что профессиональная компетентность, кроме технологической подготовки, подразумевает целый ряд других компонентов, имеющих, в

основном, внепрофессиональный и надпрофессиональный характер, но в то же время необходимых сегодня каждому специалисту [5]. В научных исследованиях коммуникативная компетентность рассматривается как ключевая целостная система характеристик человека, способствующая установлению успешного межличностного взаимодействия.

В трудах А.К. Марковой педагогическое общение является одной из пяти сторон педагогической деятельности наряду с личностью педагога, его обученностью и начитанностью [8].

Л.Л. Лашкова, исследуя коммуникативный процесс в сфере дошкольного образования, отмечает, что он имеет свои особенности, которые детерминированы спецификой профессиональной деятельности педагогов ДОУ [6, 7]. В основе коммуникативной компетентности педагога ДОУ лежит умение строить субъект-субъектные взаимоотношения с эффективным использованием всех средств коммуникации, учитывая при этом возрастные особенности [9]. Под коммуникативной компетентностью рассматривается способность решать коммуникативные задачи в различных ситуациях общения [8], то есть сформированность у исследуемых педагогов навыков и умений межличностного взаимодействия.

Особенности коммуникации педагогов дошкольного образовательного учреждения с детьми исследуются во многих работах [13, 14, 15, 16]. В нашем исследовании внимание было сосредоточено на коммуникации педагогов с родителями воспитанников и их официальными представителями. Целью данной статьи стало исследование коммуникативной компетентности современных педагогов дошкольного образовательного учреждения во взаимодействии с родителями, так как работа с родителями является одним из актуальных направлений их деятельности.

Исследование проводилось на базе нескольких муниципальных ДОУ, в котором приняло участие 65 педагогов в возрасте от 23 до 56 лет, стаж работы в дошкольных учреждениях у исследуемых педагогов от 6 месяцев до 37 лет. Распределение исследуемой выборки педагогов по возрасту и стажу работы в дошкольных образовательных учреждениях показало, что большая часть педагогов в возрасте до 40 лет, но достаточно много специалистов в возрасте выше 50 лет. Стаж работы трети исследуемых педагогов больше 15 лет, второе место по большинству можно отвести педагогам со стажем работы от 1 года до 5 лет. Учитывая этапы жизненного пути профессионала, описанные Э.Ф. Зеером [3], можно сказать, что:

– 17% (11 человек) находятся в стадии профессиональной подготовки, что характеризуется приобретением профессиональ-ных знаний, навыков и умений;

– 30% (20 человек) – в стадии профессиональной адаптации, которая характеризуется формированием качеств и приобретением опыта;

– в стадии профессионализации, которая характеризуется интеграцией личностных и профессиональных качеств, находятся 20% (13 человек);

– в стадии профессионального мастерства, которая характеризуется реализацией личности в профессиональной деятельности, 33% (21 человек) педагогов.

То есть, в выборке почти равная доля молодых специалистов, которые проходят стадию адаптации к профессиональной деятельности, и педагогов, профессиональное становление которых уже завершилось, и они обладают своим неповторимым стилем работы и методологией.

Большинство педагогов имеют высшую категорию 57% (37 человек), 30% (20 человек) обладают первой категорией, 13% (8 человек) – еще не проходили аттестацию.

Как показывает анализ литературы, коммуникацию можно рассматривать, как определенную форму деятельности, в основе которой лежит процесс обмена информацией. Каждый коммуникативный процесс направлен на достижение определенной цели, в частности, особенности коммуникации педагогов обусловлены пониманием ими цели их профессиональной деятельности. Поэтому при проведении опроса педагогам предлагалось ответить на несколько вопросов о понимании цели их профессиональной деятельности, функций и наиболее важных профессиональных качествах. Результаты исследования были обобщены и распределены по категориям.

Опрос педагогов ДОУ показал, что основной целью своей деятельности большинство педагогов (70% – 46 человек) считают развитие и коррекцию поведения ребенка; 43,3% (28 человек) главной целью деятельности педагога ДОУ считают создание условий для развития ребенка; воспитание является основной целью у 20% (13 человек); обучение считают основной целью 16,7% (11 человек); обеспечение психического и физического здоровья является целью у 16,6% (11 человек); поддержка детей и родителей – цель деятельности у 10% (7 человек) педагогов; 6,6% (4 человека) считают основной целью повышение качества услуг, а 3,3% (2 человека) – присмотр.

Как видно, у исследуемых педагогов в центре внимания находится ребенок, что является одной из основных профессиональных функций. Поддержка родителей, то есть коммуникации с ними,

является целью лишь у 10% исследуемых педагогов, несмотря на факт, что сотрудничество с семьей дошкольника является одним из принципов дошкольного образования по ФГОС ДО. То есть, можно говорить о том, что коммуникация с родителями для педагогов дошкольных образовательных учреждений не является приоритетной. Основная задача по созданию благополучной социальной среды на базе тесного сотрудничества всех участников воспитательного процесса, требующая принципиально новых условий взаимодействия, не выполняется. По нашему мнению, одной из целей профессиональной деятельности у педагогов должно стать конструктивное взаимодействие с родителями, основанное на принципах партнерства, сотрудничества, индивидуального подхода и доброжелательного взаимодействия.

Согласно ФГОС ДО в структуру педагогической деятельности также входит участие в педагогическом просвещении родителей, регулирование и согласование семейных методов воспитания, а также самообразование педагогов. Успешность коммуникаций педагогов с родителями определяется дополнением ими воспитательных функций друг друга, использованием педагогической информации с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Поэтому педагогам ДОУ был задан вопрос о наличии трудностей взаимоотношений с родителями и путях их преодоления. Результаты проведенного опроса были распределены по следующим категориям: занятость родителей (40% – 26 человек), трудности коммуникации (36,7% – 24 человека), отсутствие родительского мастерства (30% – 20 человек) и перекладывание ответственности на педагогов ДОУ (23,5% – 15 человек).

К категории «занятость родителей» были отнесены такие показатели, как: дефицит времени, связанный с воспитанием других детей в семье, загруженность работой (позднее возвращение, ненормированный график работы), забирание детей из детского сада близкими родственниками. К категории «трудности коммуникации» были отнесены: замкнутость родителей, игнорирование информации о детях, нежелание видеть и решать проблемы поведения ребенка («не слышат рекомендации педагогов», «тяжело идут на контакт», «не интересуются жизнью ребенка в ДОУ»). В категорию «отсутствие родительского мастерства» были определены: безответственность родителей, безразличное отношение к своим детям, гиперопека, неумение принимать недостатки ребенка, пассивность, перекладывание ответственности на представителей старшего поколения, неправильное видение воспитательного процесса. При этом, перекладывание ответственности на педагогов ДОУ понимается педагогами, как нежелание родителей включаться в деятельность ДОУ, как потребительское отношение к образовательным услугам, чрезмерная требовательность к педагогам ДОУ, а также незаинтересованность во взаимодействии с педагогами при воспитании детей.

Таким образом, основной причиной трудности взаимодействия с родителями педагоги считают слабо развитые навыки межличностного взаимодействия у родителей. Учитывая факт того, что основным требованием реализации образовательной программы дошкольного образования является взаимодействие с родителями, видно, что этот аспект коммуникативной компетентности педагогами не осмыслен.

Одним из методов взаимодействия с семьями дошкольников по ФГОС ДОУ является просветительская деятельность. Поэтому педагогам был задан вопрос «Считаете ли вы, что одной из задач ДОУ может быть повышение родительского мастерства?», на который все педагоги ответили положительно. Для повышения родительского мастерства педагоги готовы проводить совместные праздники, экскурсии, творческие мероприятия (60% – 39 человек), мастер-классы для родителей (56,7% – 37 человек), консультации по воспитанию детей (33,3% – 22 человека), беседы (20% – 13 человек), круглые столы (16,7% – 11 человек), дни открытых дверей (13,3% – 9 человек), семейные клубы (10% – 7 человек), семинары, конкурсы и деловые игры (6,7% – 4 человека).

Пожелание педагогов для родителей можно обобщить в следующие категории: больше времени уделять своим детям (80% – 52 человека), взаимодействовать с сотрудниками ДОУ (50% – 33 человека) и адекватно относиться к своим детям (оценивать и принимать их особенности) (46,7% – 30 человек).

Роль педагога при взаимодействии с родителями педагоги оценивают, как партнерские (70% – 46 человек); считают, что педагог организовывает родителей (36,7% – 24 человека); видят в обеспечении поддержки семье (40% – 26 человек).

Итак, мы можем наблюдать, что коммуникации педагогов с родителями не всегда являются эффективными, существуют трудности установления контакта, высказывания своего мнения, умения правильно преподнести информацию родителям об их детях. Этот факт требует повышения коммуникативной компетентности педагогов, что возможно в рамках образования в ДОУ.

Проведенный опрос показал, что педагоги готовы к взаимодействию с родителями на условиях партнерства. Владея различными методами, они понимают, чем могут дополнить воспитание детей, но не все могут осуществить самостоятельно, без участия родителей. К приоритетным направ-

лениям при взаимодействии с ними педагоги относят: обучение родителей навыкам правильной поддержки своих детей, принятие их особенностей, показ вариантов совместного времяпровождения, способствующего всестороннему развитию воспитанников.

Проведенное исследование особенностей коммуникаций у педагогов, выявление их коммуникативных трудностей, а также анализ коммуникативных затруднений у родителей в общении с воспитателями позволило определить направления для повышения профессиональной компетентности педагогов дошкольного образовательного учреждения: теоретически обосновать, разработать и реализовать программу развития коммуникативных компетенций у воспитателей при взаимодействии с родителями (законными представителями) воспитанников.

Литература

1. Ангеловский А.А. Профессиональная компетентность как необходимое условие профессионализма (психолого-акмеологический анализ) // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). Уфа: Лето, 2011. С. 7 – 13.

2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. №10. С. 8 –14.

3. Борбот А.Ю. Психология профессиональной деятельности. Минск: Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, 2007. 179 с.

4. Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала. М.:РАГС, 2000. 284 с.

5. Лайпанова Л. Хаджи-Даутовна Развитие коммуникативной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в системе повышения квалификации: дис. … канд. психол. Наук. Карачаевск, 2006. 207 с.

6. Лашкова Л.Л. Коммуникативная компетентность в структуре профессиограммы педагога дошкольного образования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. №113. С. 49 – 55.

7. Лашкова Л.Л. Развитие коммуникативной компетентности педагогов в процессе методической работы дошкольного образовательного учреждения // Омский научный вестник. 2009. №4 (79). С. 153 – 156.

8. Лютова С.Н. Основы психологии и коммуникативной компетентности. М.: МГИМО-Университет, 2017. 268 с.

9. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

10. Перепелкина О.В., Осина Г.Н. Коммуникативная компетентность педагога ДОО: семинары-практикумы, тренинги, рекомендации. Волгоград: Учитель, 2017. 143 с.

11. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг. М.: Смысл, 2013. 288 с.

12. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»

13. Серых Л.В. Повышение профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. Выпуск 6: учебно-методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2014. 112 с.

14. Тимофеева Л.Л., Майер А.А. Повышение профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. Выпуск 2: учебно-методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2013. 734 с.

15. Трофимова Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: Монография. Ижевск: Удмурдский университет, 2012. 116 с.

16. Чумакова М.И., Смирнова З.В. Развитие профессиональной компетентности педагогов. Программы и конспекты занятий с педагогами. М.: Учитель, 2014. 136 с.

17. Ячина Н.П., Мухутдинова Т.З., Хазиева Н.Н. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Вестник Казанского технологического университета. 2009. №2. С. 180 – 186.

References

1. Angelovskij A.A. Professional'naya kompetentnost' kak neobhodimoe uslovie professionalizma (psihologo-akmeologicheskij analiz) // Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy mezhdunar. nauch. konf. (g. Ufa, iyun' 2011 g.). Ufa: Leto, 2011. S. 7 – 13.

2. Bolotov V.A., Serikov V.V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme // Pedagogika. 2003. №10. S. 8 –14.

3. Borbot A.YU. Psihologiya professional'noj deyatel'nosti. Minsk: Belorusskij gosudarstvennyj universitet informatiki i radioelektroniki, 2007. 179 s.

4. Derkach A.A., Zazykin V.G., Markova A.K. Psihologiya razvitiya professionala. M.:RAGS, 2000. 284 s.

5. Lajpanova L. Hadzhi-Dautovna Razvitie kommunikativnoj kompetentnosti pedagoga doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya v sisteme povysheniya kvalifikacii: dis. … kand. psihol. Nauk. Karachaevsk, 2006. 207 s.

6. Lashkova L.L. Kommunikativnaya kompetentnost' v strukture professiogrammy pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya // Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena. 2009. №113. S. 49 – 55.

7. Lashkova L.L. Razvitie kommunikativnoj kompetentnosti pedagogov v processe metodicheskoj raboty doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Omskij nauchnyj vestnik. 2009. №4 (79). S. 153 – 156.

8. Lyutova S.N. Osnovy psihologii i kommunikativnoj kompetentnosti. M.: MGIMO-Universitet, 2017. 268 c.

9. Markova A.K. Psihologiya truda uchitelya. M.: Prosveshchenie, 1993. 192 s.

10. Perepelkina O.V., Osina G.N. Kommunikativnaya kompetentnost' pedagoga DOO: seminary-praktikumy, treningi, rekomendacii. Volgograd: Uchitel', 2017. 143 s.

11. Petrovskaya L.A. Obshchenie – kompetentnost' – trening. M.: Smysl, 2013. 288 c.

12. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 17 oktyabrya 2013 g. №1155 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya»

13. Seryh L.V. Povyshenie professional'noj kompetentnosti pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya. Vypusk 6: uchebno-metodicheskoe posobie. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2014. 112 c.

14. Timofeeva L.L., Majer A.A. Povyshenie professional'noj kompetentnosti pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya. Vypusk 2: uchebno-metodicheskoe posobie. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2013. 734 c.

15. Trofimova G.S. Pedagogicheskaya kommunikativnaya kompetentnost': teoreticheskij i prikladnye aspekty: Monografiya. Izhevsk: Udmurdskij universitet, 2012. 116 s.

16. CHumakova M.I., Smirnova Z.V. Razvitie professional'noj kompetentnosti pedagogov. Programmy i konspekty zanyatij s pedagogami. M.: Uchitel', 2014. 136 c.

17. YAchina N.P., Muhutdinova T.Z., Hazieva N.N. Professional'naya kompetentnost' kak pokazatel' kachestva obrazovaniya // Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. 2009. №2. S. 180 – 186.

***

FEATURES OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A TEACHER OF A PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION IN WORKING WITH PARENTS

Shevchenko O.V., Postgraduate,
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Abstract: the article deals with analysis of the communicative competencies of teachers of a pre-school educational institution. The activity of a teacher of the pre-school institution is accompanied with constant interaction with children, their parents or legal representatives. That is, the communicative competence of the teacher is one of the main characteristics of professional activity and it is manifested by interacting with children and also parents.

At the heart of the communicative competence of the teacher of the pre-school educational institution is the ability to build a subject-subjective relationship using all means of communication effectively and taking into account age-related features. The communication features of teachers of a preschool educational institution with children are studied in many works. In this work, much attention is given to the manifestation of the communicative competence of teachers in interaction with the parents of the pupils and their official representatives.

The research methodology is an analysis of a survey of teachers of a preschool educational institution in the process of a study of their professional competencies.

The study allows us to identify directions for increasing the professional competence of teachers of preschool educational institutions. The results of the analysis of the features of communicative competencies in the article show the possibilities for further research features of the professional activities of preschool teachers working with parents of preschool children. Identification of communicative difficulties of teachers and an analysis of communicative difficulties of parents in dealing with teachers will contribute to a program development and implementation for the teacher's communicative competencies in interaction with parents of students.

Keywords: professional competencies, communicative competence, pedagogical activity, professional activities of a teacher, interaction with parents, communicative difficulties

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ЮРИСПРУДЕНЦИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ, НА ПРИМЕРЕ ШАНХАЙСКОГО ПОЛИТИКО-ЮРИДИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Юэ Цян, доктор филологических наук, старший преподаватель,
Шанхайский политико-юридический университет, Китай

Аннотация: после вступления Китая в ВТО в 2001 году, спрос на высококвалифицированных юристов, владеющих иностранными языками, обладающих знаниями в области права и умением общаться с иностранными судебными органами, был весьма высоким. Многие китайские высшие учебные заведения начали осознавать актуальность обучения и подготовки юристов, владеющих иностранными языками. Поэтому стали предприниматься попытки создания специализированных программ подготовки универсальных юристов по схеме: «юриспруденция + иностранный язык». В рамках инициативы «Один пояс и один путь» все больше китайских компаний предпочитают инвестировать в страны с русскоязычным населением. Довольно часто процесс инвестирования затрагивает ряд юридических вопросов, которые возможно разрешить при помощи квалифицированных специалистов, владеющих русским языком, с сильными правовыми знаниями. Необходимо, чтобы будущие китайские юристы не только освоили русский язык, но и хорошо знали китайскую и российскую правовую систему, могли прочитать и понять нормативно-правовые документы на русском языке. Шанхайский политико-юридический университет специализируется на подготовке универсальных специалистов, где выпускники обладают прочной профессиональной базой, знанием иностранного языка, а также имеют высокую юридическую подготовку. Самое большое преимущество у ШПЮУ в подготовке специалистов, изучающих русский язык, заключается в том, что на его базе был создан специальный Центр международной юридической подготовки и сотрудничества для ШОС (Китай).

Ключевые слова: ШПЮУ, русский юридический язык, русский язык как иностранный, методика

1. Необходимость в обучении специалистов по программе «русский язык и юриспруденция»

В докладе 19-ого съезда КПК было указано о необходимости дальнейшего удалению внимания, обмену опытом, укреплению и налаживанию двустороннего взаимного инвестирования в страны, участвующих в «Один пояс и один путь». Поэтому для развития инициативы «Один пояс и один путь» подготовка универсальных специалистов с широким международным кругозором, знакомых с национальными особенностями стран, участвующих в проекте «Один пояс и один путь», и имеющих разнообразные профессиональные компетенции стала актуальной задачей [3-4].

Действительно, после вступления Китая в ВТО в 2001 году спрос на высококвалифицированных юристов, владеющих иностранными языками, обладающих правовыми знаниями и способностями к общению с иностранными судебными органами, был весьма высоким. Перспективы развития иностранного юридического бизнеса достаточно беспредельны, платформа развития в данной сфере чрезвычайно обширна [1].

Универсальные специалисты должны освоить более двух профессиональных навыков, и в перспективе их профессиональное развитие не ограничиваются одной сферой – у них будет возможность рассматривать достаточно разнонаправленные варианты для трудоустройства. Такие специалисты обладают высоким уровнем адаптации, и они ценятся работодателями [2].

Русисты в китайских вузах уже осознали актуальность вопроса, поэтому некоторые китайские вузы, на базе своих юридических факультетов, приступили к практическим и теоретическим исследованиям модели подготовки русскоязычных юристов.

Например:

- на факультете русского языка Уханьского университета открыты курсы русского юридического языка на третьем курсе бакалавриата;

- на факультете русского языка славянского института Харбинского педагогического университета открыты курсы договорного права на втором курсе бакалавриата, курсы русского юридического языка и курсы международного экономического права на третьем курсе;

- в институте русского языка Хэйлунцзянского университета открыты курсы юридического перевода в магистратуре.

Есть университеты, которые разрабатывают бакалаврскую программу двойного диплома по специальностям «русский язык + юриспруденция», но данная программа пока не перешла на практический этап [5].

2. Опыт в обучении юристов русскому языку в Шанхайском политико-юридическом университете

2.1 Необходимость открытия специальности «юрист со знанием русского языка»

Подготовка юристов со знанием русского языка в Китае имеет большое практическое значение для политического, экономического и культурного сотрудничества между Китаем и Россией, а также соответствует сегодняшним целям педагогических реформ по подготовке универсальных и высоко-

квалифицированных специалистов со знанием русского языка в Китае.

Как известно, Шанхай, являясь важным экономическим, международным финансовым, торговым и судоходным центром Китая, пользуется огромным спросом у специалистов иностранных языков, в том числе и русистов. Кроме того, созданная в 2001 году в Шанхае Шанхайская организация сотрудничества (ШОС) и связанный с ней механизм обмена информацией, значительно сближает Шанхай с Россией и со странами Центральной Азии. В 2013 году на Бишкекском саммите ШОС председатель КНР Си Цзиньпин отметил, что в Шанхайском политико-юридическом университете создан Центр международной юридической подготовки и сотрудничества для ШОС (Китай) и китайская сторона намерена использовать эту платформу для подготовки юридических кадров для других членов Организации. Это стало первым примером выполнения государственной дипломатической стратегии со стороны местного вуза с момента образования КНР. Для оказания образовательных услуг Центру подготовки и обучения высококвалифицированных юристов со знанием русского языка, ШПЮУ официально подал заявку Министерству образования КНР в 2015 году для открытия специальности «русский язык» и подготовки бакалавров по данной специальности за 4 года. Заявление было одобрено. Специальность «русский язык» в ШПЮУ с самого начала своего открытия носит юридический характер.

2.2 Преимущество и специфика

Самое большое преимущество подготовки специалистов со знанием русского языка в ШПЮУ заключается в том, что она осуществляется на базе Центра международной юридической подготовки и сотрудничества для ШОС (Китай).

В 2014, 2015, 2018 годах на саммитах ШОС, председатель КНР Си Цзиньпин подчеркнул, что китайская сторона намерена сотрудничать с государствами-членами ШОС в подготовке юридических кадров, на базе Центра подготовки. В 2017 году Центр подготовки был включен Правительством Шанхая в программу, обеспечивающую развитие и поддержание инициативы «Один пояс и один путь». В настоящее время Центр подготовки активно занимается подготовкой кадров судебных и правоохранительных органов для государств-членов ШОС, государств-партнеров, организаций, занимающихся научными исследованиями международного сотрудничества, политическим и правовым консультированием, обучением иностранных студентов. Кроме того, в Центре подготовки собираются ведущие дипломаты их Шанхая и со всего Китая, сформирована диверсифицированная и открытая исследовательская группа, создана группа, занимающаяся изучением Евразии, ШОС и Экономического пояса Шелкового пути.

К функциям центра подготовки являются: обеспечение площадки для подготовки специалистов и проведения форумов, создание исследовательской группы. Благодаря ряду предпринятых действий, уже достигнуты некоторые результаты. По поручению Министерства общественной безопасности КНР, Министерства иностранных дел КНР, Министерства юстиции КНР, Министерства коммерции КНР, Центр подготовки успешно выполнил задачи по подготовке иностранных кадров для исполнительных органов. Было одобрено создание важных центров при университете:

- Центр верховного суда для изучения «Одного пояса и одного пути»,
- Центр верховной прокуратуры для подготовки прокуроров ШОС,
- Китайское подготовительное Бюро Комиссии по юридическим услугам для государств-членов ШОС при Министерстве юстиции КНР,
- Комиссия по юридическим услугам для ШОС (Китай),
- Центр теоретических исследований и подготовки кадров в сфере медиации при Министерстве юстиции КНР,
- Центр национальных и региональных исследований,
- Центр изучения гуманитарных наук Шанхая,
- Центр консультации и изучения законодательства образования,
- Научно-исследовательский центр регистрации и рассмотрения нормативно-правовых документов Шанхая.

Университет является членом Правления Союза исследователей в рамках инициативы «Один пояс и один путь». Исследовательские работы Института изучения ШОС и Института изучения проблем безопасности в рамках «Один пояс и один путь» являются источниками формирования китайского индекса научного цитирования CTTI.

Для того, чтобы максимально соответствовать национальной стратегии, Институту необходимо ежегодно брать на себя задачу в подготовке большого количества стажеров из правоохранительных органов русскоязычных государств. С точки зрения долгосрочной перспективы ШПЮУ необходимо полагаться только на свои собственные силы и преимущества, для удовлетворения потребностей строительства и развития Центра подготовки. Такой подход к подготовке специалистов со знанием русского языка с юридическим уклоном является инициативой китайских вузов [6].

ШПЮУ специализируется на подготовке универсальных специалистов, на основе чего специ-

альность обучение в нем в полной мере гарантирует студентам возможность получить практические занятия и высокое качество обучения. ШПЮУ использует Центр подготовки для обмена китайских студентов на российских и студентов средней Азии, а также практикуется формирование профессиональной лояльности у студентов.

Опыт ШПЮУ показал, что при осуществлении преподавательской деятельности и проведении научных исследований преподавательскому составу, с одной стороны, требуется следовать привычным методикам преподавания, с другой стороны, необходимо применять новаторские подходы в преподавании. ШПЮУ поощряет преподавателей активно участвовать в различных проектах по реформированию методики преподавания, на практических занятых по теории перевода, ориентироваться на качественные учебные пособия и материалы по русскому юридическому языку, а также создавать стабильную профессиональную научно-образовательную команду [7].

В последние годы кафедра русского языка ШПЮУ активно расширяет сотрудничество с вузами России и странами Центральной Азии, в частности, в 2019 году подписан меморандум о сотрудничестве с юридическим факультетом МГУ, были проведены взаимные визиты преподавателей и студентов, созданы благоприятные условия для подготовки высококвалифицированных специалистов по русскому юридическому языку.

2.3 Условия подготовки специалистов

Что касается основ подготовки и условий обучения русскому языку, в настоящее время у ШПЮУ есть наработанная методика, отличный преподавательский состав, передовое оборудование и конференц-залы. Для того, чтобы удовлетворить потребности в подготовке специалистов со знанием русского языка, университет сформировал высококвалифицированный преподавательский состав за 4 года. К настоящему времени все преподаватели русского языка имеют докторскую степень и опыт обучения за рубежом, преподавательская команда руководила 2 научно-исследовательскими проектами государственного уровня, 1 проектом национального уровня, 2 проектами уровня департамента, опубликовал более 10 научных работ, некоторые преподаватели являются научными сотрудниками пост-докторской станции.

В соответствии со сложившейся ситуацией, новыми особенностями в сфере обучения русскому языку, в учебном плане и методике воплощается концепция «развитие, специфичность, инновационность, внимание к практике», обучение, формирование новых русскоязычных специалистов, отвечающих тенденциям времени и отрасли, с акцентом на подготовку русскоязычных юристов.

2.4 Учебная программа

(1) Цель обучения

Специальность «русский юридический язык» адаптирована к требованиям современного общества к получению универсальных русскоязычных специалистов, с развитым интеллектом, широким кругозором, высокой квалификацией. Отличительной чертой университета стала подготовка специалистов как с отличным знанием основ русского языка, научными и культурными знаниями, развитой лингвистической и литературной основой, так и с юридической профессиональной грамотностью, специалистов, занимающихся переводческими работами, научными исследованиями, преподаванием в области иностранных дел, юстиции, торговли, культуры, журналистики, образования, научных исследований, туризма и других секторов.

(2) Требование к выпускникам

Выпускники должны обладать следующими знаниями, умениями, навыками:

1) Моральность, социальная ответственность, научный дух, соблюдение законов, трудолюбие, духом солидарности и взаимодействия;

2) Обладание значительным уровнем лингвокультурной грамотности, солидным багажом в русской лингвистике, правовыми основами и определенной компетенцией в межкультурной коммуникации;

3) Овладение теорией и практическими знаниями русской грамматики, перевода, литературы;

4) Обладание достаточной юридической квалификацией для общения, практического применения;

5) Знакомство с фольклором, традициями, религиями, культурой России и стран Центральной Азии;

6) Обладание хорошими языковыми коммуникативными навыками, организационно-координационной и социальной активностью;

7) Знание законов и нормативно-правовых документов России и стран Центральной Азии;

8) Овладение более чем одним иностранным языком; владение компьютером.

(3) Основные дисциплины

Базовые дисциплины: начальный, средний и продвинутый русский язык, аудиовизуальный русский язык, практический русский язык, чтение и письмо на русском языке.

Профессиональные дисциплины: российское право, право стран Центральной Азии, грамматика русского языка, теория и практика перевода, избранное чтение произведений русской литературы, культура России и Центральной Азии.

Факультативные дисциплины: деловой русский язык, массмедийный русский язык печатных изданиях, страноведение России и Центральной Азии.

Система учебной программы специальности русского языка в ШПЮУ предназначена для того, чтобы студенты хорошо знали основы российского права, Российскую правовую систему, теорию государства и права, основную структуру и содержание Конституционного, уголовного и гражданского права, поняли российский судебный процесс, осваивали основные термины и лексику в области права, общие лексические и лингвистические средства, часто используемые структуры предложений и фонетические характеристики, и в последствии поняли концептуальную систему нормативно-правовых актов, овладели навыками и методами перевода нормативно-правовых актов, могли работать переводчиками для Центра международной юридической подготовки и сотрудничества для ШОС (Китай) и Центра обмена и сотрудничества при Комиссии по юридическим услугам для ШОС (Китай).

3. Перспективы

Шанхай, как социалистический современный мегаполис, наряду с его экономическим и социальным развитием, выдвигает новые требования к юридическим услугам. В сентябре 2019 года в ШПЮУ состоялся первый международный форум по юридическим услугам для ШОС, в рамках которого было предложено создать платформу для оказания качественных и эффективных юридических услуг по торгово-экономическому сотрудничеству между государствами членами ШОС. Для этого необходимо предпринимать и дальнейшие усилия, направленные на подготовку юристов со знанием русского языка.

Следующим шагом может стать создание пункта практического обучения и пункта стажировки, созданных на базе Центра обмена и сотрудничества при Комиссии по юридическим услугам для ШОС (Китай). Кроме того, ректор ШПЮУ Лю Сяохун выступила с инициативой о создании Союза юридических университетов ШОС. И эта инициатива была принята положительно многими юридическими университетами стран ШОС. Имеет смысл воспользоваться возможностями Центра международной юридической подготовки и существующим сотрудничеством между ШОС (Китай), Центра обмена и сотрудничества при Комиссии по юридическим услугам для ШОС (Китай) и создать научно-практический центр по русскому юридическому языку, собрать известных специалистов и переводчиков по русскому юридическому языку, а также студентов по данной специальности для совместной практики, дальнейшего повышения квалификации и совместных консультаций по изучению новой модели обучения и научных исследований по русскому юридическому языку.

Литература

1. Zhang Falian, Zhao Yongping. Research on the Training of Legal Translation Talents in the New Era // Yi Yuan Xin Tan. 2019. №02. P. 10 – 14.

2. Gao Yu, Gu Junling, Liu Shumei. "Foreign Language +": Reflections on the Transformation and Development of Foreign Language Majors in Colleges and Universities // Heilongjiang Education (Higher Education Research and Evaluation). 2019. №05. P. 49 – 51.

3. Wang Liwen. Supply-side reform of Russian talent training under the “Belt and Road” background // Journal of Harbin Vocational and Technical College. 2017. №06. P. 138 – 141.

4. An Wei, Miao Zhengda. Practice and Research on Legal Russian Talent Training Model under the Background of "One Belt, One Road" National Development Strategy // Russian Teaching in China. 2017. №36 (01). P. 15 – 18.

5. An Wei, Yang Liming. Exploring the Training Mode of Legal Russian Talents for Russian Majors in Colleges and Universities // Continuing Education Research. 2016. №05. P. 114 – 116.

6. Gong Nan. Analysis of the training model of legal talents related to Russia based on the Sino-foreign cooperative school running mechanism // Higher Education Journal. 2016. №16. P. 15-16 + 19.

7. С юридического на русский, или как избежать трудностей перевода. https://pravo.ru/review/view/120007/ (дата обращения: 23.02.2020)

References

1. Zhang Falian, Zhao Yongping. Research on the Training of Legal Translation Talents in the New Era // Yi Yuan Xin Tan. 2019. №02. P. 10 – 14.

2. Gao Yu, Gu Junling, Liu Shumei. "Foreign Language +": Reflections on the Transformation and Development of Foreign Language Majors in Colleges and Universities // Heilongjiang Education (Higher Education Research and Evaluation). 2019. №05. P. 49 – 51.

3. Wang Liwen. Supply-side reform of Russian talent training under the “Belt and Road” background // Journal of Harbin Vocational and Technical College. 2017. №6. P. 138 – 141.

4. An Wei, Miao Zhengda. Practice and Research on Legal Russian Talent Training Model under the Back-ground of "One Belt, One Road" National Development Strategy // Russian Teaching in China. 2017. №36 (01). P. 15 – 18.

5. An Wei, Yang Liming. Exploring the Training Mode of Legal Russian Talents for Russian Majors in Colleges and Universities // Continuing Education Research. 2016. №05. P. 114 – 116.

6. Gong Nan. Analysis of the training model of legal talents related to Russia based on the Sino-foreign cooperative school running mechanism // Higher Education Journal. 2016. №16. P. 15-16 + 19.

7. S yuridicheskogo na russkij, ili kak izbezhat' trudnostej perevoda. https://pravo.ru/review/view/120007/ (data obrashcheniya: 23.02.2020)

***

TRAINING OF SPECIALISTS IN RUSSIAN LAW IN CHINESE UNIVERSITIES, BASED ON THE EXAMPLE OF THE SHANGHAI POLITICAL LAW UNIVERSITY

Yue Qiang, Doctor of Philological Sciences (Advanced Doctor), Senior Lecturer, Shanghai Political and Law University, China

Abstract: after China's accession to the WTO in 2001, the demand for highly qualified lawyers who speak foreign languages, have knowledge of law and the ability to communicate with foreign judicial authorities was very high. Many Chinese higher education institutions have begun to realize the relevance of education and training lawyers who speak foreign languages. Therefore, attempts were made to create specialized training programs for universal lawyers according to the scheme: "jurisprudence + foreign language". As part of the "one belt and one road" initiative, more and more Chinese companies are choosing to invest in countries with Russian-speaking populations. Quite often, the investment process involves a number of legal issues that can be resolved with the help of qualified specialists who speak Russian and have strong legal knowledge. Russian is not the only language that future Chinese lawyers need to master, but they also have a good knowledge of the Chinese and Russian legal systems, and they can read and understand legal documents in Russian. Shanghai Political Law University specializes in training universal specialists, where graduates have a solid professional base, knowledge of a foreign language, and have a high legal training. The biggest advantage of the SPLU in training specialists who study the Russian language is that a special Center for international legal training and cooperation for the SCO (China) was created on its basis.

Keywords: SPLU, Russian legal language, Russian as a foreign language, methods

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛГОРИТМОВ, СХЕМ ПРИ ПОСТРОЕНИИ ПРЕДЛОЖЕНИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Абрамова Т.В., преподаватель,
Старобачатская СОШ, Кемеровская область

Аннотация: данная статья посвящена актуальной проблеме повышения качества формирования и развития грамматических навыков на уроках английского языка. Современные требования российского общества к школе определяются современными тенденциями к активизации межкультурной коммуникации и состоят в том, чтобы выпускник в достаточном объеме владел иностранным языком как эффективным средством межкультурного общения, его грамматическим компонентом. Грамматика рассматривается методистами и практикующими учителями как одна из важнейших составляющих все видов речевой деятельности: восприятия и понимания иноязычной речи на слух, чтения, устной и письменной речи. Практикующие учителя отмечают сложности при овладении учащимися грамматическими явлениями изучаемого языка. Учащиеся, родным языком которых является русский, сталкиваются с проблемой межязыковой интерференции при построении предложений на английском языке ввиду того, что английский и русский язык являются разносистемными и демонстрируют значительные расхождения в правилах образования предложения как основной единицы высказывания. Одним из эффективных способов формирования и развития грамматических навыков на уроках английского языка в целом и умения строить предложения на изучаемом иностранном языке выступает использование графической наглядности, а именно схем и алгоритмов.

Ключевые слова: алгоритм, грамматический навык, принцип наглядности, схема, урок английского языка, процесс обучения

Введение

В настоящее время актуальной проблемой для РФ является поиск и практическое внедрение эффективных форм интеграции науки, производства и образования. Всё это, в свою очередь, определяет требования, предъявляемые родителями и обществом к школе в аспекте владения учащимися иностранным языком. Социальный заказ современного российского общества к системе школьного образования определяет подход к иностранному языку как к практическому средству реализации межкультурной коммуникации. Удовлетворение запроса общества относительно уровня владения выпускниками школ изучаемого языка видится возможным только в результате активного пересмотра используемых образовательных технологий, обеспечивающих возможность трансформировать парадигму иноязычного образования за счет вовлечения обучающихся в активную деятельность на изучаемом языке. Содержание обучения иностранным языкам в учреждениях общего среднего образования позволяет достичь основных его целей, которые состоят в развитии у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности всех компонентов [8].

Актуальность темы определяется существующим в настоящее время заказом российского общества к школе, которая должна обеспечить овладение иностранным языком на достаточном уровне, необходимом для осуществления успешной межкультурной коммуникации в совокупности всех ее компонентов, в том числе и грамматическим. Грамматика признается одной из важнейших составляющих таких видов речевой деятельности, как аудирование, говорение, чтение и письменная речь. Как отмечают исследователи, без должного объема грамматического запаса и уровня сформированности у учащихся грамматических навыков невозможно оформить грамматически правильно мысль на иностранном языке, что имеет первостепенное значение для понимания и для успеха межкультурного общения в целом (И.А. Зимняя [3], А.Н. Шамов [7]).

В научной и методической литературе особо отмечается тот факт, что учащиеся демонстрируют недостаточно сформированный уровень умения строить высказывания имеющимися в изучаемом языке грамматическими единицами и конструкциями, усложнять свои высказывания за счет различных грамматических средств [5, с. 32]. Сложившаяся в образовательной среде ситуация обусловливает необходимость активного поиска более эффективной которая обеспечивала бы достижение практических результатов в максимально короткие сроки с минимальной затратой времени и усилий, делая сам процесс учения более посильным и увлекательным для обучающихся.

Следует отметить, что одной из сложностей, с которыми сталкиваются учащиеся при овладении английской грамматикой в процессе обучения, является правильное построение предложений. Одним из направлений поиска может стать использование различных графических опор в виде схем и алгоритмов при обучении грамматике в условиях средней школы. Таким образом, актуальность рассмотрения проблемы повышения качества формирования и развития грамматических навыков на уроках английского языка оказывается обусловлена существующим противоречием между признанной важностью грамматического аспекта

при овладении иностранным языком и недостаточным уровнем разработанности вопросов, связанных с возможностями использования графических опор в виде схем и алгоритмов в процессе обучения грамматике учащихся общеобразовательной школы.

Цель состоит в рассмотрении потенциала использования графических опор в виде схем и алгоритмов при построении предложений при обучении английскому языку.

Основная часть

Одним из основополагающих принципов обучения выступает принцип наглядности. В методике преподавания традиционно выделяют следующие основные виды опор: визуальные (изобразительные) и вербальные опоры.

Группу визуальных опор составляют карты, картинки, фотографии, схемы и другие графические материалы [10].

К вербальным опорам относятся ключевые слова и выражения, план, диаграмма, спайдограмма, анкета, таблица и другие средства, в основе которых лежат вербальные (выраженные языковыми знаками) средства. Предъявление учебного материала, подлежащего усвоению, следует осуществлять с опорой на все виды вербальной и невербальной наглядности [4]. Реализация практически всех видов наглядности обеспечивается статическими и динамическими визуальными средствами, а также аудитивными средствами и их различным сочетанием. Это позволяет «мобилизовать требуемую для решения коммуникативных задач экстралингвистическую (содержательную) информацию, а также языковые и речевые средства и одновременно дает возможность обучающимся овладеть системой языка» [2, с. 16].

Опоры могут использоваться на всех этапах работы с изучаемым языковым и речевым материалом, поскольку они обладают огромным учебно-развивающим потенциалом в процессе иноязычного обучения. В качестве опор могут использоваться ключевые слова, языковые средства связи, рисунки, фотографии, спайдограммы, схемы, планы, диаграммы, ассоциограммы и т.д.

Использование опор при формировании и развитии грамматических навыков имеет особое значение, поскольку благодаря им происходит снятие трудностей, возникающих у учащихся в процессе овладения грамматическим аспектом. Графические опоры могут быть органично вписаны в систему заданий и упражнений.

Разработка системы заданий и упражнений признается методистами и практикующими учителями одной из ведущих проблем в процессе обучения иностранному языку в целом и формирования и развития грамматических навыков в частности. Для достижения целей и задач иноязычного обучения необходим соответствующий комплекс. Разработка комплекса заданий и упражнений и его эффективное, методически верное применение является одной из проблем, наиболее остро стоящих в настоящее время перед участниками процесса обучения иностранному языку. Комплекс упражнений понимается в методической литературе как «совокупность необходимых типов и видов упражнений, выполняемых в такой последовательности и таком количестве, которые обеспечивают наиболее успешное овладение обучающимися умениями конкретного вида речевой деятельности» [12, с. 40].

Основными компонентами, составляющими комплексы упражнений, выступают подсистемы и системы упражнений. Система упражнений – это особая «организация взаимосвязанных учебных действий, расположенных в порядке нарастания языковых или операционных трудностей, с учётом последовательности становления речевых умений и характера реально существующих актов речи» [11]. Подсистема упражнений представляет собой «совокупность упражнений, имеющих целью усвоение лексической, грамматической и фонетической сторон речи» [9, с. 352].

Наблюдение за учащимися МБОУ «Старобачатская СОШ» показало, что одной из основных сложностей, с которыми они сталкиваются при овладении грамматической стороной английского языка, является построение вопросительных предложений. По этой причине остановимся более подробно на возможностях включения схем как вида графической наглядности в процесс обучения. Работа со схемами при овладении умением строить вопросительные предложения предполагает несколько этапов.

Принимая за основу деятельностный подход, применительно ко всем видам речевой деятельности И.Л. Бим предлагает выделять следующие виды заданий:

1) ориентирующие задания (основная цель заданий данного типа – ориентировать учащихся в определенной виде деятельности, нацеливать на выполнение конкретного действия с учебным материалом);

2) исполнительские задания (задания данного типа предполагают непосредственное выполнение учебной деятельности);

3) контролирующие задания (суть данных заданий состоит в организации контроля и самоконтроля).

И.Л. Бим обосновывает предлагаемый подход к классификации заданий тем, что он способен «… подчеркнуть важность ориентировки (в речевых средствах и т.п.) и отвести контролю и самокон-

тролю подобающее место» [1, с. 36]. Следовательно, описанная выше система заданий создаёт учащимся необходимые возможности для ознакомления с определённым видом деятельности, для её выполнения, а также для осуществления контроля и самоконтроля. На наш взгляд, выделяемые исследователем типы заданий могут быть применены и к формированию грамматического навыка с использованием схем.

За основу предлагаемой серии заданий и упражнений была положена разработка Т.Б. Клементьева, изложенная в соответствующем пособии автора [6].

На первом этапе, который соотносится с ориентирующими заданиями, учащимся представляется схема построения предложения, она совместно анализируется, и затем выводится общий алгоритм образования вопросов. На приведенном ниже Рис. 1 представлена схема построения всех видов вопросительных предложений с глаголом в форме Present Simple (см. рис. 1):

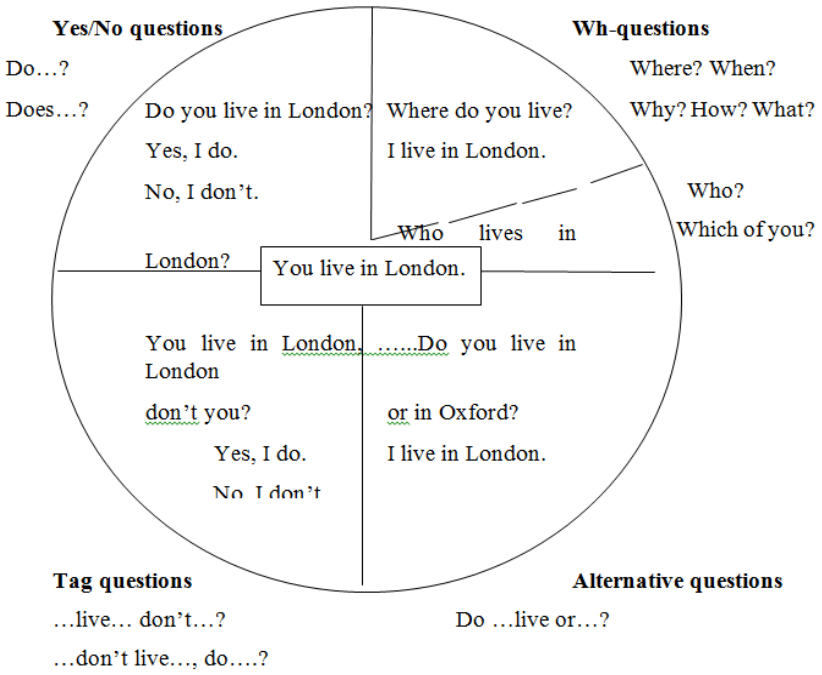


Рис. 1. Схема построения вопросительных предложений с глаголом в форме Present Simple

После первичного знакомства со схемой проводится подробный анализ особенностей построения каждого вида вопроса на материале предложения образца (этап исполнительских заданий). При этом учитель уделяет особое внимание месту вспомогательного и смыслового глаголов:

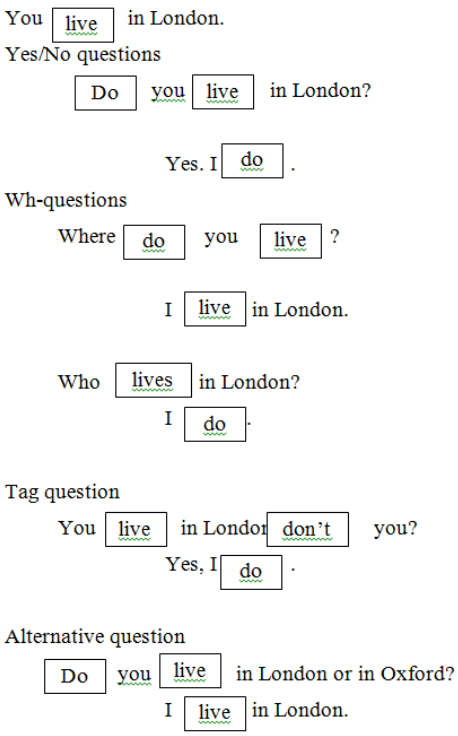


Рис. 2.

На следующем этапе, который соотносится с контролирующими заданиями, учащимся предлагается заполнить круг-схему самостоятельно, используя заполненный круг в качестве образца:

Ask questions to the following sentences and fill in the question-circle:

They study very hard.
They eat fruit every day.
We read newspapers every day.
Ben and Pet like meat.

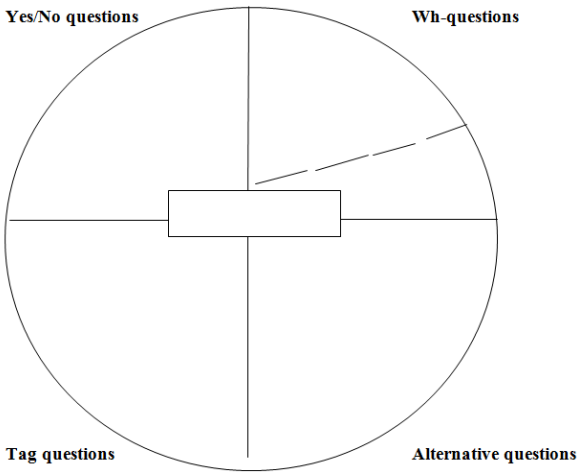


Рис. 3. Схема-шаблон для заполнения учащимися при построении вопросительных предложений с глаголом в форме Present Simple

Работа с представленными схемами может быть организована в различных режимах:

– фронтальном: все учащиеся заполняют шаблон по одинаковым предложениям, а потом осуществляется само- и взаимопроверка;

– групповом: учащиеся по одному предложению в группе, а затем группы обмениваются своими схемами и проводят проверку;

– парном: учащиеся заполняют схему-шаблон по одному предложению в паре;

– индивидуальном: каждый учащийся получает индивидуальное задание.

Для проверки эффективности использования схем при обучении построению вопросительных

предложений на уроках английского языка было проведено экспериментально-опытное обучение на базе МБОУ «Старобачатская СОШ».

Гипотеза пробного обучения была сформулирована следующим образом: включение в процесс обучения схем будет способствовать более эффективному формированию иноязычных грамматических навыков.

Опытная проверка осуществлялась в несколько этапов:

1) этап подготовки;
2) констатирующий этап (диагностирующий срез);
3) формирующий этап (собственно опытное обучение);
4) контрольный этап (итоговый срез);
5) статистико-математическая обработка данных;
6) анализ результатов опытного обучения.

На этапе собственно пробного обучения активно использовались описанные выше схемы-шаблоны для формирования и развития грамматических навыков учащихся в аспекте умения построения вопросительных предложений.

Сопоставительный анализ результатов диагностирующего и итогового срезов в ходе опытного обучения позволил выявить наличие значимых изменений в степени сформированности грамматических навыков учащихся опытной группы. Полученные количественные данные свидетельствуют о том, что результатом активного включения графических опор-схем в процесс преподавания английского языка выступило повышение уровня и качества владения учащимися активным грамматическим материалом (моделями построения типов вопросительных предложений).

Опытно-экспериментальная работа по апробации графических опор в процессе формирования грамматического навыка подтвердила выдвинутую гипотезу о том, что включение в процесс обучения схем как вида графической наглядности будет способствовать более эффективному формированию иноязычных грамматических навыков учащихся.

Заключение

Грамматической стороне оформления иноязычной речи отводится важное значение в методике обучения. Для их формирования и развития используются различные приемы и методы. Одним из эффективных способов формирования и развития грамматического навыка на уроке английского языка признается использование графических опор в виде схем и алгоритмов при изучении правил построения предложений. Использование описанного вида графических опор может способствовать повышению эффективности и качества образовательного процесса. Результаты исследования включения графических опор-схем при формировании грамматических умений построения предложений на английском языке могут быть использованы в практической деятельности учителей иностранного языка в процессе формирования и развития грамматических навыков.

Литература

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 288 с.
2. Бим И.Л. К проблеме системности в овладении основами общения на иностранном языке (немецкий язык, начальный этап обучения) // Иностранные языки в школе. 1987. №6. С. 14 – 20.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 219 с.
4. Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера: в вопросах и ответах. СПб.: Союз, 2001. 192 с.
5. Кашина Е.Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка. Самара: Унирверс-групп, 2006. 75 с.
6. Клементьева Т.Б. Учимся задавать вопросы: What? Where? When? Why? И любые другие вопросы по-английски легко и просто (для изучающих английский язык). М.: Русский язык. курсы, 2003. 55 с.
7. Методика преподавания иностранных языков: общий курс / отв. ред. А.Н. Шамов. М.: АСТ: АСТ-Москва: Восток-Запад, 2008. 253 с.
8. Примерные программы по учебным предметам: Иностранный язык. 5-9 классы / сост. Е.С. Савинов. М.: Просвещение, 2011. 16 с.
9. Прокубовский А.А. Принципы отбора лексики и выбора способа семантизации при обучении иностранных учащихся естественнонаучного профиля русскому языку // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. СПб.: Реноме, 2012. С. 350 – 353.
10. Саутова Т.А. Обучение аудированию как одному из видов рецептивной деятельности // Вектор науки ТГУ. 2012. №2 (9). С. 272 – 273.
11. Серова Т.С. Принцип гетерогенности в коммуникативном обучении переводческой деятельности // Теория и практика перевода: материалы межд. конф. Пермь: Изд. ПГТУ, 2000. С. 54 – 55.
12. Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современным языкам. Изучение и преподавание иностранных языков для целей общения. М.: Совет Европы Пресс, 1995. 347 с.

References

1. Bim I.L. Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i teoriya shkol'nogo uchebnika. M.: Russkij yazyk, 1977. 288 s.
2. Bim I.L. K probleme sistemnosti v ovladenii osnovami obshcheniya na inostrannom yazyke (nemeckij yazyk, nachal'nyj etap obucheniya) // Inostrannye yazyki v shkole. 1987. №6. S. 14 – 20.
3. Zimnyaya I.A. Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole. M.: Prosveshchenie, 1991. 219 s.
4. Karamysheva T.V. Izuchenie inostrannyh yazykov s pomoshch'yu komp'yutera: v voprosah i otvetah. SPb.: Soyuz, 2001. 192 s.
5. Kashina E.G. Tradicii i innovacii v metodike prepodavaniya inostrannogo yazyka. Samara: Unirvers-grupp, 2006. 75 s.
6. Klement'eva T.B. Uchimsya zadavat' voprosy: What? Where? When? Why? I lyubye drugie voprosy po-anglijski legko i prosto (dlya izuchayushchih anglijskij yazyk). M.: Russkij yazyk. kursy, 2003. 55 s.
7. Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov: obshchij kurs / otv. red. A.N. SHamov. M.: AST: AST-Moskva: Vostok-Zapad, 2008. 253 s.
8. Primernye programmy po uchebnym predmetam: Inostrannyj yazyk. 5-9 klassy / sost. E.S. Savi-nov. M.: Prosveshchenie, 2011. 16 s.
9. Prokubovskij A.A. Principy otbora leksiki i vybora sposoba semantizacii pri obuchenii inostrannyh uchashchihsya estestvennonauchnogo profilya russkomu yazyku // Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy mezhdunar. zaoch. nauch. konf. SPb.: Renome, 2012. S. 350 – 353.
10. Sautova T.A. Obuchenie audirovaniyu kak odnomu iz vidov receptivnoj deyatel'nosti // Vektor nauki TGU. 2012. №2 (9). S. 272 – 273.
11. Serova T.S. Princip geterogennosti v kommunikativnom obuchenii perevodcheskoj deyatel'nosti // Teoriya i praktika perevoda: materialy mezhd. konf. Perm': Izd. PGTU, 2000. S. 54 – 55.
12. SHejlz D. Kommunikativnost' v obuchenii sovremennym yazykam. Izuchenie i prepodavanie inostrannyh yazykov dlya celej obshcheniya. M.: Sovet Evropy Press, 1995. 347 s.

***

USE OF ALGORITHMS AND SCHEMES WHEN MAKING SENTENCES IN ENGLISH LESSONS

Abramova T.V., Teacher,
Starobachatskaya Secondary School, Kemerovo region

Abstract: this article is devoted to the actual problem of improving the quality of formation and development of grammatical skills in English lessons. Modern requirements of the Russian society for school are determined by modern trends in the activation of intercultural communication and consist in the fact that the graduate has sufficient knowledge of a foreign language as an effective means of intercultural communication, its grammatical component. Grammar is considered by methodologists and practicing teachers as one of the most important components of all types of speech activity: perception and understanding of foreign language speech by listening, reading, oral and written speech. Practicing teachers note the difficulties in mastering the grammatical phenomena of the language being studied. Russian students face the problem of inter-language interference when making sentences in English because English and Russian are different systems and show significant differences in the rules for the formation of a sentence as the main unit of utterance. One of the effective ways to form and develop grammatical skills in English lessons in general and the ability to make sentences in the foreign language being studied is the use of graphical visualization, namely schemes and algorithms.

Keywords: algorithm, grammatical skill, the principle of clarity, scheme, English lesson, learning process

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ

Аникин И.Ю., кандидат педагогических наук, доцент,
Полетаева О.В., кандидат педагогических наук,
Семенова Д.Н., ассистент,
Тюменский индустриальный университет, филиал в г. Ноябрьск

Аннотация: в статье рассматривается методика преподавания электротехнических дисциплин, преподавание которых характеризуется определенными специфическими чертами, в частности учебные материалы содержат большое количество диаграмм, графиков, рисунков, табличных данных и т.д. Установлено, что более эффективно преподавать подобный материал можно с помощью мультимедийных технологий – презентаций, видеоматериалов, интерактивных учебников и др. В ходе проведенного исследования удалось выявить и систематизировать ключевые характеристики, которыми обладают мультимедийные технологии: интерактивность, гибкость, интеграция различных типов информации, учёт индивидуальных особенностей обучаемых позволяют добиться четко выраженного положительного конечного результата – получения качественного образования. Автор затронул вопросы, связанные с функционированием механизма психологического усвоения студентами передаваемой информации. Такой механизм должен активизировать не только процессы рационального восприятия, но и оказывать воздействие на эмоциональную сферу. Названы конкретные мультимедиа, которые позволяют объединить логику и творческое мышление обучающегося. Выяснено, что не каждый учебный материал может быть передан с помощью мультимедиа. Он должен обладать определенными характеристиками, включая выразительность, динамичность, наглядность, яркость, необычность. Это позволит обеспечить наиболее полное восприятие целостного образа исследуемой темы. Представлены конкретные виды мультимедийных технологий, которые целесообразно использовать в процессе преподавания электротехнических дисциплин. На основании анализа их применения сформулированы их ключевые преимущества. По результатам проведенного исследования автором были сформулированы концептуальные выводы о преимуществах применения мультимедиа в процессе обучения электротехническим дисциплинам, их ключевых отличиях от традиционной методики преподавания, в основе которой лежит устная передача учебного материала, и их дальнейшего расширения в учебном процессе.

Ключевые слова: электротехнические дисциплины, мультимедийные технологии, презентация, интерактивный учебник, компетенции, графический материал

Ещё совсем недавно, начиная с 2000-х годов, абитуриенты выбирали преимущественно такие специальности, как экономист, юрист, менеджер. Технические специальности не пользовались особой популярностью. Ситуация привела к тому, что найти человека с высшим или хотя бы средним профессиональным техническим образованием стало проблематично. Однако всеобщее осознание необходимости переориентации всех сфер народного хозяйства предопределило пересмотр методики преподавания технических дисциплин в целом. Исключением не стали и электротехнические дисциплины.

Всеобщая информатизация и компьютеризация создали объективные предпосылки для внедрения мультимедийных технологий в процессе преподавания электротехнических дисциплин, что обусловливает актуальность настоящего исследования.

Главная цель настоящего исследования заключается в рассмотрении мультимедийных технологий в процессе преподавания электротехнических дисциплин, а также изучения особенностей их применения.

Для достижения заявленной цели потребуется решить ряд первоочередных задач, среди которых целесообразно выделить следующие:

- рассмотрение общетеоретических вопросов, связанных с электротехническими дисциплинами и процессом их преподавания;
- определения места мультимедийных технологий в ходе преподавания электротехнических дисциплин;
- выявления специфических особенностей применения мультимедиа-технологий в преподавании анализируемых дисциплин;
- выделение преимуществ, характерных для мультимедийных технологий, в процессе преподавания электротехнических дисциплин.

Как гласит Федеральный государственный образовательный стандарт одной из ключевых задач технических университетов выступает обеспечение высокого уровня обучения электротехническим дисциплинам, которое базируется на эффективной организации учебного процесса при минимальных затратах времени с учетом конкретных условий. Причем данные условия определяют специфику конкретного учебного заведения, изучаемого предмета, технической задачи. Чтобы выполнить требования стандартов в условиях непрерывного увеличения специализированной информации и ограниченности времени, выделяемого на обучение, требуется интенсифицировать процесс обучения, а также внедрять современные методи-

ки, основанные на применении современных технологий. [6, с. 27]

В самом начале ознакомления с электротехническими дисциплинами преподаватель обращает внимание студентов на конкретные явления, факты и наблюдения. Благодаря этому становится возможным обозначить круг проблемных моментов, которые способна разрешить конкретная дисциплина. Причем данные вопросы выступают в качестве базы (фундамента), на которой строится весь дальнейший процесс обучения. В ходе обучения студенты получают первичные знания при наблюдении за разнообразными явлениями и процессами при выполнении лабораторных работ на специализированных установках. Это первый этап процесса познания.

Используя общие методы, в частности сравнение и анализ наблюдаемых явлений и процессов, студенты приходят к практическим обобщениям, осуществляемых на основе индуктивных умозаключений, в результате чего составляется общий вывод с содержанием определенного знания обо всех предметах класса. [1, с. 197]

Однако подобное умозаключение, составленное на основании проведения опытов не позволяет составить полную научную картину конкретной дисциплины. Это вполне объяснимо, поскольку лабораторная работа не охватывает все многообразие физических процессов, характеризующих определенную дисциплину. Учитывая вышеизложенное, в процессе преподавания электротехнических дисциплин требуется в обязательном порядке подкрепить данные, полученные опытным путем, дополнительной информацией.

Необходимо подчеркнуть, что преподавание электротехнических дисциплин характеризуется определенной спецификой. Во многом это обусловлено тем, что электротехнические материалы содержат большое количество диаграмм, разнообразных графиков, рисунков, табличных данных и т.д. Названный факт требуется учитывать в обязательном порядке при знакомстве студентов с основами электротехни-ческих дисциплин.

Данная особенность плавно перерастает в серьезную проблему, которая не позволяет получить максимально возможный положитель-ный результат в процессе обучения. Во-первых, следует отметить, что информация, которая содержится в большинстве источников, существенно устарела и не может передавать достоверные сведения. Во-вторых, имеющиеся схемы и чертежи – не самого лучшего качества. Действительно, в большинстве случаев достаточно проблематично досконально изучить представленный графический материал и проанализировать его.

С.В. Ершов указывает на тот факт, что современная методика обучения электротехническим дисциплинам ставит в приоритет на более творческом подходе к сотрудничеству, возникающему между студентом и преподавателем, а также между самими студентами [2, с. 20. Большое внимание уделяется совместному поиску верных решений. Это означает, что целесообразно создать максимально благоприятные условия для самообразования и саморазвития представителей студенческого сообщества. Это позволит повысить эффективность обучения.

В соответствии с современными стандартами современный процесс обучения должен быть направлен не только на усвоение студентом компетенций, знаний, умений и навыков, но и на общее развитие, умение логически мыслить, а также применять адекватные методы сбора информации и ее обработки. Только ориентация на такой подход позволит перейти к концепции «образование в течение всей жизни», что полностью соответствует актуальным направ-лением социально-экономической политики.

Именно использование мультимедийных технологий в процессе преподавания электротехнических дисциплин позволит максимально эффективно обучить студентов.

Обратим внимание, что эффективность мультимедийных технологий можно объяснить присущим им качественным характеристикам, среди которых особо следует выделить [3, с. 122]:

- интерактивность;
- гибкость;
- интеграция различных типов информации;
- учёт индивидуальных особенностей обучаемых.

Помимо этого, мультимедийные технологии позволяют создать такие условия для представления учебной информации, при которых она воспринимается одновременно несколькими органами чувств. При традиционном обучении информация познается последовательно. Однако уже доказано, что комбинированное воздействие на зрение и слух позволяет усвоить учебный материал более чем на 75%.

По нашему мнению, в ходе изучения электротехнических дисциплин в приоритете должно находиться графическое представление учебного материала на основе использования мультимедийных технологий. Это позволит повысить продуктивность переработки поступающего объема сведений, степень их усвоения студентами. Действительно, более сжатая информация, представленная в виде схемы, рисунка или графика гораздо лучше воспринимается, чем большой объем текста. Это, в

свою очередь, положительным образом скажется на качестве получаемого технического образования, что, естественно, заслуживает положительной оценки.

Ключевым моментом, на который стоит обратить пристальное внимание при использовании мультимедийных технологий в процессе преподавания электротехнических дисциплин, является выбор оптимальных методов представления имеющегося графического материала. Более того, важное значение имеет качество изображения, выводимого на монитор компьютера, видео панели либо мультимедийную доску. Особое значение данный вопрос приобретает в ходе обучения таким дисциплинам, как:

- электромеханика;
- электроснабжение;
- автоматизация систем электроснабжения;
- микропроцессорные технологии;
- электрические машины и др.

В этом случае в целях усиления четкости графического материала и его разборчивости требуется повысить фотореалистичность изображений.

Отдельного внимания заслуживают вопросы, непосредственно затрагивающие механизм психологического усвоения студентами передаваемой информации. Важно, чтобы учебный материал активизировал у студента не только рациональные аспекты, но и воздействовал на эмоциональную компоненту. Для этого целесообразно использовать анимации и видео презентации. Названные мультимедийные технологии способны объединить логику и творческое мышление обучающегося. Это, в свою очередь, приводит к существенным позитивным изменениям, которые способствуют обеспечению соответствия современным стандартам. Среди них особенно выделяются следующие:

- сокращение длительности обучения;
- снижение численности ошибок, допускаемых по причине нечеткого понимания изучаемого материала;
- повышение уровня самостоятельности студентов и др.

Учитывая возможности, которые предоставляет применение презентаций, соответствующие аудитории должны быть оборудованы интерактивной доской и проектором.

Изображение, выдаваемое на экран, создаёт визуальный ряд и позволяет не терять времени на бездумное переписывание текста. При этом преподаватель получает уникальную возможность объяснять конкретную тему, объяснять схемы, анализировать табличные данные, рисунки, а также управлять компьютером. При этом качественно выполненная презентация, насыщенная графическим материалом (диаграммы, таблицы, линейные и круговые графики, анимации и др.) позволяет максимально наглядно продемонстрировать текущую тему, выстроить линию отношений со студенческой аудиторией, что положительно отражается на желаемом конечном результате. При этом основными характеристиками, которыми должен обладать учебный материал, выступают следующие:

- выразительность;
- динамичность;
- наглядность;
- яркость;
- необычность.

Именно такая презентация способна включить слушателей в активную работу, обеспечить наиболее полное восприятие целостного образа исследуемой темы. При этом необходимость записывать текст отпадает, поскольку можно сохранить материал на съёмный носитель и распечатать его.

Можно сказать, что обучение студентов электротехническим дисциплинам, основанное на широком использовании мультимедийных технологий, позволяет нарушить прочно установившуюся цепочку «преподаватель – студент» и перейти от совместно-разделенной концепции обучения к индивидуальной форме освоения учебного материала. Причем студент вполне может не только самостоятельно изучать конкретную дисциплину, но и контролировать уровень полученных знаний посредством компьютерной проверки, например, тестирования.

При обучении электротехническим дисциплинам нельзя игнорировать такую специфическую особенность, как необходимость проведения лабораторных работ. Действительно, любая даже самая несложная лабораторная работа по электротехническим дисциплинам требует использования специализированного оборудования, различных инструментов и приспособлений, аппаратуры для осуществления измерений и др. Все эти средства достаточно дорогостоящи. Помимо их приобретения, их необходимо разместить в специальном помещении. Кроме этого, они требуют особого обслуживания, что предопределяет необходимость привлечения персонала, обладающего высокой квалификацией. В совокупности все это увеличивает эксплуатационные расходы и затраты на техобслуживание.

Мультимедийные технологии позволяют сократить данные статьи расходов без ущерба качеству образования. Так, благодаря применению в обучении современной компьютерной техники и программных средств становится возможным создать практически любую имитационную модель с

необходимым набором параметров реальности. Это означает, что достаточно установить определенную программу и студент сможет точно так же как и на реальном тренажёре ознакомиться с его основными функциями и выполнить на нем заданные задачи [5, с. 1597].

Создаваемые компьютерные модели позволяют обучающемуся:

- максимально изучить конструкцию технологического оборудования;
- исследовать режимы работы, основные компоненты и их функциональные возможности;
- рассмотреть ключевые характеристики электротехнических устройств.

Учитывая данные возможности в процессе разработки компьютерных моделей по электротехническим дисциплинам требуется обязательно принимать во внимание параметры и характеристики современного оборудования для применения натурных фото и видео работы оборудования.

В.С. Петрушин рассматривает практическую реализацию программы DIMAS-Drive, с помощью которой становится доступно выполнение математического моделирования физических (электромагнитных, электромеханических, тепловых, механических, виброакустических) процессов в статических и динамических режимах в асинхронных двигателях регулируемых электроприводов с согласующими трансфор-маторами и редукторами, с полупроводниковыми преобразователями, отличающимися типами, видами и способами регулирования, законами частотного управления. Причем такие модели могут учитывать конструктивные особенности двигателей, а также систем охлаждения [4, с.70].

Необходимо подчеркнуть, что в ходе обучения рекомендуется использовать также учебные фильмы, презентации, видео материалы. Кроме того, положительной оценки заслуживает проведение тестирования оборудования, а также знакомство с рекламными материалами компаний, занимающихся производством электротехничес-кого оборудования. Это позволит обеспечить обучающихся всей необходимой информацией о практических аспектах проектирования, а также основополагающих принципах работы электри-ческих систем.

В целом активное применение мультимедийных технологий в ходе обучения электротехническим дисциплинам имеет определенные преимущества, которые выгодно отличают данный подход от традиционной методики преподавания, основанной на устной передаче материала преподавателем. Среди таких преимуществ стоит отметить следующие моменты:

- они являются высокоэффективным способом развития учебной компетенции;
- способствуют формированию самостоятельности студентов;
- выводят обучающихся на качественно новый уровень обучения.

Кроме этого, многие из мультимедийных технологий достаточно просты в формировании и низкозатратны. Речь идёт о мультмедиа-презентациях, видеороликах, интерактивных учебниках и т.д. Это немаловажный фактор для учебного заведения и государства в целом.

Таким образом, традиционный подход к преподаванию электротехнических дисциплин постепенно утрачивает свою актуальность. Существующие графики, рисунки, таблицы и др. графические материалы представлены не в самом лучшем виде, а изложенный материал носит достаточно устаревший характер. Это отражается на качестве изучения данного материала, его анализа и восприятия учебной информации. В этой связи представляется необходимым внедрять в процесс обучения мультимедийных технологий. Для того чтобы воспользоваться всеми преимуществами, которые предоставляют, презентации, видеоматериалы, интерактивные учебники и др., необходимо, чтобы они были четкими, выразительными, динамичными и т.д. В конечном итоге использование мультимедиа помогает студентам лучше воспринимать представленный материал и, как следствие, позитивно отражается на качестве обучения.

Литература

1. Горелов Ю.И. Методы обучения в электротехнике // Известия Тульского государ-ственного университета. 2016. N12. Ч. 3. С. 197 – 200.

2. Ершов С.В. особенности применения мульти-медийных технологий при преподавании электротехнических дисциплин // Известия Тульского государственного университета. 2016. N12. Ч. 3. С. 201 – 207.

3. Матузова С.В. Опыт применения мультимедийных технологий в обучении студентов колледжа // Инновационные педагогические техно-логии: материалы Международной научно-практической конференции. Казань, май 2017. С. 118 – 121.

4. Петрушин В.С. Методическое, программное и лабораторное обеспечение инновационной электротехнической дисциплины // Электротехника и электромеханика. 2016. N4. С. 69 – 72.

5. Потемкин А.Н., Викулов А.С., Романовский Б.В. Использование интерактивных учебных пособий в условиях непрерывного профессио-нального образования // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2013. Т. 3. С. 1596 – 1600.

6. Степанов К.С., Панкова Н.Г. Применение информационных технологий при обучении электротехническим дисциплинам // Инженерный вестник Дона. 2014. N2 (29). С. 65.

References

1. Gorelov YU.I. Metody obucheniya v elektrotekhnike // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. N12. CH. 3. S. 197 – 200.

2. Ershov S.V. osobennosti primeneniya mul'timedijnyh tekhnologij pri prepodavanii elektrotekhnicheskih disciplin // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. N12. CH. 3. S. 201 – 207.

3. Matuzova S.V. Opyt primeneniya mul'timedijnyh tekhnologij v obuchenii studentov kolledzha // Innovacionnye pedagogicheskie tekhnologii: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan', maj 2017. S. 118 – 121.

4. Petrushin V.S. Metodicheskoe, programmnoe i laboratornoe obespechenie innovacionnoj elektrotekhnicheskoj discipliny // Elektrotekhnika i elektromekhanika. 2016. N4. C. 69 – 72.

5. Potemkin A.N., Vikulov A.S., Romanovskij B.V. Ispol'zovanie interaktivnyh uchebnyh posobij v usloviyah nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal Koncept. 2013. T. 3. S. 1596 – 1600.

6. Stepanov K.S., Pankova N.G. Primenenie informacionnyh tekhnologij pri obuchenii elektrotekhnicheskim disciplinam // Inzhenernyj vestnik Dona. 2014. N2 (29). C. 65.

***

MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING ELECTRICAL DISCIPLINES AND FEATURES OF THEIR APPLICATION

Anikin I.Yu., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Poletaeva O.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Semenova D.N., Assistant Professor,
Noyabr'sk branch of Industrial University of Tyumen

Abstract: the article discusses the methodology of teaching electrical engineering disciplines, the teaching of which is characterized by certain specific features, in particular, educational materials contain a large number of diagrams, graphs, drawings, tabular data, etc. It is established that such material can be taught more effectively using multimedia technologies-presentations, videos, interactive textbooks, etc. In the course of the research, it was possible to identify and systematize the key characteristics that multimedia technologies have: interactivity, flexibility, integration of different types of information, taking into account the individual characteristics of students, which allow achieving a clearly expressed positive end result – obtaining a quality education. The author touched upon the issues related to the functioning of the mechanism of psychological assimilation of the transmitted information by students. Such a mechanism should activate not only the processes of rational perception, but also have an impact on the emotional sphere. Specific multimedia is named that allow you to combine logic and creative thinking of the student. It was found out that not every educational material can be transmitted using multimedia. It must have certain characteristics, including expressiveness, dynamism, visibility, brightness, and originality. This will ensure the most complete perception of the whole image of the topic under study. Specific types of multimedia technologies that can be used in the process of teaching electrical engineering disciplines are presented. Based on the analysis of their application, their key advantages are formulated. Based on the results of the study, the author formulated conceptual conclusions about the advantages of using multimedia in the process of teaching electrical engineering disciplines, their key differences from the traditional teaching methodology, which is based on the oral transmission of educational material, and their further expansion in the educational process.

Keywords: electrotechnical disciplines, multimedia technologies, presentation, interactive textbook, competences, graphic material

ТЕХНИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРИЕМО-ПЕРЕДАТЧИКУ МОБИЛЬНОГО ТЕРМИНАЛА И ПРОЦЕДУРЕ РАДИОПЕРЕДАЧИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КООПЕРАЦИИ

Шестопалова О.А., кандидат педагогических наук, доцент,
филиал Тюменского индустриального университета в г. Нижневартовске

Аннотация: статья посвящена проблеме повышения помехоустойчивости приема на физическом уровне подсистемы радиодоступа в СПРС посредством разработки методов совместного применения кооперативной ретрансляции сигналов с современными технологиями повышения помехоустойчивости приема сигналов. Увеличение разнообразного мультимедиа контента вызвало развитие сетей подвижной радиосвязи в сторону повышения скорости передачи данных, как это показано в четвертом поколении подвижной связи LTE (Long Term Evolution) и LTEAdvanced. Добиться высоких скоростей возможно при условии использования технологий, позволяющих преодолеть проблемы помехоустойчивого приема, возникающие в следствии наличия интенсивной помеховой обстановки и проявления сильных замираний при распространении сигналов в условиях городской среды. Неравномерность в ландшафте приводит к появлению затенений в соте. В случае если абонент находится на границе соты в затененной зоне, то сигнал от базовой станции приходит с сильными искажениями и затуханием. Справиться с обозначенной проблемой можно, используя стационарный ретранслятор. Однако не всегда технически и экономически выгодно использовать данное решение, т.к. возможны ситуации, когда один ретранслятор не обеспечит помехоустойчивый прием на всей границе соты или абоненты продолжительное время отсутствуют в проблемной зоне соты. Как показывает практика, современные методы передачи данных не всегда могут обеспечить помехоустойчивый прием, что ставит под угрозу возможность поддержания высокого уровня качества обслуживания.

Исследования технологий радиопередачи в сети подвижной радиосвязи (СПРС) привели к новому методу организации передачи данных, подразумевающему использование мобильного терминала в качестве ретранслятора (кооператора) для другого мобильного терминала в процессе передачи данных от или к базовой станции. Представленная концепция известна как кооперативная передача сигналов (кооперацией) в беспроводной сети. Упомянутая концепция обладает значительным потенциалом, возможности которого в настоящее время не полностью раскрыты. Кооперативная передача сигналов среди прочего позволяет поддерживать высокое качество обслуживания для абонента, находящегося на краю соты. Концепция кооперации для своего полного раскрытия возможностей и успешного воплощения должна рассмотреть много аспектов, в том числе обеспечение информационной безопасности, управление кооперативной передачей данных, использование помехоустойчивых методов радиопередачи и т.д. Однако, если рассматривать кооперацию применительно к задаче ретрансляции сигналов для повышения помехоустойчивости приема, то это позволит получить целый ряд содержательных результатов. Так совместное применение кооперативной передачи с современными технологиями радиопередачи позволит улучшить показатели скорости передачи данных, надежности связи, а также добиться расширения зоны действия радиосети.

Ключевые слова: модернизация, архитектура сети, узел, протокол, терминал, ортогональная частота, радионаводка, радиосвязь, эхоподавитель, асинхронизация, ретрансляция

Анализируя технологию передачи данных, необходимо обратить внимание на то обстоятельство, что в системах LTE (Long-Term Evolution – долговременное развитие) и LTEAdvanced мобильные терминалы используют разные технологии передачи данных в нисходящем и восходящем каналах. Нисходящий канал от БС к мобильным терминалам реализуется при помощи метода множественного доступа с ортогональным частотным разделением каналов (OFDMA). OFDMA позволяет закреплять отдельные поднесущие за разными пользователями. Важным сдерживающим фактором применения OFDMA в мобильных системах для восходящих каналов, были присущие этой технологии сигналы с высоким отношением пикового значения к среднему (PAR), которые порождаются параллельной передачей нескольких сотен близко расположенных поднесущих. Для мобильных устройств сигналы с большим PAR создают целый ряд проблем, связанных с конструкцией усилителя мощности и потреблением энергии от батарей. Именно поэтому 3GPP остановился на новой схеме передачи SC-FDMA. Возможность и перспективы использования технологии SC-FDMA передачи данных в СПРС с кооперацией также рассматривается в [1], где показано, что передовые методы передачи данных оптимально используют ресурсы в контексте кооперации с одной несущей FDMA, которая эффективна для различных сценариев передачи по восходящей линии связи.

Протокол кооперативной передачи в системе с несколькими поднесущими имеет дополнительные сложности, связанные с синхронизацией узлов. Система с SC-FDMA, в которой каждый узел сети передает символы в выделенный временной интервал, может решить проблему с асинхронизацией, но приводит к большой задержке во времени.

Мобильный терминал в зависимости от требуемых параметров будет переключатся в режим

формирования и передачи OFDM или SC-FDM сигналов. Т.к. для формирования сигналов SCFDM и OFDM требуются одинаковые элементы приемопередатчика, соответственно возможна реализация такого приемника практически без дополнительных технических и вычислительных затрат. Несмотря на наличие большого значения PARP при передаче сигналов OFDM, процедура кооперативной передачи может быть не продолжительной, что не сильно повлияет на энергетические затраты МТК по сравнению с постоянной передачей сигналов SC-FDM по ВК. Аналогично интерфейсу Sidelink МТК передает данные, используя сигналы SC-FDM для обмена информационными сигналами и синхронизации. Для экономии энергии OFDM сигналы используются только во время синхронной передачи сигналов МТК с БС, в остальных случаях используются сигналы SC-FDM. В процессе кооперативной передачи предполагается, что кооператор будет взаимодействовать с двумя узлами одновременно. Использование полного дуплекса кооперативной передачи осуществимо, если кооператор может принимать и ретранслировать сигнал в той же полосе частот одновременно. Теоретически такое взаимодействие между мобильными терминалами возможно, однако в результате получается радионаводка с обратной связью и внесением помех, поэтому в таких случаях необходимо ставить эхоподавитель. Возможно применение полудуплексной ретрансляции, в случае если кооперативный пользователь может взаимодействовать на одной полосе частот раздельно по времени, или одновременно, но на разных частотах.

По аналогии с практической реализацией принципов дуплекса, в работе [3] используются следующие дуплексные принципы при кооперативной передаче:

– Ретрансляция с временным разделением (РВР). Входящие и исходящие потоки информации в кооперативном терминале разделены во времени, то есть выделяются разные временные слоты и, следовательно, реализуется полудуплексная ретрансляция. Входящие и исходящие потоки, как правило, передаются в одной полосе частот. Этого достаточно для обработки информационного потока на временный слот. Следует отметить, что временные интервалы приема и передачи не обязательно должны быть одинаковой длины; например, если канал от источника к кооператору хуже, чем от кооператора к БС, то метод декодирования-ипередачи (ДП) может использовать более высокий порядок модуляции во втором участке и, таким образом, передать пакет данных в более короткий срок. Кроме того, как правило, будет небольшой временной промежуток между кадром получения и передачи данных, который приходится на задержки обработки пакетов и переключение радиоприемника с приема на передачу.

– Ретрансляция с частотным разделением (РЧР). Здесь, прием и передача потока данных происходит в различных частотных диапазонах, что реализует полудуплексную ретрансляцию. Входящие и исходящие потоки, как правило, но не обязательно запланированы в одно и тоже время. РЧР применима как к регенеративной ретрансляции, так и к прозрачной ретрансляции. Однако принимающие и передающие полосы частот, и длительность пакетов не обязательно должны быть одного размера.

– Ретрансляция с независимым разделением (РНР), которая обычно называется дуплексной ретрансляцией. Прием и передача ретрансляционного потока происходит в одно и тоже время, используя ту же полосу частот. РНР в настоящее время используется в простых ретрансляторах в сотовых системах, чтобы обеспечить достаточный охват, также они упоминаются как частотные репитеры. Представленный метод используется в контексте более сложных ретрансляторов, способных подавить помехи, где они являются репиторами с системой подавления помех. Метод РНР должен быть отнесен к ретрансляции в качестве пространственного разнесения как показано в [5], поскольку доступны технологии с антеннами, обеспечивающими пространственное-разнесение сигналов.

Однако такой способ ретрансляции не подходит для небольших мобильных терминалов. Например, установка эхо подавителя или пространственно-разнесенных антенн с более сложным приемопередатчиком приведет к существенному техническому усложнению мобильного терминала, что, соответственно, приведет к увеличению его размера, стоимости и энергопотреблению. РНР, таким образом, спектрально эффективна, но очень требовательна с технологической точки зрения. РВР и РЧР требуют введения дополнительного временного интервала или дополнительной полосы частот, соответственно, в результате чего уменьшается спектральная эффективность системы с кооперативной передачей. Проблемы дуплексной кооперативной передачи рассматривается в [94], где спектральная эффективность уменьшается еще больше с увеличением числа кооператоров. Однако как показано в [5], потерю в спектральной эффективности можно компенсировать за счет обоюдного сотрудничества МТК с УМТ. Целесообразным считаем использовать РВР и

РЧР, т.к. они проще в реализации с технической точки зрения.

В качестве метода ретрансляции может быть использован режим «сбор-и-передача» (СбП), когда кооперативный пользователь собирает данные принятые от источника, затем добавляет свои данные и передает все к БС. Кооператор может обладать буфером накопления данных УМТ. Т.е. МТК будет перехватывать сигналы источника и записывать их в буфер. Если при передаче данных от УМТ к БС возникнут ошибки, БС запросит у кооператора данные УМТ. Эффективность кооперации в масштабе системы связи очевидна. Предложенные методы являются простыми и могут выбираться исходя из радиоэлектронной обстановки для применения кооперации в реальной сети. Необходимо обратить внимание на проблему выбора режимов работы кооперации самими абонентами. Авторы в [4] приводят классификацию режимов работы МТ. Мобильные терминалы, которые участвуют в кооперативной передаче, играют важную роль в СПРС, т.к. они оказывают сильное воздействие на производительность системы:

– Традиционный режим работы. Это наиболее типичный режим работы мобильного терминала. Он используется в современных системах подвижной радиосвязи. Каждый узел взаимодействует с базовой станцией отдельно, даже если работает в режиме ожидания, или если он не имеет собственного трафика для передачи. МТ не взаимодействует с другим МТ, который нуждается в ретрансляции (кооперации).

– Поддерживающий режим работы. Такой режим хорошо известен в беспроводной самоорганизующейся сети, где данные передаются от источника к адресату через ретрансляторов, которые не имеют собственных данных для передачи.

– Кооперативный режим работы. Кооперативный режим показывает, как мобильные терминалы взаимно сотрудничают друг с другом, то есть участвующие в кооперации мобильные терминалы обмениваются данными между собой и пытаются доставить их от или до БС.

Поддерживающий ражим является частным случаем кооперативного режима, когда МТК помогает доставлять данные УМТ. Операторы мобильной связи заинтересованы, чтобы абоненты использовали поддерживающий и кооперативный режимы. Сотрудничать или нет, пользователь сети должен оценить сам. Для стимулирования абонентов выбирать кооперативный режим, выгод от использования кооперативного режима должно быть как можно больше по сравнению с эксплуатацией традиционного режима. Например, при выборе кооперации абоненту могли бы начисляться бонусные единицы, которые он может потратить на дополнительные услуги, скидки или опции [5].

Рассмотренные методы обмена данными между узлами позволяют внедрить технологию кооперации в СПРС путем наименьших технических усложнений мобильных терминалов на уровне радиодоступа. Сотрудничество между мобильными терминалами в свою очередь улучшит помехоустойчивость системы радиодоступа подвижной радиосвязи.

Литература

1. Быховский М.А. Развитие телекомму-никаций: на пути к информационному обществу. Развитие радиотехники и знаний о распространении радиоволн в XX столетии: учебное пособие. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 384 с.

2. Степутин А.Н., Николаев А.Д. Мобильная связь на пути к 6G: в 2 т. Т. 1. Москва-Вологда: Инфра-Инженерия, 2017. 380 с.

3. Елисеев С.Н. Трансляция мультимедиа контента в зоне вещания с многонациональным населением // T-Comm: Телекоммуникации и транспорт. 2015. Т. 9. №7. С. 11 – 15.

4. Морозов Г.В., Болотин И.А., Давыдов А.В. Анализ пропускной способности современных систем сотовой связи, использующих координированную передачу с подавлением взаимной интерференции на передатчике // Вестник ННГУ. Серия Радиофизика. 2011. №5 (3). С. 220 – 225.

5. Елисеев С.Н. Оценка величины мощности межканальной помехи OFDM сигнала в канале с быстрыми замираниями // T-Comm: Телекоммуникации и транс-порт. 2017. Т. 11. №4. С. 59 – 63.

References

1. Byhovskij M.A. Razvitie telekommunikacij: na puti k informacionnomu obshchestvu. Razvitie radiotekhniki i znanij o rasprostranenii radiovoln v HKH stoletii: uchebnoe posobie. M.: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2013. 384 s.

2. Steputin A.N., Nikolaev A.D. Mobil'naya svyaz' na puti k 6G: v 2 t. T. 1. Moskva-Vologda: Infra-Inzheneriya, 2017. 380 s.

3. Eliseev S.N. Translyaciya mul'timedia kontenta v zone veshchaniya s mnogonacional'nym naseleniem // T-Comm: Telekommunikacii i transport. 2015. T. 9. №7. S. 11 – 15.

4. Morozov G.V., Bolotin I.A., Davydov A.V. Analiz propusknoj sposobnosti sovremennyh sistem sotovoj svyazi, ispol'zuyushchih koordinirovannuyu peredachu s podavleniem vzaimnoj interferencii na peredatchike // Vestnik NNGU. Seriya Radiofizika. 2011. №5 (3). S. 220 – 225.

5. Eliseev S.N. Ocenka velichiny moshchnosti mezhkanal'noj pomekhi OFDM signala v kanale s bystrymi zamiraniyami // T-Comm:

Telekommunikacii i trans-port. 2017. T. 11. №4. S. 59 – 63.

***

TECHNICAL REQUIREMENTS FOR THE MOBILE RECEIVER-TRANSMITTER TERMINAL AND RADIO TRANSMISSION PROCEDURE AT USING COOPERATION

Shestopalova O.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Industrial University of Tyumen in Nizhnevartovsk

Abstract: the article is devoted to the problem of increasing the noise immunity of reception at the physical level of the radio access subsystem in the JRC by developing methods for joint application of cooperative signal retransmission with modern technologies for improving the noise immunity of signal reception. The increase in a variety of multimedia content has led to the development of mobile radio networks in the direction of increasing data transfer speeds, as shown in the fourth generation of LTE (Long Term Evolution) and LTEAdvanced mobile communications. It is possible to achieve high speeds provided that technologies are used to overcome the problems of noise-resistant reception that arise as a result of the presence of an intense interference environment and the manifestation of strong fading during the propagation of signals in an urban environment. Unevenness in the landscape leads to the appearance of the text in the cell. If the subscriber is located on the cell border in a shaded area, the signal from the base station comes with strong distortion and attenuation. You can solve this problem using a stationary repeater. However, it is not always technically and economically profitable to use this solution, because there may be situations when a single repeater will not provide noise-resistant reception on the entire cell border, or subscribers are absent for a long time in the problem area of the cell. As practice shows, modern methods of data transmission can not always provide noise-resistant reception, which jeopardizes the ability to maintain a high level of service quality.

Research on radio transmission technologies in the mobile radio network (MRN) has led to a new method of organizing data transmission, which involves using a mobile terminal as a repeater (co-operator) for another mobile terminal in the process of transmitting data from or to the base station. The concept presented is known as cooperative signal transmission (cooperation) in a wireless network. The mentioned concept has significant potential, the possibilities of which are currently not fully disclosed. Cooperative signal transmission, among other things, allows you to maintain a high quality of service for a subscriber located on the edge of the cell. The concept of cooperation for its full disclosure and successful implementation must consider many aspects, including ensuring information security, managing cooperative data transmission, using interference-resistant methods of radio transmission, etc. However, if we consider cooperation in relation to the task of retransmitting signals to increase the noise immunity of reception, this will allow us to obtain a number of meaningful results. Thus, the joint application of cooperative transmission with modern radio transmission technologies will improve data transfer rates, communication reliability, and achieve the expansion of the radio network coverage area.

Keywords: modernization, network architecture, node, protocol, terminal, orthogonal frequency, radio guidance, radio communication, echo cancellation, asynchronization, retransmission

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Богданова В.П., кандидат педагогических наук, доцент,
Тюменский индустриальный университет

Аннотация: данная статья представляет собой симбиоз теоретических и методологических компонентов, раскрывающих проблему формирования социальной компетентности в воспитательном пространстве современной общеобразовательной школы. В статье приводятся результаты теоретического анализа понятия социальная компетентность, ученическое самоуправление, определены пути формирования социальной компетентности как необходимой составляющей развития современного подростка. В статье представлен подробный анализ различных подходов к разрешению анализируемой проблемы. В данной статье автор представляет результаты проделанной работы по выявлению условий успешной сформированности социальной компетентности, организационно-педагогических условий эффективного управления формированием социальной компетентности подростков в условиях ученического самоуправления. В статье дается подробное описание сути анализируемого воспитательного процесса, конкретизируется разграничение понятий «ученическое самоуправление», «детское самоуправление», «школьное самоуправление». Методологическую основу исследования составили работы ученых, направленные на изучение процесса организации обучения и обеспечения качественного образования.

Ключевые слова: социальная компетентность, образовательная ученическое самоуправление, воспитательная среда образовательной организации, социокультурное пространство

Современное образование нацелено на обучение и воспитание личности с активной жизненной позицией, способной ориентироваться в различных жизненных ситуациях, принимать взвешенные и сложные решения и нести за них ответственность, способных к самоорганизации своей деятельности. Из этого следует, что сегодня общество испытывает потребность в личности, обладающей высокой социальной компетентностью.

В современных условиях ученик должен научиться взаимодейтссовать со всеми членами общества, быть мобильным в принятии решений и уметь реагировать на изменения жизненных ситуаций.

Формирование социальной компетентности личности происходит в процессе воспитания как в семье, так и в образовательном учреждении. Важной составляющей воспитательной системы является организация деятельности ученического самоуправления, которая может выступать фактором формирования социальной компетентности подростков. Благодаря наличию такой системы в школе, подросток будет не просто успешно проходить социализацию, но развивать в себе практико-ориентированные навыки, способности необходимые для жизни в социуме.

Проблемный остается вопрос создания и развития в образовательном учреждении такой воспитательной среды, в которой будет эффективно организован процесс управления формированием социальной компетентности личности.

В процессе ученического самоуправления происходит развитие социокультурного пространства формирования социальной компетентности подростков, и это требует совершенствование нормативно-правового обеспечения воспитательной системы и ученического самоуправления, подготовки кадров к управлению формированием социальной компетентностью подростков в процессе ученического самоуправления, определения критериев и показателей уровня сформированности социальной компетентности подростков в процессе ученического самоуправления.

Теоретико-методологическая база исследования по данной проблеме представлена работами, содержащими теоретические взгляды на организацию ученического самоуправления в школьном коллективе в трудах В.И. Бочкарева, Ш.С. Ахимбековой, В.М. Коротова, В.И. Михеева, Л.И. Новикова, Н.И. Приходько, А.С. Прутченко, М.И. Рожкова, Л.П. Шигаповой. Теоретические взгляды на формирование социальной компетентности учащихся в условиях школьного самоуправления можно найти в трудах О.А. Аракчеевой, Г.Э. Белицкой, Н.И. Белоцерковец, С.З. Гончарова, Е.В. Каменской, Е.В. Коблянской, Г.С. Трофимовой, В.В. Цветкова. Теоретические труды о содержании воспитательной работы Г.М. Коджаспировой, Л.И. Новиковой Н.Л. Селивановой, В.А. Сластенина и др. необходимо изучить, описывая анализируемую нами проблему. Различные подходы к пониманию воспитательной, образовательной, социокультурной среды можно найти в работах И.В. Абакумовой, В.С. Агеева, М.И. Башмакова Н.И., Т.Ф. Борисова, Ю.Н. Кулюткина, Е.Н. Ненаховой, Т.И. Опыкайнен, Е.А. Чекуновой.

Определение и содержание педагогических и организационно-педагогических условий организации образовательного и воспитательного процесса рассматривали Н.В. Ипполитова, Б.В. Куприянов, С.Н. Павлов, А.В. Сверчков и др.

Управленческий аспект проблемы организации

воспитательным процессом рассматривали М.А. Гончаров, Н.П. Капустин, В.А. Караковский, М.М. Паташник, С.Ю. Трапицын, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова.

Нами была проведена работа по выявлению организационно-педагогических условий эффективного управления формированием социальной компетентности подростков в условиях ученического самоуправления (развитие социокультурного пространства школы, совершенствование нормативно-правовой базы ученического самоуправления, разработка программы развития ученического самоуправления, подготовка кадров к формиро-ванию социальной компетентности подростков).

Современное общество нуждается в личности, обладающей совокупностью социально-ценных и индивидуально-личностных свойств и способностей к жизнедеятельности в социуме [1].

Можно согласиться с мнением Г.С. Трофимовой, которая считает что «компетент-ность» – личностная характеристика, а «компетенция» – деятельностная [3].

Социальная компетентность включает в себя такие компетенции как: личностная: (адаптация к меняющимся условиям, активность в обучении, школьной и социальной жизни, способности нести социальную ответственность); деятельностная (активность в образовательной деятельности, способность ставить цели и задачи в учебной деятельности, применять полученные знания и умения на практике); социально-психологическая (взаимодействие со всеми членами школьной жизни и социума, исполнять коллективные обязанности, способность к выполнению коллективных творческих дел, сформированное мировосприятие, выражающееся к отношении к окружающим и самому себе).

Необходимость формирования социальных компетенций у учащихся диктуются потребностями общества. В информационном обществе социальная компетентность регулируется отношениями «Я-Общество», в которых, определяющую роль играют умения выбрать социальные ориентиры и умение правильно организовать деятельность в соответствии с этими ориентирами.

Понятие ученического самоуправления рассматривалось еще в Средние века. Одно из первых упоминаний о нем можно встретить в работах Валентина Тротцендворда, директора латинской школы, проживавшего в г. Гольдеберге, в XV в. Он стал одним из первых идеологов школьного самоуправления. Он считал, что школьное самоуправление является важным условием гражданского воспитания. Педагог организовывал выборы в Сенат Школы (15 учеников) [8].

Большой вклад в развитие ученического самоуправления внес Я.А. Каменский, чешский педагог. Ему принадлежит идея демократического принципа школьной деятельности.[8].

В отечественной литературе о самоуправлении внес небезызвестный М.В. Ломоносов. В своем труде «Регламент московских гимназий» выявил, что ученики могут сами организовывать свое учебное пространство [4].

Значительное влияние на развитие ученического самоуправления в России оказал К.Д. Ушинский. По его мнению, «…формирование творческой, свободной личности должно осуществляться в синтезе образовательной, воспитательной и трудовой деятельности молодежи» [8, с. 32].

Педагог И.И. Горбунов-Посадов раскрыл свое понимание новой задачи образования в статье «Несколько вступительных слов» 1907 г. Он считает, что цель учителя заключается в установлении доверительных отношений с учеником, установление равенства между учителем и учениками, между самими учениками. Без доверия и равенства невозможно достичь взаимодействия в образовательном процессе [7].

В 1906 г. С.Т Шацкий создал особое общество «Сетлемент» (от англ. settlement — поселение). Общество было нацелено на распространение культурно-просветительских идей среди рабочих окраин Москвы. Основная идея С.Т. Шацкого состояла в создании детского сообщества нового типа, которое действовало на основе самоуправления и самоорганизации. «Сетлемент» организовал игровые площадки, клубы по интересам и т.п., чтобы способствовать всестороннему развитию воспитанников [8].

Актуальны сегодня идеи Н.К. Крупской о том, что в школьное самоуправление должны быть включены абсолютно все подростки, а не только избирательные комиссии (ученические советы). Согласно Н.К. Крупской, задача самоуправления состоит в воспитании «коллективиста-общественника», который активно учувствует в организации школьной жизни, готовится стать гражданином Советского государства, активно участвовать в строительстве коммунистического общества. Таким образом, школьное самоуправление должно научить детей «коллективно строить новую жизнь» [9, с. 78].

А.С. Макаренко наглядно продемонстрировал свои идеи на практике. Он возглавил детскую трудовую коммуны имени Ф.Э. Дзержинского. В коммуне действовала «Конституция страны ФЭД», которая определила, целую систему самоуправления для коммунаров. Высшим органом признано Общее собрание коммунаров, которое имело право наказывать. Никто не мог аннулировать решения собрания. Другим основным орга-

ном управления в коммуне стал Комитет командиров. В основе деятельности коммуны лежал принцип разделения труда и обязанностей, потому на едином собрании избирались хозяйственные, санитарные советы, комитеты столовой, клубные комитеты и т.д. Таким образом, главным принципом демократического воспитательного процесса в развитии и воспитании детского коллектива А.С. Макаренко считал наличие самоуправления.

В связи с тенденциями демократизации образования, в последние десятилетия проблема ученического самоуправления приобретает актуальность во многих исследованиях. Так, Ш.С. Ахимбекова рассматривала проблему гуманизации школьной жизни [4]. Т.М. Трегубова обратила внимание на процесс формирования ученического самоуправления как следствия активного сотрудничества педагогов и учащихся. Значительное место в исследованиях занимает проблема профессиональной компетентности и подготовки самих педагогов. Школьное самоуправление также может выступать средством контроля и преодоление девиантного поведения подростков. В своей диссертации В.И. Бочкарев в вопросах организации школьного самоуправления обратил внимание на педагогические основы и предлагал развить целую сеть самоуправления – педагогическую, ученическую и родительскую. Большое значение в организации самоуправления должны играть методологическая и нормативная база, наличие системности, структуры, осознанных целей и различных подходов в организации совместной социально-значимой деятельности [4].

Интерес представляют работы, посвященные изучению иностранного опыта организации школьного самоуправления, которые позволяют сделать сравнительный анализ отечественную и зарубежную практику. В частности, работа Л.М. Шигаповой посвящена анализу организации и практике школьного управления в странах Европы и США. Автор выявила основные тенденции формирования школьного самоуправления за рубежом и прогнозировала их дальнейшее развитие [83].

По мнению В.С. Агеева самоуправление в детском коллективе – важнейшее средство социализации детей. Кроме того, самоуправление выступает важным фактором формирования компетенций у учащихся [2].

О.А. Аракчеева в своей диссертации рассматривала проблему формирования социальных компетенций в условиях ученического самоуправления. Автор пришла к выводу, в условиях современной школы следует заменить устоявшиеся управленческие основы и заменить их культуросообразной деятельностью, что значительно расширит активность учащихся и позволит им усваивать новую систему ценностей.

Понятие «детское самоуправление» или «самоуправление детей» часто встречается в зарубежных источниках. Оно имеет тот же смысл, что и «школьное самоуправление» и «ученическое самоуправление», принятые в отечественной литературе. Зарубежные исследования анализировали самоуправление не только в школах, а также в сиротских учреждениях и самоуправляющихся клубах.

Зарубежная практика организации школьного самоуправления характеризуется активизацией в 20-е г. XX в. идей демократизации, гуманитаризации и индивидуализации во всех сферах общества, в том числе в образовании. Г. Винекен рассматривал школу как общину, в которую входили и педагоги и учащиеся. Большая община давала учащимся широкие полномочия в организации своей деятельности внутри школы. Модель школьного самоуправления А. Нейпла базируется на принципах демократии, где подростки и взрослые одинаково включены в организацию самоуправления. По С. Френе учащиеся это школьный кооператив, в котором каждый школьник в соответствии со своими интересами может организовать различные свободные виды деятельности [6].

Профессор С. Крошлак в своей статье изучает проблему гражданского образования через влияние школьного самоуправление на развитие необходимых для жизни учащимся знаний, навыков, умений и социальных компетенций в школах Словакии. Он исходит из позиции “informal school of democracy”, т.е. «неофициальной школьной демократии», где доминирующая роль принадлежит учащимся, а не администрации школы. Автор считает, что через формирование у учащихся гражданских знаний (гуманитарные предметы) возможно повышение степени участия школьников в социальной жизни школы. Гражданское образование через самоуправление, т.е. возможность использовать полученных знаний на практике позволяет развить у учащихся социальные компетенции и навыки, как развитие критического мышления, умение разрешать конфликты, защищать свою точку зрения и т.д. Образовательный процесс должен, построен таким образом, чтобы осуществлялась связь между «учиться демократии» и «делать демократию», т.е. происходит обучение в процессе работы.

Основным документом для создания школьного самоуправления является Устав школы. Согласно Закону «Об образовании» Устав школы определяет структуру органов управления образовательной организацией. Устав в указанной структуре должен определить место совета обещаю-

щихся и его компетенции [10].

Современное образование нацелено на обучение и воспитание личности с активной жизненной позицией, способной ориентировться в различных жизненных ситуациях, принимать взвешенные и сложные решения и нести за них ответственнось, способных к самоорганизации своей деятельности. Из этого следует, что сегодня общество испытвает потребность в социально-компетентной личности.

Процесс формирования социальной компетентности личности происходит в процессе воспитания как в семье, так и в образовательном учреждении. Важной составляющей воспитательной системы является организация ученического самоуправления, которое может выступать.

Процесс формирования социальных компетенций в условиях ученического самоуправления зависит от постепенного перехода от управленческого и тотального характера самоуправления к увеличению зоны активности учащихся в управлении школой.

Понятия «ученическое», «школьное», «школьное ученическое самоуправление» является не просто средством «управления самими собой», а предполагает активное участие в управлении образовательной организацией. Системы школьного самоуправления в образовательном учреждении включают различные органы самоуправления: общешкольный ученический совет, гимназический (школьный) парламент, ученический комитет (учеником), староста, школьная дума и др.

К критериями успешности социальной компетентности учащихся, которая сформулирована в условиях ученического самоуправвения относятся: умение самостоятельно строить иерархию ценностей; самостоятельно выстраивать линию поведения; мыслить последовательно, самостоятельно и логически; владение языковой грамотностью; психическое и психологическое саморегулирование своего эмоционального состояния; осознание и принятие общесоциальных ценностей; понимание значимости существования в обществе социальных единиц (сферы общества, институты, нормы, правила, ценности и т.д.); умение правильно планировать будущую профессиональную, общественную деятельность и прогнозировать результаты своей деятельности и т.д.

Литература

1. Аквазба Е.О., Аквазба С.О. Современные подходы психолого-педагогического сопровождения обучающихся в урочной и внеурочной деятельности: проблемы и перспективы // Современные наукоемкие технологии. 2016. №12-2. С. 304 – 308.

2. Белобородов Н.В. Социальное творчество учащихся как фактор успешной самореализации личности. М.: АПКиПРО, 2004. 134 с.

3. Богданова В.П., Никитюк Т.В. Практико-ориентированное обучение как условие успешной мотивации // Modern humanity success/Успехи гуманитарных наук. 2019. №4. С. 126 – 128.

4. Бочкарев И.В. Социально-педагогические основы школьного самоуправления: дис. ... док.пед. наук. М., 1998. 413 с.

5. Белицкая Г.Э. Социальная компетентность личности // Сознание личности в кризисном обществе. М., 1995. 122 с.

6. Коблянская Е.В. Социальная компетентность. СПб., 1995. 234 с.

7. Куклин А.Б. Гуманитарное образование в становлении личности молодого работника: автореф. дис. … канд. философ.наук. Омск, 1996. 32 с.

8. Рожков М.И. Теория и практика развития ученического самоуправления в профессиональной школе: дис. … док. пед. наук. Казань, 1989. 354 с.

9. Трофимова Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: монография. Ижевск, 2012. 190 с.

10. Указ Президента РФ от 01.06.2012 №761 "О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы" [Электронный ресурс] / Информационная правовая система «КонсультантПлюс». Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_130516/ (дата обращения: 20.01.2017)

References

1. Akvazba E.O., Akvazba S.O. Sovremennye podhody psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya obuchayushchihsya v urochnoj i vneurochnoj deyatel'nosti: problemy i perspektivy // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2016. №12-2. S. 304 – 308.

2. Beloborodov N.V. Social'noe tvorchestvo uchashchihsya kak faktor uspeshnoj samorealizacii lichnosti. M.: APKiPRO, 2004. 134 s.

3. Bogdanova V.P., Nikityuk T.V. Praktiko-orientirovannoe obuchenie kak uslovie uspeshnoj motivacii // Modern humanity success/Uspekhi gumanitarnyh nauk. 2019. №4. S. 126 – 128.

4. Bochkarev I.V. Social'no-pedagogicheskie osnovy shkol'nogo samoupravleniya: dis. ... dok.ped. nauk. M., 1998. 413 s.

5. Belickaya G.E. Social'naya kompetentnost' lichnosti // Soznanie lichnosti v krizisnom obshchestve. M., 1995. 122 s.

6. Koblyanskaya E.V. Social'naya kompetentnost'. SPb., 1995. 234 s.

7. Kuklin A.B. Gumanitarnoe obrazovanie v stanovlenii lichnosti molodogo rabotnika: avtoref. dis. … kand. filosof.nauk. Omsk, 1996. 32 s.

8. Rozhkov M.I. Teoriya i praktika razvitiya uchenicheskogo samoupravleniya v professional'noj shkole: dis. … dok. ped. nauk. Kazan', 1989. 354 s.

9. Trofimova G.S. Pedagogicheskaya kommunikativnaya kompetentnost': teoreticheskij i prikladnye aspekty: monografiya. Izhevsk, 2012. 190 s.

10. Ukaz Prezidenta RF ot 01.06.2012 №761 "O Nacional'noj strategii dejstvij v interesah detej na 2012-2017 gody" [Elektronnyj resurs] / Informacionnaya pravovaya sistema «Konsul'tantPlyus». Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_130516/ (data obrashcheniya: 20.01.2017)

***

FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A MODERN SECONDARY SCHOOL

Bogdanova V.P., Candidate of Pedagodgic Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Industrial University of Tyumen

Abstract: this article presents a symbiosis of theoretical and methodological components that reveal the problem of forming social competence in the educational space of a modern secondary school. The results of the theoretical analysis of the concept of social competence, student self-government are presented in the article. The ways of forming social competence as a necessary component of the development of a modern teenager are described in the article. A detailed analysis of various approaches to solving the analyzed problem is presented in the article. The author presents the results of the work done to identify the conditions for the successful formation of social competence, organizational and pedagogical conditions for effective management of the formation of social competence of adolescents in the conditions of student self-government. A detailed description of the essence of the analyzed educational process is given in the article. The distinction between the concepts of "student self-government", "children's self-government", and "school self-government" is specified in the article. The work of scientists aimed at studying the process of organizing training and providing quality education, formed the methodological basis of the article.

Keywords: social competence, educational student self-government, educational environment of an educational organization, social and cultural space

ОТБОР ТЕКСТОВ ПРИ РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ АДЪЮНКТОВ» ДЛЯ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 40.06.01 «ЮРИСПРУДЕНЦИЯ»

Голубева С.С., кандидат филологических наук, доцент,
Восточно-Сибирский институт МВД России

Аннотация: в статье рассмотрены основные признаки учебного пособия для обучения профессионально ориентированному иностранному языку кадров высшей квалификации, определены критерии отбора текстов при разработке учебного пособия по английскому языку для адъюнктов по направлению «Юриспруденция» такие как: коммуникативность, аутентичность, актуальность, содержательность и проблемность, а также стилистическая характеристика текстов: научные и официально-деловые, и их жанровая составляющая.

В результате проведенного анализа текстов, формирующих содержание современных российских учебников по английскому языку юридического профиля для аспирантов и адъюнктов, установлено, что учебники и учебные пособия не соответствуют требованиям ФГОС подготовки кадров высшей квалификации, предъявляемым к освоению программы дисциплины «Иностранный язык», и именно этим обусловлена актуальность создания нового учебного пособия с учетом требований ФГОС и выявленных критериев отбора текстов. Анализ иностранных учебников юридического профиля по английскому языку, изданных университетами Оксфорда и Кембриджа, показал, что их структура и содержание могут служить моделью для разработки современного учебного пособия по английскому языку для адъюнктов.

Автором статьи определены базы данных, такие как национальные корпусы текстов английского языка, директории журналов и электронные библиотеки, содержащие полнотекстовые издания научных и официально-деловых публикаций, представляющие интерес для отбора текстов на английском языке с учебными и научными целями.

Методологической основой исследования послужил общий диалектический метод научного познания, носящий универсальный характер, также методы логической дедукции, индукции, познавательные методы и приемы сравнения, анализа, обобщения и описания.

Ключевые слова: учебное пособие, отбор текстов, критерии отбора текстов, базы данных, полнотекстовые публикации

В связи с коммерциализацией обучения иностранному языку и обязательными квалификационными требованиями к преподавателям образовательных организаций высшего образования, обязывающих их заниматься публикацией учебных пособий и учебников, количество издаваемой учебной литературы значительно возросло. Однако, несмотря на такое большое количество публикаций, по-прежнему остро стоит проблема наличия качественных учебников для обучения профессионально ориентированному иностранному языку кадров вышей квалификации (аспирантов и адъюнктов). Актуальность данной проблемы отмечена не только автором данной статьи, но в трудах А.А. Егоровой, М.В. Филатовой [3], О.А. Кравцовой, Е.Б. Ястребовой [4, 7], И.Ю. Поповой [6], и других.

Существующие учебники и учебные пособия для аспирантов и адъюнктов очень часто являются по своей сути сборниками текстов по общей научной тематике без учета профессиональной направленности обучающихся. При этом задания к данным текстам не являются коммуникативными (например, прочитать и перевести текст, найти перевод слов и словосочетаний из текста, перевести предложения из текста с русского языка на английский и наоборот) и сочетаются грамматическими упражнениями, порою не связанными с текстами ни лексически, ни тематически. Либо такие пособия тематически ограничены профессиональной направленностью адъюнктов или аспирантов, но представляют собою хрестоматии текстов для чтения и перевода, а не полноценный учебник, представляющий методическую опору для обеспечения совершенствования всех четырех видов иноязычной коммуникативной деятельности, а именно чтения, аудирования, говорения и письма.

Учебник для адъюнктов как некоммуникативный сборник текстов и упражнений или хрестоматия не соответствует требованиям ФГОС ВО подготовки кадров высшей квалификации, предъявляемым к освоению программы дисциплины «Иностранный язык». Согласно ФГОС ВО адъюнкт, проходящий обучение по программе «Юриспруденция», должен владеть следующими универсальными компетенциями: «готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (УК-3)» и «готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (УК-4)» [1].

Учебные пособия должны отражать все требования учебной программы по формированию иноязычных компетенций, указанных в ФГОС ВО, поскольку как правило, они являются

1) собранием устных и письменных иноязычных материалов;

2) собранием заданий для практической и коммуникативной деятельности;

3) сводом грамматических и фонетических правил, а также лексического минимума для достижения определенного уровня владения иностранным языком;

4) основным средством организации учебной аудиторной деятельности и самостоятельной внеаудиторной работы обучающегося;

5) структурой, охватывающей все компоненты содержания учебной программы в соответствие с современными требованиями к овладению иностранным языком [2, 8].

Однако, поскольку современные учебники и учебные пособия для обучения английскому языку адъюнктов по направлению «Юриспруденция» не соответствуют требованиям ФГОС ВО и не отражают компонентов учебной программы по дисциплине «Иностранный язык», перед коллективом кафедры иностранных языков и культуры речи ВСИ МВД России поставлена задача по разработке такого учебного пособия. И коллектив сейчас находится на этапе анализа существующих учебников для подготовки кадров высшей квалификации и разработки концепции собственного авторского учебного пособия.

Сложность создания полностью аутентичного учебного пособия по английскому языку состоит в том, что он должен содержать не только аутентичные тексты в прямом понимании термина «аутентичный», означающего, что материал взят из оригинальных иноязычных источников, но и в том понимании, которое вносят О.А. Кравцова и Е.Б. Ястребова: «оригинальный, нескопированный» [7]. То есть такое учебное пособие должно содержать разработанную непосредственно авторами систему заданий и упражнений, а не заимствовать тексты и задания к ним из других учебников и учебных пособий.

Таким образом, при разработке учебного пособия по английскому языку для адъюнктов направления «Юриспруденция» встал вопрос не только об отборе аутентичных текстов, соответствующих специализации адъюнктов как научных работников, но и вопрос о выборе структурной концепции учебного пособия, разработке адекватных заданий и упражнений, пособствующих формированию универсальных компетенций, заявленных в ФГОС ВО.

Проблема создания учебного пособия по английскому языку для адъюнктов достаточно обширна, поэтому в рамках данной статьи мы хотим сосредоточить наше внимание на проблеме отбора текстов для данного пособия.

Социальный заказ при разработке учебного пособия по английскому языку для адъюнктов кроется в формировании профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции адъюнкта, способного осуществлять научную деятельность и работать с любыми типами научной и профессиональной информации как на родном, так и на английском языке. Следовательно, учебные тексты должны подготовить его к такой деятельности и моделировать соответствующую научную и профессиональную иноязычную коммуникацию.

В рамках направления «Юриспруденция» ВСИ МВД России ведет подготовку адъюнктов по научным специальностям 12.00.01 – «Теория и история права и государства; история учений о праве и государстве», 12.00.08 – «Уголовное право и криминология; уголовно-исполнительное право», 12.00.09 – «Уголовный процесс», 12.00.12 – «Криминалистика; судебно-экспертная деятельность; оперативно-разыскная деятельность», поэтому тексты, формирующие содержание учебного пособия должны тематически охватывать достаточно обширную область юридических знаний как общеспециальных, так и узкоспециализированных.

Кроме того, тематика текстов ограничивается тематикой модулей рабочей программы по дисциплине «Иностранный язык». Рабочая программа включает в себя следующие модули:

1. Различные виды чтения при работе с научной литературой.
2. Аннотирование, реферирование, резюме иноязычного текста.
3. Источники права зарубежных стран.
4. Гражданское и уголовное судопроизводство.
5. Судопроизводство в странах изучаемого языка.
6. Понятие преступления. Виды преступлений.
7. Современное состояние коррупционных преступлений.
8. Уголовное наказание и его виды.
9. Методы предупреждения преступности.

Структура рабочей программы и тематическое содержание ее модулей была избрана за основу структуры учебного пособия для адъюнктов направления «Юриспруденция» и тематики заполняющих ее текстов.

Для выявления особенностей учебных текстов, необходимых для наполнения содержания учебного пособия с учетом профессиональной ориентации обучающихся, нами был проведен анализ существующих российских учебников и учебных пособий по английскому языку для аспирантов и адъюнктов, а также иностранных учебников для юристов, изданных ведущими университетами Великобритании.

Анализ российских учебников и учебных пособий показал, что тексты, включенные в них, представляют собой либо короткие научно-

энциклопедические тексты, либо адаптированные публицистические тексты, в то время как задачи освоения иностранного языка на этапе подготовки специалистов высшей квалификации требуют умения работать с текстами научных статей, законов и законодательных актов, профессиональной юридической документацией, а также умения вступать в устное общение с коллегами – представителями международного профессионального сообщества. Следовательно, научно-энциклопедический короткий текст или публицистический текст не соответствуют коммуникативной потребности обучения профессионально-ориентированному иностранному языку адъюнктов направления «Юриспруденция». На основе таких текстов в объеме 1000-2000 знаков невозможно обучать аннотированию и реферированию текстов научных статей, а также невозможно сформировать навыки написания самостоятельных научных текстов на иностранном языке. У обучающегося в рамках учебника или учебного пособия нет модели текстов, с которыми ему приходится сталкиваться в своей научно-исследовательской и профессиональной деятельности. Таким образом, нами было принято решение отказаться от коротких научно-энциклопедических текстов, а публицистический текст принимать во внимание для отбора в качестве дидактического материала в состав учебного пособия только в том случае, если в нем грамотно представлен юридический кейс, требующий своего рассмотрения и решения в рамках тематики учебного модуля.

В результате анализа учебников английского языка для юридических специальностей, изданных университетами Оксфорда и Кембриджа, было установлено, что тексты, формирующие содержание учебников, представляют собою модели текстов, реально задействованных в работе юриста, как то: тексты деловой документации, тексты договоров и протоколов, тексты презентаций для выступления в судебных заседаниях или перед представителями профессионального сообщества, фрагменты законодательных актов и законов, тексты с сайтов университетов и других юридических организаций. Отметим, что проанализированные британские учебники создавались для лингвистической подготовки юристов-бакалавров и специалистов-практиков, поэтому научные тексты в данном виде учебников отсутствуют. В учебники также включены монологические и диалогические аудиотексты, моделирующие профессиональные коммуникативные ситуации.

Кроме того, большинство лексических и грамматических упражнений в британских учебниках построены на основе связанных профессиональных текстов, и грамматика, таким образом, осваивается обучающимися не в форме отдельных, вырванных из контекста предложений, а всегда в рамках коммуникативного и тематически обусловленного контекста.

При разработке общей структуры учебного пособия для адъюнктов направления «Юриспруденция» нам представляется более обоснованным подход британской коммуникативно и компетентностно ориентированной школы преподавания английского языка для специальных целей. Мы осознаем, что качественный отбор текстов, входящих в состав пособия, необходим не только для того, чтобы текст стал объектом для перевода, но и инструментом, обучающим всем видам научного и профессионального общения.

Помимо аутентичности тексты, отобранные в контент учебного пособия для адъюнктов направления «Юриспруденция» должны соответствовать следующим критериям:

1. Текст должен быть актуальным и информационно соответствовать потребностям научного работника и кругу его профессионально ориентированного чтения.

2. В тексте должен присутствовать фактор содержательности и расширения иноязычного профессионального тезауруса, который обеспечивает актуальность для обучающегося.

3. Текст должен быть проблемным, так как именно проблемность является условием обеспечения актуальности и содержательности [5].

Разработчики учебных пособий неизбежно сталкиваются с проблемой того, откуда брать аутентичные, актуальные, содержательные и проблемные тексты для своих пособий и дидактических материалов. Как отмечают Джейсон Скайер и Джутарат Вибулфол [9], создатели одного из корпусов юридических текстов на английском языке для учебных целей, национальные и специализированные корпусы текстов английского языка могут стать прекрасным источником для отбора текстов в состав учебного пособия для преподавания и изучения иностранного языка. Самые известные и обширные по описанному лексическому составу англоязычные корпусы текстов – это Британский Национальный Корпус (British National Corpus: http://corpus.byu.edu/bnc), Американский Национальный корпус (American National Corpus: http://anc.org), Австралийский Корпус английского Языка (The Australian Corpus of English: https://www.ausnc.org.au). Однако при работе с корпусами текстов составитель учебного пособия сталкивается со следующими сложностями:

1) поиск в корпусе строится по лексической единице или словосочетанию, поэтому нет возможности выбора контекста по грамма-тической конструкции:

2) нет выбора тематики и стилистики текста, поэтому поисковик выдает тексты всех жанров, в которых встречается данное слово или словосочетание, включая художественную литературу, публицистику и даже тексты комментариев к постам в социальных сетях. Хотя, что особенно ценно, в корпуса включены, в том числе, тексты деловых документов и деловой переписки, но они идут в общем списке, выданном поисковиком и требуется время, чтобы их обнаружить и вычленить из общего списка.

3) контекстное окружение слова или словосочетания ограничено определенным количеством слов, и часто нет возможности ознакомиться с полным текстом. Это обусловлено политикой охраны авторских прав.

В связи с этими сложностями составитель учебного пособия затрачивает большое количество времени на ознакомление и отбор текстов, релевантных теме разрабатываемого учебного пособия, его целям и задачам.

Еще одним открытым источником для подбора научных текстов, соответствующих потребностям обучения иностранному языку адъюнктами, являются зарубежные ресурсы открытого доступа, включающие в себя полнотекстовые публикации рабочих документов, журнальных статей фрагментов монографий и полнотекстовых книг на иностранных языках. Среди таких баз данных отметим.

1) DOAJ (Directory of Open Access Journals) – директория журналов с открытым доступом, включающая в себя научные журналы с полным текстом статей по различным отраслям знания на разных языках мира (https://www.doaj.org).

2) EBSLG – проект библиотек европейских университетов (https://ebslgwp.hhs.se).

3) Internet Public Library – интернет-библиотека университета Мичигана (США), объединившая в себя публикации по разным отраслям знания (https://www.ipl.org).

4) EconPapers – ресурс, включающий в себя рабочие документы, статьи из журналов, главы книг (https://econpapers.repec.org).

Учитывая тот факт, что в открытых базах данных присутствуют публикации по исследованиям, проводимым в настоящее время, включая 2019 год, тексты этих публикаций однозначно аутентичны, обладают актуальностью, содержательностью и проблемностью. Вышеука-занные тексты представляют интерес для адъюнктов, ведущих свои собственные научные исследования в области права, и могут быть не только включены в учебное пособие, но и могут быть рекомендованы для внеаудиторного чтения по дисциплине «Иностранный язык», а также для выполнения реферата или перевода, являющихся обязательными квалификационными работами для допуска к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку.

В заключении следует отметить, что на сегодняшний день коллектив кафедры иностран-ных языков и культуры речи ВСИ МВД России, ведущий работу над разработкой учебного пособия по английскому языку для адъюнктов направления подготовки 40.06.01 «Юриспру-денция», определился с теоретической базой, необходимой для создания пособия, структурой пособия, критериями отбора текстов и базами данных, в которых можно выбирать учебные, научные и деловые тексты. Работа над пособием находится на начальном этапе и будет продолжена.

Литература

1. Приказ от 5 декабря 2014г. №1538 «Об утверждении Федерального Государственного образовательного стандарта по направлению подготовки 40.06.01 «Юриспруденция» (Уровень подготовки кадров высшей квалификации)». http://fgosvo.ru/news/4/564 (дата обращения: 1.12.2019)

2. Бим И.А, Афанасьева О.В., Радченко О.А. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1999. №6. С. 13 – 17.

3. Егорова А.А., Филатова М.В. Создание учебного пособия по иностранному языку для магистрантов направления «Электроэнергетика» // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2018. Вып. 1. С. 126 – 132.

4. Кравцова О.А., Ястребова Е.Б. Современный аутентичный учебник иностранного языка для вуза: проблемы и пути решения // Филологические науки в МГИМО. 2019. №2. С. 48 – 57.

5. Мохова О.Л. Проблема аутентичности при отборе текстов для профессионально ориентированного обучения чтению // Вестник МГЛУ. 2016. Вып. 4 (743). С. 77 – 84.

6. Попова И.Ю. Создание учебника нового поколения по иностранному языку для неязыковых вузов в условиях изменения парадигмы высшего образования // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. №2 (83). С. 301 – 303.

7. Ястребова Е.Б., Кравцова О.А. Какой учебник иностранного языка нужен вузу сегодня? // Иностранные языки в школе. 2011. №5. С. 63 – 68.

8. Gao Song and Liu Xiao-Pei. On the Principles for Compiling Maritime English Textbooks // Journal of Shipping and Ocean Engineering. 2016. №6. P. 22 – 30.

9. Jason Skier, Jutarat Vibulphol. Development and Use of a Corpus Tailored for Legal English Learning. // PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand. 2016. №52. P. 237 – 254.

References

1. Prikaz ot 5 dekabrya 2014g. №1538 «Ob utverzhdenii Federal'nogo Gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta po napravleniyu podgotovki 40.06.01 «YUrisprudenciya» (Uroven' podgotovki kadrov vysshej kvalifikacii)». http://fgosvo.ru/news/4/564 (data obrashcheniya: 1.12.2019)
2. Bim I.A, Afanas'eva O.V., Radchenko O.A. K probleme ocenivaniya sovremennogo uchebnika inostrannogo yazyka // Inostrannye yazyki v shkole. 1999. №6. S. 13 – 17.
3. Egorova A.A., Filatova M.V. Sozdanie uchebnogo posobiya po inostrannomu yazyku dlya magistrantov napravleniya «Elektroenergetika» // Vestnik TvGU. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2018. Vyp. 1. S. 126 – 132.
4. Kravcova O.A., YAstrebova E.B. Sovremennyj autentichnyj uchebnik inostrannogo yazyka dlya vuza: problemy i puti resheniya // Filologicheskie nauki v MGIMO. 2019. №2. S. 48 – 57.
5. Mohova O.L. Problema autentichnosti pri otbore tekstov dlya professional'no orientirovannogo obucheniya chteniyu // Vestnik MGLU. 2016. Vyp. 4 (743). S. 77 – 84.
6. Popova I.YU. Sozdanie uchebnika novogo pokoleniya po inostrannomu yazyku dlya neyazykovyh vuzov v usloviyah izmeneniya paradigmy vysshego obrazovaniya // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. №2 (83). S. 301 – 303.
7. YAstrebova E.B., Kravcova O.A. Kakoj uchebnik inostrannogo yazyka nuzhen vuzu segodnya? // Inostrannye yazyki v shkole. 2011. №5. S. 63 – 68.
8. Gao Song and Liu Xiao-Pei. On the Principles for Compiling Maritime English Textbooks // Journal of Shipping and Ocean Engineering. 2016. №6. P. 22 – 30.
9. Jason Skier, Jutarat Vibulphol. Development and Use of a Corpus Tailored for Legal English Learning. // PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand. 2016. №52. P. 237 – 254.

***

THE TEXTS SELECTION IN CREATING OF THE TEXTBOOK «ENGLISH FOR ADJUNCTS» FOR THE SCIENTIFIC SPECIALITY 40.06.01 «JURISPRUDENCE»

Golubeva S.S., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
East-Siberian Institute of the MIA of the Russian Federation

Abstract: the article describes the main features of a textbook for teaching a professional foreign language of highly qualified personnel, defines the criteria for selecting texts when developing a textbook in English for adjuncts in the field of "Jurisprudence" such as communicativeness, authenticity, relevance, richness and problematicity, as well as the text stylistic characteristic: scientific and official-business, and their genre component.

As a result of the analysis of the texts that form the content of modern Russian textbooks of legal English for graduate students and adjuncts, it was found that the textbooks do not meet the requirements of the Federal State Educational Standard for the training of highly qualified personnel required to master the foreign language discipline program, and this determines the relevance of creating a new textbook taking into account the requirements of the Federal State Educational Standard and the identified text selection criteria. An analysis of foreign legal English textbooks published by the universities of Oxford and Cambridge showed that their structure and content could serve as a model for creating a modern textbook in English for adjuncts.

The author of the article identified databases, such as national English text corpuses, journals' directories and electronic libraries containing full-text publications of scientific and official business publications that are of interest in selecting English texts for educational and scientific purposes.

The methodological basis of the study was the general dialectical method of scientific knowledge, which is universal in nature, as well as the methods of logical deduction, induction, cognitive methods and techniques of comparison, analysis, generalization and description.

Keywords: textbook, text selection, text selection criteria, databases, full-text publications

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ БИОХИМИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Жадаев А.Ю., кандидат педагогических наук, доцент,
Институт пищевых технологий и дизайна
филиал Нижегородского государственного инженерно-экономического университета,
Новик И.Р., кандидат педагогических наук, доцент,
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина,
Воронина И.А., директор,
Школа №129, г. Нижний Новгород

Аннотация: в данной статье делается акцент на использование проблемного обучения на занятиях по биохимии с целью развития компетенций, необходимых будущему профессионалу в области химико-педагогического образования, а также индустрии питания, что очень актуально в данной работе. Авторы используют в работе с обучающимися мозговой штурм, проблемные ситуации и проблемный диалог. Мозговой штурм активизирует познавательную деятельность студентов. Решение ими проблемных ситуаций в ходе проблемного диалога на лекционных, семинарских и лабораторных занятиях развивает умения, навыки и компетенции в большей степени. Это способствует росту профессионально-личностных качеств обучающихся, приведенных в статье, усиливающихся при дальнейшем изучении профессиональных дисциплин (модулей). Проведенное исследование показало рост познавательной активности студентов на занятиях, что достигалось использованием интересных для них проблемных вопросов и ситуаций.

Ключевые слова: компетентность, профессионально-личностная компетентность, химическая компетентность, проблемное обучение, биохимия

Социально-экономические изменения, происходящие в нашей стране, остро обусловливают необходимость в подготовке компетентных и конкурентноспособных кадров для различных сфер деятельности человека. Важную роль в этом процессе играют такие дидактические принципы, как непрерывность и преемственность образования. С помощью данных принципов обеспечивается ранняя диагностика познавательных интересов, склонностей и способностей обучающихся и постепенное их развитие в школе, затем в колледже или вузе.

В проведенном исследовании Т.Г. Мухиной и др. приводятся интересные сведения о том, что в настоящее время у современной молодежи наиболее привлекательными факторами является все-таки престиж профессии и соответствие профессии способностям личности [7].

Именно технология проблемного обучения дает неограниченные возможности, как для развития наиболее способных и одаренных обучающихся, так и удовлетворяет требованиям настоящего времени к становлению «профессионала новой формации», способного к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию, самообразованию, профессиональному росту на протяжении всей своей жизни, а также их профессиональному самоопределению. В соответствии с этим, ведущими критериями профессионального становления, по мнению С.Н. Бегидовой [4], являются акмеологические детерминанты, обусловливающие данный процесс, который начинается в профессиональном учебном заведении и продолжается на протяжении всей трудовой деятельности человека. Согласимся с С.Н. Бегидовой, что к акмеологическим детерминантам относятся личностные профессионально значимые качества: ориентация личности на творческое саморазвитие, профессиональную компетентность, гуманизм, профессиональную ментальность, профессиональное честолюбие, а также положительная установка на профессиональную деятельность, акмеологическую культуру. Именно эти качества важно развивать уже со школы, обучая мыслить и планировать свою дальнейшую профессиональную и личностную траекторию развития.

К перечисленным выше профессионально-личностным качествам человека можно также отнести, на наш взгляд, и следующие, которые важно развивать уже со среднего звена школы: коммуникабельность и способность к сотрудничеству, готовность к инновационной и креативной деятельности, информационную грамотность, способность к лидерству и ответственности, целеустремленность и др., в зависимости от специфики выбранного направления и профиля подготовки, ведущую роль играет профессиональная мотивация, без которой невозможна подготовка грамотного профессионала своего дела. Основы профессиональной мотивации закладываются в старших классах средней школы при изучении специальных дисциплин, элективных курсов и кружков в рамках программ дополнительного образования.

Основные направления реформирования профессионального образования в России закреплены в ряде нормативно-правовых документов [1, 2], а так же нашли отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) 3-

го поколения, на основе которых формируются общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, при отсутствии предметных компетенций. Основными отличиями ФГОС 3-го поколения от предыдущих стандартов являются: сокращение теоретических курсов и увеличение количества дисциплин практической направленности, внедрение новых методов обучения, способствующих более интенсивному образовательному процессу, и направленность обучения на формирование способностей к самообразованию, повышение мотивации к изучению иностранных языков и этноса зарубежных партнеров [3]. Для успешной реализации требований ФГОС 3+ рядом вузов успешно применяется сетевое взаимодействие со школами, в которых открыты экспериментальные площадки. На них студенты и преподаватели работают с интересующимися учебным предметом школьниками, широко используя проблемное обучение (проблемный диалог, проблемные ситуации, мозговой штурм и др.). Данные методы способствуют дальнейшему развитию аналитико-синтетической деятельности обучающихся (анализ, синтез, конкретизация), а также позволяют использовать различные теории для объяснения целого круга возникающих вопросов и формулировать необходимые выводы [8].

При обучении химии важная роль отводится формированию химической компетентности, которая включает в себя готовность и способность применять химические знания, умения и навыки в своей дальнейшей профессиональной деятельности, а также при планомерном изучении профессиональных дисциплин (модулей). Так, в ИПТД при изучении студентами-технологами различных дисциплин химической направленности закладывают дальнейшие предпосылки для развития профессиональной компетентности, поскольку понимание сложных технологических и биохимических процессов, происходящих при кулинарной обработке пищи требует от студентов умения оперировать знаниями из этой области науки и успешно применять в последующем обучении. Полученные химические компетенции расширяются при освоении уже профессиональных модулей, таких как «Научные основы производства продуктов питания», «Новые продукты питания», «Технология продукции общественного питания», «Технология и организация централизованного производства», «Современные ресторанные технологии производства кулинарной продукции» и др.

Как отмечают А.З. Гайфуллина, С.И. Гильманшина, именно «решение проблемных ситуаций способствует развитию навыков исследовательской деятельности, приобретению обучающимися навыков самостоятельного поиска ответов на поставленные вопросы, самостоятельного решения проблемных ситуаций, умений анализировать факты, обобщать и делать логические выводы» [5]. Например, на основе состава и строения веществ прогнозируются их свойства. Так, в теме «Ферменты» можно использовать следующие проблемные вопросы: Повышается ли эффективность работы ферментов с повышением температуры? Отличаются ли ферменты от неорганических катализаторов? Если при ответе на данные вопросы возникают затруднения, возможен проблемный диалог, раскрывающий суть возникающих вопросов: Какова химическая природа ферментов? Какими свойствами обладают белки? В чем суть явления денатурации?

Одним из вариантов решения различных проблемных ситуаций является методический прием «мозговой штурм», который способствует генерированию идей, развивает логическое мышление обучающихся, заставляет их думать, размышлять, предполагать, творчески развиваться. Например, с помощью данного метода можно не только актуализировать имеющиеся знания по применению той или иной группы биологически активных веществ (ферментов, витаминов, гормонов и пр.), но и предположить дальнейшие варианты развития сферы их применения. Так, при изучении витаминов можно предложить ситуации для использования мозгового штурма: «Способы сохранения витаминов при кулинарной обработке пищи», «Пути витаминизации различных продуктов питания».

Систематическое использование технологии проблемного обучения с применением проблемно-исследовательского химического эксперимента при обучении студентов пищевой индустрии на 1-2 курсах во многом позволяет решить проблему формирования химических компетенций обучающихся, что послужит фундаментом для последующего формирования профессиональной компетентности. Очень важно приобрести готовность к педагогической деятельности и студентам Мининского университета. Участвуя в занятиях, построенных с применением технологий развивающего и проблемного обучения, они не только более успешно осваивают новые предметные знания и умения, но и приобретают профессиональные компетенции, которые в дальнейшем успешно применяют на занятиях со старшеклассниками сетевых школ №129, 151 г. Н. Новгорода и в ходе прохождения педагогических практик в других школах Нижегородской области.

Одной из дисциплин, оптимально подходящих для применения проблемного обучения в вузе, является «Биологическая химия». На лекциях и

практических занятиях, а также при выполнении лабораторных работ авторами используется именно проблемный подход в обучении, так как он может реализовываться в следующих формах: проблемного изложения (преподаватель сам ставит проблему и решает ее), совместного обучения (поставленная преподавателем проблема решается путем проблемного диалога с обучающимися), творческого обучения (обучающиеся сами формулируют проблему и находят ее решение). Важно, чтобы обучающиеся прошли следующие основные стадии, согласующиеся со структурно-композиционным подходом, предложенным Н.Е. Кузнецовой, М.А. Шаталовым, Э.Р. Эстриным [9]:

1. Подготовка к восприятию проблемы.
2. Создание проблемной ситуации («экспозиция»).
3. Формулирование проблемы («завязка»).
4. Разрешение проблемы в результате индивидуальной работы обучающихся, либо совместной с преподавателем.
5. Проверка полученных результатов в практической деятельности («развязка»).
6. Применение полученных знаний в решении химико-педагогических задач («рефлексия»).

Студенты педвуза, в отличие от всех других, впоследствии воспроизводят полученные знания на занятиях со школьниками, закрепляя полученные знания, умения и навыки и приобретая, таким образом, профессиональные компетенции и опыт педагогической деятельности.

Для успешной организации проблемного обучения важно создать следующие организационно-педагогические условия: обеспечение учебной и профессиональной мотивации обучающихся, посильность выполнения предложенной работы для них, значимость информации, получаемой при решении обозначенной проблемы, необходимость построения проблемного диалога с обучающимися. Позитивную роль в этом играет опыт сотрудничества и партнерства как формы взаимодействия студента и педагога в ходе учебного занятия, что создает благоприятную учебную среду для формирования необходимых компетенций и является примером эффективной совместной работы, который может использоваться студентами педвуза в дальнейшей работе со школьниками.

Кроме того, к одной из первостепенных задач преподавателя относится мотивация обучающихся необходимостью дальнейшего добывания знаний по изучению определенной учебной темы, занятий при работе с различными источниками информации: справочным материалом, интернет-ресурсами, дополнительной литературой, т.к. 35%-50% теоретического материала по дисциплине изучается студентами самостоятельно в процессе внеаудиторной работы, а также в СДО MOODLE.

Выполнение лабораторных работ по учебному курсу «Биохимия» для студентов, обучающихся по любому направлению подготовки, является одним из обязательных элементов изучения данной дисциплины. Лабораторный практикум имеет цель расширить и углубить теоретические знания предмета, привить студентам навыки самостоятельного изучения структурных и функциональных основ живой материи, лабораторного исследования химического состава живых организмов и закономерностей молекулярных процессов, обеспечивающих их жизнедеятельность, что очень важно при подготовке компетентных профессионалов как в области пищевой индустрии и химической промышленности [6], так и в области сельского хозяйства, медицины, педагогики и образования.

Так, в ходе выполнения лабораторной работы по теме «Химические свойства пигментов растительных клеток» обучающиеся должны освоить методику извлечения растительных пигментов и изучить их химические свойства, уметь интерпретировать полученные результаты. В начале проведения лабораторной работы преподаватель создает проблемную ситуацию, используя следующие ключевые вопросы: «Почему пигменты растений имеют различную растворимость в органических растворителях?», «Как Вы считаете, почему при добавлении к спиртовой вытяжке растительных пигментов бензина и немного дистиллированной воды после встряхивания и отстаивания в верхний бензиновый слой переходят хлорофилл и каротин, а в нижнем спиртовом желтом слое остается ксантофилл? Ответ поясните и аргументируйте.

Для того чтобы правильно ответить на данные вопросы обучающиеся в парах выполняют следующие химические опыты с использованием необходимого оборудования и реактивов:

Опыт 1. Приготовление спиртовой вытяжки пигментов из зеленых листьев.

Опыт 2. Разделение пигментов по методу Крауса.

Опыт 3. Получение щелочной соли хлорофилла (омыление хлорофилла).

Данные опытов фиксируются в тетради в форме стандартной таблицы из трех граф: 1. Опыты, 2. Наблюдения, 3. Выводы. По окончании выполнения данной работы обучающиеся делают выводы о химических свойствах пигментов листьев растений.

На наш взгляд, проблемно-исследовательский химический эксперимент является одним из актуальных методов и средств для реализации технологии проблемного обучения, поскольку создает

необходимые условия для совершенствования как предметных знаний обучающихся, так и развития необходимых профессионально-личностных качеств, заявленных в ФГОС 3+.

С целью диагностики познавательной активности обучающихся в начале и в конце обучения биохимии с использованием проблемного подхода был определен коэффициент познавательной активности студентов [10].

В начале обучения он составил 60% в ИПТД и 65% в НГПУ им. К. Минина, в конце обучения – 80% и 85% соответственно. Посильность выполняемых на занятиях заданий, их полезность и необходимость в дальнейшей профессиональной деятельности отметили 74% студентов ИПТД и 86% студентов НГПУ. Применяя проблемный метод обучения, преподаватель дополнительно способствует созданию ситуации успеха, что дает каждому обучающемуся возможность пережить радость достижения определенной цели, поверить в себя. В свою очередь, это служит дополнительным толчком для повышения учебной и профессиональной мотивации обучающихся, развивает определенные профессионально-личностные качества, а также поддерживает благоприятную психолого-эмоциональную обстановку на протяжении всего учебного занятия.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 в последней действующей в 2017 году редакции от 29 июля 2017 г.

2. Федеральный государственный образователь-ный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. №413.

3. ФГОС ВО по направлениям подготовки бакалавриата / Портал Федеральных государственных стандартов высшего образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4, свободный (дата обращения: 20.11.2015г.)

4. Бегидова С.Н. Акмеологические детерминанты профессионального становления личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. №1. С. 20 – 27.

5. Гайфуллина А.З., Гильманшина С.И. О компетентностном подходе в обучении химии // Актуальные проблемы химического и экологического образования: Сб. научн.-практ. конференции химиков с международным участием. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. С. 64 – 67.

6. Жадаев А.Ю. Проблемное обучение на лабораторных занятиях по биохимии: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению подготовки 19.03.02 «Продукты из растительного сырья», 19.03.04. «Технология продукции и организация общественного питания». Н.Новгород: Изд-во «Радонеж», 2018. 87 с.

7. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера обучающейся молодежи в условиях интегративного комплекса «школа-вуз» / Т.Г. Мухина, С.Н. Сорокоумова, П.А. Егорова, Д.Д. Яркова // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. №4. С. 14.

8. Новик И.Р., Русакова Е.В. Использование химического эксперимента в проблемном обучении // Актуальные проблемы химического образования: сб. статей по материалам I Всерос. науч.-практ. конференции. Н. Новгород: Мининский университет, 2018. С. 40 – 44.

9. Чан Т.Т. Химический эксперимент как метод формирования критического мышления школьников: автореф. дис. … канд. пед. наук. Москва, 2020. С. 26.

10. Чернобельская Г.М., Суханова Н.Ю. Методика решения комплексных учебных химико-технологических проблем в курсе неорганической химии средней школы // Наука и школа. 2002. №1. С. 21 – 31.

References

1. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» №273-FZ ot 29.12.2012 v poslednej dejstvuyushchej v 2017 godu redakcii ot 29 iyulya 2017 g.

2. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 g. №413.

3. FGOS VO po napravleniyam podgotovki bakalavriata / Portal Federal'nyh gosudarstvennyh standartov vysshego obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4, svobodnyj (data obrashcheniya: 20.11.2015g.)

4. Begidova S.N. Akmeologicheskie determinanty professional'nogo stanovleniya lichnosti // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2012. №1. S. 20 – 27.

5. Gajfullina A.Z., Gil'manshina S.I. O kompetentnostnom podhode v obuchenii himii // Aktual'nye problemy himicheskogo i ekologicheskogo obrazovaniya: Sb. nauchn.-prakt. konferencii himikov s mezhdunarodnym uchastiem. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2016. S. 64 – 67.

6. ZHadaev A.YU. Problemnoe obuchenie na laboratornyh zanyatiyah po biohimii: uchebnoe posobie dlya studentov, obuchayushchihsya po napravleniyu podgotovki 19.03.02 «Produkty iz rastitel'nogo syr'ya», 19.03.04. «Tekhnologiya produkcii i organizaciya obshchestvennogo pitaniya». N.Novgorod: Izd-vo «Radonezh», 2018. 87 s.

7. Professional'noe samoopredelenie i professional'naya kar'era obuchayushchejsya molodezhi v usloviyah integrativnogo kompleksa «shkola-vuz» / T.G. Muhina, S.N. Sorokoumova, P.A. Egorova, D.D. YArkova // Vestnik Mininskogo universiteta. 2019. T. 7. №4. S. 14.

8. Novik I.R., Rusakova E.V. Ispol'zovanie himicheskogo eksperimenta v problemnom obuchenii // Aktual'nye problemy himicheskogo obrazovaniya: sb. statej po materialam I Vseros. nauch.-prakt. konferencii. N. Novgorod: Mininskij universitet, 2018. S. 40 – 44.

9. CHan T.T. Himicheskij eksperiment kak metod formirovaniya kriticheskogo myshleniya shkol'nikov: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Moskva, 2020. S. 26.

10. CHernobel'skaya G.M., Suhanova N.YU. Metodika resheniya kompleksnyh uchebnyh himiko-tekhnologicheskih problem v kurse neorganicheskoj himii srednej shkoly // Nauka i shkola. 2002. №1. S. 21 – 31.

***

THE USE OF BIOCHEMISTRY PROBLEM-BASED LEARNING TO DEVELOP PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITIES OF STUDENTS

Zhadaev A.Yu., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Institute of Food Technologies and Design
branch of the Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics,
Novik I.R., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University),
Voronina I.A., Head Master,
School 129, Nizhny Novgorod

Abstract: this article focuses on the use of problem-based learning in biochemistry classes in order to develop the competencies necessary for a future professional in the field of chemical and pedagogical education, as well as the food industry, which is very relevant in this work. The authors use brainstorming, problem situations, and problem dialogue in their work with students. Brainstorming activates students' cognitive activity. Their solution of problem situations in the course of problem dialogue at lectures, seminars and laboratory classes develops skills, abilities and competencies to a greater extent. This contributes to the growth of professional and personal qualities of students, given in the article, which are enhanced by further study of professional disciplines (modules). The study showed an increase in students' cognitive activity in the classroom, which was achieved by using problematic issues and situations that were interesting to them.

Keywords: competence, professional and personal competence, chemical competence, problem training, biochemistry

ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ – МИФЫ И РЕАЛЬНОСТЬ НЕСТАРЕЮЩЕЙ ИДЕИ

Зубенко Н.Ю., кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора, Школа №1080, г. Москва

Аннотация: в статье осуществлена попытка выявить потенциал инноваций, который несет политика устойчивого развития области образования; каковы ее последствия для современного образования и для образования будущего. Исследование главным образом основано на анализе зарубежных источников и аутентичных документов в области образования для устойчивого развития (ОУР). Тезис, который мы защищаем, заключается в том, что современные жители земли, учащиеся и учителя, родители, руководители от образования являются свидетелями появления новой, объединяющей страны и народы образовательной парадигмы, которую ОУР позволяет описать и понять. В работе показано, что основными рычагами, движущими силами теоретического и практического воплощения данной парадигмы являются партнерская деятельность в рамках реализации международных образовательных проектов, исследовательская междисциплинарность, обобщение и диссеминация накопленного опыта. Это принципы деятельности в данном направлении, которые уже сегодня определяют и будут определять на перспективу функционирование учебных заведений, а также разработку современных методов обучения.

Ключевые слова: устойчивое развитие, образование в интересах устойчивого развития, образовательные сети и образовательные территории устойчивого развития

В ответ на экономический, социальный и экологический кризис идея устойчивого развития становится все более актуальной в государственной политике большинства стран. Образование рассматривается как важнейшее условие успеха ожидаемых преобразований, и «образование в интересах устойчивого развития» (ОУР) реализуется в школах по всему миру.

Идея «Образование в интересах устойчивого развития» или «Образование для устойчивого развития» (ОУР) продолжает эволюционизировать и концептуализироваться. Несмотря на то, что идея эта не нова (ее рождению человечество обязано Саммиту 1992 г. в Рио де Жанейро) [8], развитие и воплощение ее остаются новаторскими. Это новый взгляда на образование, органически вписывается в строящееся общество знания. Образование в интересах устойчивого развития предназначено для всех и каждого, без учета возраста. ОУР возможно и должно реализовывать не только в учебной и академической среде, но и за рамками формального образования, объединяя в образовательном содружестве школу, семью, корпорации, органы местного самоуправления и т.д. [11]. Данный вектор развития сотрудничества порождает территориальные локальные, межрегиональные и международные сети, деятельность которых, основываясь на принципах многодисциплинарности, проектной работы, партнерства и участия, влияет на организацию и методологию образования и обучения.

Для нас важным исследовательским импульсом является желание понять и раскрыть природу политики ОУР в области образования, которая за время ее возникновения и развития претерпела большие изменения, однако, до сих пор во многих конкретных местах, случаях и обстоятельствах вызывает неприятие, критику и непонимание, но, вместе с тем, является не мифом, а реальностью сегодняшнего и завтрашнего дня в эволюции современного глобального общества.

Мы не коим образом не собираемся заниматься просветительством в области ОУР. Данный этап в нашей научной и практической деятельности давно миновал. Наша основная цель состоит в том, чтобы определить потенциал инноваций, который несет эта новая парадигма в области образования, и каковы ее последствия для глобального образовательного проекта.

В своей работе «педагогическая эволюция во Франции» Эмиль Дюркгейм показал, что всеобщего образования не существует и что каждая система образования связана с политическим проектом: «когда мы исторически изучаем, как сформировались и развились системы образования, мы обнаруживаем, что они зависят от религии, политической организации, степени развития науки, состояния промышленности и т. д. Если их отделить от всех этих исторических причин, они становятся непонятными [17].

Действительно, ОУР не может быть понято вне его политического аспекта. Мы можем оспаривать кризисность, переходность или мутацию ситуации, в которой оказалось человечество уже в первой половине XXI века [12]. Но отрицать то, что впервые в своей истории все человечество столкнулось с выбором, обобщенным Патриком Вивере в трех очень простых и одновременно очень сложных вопросах: «Что мы будем делать с нашей планетой? Что мы будем делать с собой? Что мы будем делать с нашей жизнью?» [26].

В большинстве развитых стран проводится государственная политика, учитывающая принципы устойчивого развития и предлагающая альтернативы деструктивному для социальных связей и

окружающей среды способу развития. Эта политика создает новый взгляд на образование и призывает к изменениям в общем образовательном проекте [21]. В настоящее время существует множество инициатив, направленных на изменение педагогической практики и обдумывание целей образования.

Наши размышления подтверждают работы исследователей, которые касаются изменения образа мышления, мировоззренческих аспектов через практическую деятельность в области образования [2, 5, 6, 7].

Разумеется, мы не утверждаем, что образование в интересах устойчивого развития является единственно возможным путем этих трансформаций. Безусловно, даже самые масштабные количественные изменения не могут привести к качественному результату. Но мы являемся свидетелями появления новой «образовательной парадигмы», которую ОУР позволяет нам описать и понять [14].

Несмотря на солидный перечень международных программ и документов, венчающих десятилетие деятельности стран и народов в области ОУР [1, 4, 9, 24, 25], до сегодняшнего дня в научно-педагогическом сообществе, в среде практикующих преподавателей и учителей школ, родителей и учащихся нет единодушия в понимании важности и нужности данного аспекта.

Эта новая политика, возникающая на фоне кризиса в системе образования, не может не вызывать у специалистов сомнений относительно цели и задач, поставленных перед ними.

Наши отечественные исследователи все еще уповают на общепланетарное решение задач, которые откроют путь ко всеобщему благу. Такой посыл, по нашему мнению, придает дискурсу ОУР мифический оттенок. «Ещё нет самого главного – факта и практических доказательств реализации УР на нашей планете, но не в отдельном – локально экосистемном, а в необходимом для полноценной реализации – глобальном масштабе. Именно реализация УР в общепланетарном масштабе и даст основание признать появление и существование этого нового социоприродного процесса и тем самым подтвердит в будущем истинность создаваемой теории УР» [3].

Западные же эксперты и ученые рассматривают слабые звенья УОР с более реальных позиций. Серия критических замечаний, относительно ОУР, полагаем, наиболее рельефно представлена в исследовании П. Арие, посвященному теоретическому анализу проблемы замедления экономического роста во имя УР. Он утверждает, что «устойчивое развитие в современном обществе потребления может проявляться лишь в предложении и реализации способа загрязнять немного меньше, чтобы загрязнять дольше… Тогда система образование в данном контексте будет вынуждена развернуться в сторону создания «школ пыток», где научат, как на практике, на научной основе и под педагогическим присмотром дольше и усерднее продлевать жизнь умирающему». Арие не рассматривает данный пассаж как оксюморон, а видит в нем проявление современной идеологии, «которая сталкивает и заморачивает людей, открывает возможность манипулирования ими». По мнению автора исследования, «школа в контексте ОУР превращается в место обучения экологическому капитализму, местом привития правильных рефлексов законопослушному народу… За этим следуют кафедры и институты (конечно же спонсируемые) устойчивого развития в каждом регионе, крупные национальные компании, что и откроет путь к капитализму с экологическим лицом» [15].

Менее радикальную точку зрения высказал Пьер Ласкум, называя устойчивое развитие проблемой, а не решением. Исследователь справедливо отмечает, что в целом существует консенсус относительно состояния планеты. Повсеместно констатируется истощение невозобновляемых ресурсов, утрата биоразнообразия, глобальное потепление, увеличение неравенства во всех областях: доходы, здоровье, доступ к воде и продовольствию [19].

Ни один эксперт сегодня не утверждает, что проводимая политика устойчивого развития способна обратить вспять тяжелую тенденцию функционирования наших обществ, которая несет в себе опасность разрушения человеческой жизни на земле. Последовательные неудачи крупных глобальных саммитов по глобальному потеплению это наглядно демонстрируют. И если на международном уровне проблема не решается, то более скромный масштаб позволяет говорить о большом значении территорий в сфере устойчивого развития и ОУР.

Некоторые примеры инноваций, которые реализуют местные субъекты образования позволяют нам рассматривать ОУР как местную политику в области образования. Конечно, она рождается на международных форумах, и этот элемент не нуждается в умалении, поскольку он, как мы только что показали, пронизывает новое видение образования [10].

На примере Франции, демонстрирующей огромный прогресс в области децентрализации системы образования, мы проиллюстрируем значение местных инициатив в области реализации идей ОУР [13].

Разворот образования в городах и департаментах страны к устойчивому развитию произошел не на пустом месте. Материальным фундаментом этого процесса стала существующая не одно десятилетие система, местных образовательных договоров (CEL), заключаемых между школой и другими субъектами образования – ассоциациями, органами местного самоуправления, культурно-просветительскими учреждениями, с целью организации свободного времени учащихся. Эта деятельность развивалась и, наконец, территориаризировалась на полях местных образовательных проектов (ELP), которые составляли контент деятельности в рамках CEL. Таким образом постепенно происходило вовлечение в образовательную деятельность (формальную, неформальную, информальную) местных властей, что институализировало новые типы партнерства в системе образования. Работа охватывала два территориальных уровня: уровень учебного округа и местного сообщества, на котором разрабатывается стратегия, и уровень местного сообщества и школы, где осуществляется реализация задуманного.

Несмотря на генерализацию с 2007 года распространения ОУР на все школы в соответствии с Государственной образовательной политикой страны, местные партнерские отношения имеют важное значение. Так как именно на уровне конкретного образовательного учреждения данная политика реализуется и получает воплощение. Учителям предлагается учитывать использовать региональную специфику, местную территориальную специфику и особенности, чтобы облегчить понимание содержания программ по ОУР. Чрезвычайно приветствуется конкретные инициативы учеников, которые могут принимать решения в контексте школьного самоуправления.

Проекты создаются и реализуются и за пределами школы. Ассоциации, работающие в сфере образования («Экологическое образование», Образование в условиях рисков», «Народное образование» и т.д.), выступают инициаторами ОУР. Они создали объединение CFEEDD (collectif français pour l'éducation à l'environnement vers un développement durable) по экологическому образованию в целях устойчивого развития и разработали платформу из десяти предложений, чтобы легче и конкретнее реализовать реальную национальную политику. Такие инициативы «снизу» особенно ценны и показательны. Именно они являются иллюстрацией понимания важности проблемы населением страны и готовности к конкретным действиям.

По инициативе CFEEDD организуются ведомственные и региональные собрания, нацеленные на эффективную реализацию образования в области окружающей среды и устойчивого развития, его распространение. В этом случае мы можем наблюдать тесное партнерство, сложившееся в определенных областях между ассоциациями и местными сообществами.

На некоторых территориях местные органы власти, ассоциации и фонды настолько тесно сотрудничают, что могут составить здоровую конкуренцию школам в области реализации ОУР. Так создаются целые города устойчивого образования, где существуют сети устойчивого образования, перспективные в области развития образования будущего. Такие агломерационные сети существуют в Ренне, Лионе, Анжере, Нанте, которые, в свою очередь, объединяются в единую сеть со своим уставом. Так возникают территории ОУР, на которых обучая и обучаясь все жители участвуют в разработке социальной, культурной, экономической, образовательной политики, пронизанной идеями устойчивого развития.

С начала 2004 учебного года экологическое образование в интересах устойчивого развития (EEDD) входит в программы обучения всех учащихся французских школ. На веб-сайте Главного управления школьного обучения Министерства национального образования можно познакомится с опытом организации учебной деятельности и поддержки проектов в области устойчивого развития [18].

С 2007 года Региональный центр образовательной документации (CRDP) Управления образованием в г. Амьене получил статус Национального центра образования в области устойчивого развития. Его миссия заключается в предоставлении образовательному сообществу научного и образовательного контента и образовательных ресурсов, связанных с темой устойчивого развития, в осуществлении методической поддержки образовательного процесса в области ОУР. Его сайт направлен на продвижение проектов и действий в учебных заведениях названной территории, на налаживание связей научных экспертов и заинтересованных сторон. Раздел «Ресурсы» этого центра содержит загружаемый банк школьных программ по устойчивому развитию, их тематический контент. Видео интервью, а также конференции по ОУР [20, 22].

В рамках реализации региональных, департаментальных и городских программ «Образование для устойчивого развития: как это сделать?» разработаны «Рабочие тетради», где представлены пути и средства интеграции ОУР в жизнь образовательных учреждений, разработана система оценивания данной деятельности [16].

При поддержке Министерства национального образования в партнерстве с ЮНЕСКО открыт

образовательный интернет-портал Terra Project, посвященный устойчивому развитию [23].

Таким образом, во Франции стратегия непрерывного образования в контексте устойчивого развития, которая строится на основе концепции «образование без границ и в течение всей жизни», получает наиболее значимое и реальное воплощение на уровне департаментов и агломераций. Тенденции к объединению усилий педагогического, родительского сообществ, активное включение административно-управленческого городского ресурса, предприятий и ассоциаций в реализации ОУР сегодня во Франции очевидны. Также заметна все большая территориальная локализация в данной сфере, результатом которой являются «Территории ОУР», которые имеют четко определенный периметр, цель, содержание и движущие силы. Именно там и именно тогда образование в контексте устойчивого развития выступает не в качестве лозунга или бренда, а становится более узнаваемым для населения конкретной местности. Эволюция образования в указанном направлении способствует изменению мировоззрения личности и групп людей на основе ценностного отношения к безопасности, здоровью, благополучию, единству и культурному многообразию.

Литература

1. Айти-нагойская декларация по образованию для устойчивого развития Принята Всемирной конференцией ЮНЕСКО по образованию для устойчивого развития, ноябрь 2014 г., г. Айти-Нагоя (Япония) [Электронный ресурс]. URL: geogr.msu.ru›science/projects/our/docs/Nagoya

2. Бек Д., Кован К. Спиральная динамика. Управляя ценностями, лидерством и изменениями в XXI веке. BestBusinessBooks, Открытый Мир. 2010. 424 с.

3. Образование для устойчивого развития в России: проблемы и перспективы (Экспертно-аналитический доклад) / В.А. Грачев, И.В. Ильин, А.Д. Урсул, Т.А. Урсул и др. М.: Московская редакция издательства «Учитель»; Издательство Московского университета, 2017. 207 с.; С. 116.

4. Информационная записка о Всемирной конференции по образованию в интересах устойчивого развития в 2014 году [Электронный ресурс]. URL: unece.org›fileadmin/DAM/env/esd/8thMeetSC/ece.cep…

5. Мамедов Н.М. Становление культуры устойчивого развития //Вестник Комиссии РФ по делам ЮНЕСКО // Вестник Комиссии РФ по делам ЮНЕСКО. 2015 №24. 82 с.

6. Мантатов В.В. Теория устойчивого развития: онтология и методология. Улан-Удэ: Восточно-Сибирский ун-т технологий и управления. 2009. 146 с.

7. Гроф С., Ласло Э., Рассел П. Революция сознания: Трансатлантический диалог: пер. с англ. М. Драчинского. М.: 000 "Издательство АСТ" и др., 2004. 248 с.

8. Рио-де-Жанейрская декларация по окружающей среде и развитию [Электронный ресурс]. https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/riodecl.shtml

9. Ханты-Мансийские рекомендации по реализации Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития // Материалы Международной конференция по образованию в интересах устойчивого развития. Ханты-Мансийск, Российская Федерация. 8-11 июня 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: geogr.msu.ru›…our/docs/kh_m_2015_rekomendatsii.doc

10. Шайденко Н.А., Кипурова С.Н. Анализ и оценка качества образования и качества деятельности учителя (история и современность) // Инновационные процессы в науке и образовании: сборник научных статей. Пенза, 2018.

11. Шайденко Н.А. Общая характеристика образования в контексте устойчивого развития // Образование личности. 2017. №2. С. 56 – 60.

12. Шайденко Н.А., Орехова Е.Я. Emotional Burnout in Megalopolis Education Environment: Human Destruction Phenomenon // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). 2017. С. 486 – 494.

13. Шайденко Н.А., Кутепов С.Н. Национальные приоритеты профессионального образования и обучения в контексте европейской интеграции: опыт Франции // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. №1 (28). С. 100 – 110.

14. Шайденко.Н.А., Подзолков.В.Г. Процесс парадигмальной трансформации на современном этапе развития цивилизации // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. №4-2. С. 260 – 268.

15. Aries P. La décroissance, un nouveau projet politique. Golias. 2008. 362 p.; P. 170.

16. Dossier "L'éducation au développement durable: comment faire?" des Cahiers pédagogiques [Электронный ресурс]. URL: http://www.cahiers-pedagogiques.com

17. Durkheim É. L'évolution pédagogique en France Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904-1905. Paris 1938. 136 p.; P. 54 [Электронный ресурс]. URL: http://pages.infinit.net/sociojmt

18. Eduscol [Электронный ресурс] URL: https://eduscol.education.fr/D0185/accueil.htm

19. Lascoumes P. Le développement durable. Une nouvelle affaire d'État. Paris. Presses Universitaires de France.2014. 224 p.; P. 69.

20. Le Pôle national de compétence Éducation au développement durable [Электронный ресурс]. URL: https://www.reseau-canope.fr/academie-damiens/atelier-canope-80-amiens.html

21. Orekhova E.Ya., Shaidenko N.A. Emotional burnout in megapolis education envi-ronment: human destruction phenomenon // The European Proseedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). 2017. C. 486 – 494.

22. Ressources [Электронный ресурс]. URL: https://www.reseau-canope.fr/academie-damiens/atelier-canope-80-amiens.html

23. Terra Project [Электронный ресурс]. URL: http://www.education-developpement-durable.fr

24. The Competences in Education for Sustainable Development ("Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development"; ECE/CEP/ AC.13/2011/6) were adopted at the sixth meeting of the United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) Steering Committee on Education for Sustainable Development on 7 April 2011 [Электронный ресурс]. URL:http://www.unece.org/env/welcome.html

25. UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development [Электронный ресурс]. URL:sustainabledevelopment.un.org›index.php

26. Viveret P. La cause humaine: du bon usage de la fin d'un monde // Editions des Liens qui libèrent. 2018. 236 p.; P. 33.

References

1. Ajti-nagojskaya deklaraciya po obrazovaniyu dlya ustojchivogo razvitiya Prinyata Vsemirnoj konferenciej YUNESKO po obrazovaniyu dlya ustojchivogo razvitiya, noyabr' 2014 g., g. Ajti-Nagoya (YAponiya) [Elektronnyj resurs]. URL: geogr.msu.ru›science/projects/our/docs/Nagoya

2. Bek D., Kovan K. Spiral'naya dinamika. Upravlyaya cennostyami, liderstvom i izmeneniyami v XXI veke. BestBusinessBooks, Otkrytyj Mir. 2010. 424 s.

3. Obrazovanie dlya ustojchivogo razvitiya v Rossii: problemy i perspektivy (Ekspertno-analiticheskij doklad) / V.A. Grachev, I.V. Il'in, A.D. Ursul, T.A. Ursul i dr. M.: Moskovskaya redakciya izdatel'stva «Uchitel'»; Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2017. 207 s.; S. 116.

4. Informacionnaya zapiska o Vsemirnoj konferencii po obrazovaniyu v interesah ustojchivogo razvitiya v 2014 godu [Elektronnyj resurs]. URL: unece.org›fileadmin/DAM/env/esd/8thMeetSC/ece.cep …

5. Mamedov N.M. Stanovlenie kul'tury ustojchivogo razvitiya //Vestnik Komissii RF po delam YUNESKO // Vestnik Komissii RF po delam YUNESKO. 2015 №24. 82 s.

6. Mantatov V.V. Teoriya ustojchivogo razvitiya: ontologiya i metodologiya. Ulan-Ude: Vostochno-Sibirskij un-t tekhnologij i upravleniya. 2009. 146 s.

7. Grof S., Laslo E., Rassel P. Revolyuciya soznaniya: Transatlanticheskij dialog: per. s angl. M. Drachinskogo. M.: 000 "Izdatel'stvo ACT" i dr., 2004. 248 s.

8. Rio-de-ZHanejrskaya deklaraciya po okruzhayushchej srede i razvitiyu [Elektronnyj resurs]. https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/riodecl.shtml

9. Hanty-Mansijskie rekomendacii po realizacii Global'noj programmy dejstvij po obrazovaniyu v interesah ustojchivogo razvitiya // Materialy Mezhdunarodnoj konferenciya po obrazovaniyu v interesah ustojchivogo razvitiya. Hanty-Mansijsk, Rossijskaya Federaciya. 8-11 iyunya 2015 g. [Elektronnyj resurs]. URL: geogr.msu.ru›…our/docs/kh_m_2015_rekomendatsii.doc

10. SHajdenko N.A., Kipurova S.N. Analiz i ocenka kachestva obrazovaniya i kachestva deyatel'nosti uchitelya (istoriya i sovremennost') // Innovacionnye processy v nauke i obrazovanii: sbornik nauchnyh statej. Penza, 2018.

11. SHajdenko N.A. Obshchaya harakteristika obrazovaniya v kontekste ustojchivogo razvitiya // Obrazovanie lichnosti. 2017. №2. S. 56 – 60.

12. SHajdenko N.A., Orekhova E.YA. Emotional Burnout in Megalopolis Education Environment: Human Destruction Phenomenon // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). 2017. S. 486 – 494.

13. SHajdenko N.A., Kutepov S.N. Nacional'nye prioritety professional'nogo obrazovaniya i obucheniya v kontekste evropejskoj integracii: opyt Francii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2016. №1 (28). S. 100 – 110.

14. SHajdenko.N.A., Podzolkov.V.G. Process paradigmal'noj transformacii na sovremennom etape razvitiya civilizacii // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki. 2014. №4-2. S. 260 – 268.

15. Aries P. La décroissance, un nouveau projet politique. Golias. 2008. 362 r.; R. 170.

16. Dossier "L'éducation au développement durable: comment faire?" des Cahiers pédagogiques [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.cahiers-pedagogiques.com

17. Durkheim É. L'évolution pédagogique en France Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904-1905. Paris 1938. 136 p.; P. 54 [Elektronnyj resurs]. URL: http://pages.infinit.net/sociojmt

18. Eduscol [Elektronnyj resurs] URL: https://eduscol.education.fr/D0185/accueil.htm

19. Lascoumes P. Le développement durable. Une nouvelle affaire d'État. Paris. Presses Universitaires de France.2014. 224 p.; P. 69.

20. Le Pôle national de compétence Éducation au développement durable [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.reseau-canope.fr/academie-damiens/atelier-canope-80-amiens.html

21. Orekhova E.Ya., Shaidenko N.A. Emotional burnout in megapolis education envi-ronment: human destruction phenomenon // The European Proseedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). 2017. C. 486 – 494.

22. Ressources [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.reseau-canope.fr/academie-damiens/atelier-canope-80-amiens.html

23. Terra Project [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.education-developpement-durable.fr

24. The Competences in Education for Sustainable Development ("Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development"; ECE/CEP/ AC.13/2011/6) were adopted at the sixth meeting of the United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) Steering Committee on Education for Sustainable Development on 7 April 2011 [Elektronnyj resurs]. URL:http://www.unece.org/env/welcome.html

25. UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development [Elektronnyj resurs]. URL:sustainabledevelopment.un.org›index.php

26. Viveret R. La cause humaine: du bon usage de la fin d'un monde // Editions des Liens qui libèrent. 2018. 236 r.; R. 33.

***

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT – MYTHS AND REALITY OF AN AGELESS IDEA

Zubenko N.Yu., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Deputy Headmaster,
School №1080, Moscow

Abstract: the article attempts to identify the potential of innovation which carries the policy of sustainable development in the field of education also what are its consequences for modern education and for the education of the future. The research is mainly based on the analysis of foreign sources and authentic documents in the field of education for sustainable development (ESD). The thesis we defend is that the modern inhabitants of the earth, students and teachers, parents and leaders in the field of education are witnessing the emergence of a new educational paradigm that unites countries and nations which is also allowed to be described and understood by ESD. The research shows that the main leverage and driving forces of the theoretical and practical implementation of this paradigm are partnership activities in the framework of international educational projects, research interdisciplinarity, generalization and dissemination of accumulated experience. These are the principles of activity in this direction, which already today and also in the future will determine functioning of educational institutions, as well as the development of modern teaching methods.

Keywords: sustainable development, education for sustainable development, educational networks and educational territories of sustainable development

ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАГРАМОТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Лаптева С.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Тюменский индустриальный университет, филиал в г. Ноябрьск

Аннотация: в настоящем научном исследовании затронута такая актуальная проблема, как формирование медиаграмотности в условиях информатизации образования. Автор анализирует существующие научные точки зрения на сущность и содержание понятия медиаграмотность, на основании чего формулирует собственное понимание данного термина, интерпретируя ее как способность, которая приобретается в ходе социализации личности и ее обучения. Представлена структура медиаграмотности с выделением ее составных элементов. Уделяется внимание индивидуально-психологическим факторам, которые следует учитывать при формировании медиаграмотности. Именно они оказывают колоссальную роль на степень ее освоения. Выделены ключевые процессуальные характеристики, которые раскрывают специфику обучения соответствующего уровня психологического характера. Они предполагают обязательный характер предварительного развития комплекса когнитивных способностей и сложных умений и навыков. Речь идет о произвольном целенаправленном восприятии, селективном распознавании, анализе смысловых конструкций и синтез информационных единиц и значений. Сформулирован вывод о том, что если базовые компоненты на начальном этапе не получили должного развития, это влечет трудности в ходе освоения специальных умений и навыков. Установлено, что помимо индивидуально-психологической составляющей на формирование медиаграмотности оказывают колоссальное влияние внешние факторы – качество специальных образовательных программ, динамика включенности представителей отдельных социальных групп в процесс освоения информационных технологий. Особое внимание уделяется общей культуре медиапотребления, формируемой под воздействием личных качеств, высокой мотивации, а также ближайшего окружения. Проанализированы современные тенденции, наиболее типичные для молодого поколения медиапотребителей. Выделены способность к сознательному развитию, навыки критического анализа и творческой реконструкции отдельных медиатекстов. По результатам исследования сформулированы выводы о необходимости формирования медиаграмотности в условиях информатизации образования. В противном случае, процесс обучения будет затруднён.

Ключевые слова: медиаграмотность, медиатехнологии, информатизация образования, средства массовой информации

Современное образование характеризуется всеобщей информатизацией. В условиях, когда информационные потоки постоянно увеличиваются и усложняются, особое значение приобретают вопросы формирования медиаграмотности. Надо сказать, что данному вопросу в последние годы уделяется повышенное внимание. Это обусловлено тем, что данный инструмент способен оказать как выраженное положительное воздействие на развитие человека и общества, так и, напротив, негативным образом отразиться на всех протекающих процессах.

Основная цель данного исследования состоит в рассмотрении процесса формирования медиаграмотности в условиях информатизации образования.

Для достижения заявленной цели необходимо решить ряд первоочередных задач, среди которых особого внимания заслуживают следующие:

- рассмотрение существующих научных точек зрения на сущностно-содержательную характеристику понятия «медиаграмотность»;
- выделение структурных элементов медиаграмотности;
- определение роли и значения медиаграмотности в условиях информатизации образования.

Так, Н.В. Чичерина в своем исследовании рассматривает медиаграмотность как ключевую компетенцию в структуре профессиональной компетентности специалиста, обеспечивающей адекватное взаимодействие с медиасредой к условиям глобального информационного пространства. В качестве основных компонент, которые в совокупности составляют структуру данного понятия, она выделяет следующие элементы [8, с. 22]:

- мотивационный компонент как готовность к проявлению компетенции;
- когнитивный компонент, включающий знания, сгруппированные по ключевым концептам медиаграмотности (процесс, контекст, медиатекст, медиарепрезентации);
- поведенческий компонент как набор умений, обеспечивающих адекватное взаимодействие с медиатекстами в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях;
- ценностно-смысловой компонент как отношение к содержанию компетенции и объекту ее приложения, формирующееся на основе базовых концептуальных положений медиаграмот-ности.

О.П. Кутькина обращает внимание на тот факт, что медиаграмотность – это достаточно сложное личностное образование, которое включает в себя совокупность знаний о медиа, умений и навыков

их практического применения, опыт их использования в различных сферах деятельности, включая опыт работы с компьютером как с основным инструментом, качества личности, характеризующие человека [6, с. 15]. Речь идет о познавательной активности, критическом и творческом мышлении, коммуникативности, рефлексии, положительной мотивации и ценностно-смысловых представлений о деятельности по использованию медиатехнологий.

Особый интерес представляет точка зрения Е.В. Косолаповой, которая предлагает понимать под медиаграмотностью умение использовать, оценивать, критически анализировать, создавать и передавать сообщения (медиатексты) в различных формах при помощи использования медиасредств с целью формирования критического мышления человека [4, с. 173]. Примечательно, что автор использует анализируемую категорию по отношению к детям младшего школьного возраста. То есть исходя из этого, можно сделать вывод о том, что уже на уровне младших школьников целесообразно говорить о медиаграмотности. Причем чем раньше начнется ее формирование, тем больше положительных результатов принесет данный процесс.

Похожего мнения придерживается И.А. Стернин, который понимает под медиаграмотностью умение пользоваться текстами печатных и электронных СМИ, включая интернет. В данном случае речь идет об адекватном восприятии данных текстов и возможности их создания. В структуре данного понятия он выделяет следующие составляющие [7, с. 210]:

1. умение находить информацию в современных средствах массовой информации и интернете;
2. умение адекватно понимать и оценивать информацию, предлагаемую текстами средств массовой информации и интернета (бумажные СМИ, электронные СМИ – ТВ, радио, интернет);
3. умение создавать тексты;
4. знание основных тенденций развития современных средств массовой информации.

Г.А. Арутюнов указывает на тот факт, что медиаграмотность является составным элементом информационной грамотности современного специалиста и вкладывает в данное понятие следующий смысл: это соответствие требованиям современного информационного общества, представляющий собой комплекс знаний, умений и навыков, необходимых для понимания средств массовой коммуникации и форматов, в которых осуществляется создание, хранение, передача и представление данных, информации и знаний, а также умений анализировать и создавать медиаинформацию, представленную в разных формах и форматах [1, с. 223].

Т.С. Жилинская указывает на ключевую цель формирования медиаграмотности – подготовку студентов к их полноценной активной творческой и профессиональной деятельности [3, с. 193].

Проанализировав представленные дефиниции, можно сформулировать вывод о том, что медиаграмостность – это способность, приобре-таемая в ходе социализации и образовательного процесса. Вместе с тем, следует четко понимать, что в процессе ее формирования особая роль принадлежит индивидуально-психологическим факторам, которые оказывают непосредственное влияние на ее развитие и конечный достигаемый уровень. Несмотря на то, что специальные образовательные технологии способствуют повышению уровня грамотности в контексте новых медиатехнологий и содержаниямедиатекстов, существуют выраженные индивидуальные различия в степени их освоения.

Всецелое признание значимости индивидуально-психологических факторов свидетельствует об изменении акцентов в исследовании и понимании процесса развития медиаграмотности, оценки его динамики и успешности в аспекте приобретения и закрепления специфических, релевантных данному понятию индивидуальных знаний, установок, умений и навыков. При этом лишь небольшое количество научных работ посвящено рассмотрению роли присущих с рождения индивидуально-психологических факторов в формировании и дальнейшем развитии медиаграмотности. Вместе с тем, в последние годы наметилась тенденция к пониманию различий и непредсказуемости динамики основных показателей, которые определяют уровень развития медиаграмотности населения.

Вполне очевидно, что подобная непредсказуемость является неизбежной, поскольку она характеризуется сугубо объективной психологической природой. Существенные расхождения в динамике освоения медиаграмотности воспринимаются как нечто аномальное только в тех случаях, когда учитываются лишь внешние факторы, такие как качество специальных образовательных программ или динамика включенности представителей отдельных социальных групп в процесс освоения информационных технологий.

В контекст системного анализа значимости индивидуально-психологических факторов, кото-рые всецело определяют развитие медиаграмотности конкретного человека, особую роль приобретает понимание специфики обучения соответствующего уровня психологического характера. Данная специфика может быть описана посредством рас-

крытия следующих процесс-суальных характеристик:

- развитие знаний и умений, необходимых для распознавания и нейтрализации влияния тех рекламно-информационных и политических технологий, с помощью которых современные массмедиа активно конструируют реальность на уровне индивидуального и массового сознания;
- развитие умений оценивать получаемую медиа-информацию в плане её социального, культурного, политического и экономического значения;
- развитие умения проводить комплексную оценку медиатекстов, включая их эстетическую ценность;
- развитие умения декодировать многослойные медиатексты/полимодальные сообщения в целях распознавания их реальных смыслов, их практической значимости, креативности и реализуемости содержащихся в них идей.

Вполне понятно, что представленные процессуальные характеристики предполагают обязательный характер предварительного развития целого комплекса когнитивных способностей и достаточно сложных умений и навыков, которые могут быть квалифицированы как базовые. Речь идет о произвольном целенаправленном восприятии, селективном распознавании, анализе смысловых конструкций и синтез информа-ционных единиц и значений. Однако, следует напомнить, что развитие перечисленных когнитивных способностей и специальных умений начинается еще в дошкольном возрасте и в случае чем-либо спровоцированной стагнации далеко не всегда может быть скомпенсировано в последующие возрастные этапы. Иногда задержка развития таких когнитивных функций как способность к произвольному, устойчивому вниманию, способность к быстрому переключению с одного объекта восприятия на другой, способность к выделению ключевых компонентов/основных смыслов в тексте бывает настолько существенной, что даже при интенсивном обучении достигается лишь частичное восполнение.

Учитывая вышеизложенное, следует подчеркнуть, что развитие базовых компонентов медиаграмотности человека начинается задолго до наступления обучения по специальным программам. И если эти базовые компоненты не получат должного развития в определенный, отводимый для этого период, то последующее освоение специальных умений и навыков, связанных с осознанным использованием информационных технологий, пониманием медиатекстов, будет существенно затруднено.

Естественно, немаловажное значение имеет общая культура медиапотребления, которая формируется и поддерживается в определенном обществе, в ближайшем окружении растущей личности (в семье, компании сверстников, образовательном учреждении и т.д.). Но даже в определенных микросредах, в которых имеет место высокая культура медиапотребления, у отдельных лиц можно наблюдать достаточно низкую степень мотивации к её освоению [2, с. 52]. При этом, если уровень мотивации низкий, то даже наличие соответствующих индивидуальных задатков не гарантирует высокую динамику их стихийного раскрытия.

С учетом этого, можно сказать, что для успешного сценария развития медиаграмотности необходимо отвечать определенным условиям, которые взаимодополняют друг друга. И.С. Кулькова указывает на следующие моменты [5, с. 50]:

- наличие врожденных задатков;
- наличие высокой мотивации;
- достаточный уровень развития общих когнитивных способностей.

В современных условиях можно проследить тенденцию среди молодого поколения медиапотребителей. Среди данной группы достаточно часто наблюдается способность к сознательному развитию, навыки критического анализа и творческой реконструкции отдельных медиатекстов. Вместе с тем, не всегда понятна преобладающая мотивация такого самообучения. Так, некоторые ориентируются на информационную культуру известных или субъективно значимых лиц. Другие развивают медиаграмотность лишь в качестве побочного эффекта стремления к самоутверждению, что более всего проявляется в социальных сетях, на виртуальных форумах и площадках.

Вообще, среди всего многообразия возможных мотивов желания к самообучению и саморазвития в контексте повышения медиаграмотности, для представителей молодого поколения преобладающими мотивами выступают следующие:

- поиск общения с референтными лицами (коммуникативный);
- спонтанное стремление к овладению какими-либо новыми умениями (мотив социального познания);
- стремление к восполнению недостающих социальных поощрений признанием со стороны виртуальных сообществ (компенсаторный мотив).

Независимо от того, какой бы именно не была доминирующая мотивация, процесс спонтанного развития медиаграмотности в период личностного становления способен приносить дополнительные выгоды. Так, молодежь начинает проявлять более высокий уровень обучаемости, более высокий

уровень схватывания смыслов/значений, вложенных в программы преподаваемых гуманитарных и естественно-научных дисциплин. В конечном итоге, повышение медиаграмотности существенным образом влияет на их внутригрупповой статус, их общую психологическую культуру и социальную компетентность.

Необходимо отметить, что формирование медиаграмотности затрагивает очень серьезные вопросы, непосредственно связанные с традиционной ролью, которая принадлежит педагогам в образовательном процессе. Медиаграмотность требует инновационного преподавательского подхода, который отличается демократичностью и равенством возможностей. Это обусловлено тем, что преподаватель перестает быть собственником информации и знаний и выступает в качестве партнера учеников в процессе двусторонней коммуникации. При этом обращение к теме средств массовой информации способствует демократизации требующих пересмотра взаимоотношений между учениками и учителями.

Учитывая вышеизложенное, приходим к обоснованному выводу о том, что в ходе разработки концептуальной модели развития медиаграмотности, целесообразно принимать во внимание тот факт, что её базовые и специальные компоненты способствуют возрастанию адаптационных возможностей личности в современном обществе, её способности преодолевать определенные негативные экономические, политические, организационно-технические и культурные факторы, которые прямо или косвенно препятствуют самореализации личности. В то же время, не следует всецело полагаться на то, что программы специального обучения медиаграмотности в условиях постоянного усложнения информационных потоков и медиатехнологий гарантируют полное преодоление цифрового неравенства. Это обусловлено тем, что серьезные различия в индивидуальных задатках и соответствующих способностях нельзя искоренить и они будут сохраняться.

В целом, можно сказать, что изучение основ медиаграмотности в условиях информатизации образования необходимо не только в рамках специальных программ вузовского обучения. Теоретические представления следует формировать еще у детей дошкольного возраста. Именно в младшем возрасте можно сформировать корректное представление о существующих явлениях и тенденциях, а также сознание данной возрастной группы наиболее подвержено воздействию из вне, в том числе негативному.

Литература

1. Арутюнов Г.А. Соотношение понятий информационной грамотности и медиаграмотности // Вестник Московского университета МВД. 2013. N8. С. 223 – 225.

2. Воронова А.А., Кравец К.К. Формирование медиаграмотности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019. №10 (октябрь). С. 52 – 64.

3. Жилинская Т.С. Формирование медиаграмотности в процессе обучения информатике в вузе // Информатизация образования: педагогические аспекты создания информационно-образовательной среды: материалы международной научной конференции, 27-30 окт. 2010 г. Минск: БГУ, 2010. С. 192 – 197.

4. Косолапова Е.В. Медиаграмотность как актуальная составляющая информационной культуры детей младшего школьного возраста // Научный диалог. 2102. N1. С. 170 – 181.

5. Кулькова И.С. понимание роли и значения индивидуально-психологических факторов в современных концепциях медиаграмотности // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2015. N1. С. 49 – 56.

6. Кутькина О.П. Педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих библиотечно-информационных специалистов: автореф. дис. … на соиск. учен. степ. канд. педаг. наук / Барнаульский государственный педагогичес-кий университет. Барнаул, 2006. 25 с.

7. Стернин И.А. Медиаграмотность в структуре грамотности современного человека // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2013. N2. С. 209 – 211.

8. Чичерина Н.В. Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов: автореф. дис. … соиск. учён. степ. докт. педагог. / Поморский государственный университет им. М.В. Ломоносова. Санкт-Петербург, 2008. 51 с.

References

1. Arutyunov G.A. Sootnoshenie ponyatij informacionnoj gramotnosti i mediagramotnosti // Vestnik Moskovskogo universiteta MVD. 2013. N8. C. 223 – 225.

2. Voronova A.A., Kravec K.K. Formirovanie mediagramotnosti u obuchayushchihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept». 2019. №10 (oktyabr'). S. 52 – 64.

3. ZHilinskaya T.S. Formirovanie mediagramotnosti v processe obucheniya informatike v vuze // Informatizaciya obrazovaniya: pedagogicheskie aspekty sozdaniya informacionno-obrazovatel'noj sredy: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, 27-30 okt. 2010 g. Minsk: BGU, 2010. C. 192 – 197.

4. Kosolapova E.V. Mediagramotnost' kak aktual'naya sostavlyayushchaya informacionnoj kul'tury detej mladshego shkol'nogo vozrasta // Nauchnyj dialog. 2102. N1. C. 170 – 181.

5. Kul'kova I.S. ponimanie roli i znacheniya individual'no-psihologicheskih faktorov v sovremennyh koncepciyah mediagramotnosti // Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya. 2015. N1. C. 49 – 56.

6. Kut'kina O.P. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya mediakompetentnosti budushchih bibliotechno-informacionnyh specialistov: avtoref. dis. … na soisk. uchen. step. kand. pedag. nauk / Barnaul'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. Barnaul, 2006. 25 s.

7. Sternin I.A. Mediagramotnost' v strukture gramotnosti sovremennogo cheloveka // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. ZHurnalistika. 2013. N2. C. 209 – 211.

8. CHicherina N.V. Koncepciya formirovaniya mediagramotnosti u studentov yazykovyh fakul'tetov na osnove inoyazychnyh mediatekstov: avtoref. dis. … soisk. uchyon. step. dokt. pedagog. / Pomorskij gosudarstvennyj universitet im. M.V. Lomonosova. Sankt-Peterburg, 2008. 51 s.

***

FORMATION OF MEDIA LITERACY IN THE CONDITIONS OF INFORMATIZATION OF EDUCATION

Lapteva S.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Noyabr'sk branch of Industrial University of Tyumen

Abstract: this scientific study touches on such an urgent problem as the formation of media literacy in the conditions of informatization of education. The author analyzes the existing scientific points of view on the essence and content of the concept of media literacy, on the basis of which he formulates his own understanding of this term, interpreting it as an ability that is acquired during the socialization of the individual and his training. The structure of media literacy is presented with the allocation of its constituent elements. Attention is paid to individual psychological factors that should be taken into account when forming media literacy. They play a huge role in the degree of its development. The key procedural characteristics that reveal the specifics of training at the appropriate level of psychological character are highlighted. They assume the mandatory nature of the preliminary development of a complex of cognitive abilities and complex skills. We are talking about arbitrary purposeful perception, selective recognition, analysis of semantic structures and synthesis of information units and values. It is concluded that if the basic components are not developed properly at the initial stage, this leads to difficulties in the development of special skills. It is established that in addition to the individual psychological component, the formation of media literacy is greatly influenced by external factors – the quality of special educational programs, the dynamics of the involvement of representatives of certain social groups in the process of mastering information technologies. Special attention is paid to the general culture of media consumption, which is formed under the influence of personal qualities, high motivation, and the immediate environment. Modern trends that are most typical for the younger generation of media consumers are analyzed. The ability to develop consciously, critical analysis skills, and creative reconstruction of individual media texts are highlighted. Based on the results of the study, conclusions are formulated about the need to form media literacy in the conditions of Informatization of education. Otherwise, the learning process will be difficult.

Keywords: media literacy, media technologies, Informatization of education, mass media

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА НА УРОКАХ ИСТОРИИ: ОСОБЕННОСТИ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Скопа В.А., доктор исторических наук, доцент, заведующий кафедрой,
Алтайский государственный педагогический университет

Аннотация: в статье поднимаются проблемы межпредметной интерпретации художественной литературы на уроках истории. Привлечение беллетристики в преподавании истории способствует развитию познавательного интереса в предметной области. В современной школе мало внимания уделяется изучению государственных, общественных и культурных деятелей. В учебниках истории они сводятся к формальному перечислению и фактически обезличены. Для более полного понимания роли личности в истории существенным подспорьем является художественная литература. На отдельных примерах предпринята попытка показать возможности использования конкретных литературных произведений по историческим сюжетам: «Петр I» и «декабристы». При изучении истории вовлечение отдельных литературных произведений позволяет получить результаты по всем компетенциям, обозначенным в государственном стандарте: предметные (учащиеся могут обозначить краткие события, факты и их последствия); метапредметные (развитие эмоциональной сферы, образного мышления учащихся, коммуникативности); личностные (развитие духовно-нравственной основы личности школьника, умение сопереживать). Отмечено, что задания по художественным произведениям и их интерпретация на уроках способствует более продуктивному изучению ключевых проблем отечественной и зарубежной истории. Беллетристика способна эмоционально окрашивать устный рассказ учителя, активизировать самостоятельную познавательную активность школьников.

Ключевые слова: художественная литература, методика преподавания, учащиеся, беллетристика, история

Один из методических приемов, который в современном преподавании истории утратил не по праву свое значение – использование исторической беллетристики и отдельных сюжетов художественной литературы в преподавании конкретных исторических тем.

Реализация системно-деятельностного подхода дает возможность учителю разрабатывать задания для уроков истории, применяя сведения из других предметных областей, например, из курса литературы. Изучение отечественной и зарубежной истории на современном этапе вызывает трудности у учащихся из-за большого объема содержания, падения познавательного интереса и других причин [4]. В этой связи возникает необходимость обращение к понятию познавательный интерес, поскольку именно благодаря ему усиливается знаниевый компонент у учащихся.

Познавательный интерес представляет собой компонент учебной мотивации, обеспечивающий «активное, постоянно совершенствующееся эмоционально-познавательное отношение школьников к изучаемым историческим фактам, а также выяснению их причин и следствий, овладению умениями, необходимыми для всестороннего изучения прошлого и современности на основе разнообразных источников» [7]. В отечественной историографии (Л.С. Выготский, Ю.К. Бабанский, Н.Ф. Добрынин) изучали психолого-педагогические аспекты данного понятия, его влияние на личность школьника, а также разработали основные критерии его формирования. Ученые отмечали сложность психологической структуры интереса из-за специфики направленности личности на отдельные предметы и события действительности.

Проблема повышения познавательного интереса школьников на уроках истории особенно актуальна в наше время, поскольку наука и техника развиваются высокими темпами, через Интернет проходит огромный поток информации, который не всегда объективен, а также сложен для детского восприятия. Общество нуждается в образованных людях, которые способны правильно и самостоятельно мыслить, и обладать мобильным мышлением. Только применяя методы активного обучения, стимулируя мыслительную деятельность учащихся, предоставляется возможным выполнение задач по повышению познавательного интереса к приобретению знаний, а также учебной деятельности в целом.

Беллетристика, художественная литература – один из инструментов, способствующих повышению интереса к изучению истории. Они не только помогают разобраться в противоречивых процессах исторического развития, но и погружают читателя в эпоху, отраженную в произведениях, дополняя и «оживляя» события прошлого. На протяжении многих столетий исторические события были предметом рассмотрения писателей-современников. Значительная часть универсальных учебных действий формируется в рамках изучения истории и литературы. К примеру, художественные произведения оказывают колоссальное влияние на личностное восприятие, способствуют формированию оценочных суждений, своего мнения по тому или иному вопросу. Также литература формирует представление учащихся об исторических личностях, расширяя понимание их роли в истории.

Отметим, что в современной школе мало внимания уделяется изучению государственных, общественных и культурных деятелей. В учебниках истории они сводятся к формальному перечислению и фактически обезличены. Это не позволяет увидеть их роль, определить значимость в том или ином событии. При этом, перечень личностей, который должны знать учащиеся, огромен. Историко-культурный стандарт уделяет этому немалую роль, определяя детерминирующие субъекты в истории.

Для более полного понимания роли личности в истории существенным подспорьем является художественная литература. Но в ее использовании могут возникнут отдельные проблемы и сложности.

Отметим некоторые из них:

1. Периоды, изучаемые по истории и литературе по школьной программе в одном классе, не совпадают.

2. Субъективность художественной литературы. Однако этот факт можно рассматривать и с положительной стороны, поскольку таким образом формируются метапредметные компетенции, например, анализ, сравнение и вывод.

3. Привлечение дополнительной литературы на уроках истории. Стоит отметить, что не всегда дополнительная литература подходит детям по возрасту.

4. Возможность создания театральных постановок по сюжетам художественных произведений. Используя данный прием, можно «оживить» исторические события и личности. Здесь большую роль играет работа учителя. Только благодаря правильной организации способ окажется эффективным.

В данном контексте можно рассмотреть отдельные примеры синтеза художественной литературы и конкретных исторических периодов и сюжетов. Так, отдельное внимание привлекает книга А. Толстого «Петр I», которая производит большое впечатление прежде всего, как увлекательное художественное произведение. После чтения книги «Петр I» каждый известный исторический факт оживает [2, с. 133]. Описание быта, личной жизни действующих лиц переносят читателя в петровскую эпоху, и он становится не посторонним наблюдателем, а участником всех событий. «И то, что Россию необходимо было поднять, особенно ясно понимаешь тогда, когда побудешь вместе с Петром в странах Запада, в городах и деревнях темной, некультурной России, и знакомишься с героизмом русского народа, который в нужд горе и лишениях все же сумел подняться» [6, с. 85].

Говоря об исторической достоверности книги, надо отмети большую заслугу Толстого. Читая её, не изучавший человек историю может представить напряженную, обстановку той эпохи. Становятся понятными личности Петра и Александра Меншикова, царицы Софьи и Голицына, а также многих других. Идея книги – показать мощь русского народа, его силу и непобедимость, а также образ Петра – человека, возвысившегося над своей эпохой. Велики художественные достоинства книги. Особенно красочен ее язык.

Каковы же пути несравненно более полного использования для исторического образования наиболее ценных произведений исторической беллетристики? Как заинтересовать школьников разного возраста в чтении данной литературы?

Прежде всего, установление небольшого списка книг, из которого каждый школьник по выбору обязан прочитать, а лучше сказать, усвоить этот материал. Практика уже установила некоторые методические приемы работы в этом направлении. Один из них – рецензия на прочитанную книгу. Например, А.И. Александров рекомендует при рецензировании следующие вопросы:

«1. Историческая эпоха, описываемая в книге. 2. Правдивость изображения эпохи и правдивость всех приводимых в книге исторических фактов. 3. Правильно ли автор отразил самое главное и важное в описываемой эпохе или же остановился на второстепенном? 4. Правильно ли дана характеристика исторических личностей и их подлинной роли в развитии исторических событий? 5. Что особенно хорошо с исторической точки зрения показано автором? 6. Что понравилось в книге и, какую пользу она приносит в углублении, распространении исторических знаний?» [1, с. 174].

Работая в данном направлении, Александров А.И. приводит рецензии учеников, из которых видно, что на основе этих вопросов они серьезно поработали. И все же содержание вопросов не вполне позволяют целостно подойти к анализу содержания литературного источника. Во втором вопросе ученик не может оценить правдивость всех исторических фактов, приводимых в книге; для выполнения такого задания совершенно недостаточно знание только школьного учебника. Это же замечание относится и к четвертому вопросу: в книгах показано много действующих лиц, и на основе учебника учащийся не может оценить большинство из них. Как различить, кто из них «историческая личность», а кто «не историческая?» Вторая часть третьего вопроса неправомерна: едва ли удастся найти книгу, в которой изображалось бы только второстепенное. Первый, пятый и шестой вопросы не вызывают возражений.

Кроме этих замечаний, есть одно общее: на основе такого вопросника можно самостоятельно оценить небольшую книгу с преобладанием сюжетного материала, личных переживаний. Но для больших исторических полотен, например «Северное сияние», «Хождение но мукам», где множество лиц и очень сложен переплет событий, сообщается много подлинных исторических фактов, подробный вопросник не подходит [3, с. 350].

По нашему мнению, при чтении больших произведений исторической беллетристики вопросы нужно дифференцировать. Часть их следует направить на общую оценку книги: 1. Какую историческую эпоху описывает автор? 2. Лежит ли в основе книги правильное, научное понимание эпохи, развития общества? 3. На стороне каких классов, социальных групп симпатии автора? 4. Какие процессы отображает автор?

Большая же часть вопросов должна вызывать личную оценку того, с чем познакомился учащийся, и сами вопросы должны быть конкретными, подготовленными для каждой книги, а иногда и индивидуально для того или иного учащегося [7, с. 136-138]. В одних случаях они могут указывать лишь общее направление для оценки, например: «Что особенно понравилось в книге? Какие мысли, вызвало чтение книги?», а в других – ставить определенные существенные проблемы, например: «Правильно ли изображены такие-то исторические лица? Каковы характерные, главные черты таких-то лиц? Понимали ли они историческую обстановку потребности, перспективы развития страны? Правильно поступило то или иное лицо? Каковы основные противоречия изображаемой эпохи, в действиях каких лиц и как они проявляются? Почему одни из дворян на Сенатской площади с оружием в руках выступали за ликвидацию крепостничества, а другие с оружием в руках его защищали? («Северное сияние».) Какую роль играла церковь при правлении Петра I? Можно ли на основе романа «Петр I» указать, чем было вызвано движение раскольников?» и много других вопросов.

Для более детальной проработки материала нужны также вопросы учебного характера: «Что дала книга для более глубокого понимания материала, который вы изучали? Что из книги вы хотели бы использовать в своем ответе, что следовало бы включить в учебник, в хрестоматию по истории?». Представленная совокупность методического инструментария позволяет всесторонне подойти к рассмотрению конкретной исторической темы и более красочно ее изучить.

Отдельным примером яркого повествования являются события на Сенатской площади 14 декабря 1825 г. Данная тема отражалась в творчестве многих писателей и поэтов. Так, классик русской литературы Н.А. Некрасов, поэму «Русские женщины» посвятил женам декабристов, отважно последовавшим в Сибирь за своими мужьями [5].

«Русские женщины» – произведение, представляющее собой обобщенный женский образ, который воплощает все лучшие качества женщин. Главная проблема поэмы – отношение к восстанию декабристов. Как известно из истории, декабристы – государственные преступники, получившие заслуженное наказание. С другой стороны, декабристы, а вместе с тем и декабризм – социокультурный феномен. Однако Н.А. Некрасов через образ княгинь Трубецкой и Волконской показывает другую сторону декабристов: читатель видит их патриотами своей Родины, а восстание – это всего лишь следствие огромного желания изменить положение в стране. Историческая составляющая также непосредственно отражается в поэме. Данная сюжетная линия позволяет адресовать учащимся некоторые вопросы для аналитического рассуждения, приобретения собственной позиции, оценки роли личности в истории.

Таким образом, включение при изучении истории отдельных литературных произведений позволяет получить результаты по всем компетенциям, обозначенным во ФГОС: - предметные – учащиеся могут обозначить краткие события, факты, а также их последствия; - метапредметные – происходит развитие эмоциональной сферы, образного мышления учащихся, коммуникативности и включаемости в рабочий процесс; - личностные – развивается социально значимая, духовно-нравственная составляющие личности школьника, умение сопереживать главному герою.

В целом, как видно из приведенных примеров, задания по художественным произведениям и их интерпретация на уроках способствует более продуктивному изучению ключевых проблем отечественной и зарубежной истории. Беллетристика способна эмоционально окрашивать устный рассказ учителя, активизировать самостоятельную познавательную активность школьников. Художественная литература – это богатейший источник информации. В тоже время, использование художественных произведений и отрывков из них на уроках истории в школе имеет свои плюсы и минусы. Нельзя не согласиться, что литература не всегда объективна, но она не только показывает исторические реалии, но и дает морально-нравственную оценку событиям, показывает настроения, царившие в эпоху написания того или иного произведения.

Литература

1. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968.
2. Вагин А.А. Художественная литература в преподавании новой истории. М., 1978.
3. Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах. Познавательная активность учащихся и эффективность обучения. М., 1966.
4. Концепция нового УМК по отечественной истории. URL: https: //histrf.ru/bibliotekaZb/kont-sieptsiia-novogho-uchiebno-mietodichieskogho-komplieksa-po-otiechiestviennoi-istorii
5. Короткова М.В., Студеникин М.Т. Практикум по методике преподавания истории в школе. М., 2000.
6. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 28.
7. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории. М., 2003.

References

1. Vagin A.A. Metodika prepodavaniya istorii v srednej shkole. M., 1968.
2. Vagin A.A. Hudozhestvennaya literatura v prepodavanii novoj istorii. M., 1978.
3. Dajri N.G. Obuchenie istorii v starshih klassah. Poznavatel'naya aktivnost' uchashchihsya i effektivnost' obucheniya. M., 1966.
4. Koncepciya novogo UMK po otechestvennoj istorii. URL: https: //histrf.ru/bibliotekaZb/kont-sieptsiia-novogho-uchiebno-mietodichieskogho-komplieksa-po-otiechiestviennoi-istorii
5. Korotkova M.V., Studenikin M.T. Praktikum po metodike prepodavaniya istorii v shkole. M., 2000.
6. Marks K., Engel's F. Sochineniya. T. 28.
7. Vyazemskij E.E., Strelova O.YU. Teoriya i metodika prepodavaniya istorii. M., 2003.

***

FICTION IN HISTORY LESSONS: FEATURES OF INTERDISCIPLINARY INTERPRETATION

Skopa V.A., Doctor of Historical Sciences (Advanced Doctor),
Associate Professor, Head of the Department,
Altai State Pedagogical University

Abstract: the article raises the problems of interdisciplinary interpretation of fiction in the lessons of history. The involvement of fiction in the teaching of history contributes to the development of cognitive interest in the subject area. In modern school, little attention is paid to the study of state, public and cultural figures. In history textbooks, they come down to formal enumeration and are actually impersonal. For a more complete understanding of the role of the individual in history, fiction is a significant help. On separate examples an attempt was made to show the possibilities of using specific literary works on historical subjects: “Peter I” and “Decembrists”. When studying history, the involvement of individual literary works allows you to get results for all competencies identified in the state standard: substantive (students can identify brief events, facts and their consequences); meta-subject (development of the emotional sphere, imaginative thinking of students, communicativeness); personal (the development of the spiritual and moral basis of the personality of the student, the ability to empathize). It is noted that assignments on literary works and their interpretation in the classroom contribute to a more productive study of the key problems of domestic and foreign history. Fiction is able to color emotionally the oral story of the teacher, to activate the independent cognitive activity of schoolchildren.

Keywords: fiction, teaching methods, students, fiction, history

К ВОПРОСУ О СРЕДСТВАХ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ К УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Шестопалова О.А., кандидат педагогических наук, доцент,
филиал Тюменского индустриального университета в г. Нижневартовске

Аннотация: статья посвящена проблеме формирования готовности будущих специалистов по информационной безопасности к успешной профессиональной деятельности как составляющей профессиональной подготовки в вузе. Анализируются изменения требований к качеству обучения. Раскрывается сущность и развивается структура готовности будущих специалистов по информационной безопасности к успешной профессиональной деятельности, определяются средства ее формирования. В статье представлена дидактическая система, основанная на принципах методологических подходов (системно-структурного, акмеологического, модульного, личностно-ориентированного, компетентностного), а также определены три типа мотивов, ведущих человека к эффективной профессиональной деятельности: мотивы выбора профессии, мотивы выбора места работы и мотивы самой работы. Готовность будущих специалистов по информационной безопасности к успешной профессиональной деятельности является интегративным свойством личности, системообразующим компонентом адекватно выполняемой функции специалиста: аналитическая функция специалиста по информационной безопасности представляет собой разработку показателей направленности компонента; функция проектно-целеполагающего компонента; производственная функция-операционного компонента; интерактивная функция коммуникативного компонента; рефлексивная функция оценочного компонента готовности. Раскрыта сущность (интегративное свойство личности) и структура готовности будущих специалистов информационной безопасности к успешной профессиональной деятельности, критерии их оценки [Готовность к успешной профессиональной деятельности специалиста информационной безопасности заключается в осознании профессиональных норм в сфере информационной безопасности (этическое сознание); в субъектной позиции специалиста по отношению к своей деятельности (профессиональное самосознание); в положительном отношении к деятельности и профессиональному сообществу (профессиональная и социальная направленность); в ориентации на максимальную творческую реализацию (акмеологическая направленность). В структуре готовности к успешной профессиональной деятельности, адекватно ее функциям, выделены компоненты (ориентационный, целеполагающий; операционный, коммуникативный, оценочный)].

Ключевые слова*:* информационная безопасность, системно-структурный, акмеологический, модульный, личностно-ориентированный, компетентностный, ориентационный, целеполагающий, операционный, коммуника-тивный, оценочный, кибербезопасность

Проблемы перехода высшего образования к компетентностной образовательной парадигме в целях повышения качества и эффективности образования достаточно давно обсуждаются в научно-педагогической среде. Специалист обеспечит успешное выполнение своей профессиональной деятельности, если, прежде всего, он является профессионалом, способным эффективно и результативно выполнять свои функции, испытав на себе процесс становления профессионалом. Как правило, этот процесс не ограничивается высшим образованием: это непрерывный процесс формирования личности специалиста, который начинается с выбора профессии и заканчивается окончанием активной трудовой деятельности [2] и рассматривается как процесс"профессионализации". В этой классификации период подготовки к работе становится процессом профессионального образования. Задача этого периода-сформировать готовность к профессиональной деятельности в виде необходимых знаний, умений и навыков, развить потребность в деятельности, интерес к ней, определить свое место в выбранной профессии.

Готовность представляет собой «потенциальный уровень профессионального становления личности, предполагающий сформированность целостной структурированной системы мотивационных, когнитивных, эмоциональных, волевых, операционно-поведенческих и других свойств личности, обеспечивающих специалисту условия для оптимального выполнения функций, адекватных потребностям профессиональной деятельности» [4, с. 60]. В словаре В.И. Даля «готовность» определяется как состояние или свойство «готового». Применительно к человеку «готовый» означает «изготовившийся, собравшийся совсем, приспособившийся к чему; могущий и желающий что исполнить» [5]. Готовность является предметом исследования педагогов и психологов с середины XX века. Различные аспекты готовности изучались учеными в европейских странах с 40-х годов XX века (И.Д. Браун, Дж. Габриель, Э. Голен, Р. Гудсен, П. Делон, Г. Доу). С 50-х годов XX века отечественных ученых интересуют вопросы готовности к выполнению деятельности. Готовность рассматривается как процесс и результат формирования умений; качество личности; подготовленность к деятельности; интегративное свойство; совокупность взаимосвязанных компонентов и результат специальной подготовки; активное со-

стояние личности, совокупность личностных образований и состояние настроенности на действия (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.В. Качалко, В.А. Сластенин). В свою очередь, по мнению педагогов, готовность как способность к профессиональной деятельности – это совокупность знаний, умений и навыков и положительного отношения. В этом случае данное понятие рассматривается в контексте определенного вида деятельности или конкретной формы готовности, например, готовность к творческой деятельности, готовность к трудовой деятельности (Л.А. Кандыбович, Н.Д. Левитов, А.В. Петровский, К.К. Платонов).

Сегодня выделяются три философские категории, в связи с которыми рассматривается достижение успеха: активность, деятельность и воля. Так, по мнению В.И. Бархатова и Д.А. Плетнева [3], успех есть результат активности и деятельности человека. Под активностью в данном случае понимается свойство личности, обеспечивающее самоорганизацию, самоосуществление и способность двигаться по жизненному пути. Чаще всего успехом считается результат деятельности, особенно в контексте внешней оценки. Однако для самого субъекта деятельности необходимо рассмотрение соотношения целей и результата и внутреннее ощущение успеха. Таким образом, успех предполагает удовлетворенность субъекта на всех этапах деятельности: цель – мотив – способ – результат [7].

Деятельность – это действия, направленные на осознанную цель и удовлетворение потребностей, а результат или успех деятельности зависит от того, насколько активен субъект. В свою очередь, активная деятельность возможна при определенных внешних и внутренних условиях: люди, общество, вещи, природа. В качестве внутреннего или субъективного условия должен будет действовать индивид (субъект профессии). Успех также должен рассматриваться в связи с такой категорией, как сознательная воля, как сила, определяющая «творческую эволюцию человека». Воля - это не просто реализация цели вашего желания, мотивации. Сознательный человек, приступая к действию, осознает последствия, которые повлечет за собой реализация поставленной перед ним цели, а также мотивы, побуждающие его к этому действию.

Считается, что только субъект способен на активную деятельность. Только субъект деятельности может быть целеустремленным и целедостигающим существом, обладать мотивами совершения данной деятельности. Только субъект может рефлексировать и обладать «образом себя», отвечать за процесс, направлять его ход, завершать и продолжать. Кроме того, только субъект может развиваться и быть активным [8]. Субъект обладает свойством адаптации, самоприспособления, саморегуляции, подчинения высшим интересам низших. Он регулирует процессы, которые ведут к подчинению среды своим исходным интересам [10]. В последнем случае адаптация есть реализация его фиксированных предметных ориентации: удовлетворение потребности, инициировавшей поведение, достижение поставленной цели, решение исходной задачи и т.д.

Таким образом, только субъект профессии может знать о своих сильных и слабых сторонах и принимать решения о путях самосовершенствования, стремиться к профессиональному развитию, четко представляя свою работу в будущем и имея внутренний локус профессионального контроля, то есть искать причины успеха или неудачи в себе.

Успех-это всегда результат внутренних сил, а не внешних. Это означает, что только то, что находится внутри самого субъекта, ведет его к успеху. Ученые выделяют субъектную составляющую профессионального успеха и предполагают, что успешность деятельности связана с такими личностными характеристиками, как мотивационный потенциал, уровень перфекционизма, локус контроля, направленность личностной мотивации, а также самооценка, коммуникабельность и энергичность.

Принято выделять три вида мотивов, которые приводят личность к эффективной профессиональной деятельности: мотивы выбора профессии, мотивы выбора места работы и мотивы самой трудовой деятельности. «Выбор профессии довольно сложный и порой долгий мотивационный процесс: ведь от правильного выбора профессии во многом зависит удовлетворенность человека своей жизнью», – отмечает Е.П. Ильин [7, с. 367]. Сознательный выбор человек делает, ориентируясь на социальные ценности, имеющиеся у него. Это будут внешние факторы, влияющие на выбор. Исходя из существующей моды, человек выберет профессию, если для него главное - общественный престиж. Многие выбирают профессию в зависимости от того материального достатка, который можно получить в данной профессии. Некоторые выбирают специальность из-за интереса к ней. В этом случае интерес может носить романтический характер, основанный на поверхностном впечатлении, а иногда и подкрепленный советами друзей, родителей. Нередко романтика профессии пропадает, и человек оказывается не готов к работе ни морально, ни физически, ни по психологическому складу [7, с. 384]. Мотивы человека подавляются таким стереотипным образом успеха. Внутренняя мотивация, потребности и желания самого человека отходят на второй план, и исчеза-

ет истинное понимание успеха субъектом. Проблема в том, что очень часто объективно успешные люди субъективно недовольны собой и результатами своей профессиональной деятельности, у них, как правило, доминирует стремление избегания неудач и низкая самооценка [5].

Таким образом, к субъективным характеристикам достижения профессионального успеха в сфере информационной безопасности мы отнесем, прежде всего, наличие субъектной позиции у специалиста к его профессиональной деятельности. Только субъект деятельности может быть целеустремленным и целедостигающим существом, обладать мотивами совершения деятельности. Только субъект может рефлексировать и обладать «образом себя», отвечать за процесс, направлять его ход, завершать и продолжать. Кроме того, только субъект может развиваться и быть активным. Субъект обладает свойством адаптации, самоприспособления, саморегуляции, подчинения низших интересов высшим. Он регулирует процессы, которые ведут к подчинению среды своим исходным интересам [4, 3]. В последнем случае адаптация есть реализация его фиксированных предметных ориентаций: удовлетворения потребности, инициировавшей поведение, достижения поставленной цели, решения исходной задачи и т. д. Данная позиция специалиста обеспечит ему такие способности, как способность ставить профессиональные цели и самостоятельно принимать решения о путях их достижения; самостоятельно развиваться и заниматься самообразованием; самостоятельно анализировать свои возможности и сопоставлять их с требованиями профессии. Но более существенными для темперамента являются впечатлительность и импульсивность человека.

Согласно федеральному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки специалистов информационной безопасности, определяются четыре вида компетенций: общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные и профессионально-специализированные [9].

Частичное формирование данных характеристик обеспечивается развитием общекультурных и общепрофессиональных компетенций: во-первых, общенаучных, предполагающих базовые знания в таких областях, как естественные, гуманитарные и социально-экономические науки; во-вторых, коммуникативных компетенций и базовых лингвистических навыков, подразумевающих навыки письменной и устной речи на родном и иностранных языках и определяющих профессиональное пространство специалиста; в-третьих, социально-личностных способностей, таких как способность к критике и самокритике, умение работать в коллективе, приверженность этическим и профессиональным ценностям, общая культура, способность к адаптации; в-четвертых, организационно-управленческих, включающих в себя умение анализировать любой вид информации, способность планировать и организовывать деятельность, способность применять знания, умения и навыки на практике [3]. Задачей высшего образования становится необходимость формирования данных качеств в личности будущего специалиста, то есть подготовка его к успешной профессиональной деятельности.

Для реализации проектной функции наравне с математической подготовкой необходимо наличие субъектности (способности быть субъектом активности), основу которой составит сформированное профессиональное самосознание. Под профессиональным самосознанием понимается комплекс представлений человека о себе как профессионале: осознание норм и правил, эталонов своей профессии, осознание этих качеств у других и сравнение себя с ними, учет оценки себя со стороны коллег, профессиональная самооценка [6]. Такой специалист знает, что он хочет и может, что он есть, более того, что от него ждет общество [7].

Итак, профессиональное самосознание – это совокупность представлений о себе как профессионале, о степени соответствия себя профессиональным эталонам и оценки своей деятельности со стороны профессионального сообщества, знаний о своих слабых и сильных качествах и путей самосовершенствования, а также представления о своей работе в будущем и вероятных зонах успеха и неудачи, формирующие субъективную позицию специалиста к своей профессиональной деятельности, основанную на самоанализе, самопознании, самоорганизации, самоконтроле и самооценке.

Таким образом, готовность будущих специалистов информационной безопасности к успешной профессиональной деятельности – это интегративное свойство личности, системообразующее ориентационный, целеполагающий, операционный, коммуникативный и оценочный компоненты, показатели которых представлены профессионально значимыми стремлениями и способностями к успешной реализации профессиональной деятельности в сфере информационной безопасности. Сформированность данной готовности определяется наличием у будущего специалиста ответственности, субъектности, мобильности, коммуникабельности и творческой активности. Критерии сформированности компонентов готовности специалистов информационной безопасности к успешной профессиональной деятельности – это обобщенные показатели, свидетельствующие об осознании профессиональных (моральных, право-

вых и поведенческих) норм в сфере информационной безопасности (этическое сознание); субъектной позиции специалиста (профессиональное самосознание); положительном отношении к деятельности по осуществлению мер защиты информации (профессиональная направленность); о повышенном внимании к профессиональному сообществу (социальная направленность); об ориентации на максимальную творческую самореализацию (акмеологическая направленность).

Литература

1. Ананьев, Б.Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека // Психология личности. Т. 2. Отечественная психология. Хрестоматия. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2013. 544 с.

2. Ангеловский А.А. Анализ понятий профессия, профессиональное сознание, профессиональная деятельность, профессионализм // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. №5-2. С. 306 – 314.

3. Бодалев А.А., Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта; Наука, 1998. 168 с.; Бодров В.А. Психологические исследования профессионализации личности. Психологические исследования проблем формирования личности профессионала. М.: Просвещение, 1992. 134 с.

4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2008. 512 с.; Ильин Е.П. Работа и личность. СПб.: Питер, 2011. 224 с.

5. Кириченко А.В. Акмеологическое воздействие в профессиональной деятельности: теория, методология, технология: дис. ... докт. наук. М.: РАГС, 1999. 367 с.

6. Лаврова Н.А. Влияние личностных особенностей на успешность профессиональной деятельности в системе «человек-человек» // Тезисы московской межвузовской научно-практической конференции: Психодиагностика: области применения, проблемы, перспективы развития / Под ред. М.Ю. Карелиной. М.: МИССО, 2003. 195с.

7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186с.

8. Меньшенина С.Г. Формирование готовности к аналитической деятельности студентов – будущих специалистов по информационной и компьютерной безопасности: автореферат дис. ... канд. педаг. наук / Ульян. гос. ун-т. Ульяновск, 2016. 261 с.

9. Пак Л.Г., Валеева М.А. Организационно-педагогическое содействие минимизации рисков социализации студенческой молодежи // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2015. №4 (36). С. 115 – 120.

References

1. Anan'ev, B.G. Psihologicheskaya struktura lichnosti i ee stanovlenie v processe individual'nogo razvitiya cheloveka // Psihologiya lichnosti. T. 2. Otechestvennaya psihologiya. Hrestomatiya. Samara: Izdatel'skij Dom «Bahrah-M», 2013. 544 s.

2. Angelovskij A.A. Analiz ponyatij professiya, professional'noe soznanie, professional'naya deyatel'nost', professionalizm // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN. 2010. №5-2. S. 306 – 314.

3. Bodalev A.A., Vershina v razvitii vzroslogo cheloveka: harakteristiki i usloviya dostizheniya. M.: Flinta; Nauka, 1998. 168 s.; Bodrov V.A. Psihologicheskie issledovaniya professionalizacii lichnosti. Psihologicheskie issledovaniya problem formirovaniya lichnosti professionala. M.: Prosveshchenie, 1992. 134 s.

4. Il'in E.P. Motivaciya i motivy. SPb.: Piter, 2008. 512 s.; Il'in E.P. Rabota i lichnost'. SPb.: Piter, 2011. 224 s.

5. Kirichenko A.V. Akmeologicheskoe vozdejstvie v professional'noj deyatel'nosti: teoriya, metodologiya, tekhnologiya: dis. ... dokt. nauk. M.: RAGS, 1999. 367 s.

6. Lavrova N.A. Vliyanie lichnostnyh osobennostej na uspeshnost' professional'noj deyatel'nosti v sisteme «chelovek-chelovek» // Tezisy moskovskoj mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii: Psihodiagnostika: oblasti primeneniya, problemy, perspektivy razvitiya / Pod red. M.YU. Karelinoj. M.: MISSO, 2003. 195s.

7. Lerner I.YA. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya. M.: Pedagogika, 1981. 186s.

8. Men'shenina S.G. Formirovanie gotovnosti k analiticheskoj deyatel'nosti studentov – budushchih specialistov po informacionnoj i komp'yuternoj bezopasnosti: avtoreferat dis. ... kand. pedag. nauk / Ul'yan. gos. un-t. Ul'yanovsk, 2016. 261 s.

9. Pak L.G., Valeeva M.A. Organizacionno-pedagogicheskoe sodejstvie minimizacii riskov socializacii studencheskoj molodezhi // Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. №4 (36). S. 115 – 120.

***

TO THE QUESTION OF MEANS OF FORMING THE READINESS OF FUTURE INFORMATION SECURITY SPECIALISTS FOR SUCCESSFUL PROFESSIONAL ACTIVITY

Shestopalova O.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Industrial University of Tyumen in Nizhnevartovsk

Abstract: the article is devoted to the problem of forming the readiness of future information security specialists for successful professional activity as a component of professional training at a university. Changes in training quality requirements are analyzed. The article reveals the essence and develops the structure of readiness of future information security specialists for successful professional activity, determines the means of its formation. The article presents a didactic system based on the principles of methodological approaches (system-structural, acmeological, modular, personality-oriented, competence-based), and also defines three types of motives that lead a person to effective professional activity: motives for choosing a profession, motives for choosing a job, and motives for the work itself. The readiness of future specialists in information security to successful professional activities is an integrative property of the personality, and the major component adequately perform the functions of a specialist: analytical function of the information security specialist represents the development of indicators of the orientation of the component; function of the project-goal-setting component; the production function-operating component; interactive feature of the communication component; reflective function evaluation component of readiness. The essence (integrative personality property) and the structure of readiness of future information security specialists for successful professional activity, the criteria for their assessment [Readiness for successful professional activity of an information security specialist consists in awareness of professional norms in the field of information security (ethical consciousness); in the subject position of a specialist in relation to their activities (professional self-awareness); in a positive attitude to the activity and professional community (professional and social orientation); in an orientation towards maximum creative implementation (acmeological orientation). In the structure of readiness for successful professional activity, components (orientation, goal-setting, operational, communicative, evaluation) are allocated, which are adequate to its functions.]

Keywords: information security, system-structural, acmeological, modular, personality-oriented, competence-based, orientation, goal-setting, operational, communicative, evaluative, cybersecurity

САМООБРАЗОВАНИЕ УЧЕНИКОВ ШЕСТЫХ КЛАССОВ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ СОСТАВЛЕНИЯ ЗАДАЧНИКА ПО МАТЕМАТИКЕ

Вершинина С.В., кандидат экономических наук, доцент,
Питухина И.И., магистрант,
Тюменский государственный университет

Аннотация: в статье проведен анализ основных трудностей, с которыми сталкивается сельский учитель, таких как: контингент учеников школы, малокомплектность школы, большая наполняемость классов, оснащенность школы компьютерной техникой и наличие/отсутствие стационарных компьютеров и другой компьютерной техники в семье сельского школьника, что делает не эффективным использование дифференцированного подхода при обучении математики и снижает значимость выполнения традиционного домашнего задания по математике. В статье выделены альтернативные варианты домашнего задания по математике для шестого класса, одним из которых является применение системы задач, разработанных как самостоятельно учителем так и совместно с учениками. Особенностью такой системы задач является то, что задачи представлены на различных сайтах в интернете. В статье комплексно обоснована разработка и применение методической разработки, составленной на основе задач, а также приведен опыт использования самостоятельной работы учащихся сельской школы для создания методической разработки по математике «Задачник» для шестого класса, приведены примеры задач, разработанные непосредственно учениками. Представлены перспективы использования данной методической разработки в дальнейшем учителями математики в учебной и внеучебной деятельности.

Ключевые слова: готовое домашнее задание, домашнее задание, задачник по математике, шестой класс, самообразование учеников, сельская школа, обучение в сельской школе, задачник по математике, дифференцированный подход, трудности обучения в сельских школах, малокомплектность сельских школ

Математика – это один из основополагающих предметов, изучаемых в школе. Не зная математику сложно изучать физику, химию, информатику и географию и др. Поэтому на плечи учителя математики возлагается объемная задача научить всех детей, находящихся в классе математике. На протяжении многих лет математика в средней школе почти не меняется. Появляются только более новые формы подачи и контроля материала.

Специфика преподавания математики именно в сельской местности давно волнует педагогов и подвергается пристальному вниманию в силу многих причин.

Во-первых, это контингент. Многие сельские школы являются малокомплектными. На данный момент происходит процесс укрупнения сельских школ, что в свою очередь проблему не решает, увеличивается дальность расстояния от школы до дома ребенка, что может пагубно сказаться на процессе обучения. Малокомплектная школа может отличаться меньшим количеством классов, но с большим количеством учеников. Сельская школа не всегда позволяет разделить детей на «сильных» и «слабых» учеников. Конечно возможно применение дифференцированного подхода, однако данный подход не всегда дает ожидаемые результаты в силу низкой подготовки учеников. В городской школе есть возможность сориентировать ребенка в класс по профилю физико-математической, гуманитарной, исторической направленности и др., где у детей больше часов в неделю по выбранной спецификации. В сельских школах такая группировка возможна только в старших классах, но в последнее время наблюдается тенденция того, что в 10-11 класс поступают ребята, которые закончили 9-ый класс и не смогли поступить в колледж. А ребята с более хорошим аттестатом стараются уйти после 9-го класса из-за боязни сдавать ЕГЭ.

Во-вторых, количество учеников в классах. За счет того, что в сельские школы мало учителей идет работать, в связи с различными причинами, в том числе и из-за небольшой зарплаты, то и классы приходится формировать большие, часто это классы от 29 до 36 человек. С таким количеством ребят в классе сложно работать индивидуально, мотивация у детей постепенно будет снижаться, что скажется на успеваемости.

В-третьих, репетиторство. В сельской школе считается, что если ребенок идет к репетитору, то учитель, который у него преподает данный предмет – не справляется со своими обязанностями. Если у ребенка выходит «неудовлетворительно» по предмету, то в любом случае учитель также индивидуально должен проводить дополнительные занятия с учеником, то есть выполнять бесплатно работу репетитора.

В-четвертых, социальная среда учеников. Не секрет, что социальная среда в сельской школе и в городской сильно отличается, и чаще всего не в лучшую сторону, низкое материальное положение многих родителей сказывается на поведении и успеваемости учеников. Многие ученики стремятся быстрее закончить школу и уехать из села, забывая при этом, что для того чтобы устроиться в го-

роде необходимо хорошее образование, а не просто наличие аттестата.

В-пятых, оснащенность школ. Далеко не все школы могут похвастаться проекторами, компьютерами и принтерами в каждом кабинете. Часто даже кабинеты информатики недостаточно оснащены необходимым оборудованием. С переходом РФ на реализацию проекта «Цифровая школа» проблема количества и качества компьютерного оборудования существенно улучшилась, школы стали оснащены лучше. Однако, домашние условия ребенка не улучшились, у многих сельских детей нет дома стационарного компьютера, планшета или ноутбука. Наличие одного смартфона не дает гарантии того, что ребенок умеет обращаться с документами и является уверенным пользователем ПК.

Еще одна глобальная проблема, характерная как для городских, так и для сельских школ – это ГДЗ. Ученики вместо того, чтобы делать домашнее задание самостоятельно обращаются даже не к родителям, и не к одноклассникам, а к готовым вариантам решения домашнего задания в Интернете. Смысл домашнего задания по сложным предметам, таким как математика, отпадает при таком его выполнении. С серьезной проблемой присутствия готового домашнего задания в интернете в легком доступе школе самостоятельно справиться сложно, необходима помощь родителей или альтернативный способ домашнего задания.

Возникла первая идея для решения данной проблемы – раздавать каждый раз домашние задания на карточках. Но этот процесс трудоемкий и достаточно сложный: для этого нужно большое количество бумаги, принтер, и соответственно краска в нем, а также необходимо учительское время, которого в принципе нет. Таким образом, выдавать домашнее задание ученикам на карточках – не всегда работает.

Вторая идея – это предоставлять задания в электронном виде, либо на выставлять на специализированных сайтах (например на сайтах «Решу ЕГЭ» можно сформировать свой вариант домашнего задания и отследить выполнение учеником всей работы). Однако, возникает трудность, что не все ученики будут выполнять данную работы, ссылаясь на отсутствие дома интернета и необходимого оборудования.

Третья идея – самостоятельно подготовить методическую разработку «Задачник», который будет состоять из оригинальных задач, не представленных в интернете. Данный процесс тоже весьма трудоемкий, если делать его в одиночестве. Однако, если привлечь к этой задаче учеников, то процесс станет менее трудоемким с одной стороны, а с другой стороны у детей появится интерес к придумыванию задач, а следовательно повысится интерес к предмету и улучшится успеваемость.

Таким образом, была поставлена цель: разработать «Задачник» и привлечь к разработке учеников шестых классов. И пусть сегодняшние шестиклассники не воспользуются данным задачником, зато им воспользуются сегодняшние пятиклассники, когда переведутся в следующем учебном году в шестой класс. Апробация составленных учениками задач пройдет непосредственно на уроках математики и на дополнительных занятиях по предмету. Обязательным условием для учеников было то, что бы придуманная задача ни каким образом не «гуглилась» в интернете. В случае предоставления такой задачи ученик получает положительную оценку в журнал.

Придумывать задачи – это творческое занятие, поэтому за эту работу предполагается дополнительная положительная отметка. Почему эта оценка будет заслуженной? Во-первых, чтобы написать задачу нужно первоначально изучить весь теоретический материал выбранной темы. Во-вторых, ученик понимает где на практике можно применить данную информацию. В-третьих, учится правильно формировать свои мысли в предложения. Всего в эксперименте по составлению «Задачника» приняли 42 человека (в основном ученики шестых классов сельских школ Тюменского района).

Вот примеры таких задач, которые написал ученик 6-го класса Гмыря Александр:

Задача 1. Тема умножение дробей.

На фильм «Джокер» в день премьеры пришло 450 человек. Из них 7/18 были кинокритиками. Из этих кинокритиков в своих обзорах назвали фильм гениальным 32/35. Сколько кинокритиков не назвали фильм гениальным?

Решение:

1) $450 \cdot \frac{7}{18} = 175$ (ч.) – пришло кинокритиков.

2) $175 \cdot \frac{32}{35} = 160$ (ч.) – назвали фильм гениальным.

3) 175-160=15 (ч.) – не назвали фильм гениальным.

Ответ: 15 кинокритиков не назвали фильм «Джокер» гениальным на премьере.

Задача 2. Тема сравнение дробей с разными знаменателями.

Британские ученые за год провели 399 экспериментов. $\frac{2}{3}$ этих экспериментов оказались бесполезными. За это время российские ученые провели 360 экспериментов, $\frac{1}{2}$ которых оказались бесполезными. Какие учёные и на сколько провели больше бесполезных экспериментов.

1) $399 \cdot \frac{2}{3} = 266$ (э.) – успешно сделали британские ученые за год

2) $399-266=133$ (э.) – бесполезно сделали британские ученые за год

3) $360 \cdot \frac{1}{2} = 180$ (э.) – бесполезно сделали русские ученые за год.

4) $266 - 180 = 86$ (э) – разница между бесполезными экспериментами британских и русских ученых.

Ответ: На 86 бесполезных экспериментов больше сделали русские ученые чем британские.

Хочется отметить, что ребята приняли такую возможность получить дополнительную отметку с воодушевлением. Учащимися, которые на учувствовали в создании задач, очень понравилось решать придуманные одноклассниками задачи, т.к. они написаны такими же шестиклассниками, как и они, при этом задачи с интересной тематикой, которые так весело решать.

На данный момент совместно с учениками разработано и собрано более 400 задач по различным темам школьного учебника по математике за шестой класс. Следующим этапом будет подбор макета методической разработке, и данный этап также планируется реализовать совместно с учениками в рамках уже проектной деятельности. Следует отметить, что данный вид работы положительно сказался на успеваемости и мотивации учеников. Средний балл участников эксперимента повысился и составил 3,9. Результаты апробации были представлены на студенческой конференции в Тюменском Государственном университете. Разработанные задачи будут полезны учителям математики в учебной и внеучебной деятельности, а также при реализации проектной деятельности.

Литература

1. Смирнова И.М., Смирнов В.А. Геометрические задачи с практическим содержанием. М.: МЦНМО, 2010. 136 с.

2. Степанова О.В. Формирование познавательных универсальных учебных действий средствами игры // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. №21. С. 42 – 47.

3. Титова Е.И., Чапрасова А.В. Различные трактовки понятия «задача» и методика их решения // Молодой ученый. 2014. №6. С. 760 – 762.

4. Тюменева Ю.А., Александрова Е.И., Шашкина М.Б. Почему для российских школьников некоторые задания PISA оказываются труднее, чем для их зарубежных сверстников: экспериментальное исследование // Психология обучения. 2015. №7. С. 5 – 23.

5. Фирсов В.В. Методика обучения математике как научная дисциплина // Полином. 2009. №1. С. 59 – 67. URL: http://www.mathedu.ru/polinom/polinom2009-1.pdf (19.01.2018)

6. Цукарь А.Я. Самостоятельная работа обучающихся по решению и составлению задач как средство повышения качества знаний по математике (на материале геометрии): дис. … канд. пед. наук. М., 2014. 264 с.

7. Фридман Л.М. Теоретические основы методики обучения математике. М.: Либроком, 2009. 248 с.

8. Шарыгин И.Ф., Шевкин А.В. Математика: задачи на смекалку: учебное пособие для 5-6 классов. М.: Изд-во «Просвещение», 2015.

9. Шелехова Л.В. Персонологическая стратегия математического образования будущего учителя: дис. .... д-ра пед. наук. Нижний Новгород, 2012. 325 с.

10. Школьный гид [Электронный ресурс]: официальный сайт/URL:http://www.schoolguide.ru/index.php/progs/school-russia.html

11. Штейнгауз В.Г. Математический калейдоскоп. М.: Бюро «Квантум», 2005.

References

1. Smirnova I.M., Smirnov V.A. Geometricheskie zadachi s prakticheskim soderzhaniem. M.: MCNMO, 2010. 136 s.

2. Stepanova O.V. Formirovanie poznavatel'nyh universal'nyh uchebnyh dejstvij sredstvami igry // Prioritetnye nauchnye napravleniya: ot teorii k praktike. 2016. №21. S. 42 – 47.

3. Titova E.I., CHaprasova A.V. Razlichnye traktovki ponyatiya «zadacha» i metodika ih resheniya // Molodoj uchenyj. 2014. №6. S. 760 – 762.

4. Tyumeneva YU.A., Aleksandrova E.I., SHashkina M.B. Pochemu dlya rossijskih shkol'nikov nekotorye zadaniya PISA okazyvayutsya trudnee, chem dlya ih zarubezhnyh sverstnikov: eksperimental'noe issledovanie // Psihologiya obucheniya. 2015. №7. S. 5 – 23.

5. Firsov V.V. Metodika obucheniya matematike kak nauchnaya disciplina // Polinom. 2009. №1. S. 59 – 67. URL: http://www.mathedu.ru/polinom/polinom2009-1.pdf (19.01.2018)

6. Cukar' A.YA. Samostoyatel'naya rabota obuchayushchihsya po resheniyu i sostavleniyu zadach kak sredstvo povysheniya kachestva znanij po matematike (na materiale geometrii): dis. .. kand. ped. nauk. M., 2014. 264 s.

7. Fridman L.M. Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya matematike. M.: Librokom, 2009. 248 s.

8. SHarygin I.F., SHevkin A.B. Matematika: zadachi na smekalku: uchebnoe posobie dlya 5-6 klassov. M.: Izd-vo «Prosveshchenie», 2015.

9. SHelekhova L.V. Personologicheskaya strategiya matematicheskogo obrazovaniya budushchego uchitelya: dis. .... d-ra ped. nauk. Nizhnij Novgorod, 2012. 325 s.

10. SHkol'nyj gid [Elektronnyj resurs]: oficial'nyj sajt/URL:http://www.schoolguide.ru/index.php/progs/school-russia.html

11. SHtejngauz V.G. Matematicheskij kalejdoskop. M.: Byuro «Kvantum», 2005.

***

SELF-EDUCATION OF SIXTH-GRADE STUDENTS IN RURAL SCHOOLS BY CREATING A MATH PROBLEM BOOK

Vershinina S.V., Candidate of Economic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Pitukhina I.I., Master Student,
Tyumen State University

Abstract: the article analyzes the main difficulties faced by the rural teacher, such as: the contingent of students of the school, small school size, large classes, equipping schools with computer equipment and the presence/absence of desktop computers and other computer equipment to a village student not making effective use of a differentiated approach in teaching mathematics and reduces the value of performing traditional homework in math. The article highlights alternative versions of math homework for the sixth grade, one of which is the use of a system of tasks developed both independently by the teacher and together with students. A special feature of this task system is that the tasks are presented on various sites on the Internet. The article comprehensively substantiates the development and application of a methodological development based on problems, as well as the experience of using independent work of rural school students to create a methodological development in mathematics "Problem Book" for the sixth grade, and provides examples of problems developed directly by students. The prospects of using this methodological development in the future by teachers of mathematics in educational and extracurricular activities are presented.

Keywords: ready-made homework, homework, math problem book, sixth grade, self-education of students, rural school, education in rural schools, math problem book, differentiated approach, learning difficulties in rural schools, small number of rural schools

ДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ЧИТИНСКОГО ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТЕХНИКУМА ПРИ ТЕСНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ЗАБАЙКАЛЬСКОЙ ЖЕЛЕЗНОЙ ДОРОГОЙ

Мельникова М.А., преподаватель,
Читинский техникум железнодорожного транспорта,
Забайкальский институт железнодорожного транспорта,
Иркутский государственный университет путей сообщения

Аннотация: на сегодняшний день подготовка квалифицированных специалистов среднего профессионального образования, является актуальным вопросом путём внедрение дуального обучения в СПО.Основой обучения является сложенный механизм между образовательным учреждением и предприятиями для подготовки высококвалифицированных специалистов техникума.Данное обучение предусматривает потребности всех участников – образовательное учреждение, обучающихся, предприятий и государства:

– для предприятий является основой приобрести для себя высококвалифицированного специалиста, сократить расходы на повышение квалификации;

– для обучающихся обязательным является приобрести практические навыки для работы в реальных производственных условиях, а так же большая вероятность трудоустройства по специальности после окончания Читинского техникума железнодорожного транспорта;

– для образовательного учреждения – удовлетворять потребности личности, общества и государства в получении определенного вида профессиональной квалификации и компетенции;

– для государства – эффективно решается задача подготовки специалистов среднего звена для экономики страны.

В результате внедрения дуальной обучения преподаватели Читинского техникума железнодорожного транспорта разрабатывают ППССЗ по согласованию с работодателем и кадровых потребностей в России. Дуальное обучение даёт возможность повысить квалификацию преподавательского состава, что способствует выпускать наиболее квалифицированных специалистов, которые повышают конкурентоспособность на рынке труда.Дуальное обучение дает возможность формирования профессиональной карьеры специалистов.

С помощью дуального обучения возможно решить задачу подготовки высококвалифицированных специалистов для ОАО «РЖД», которые будут готовы к выполнению профессиональных задач по профессиям на железнодорожном транспорте, что повысит конкурентоспособность выпускников техникума на рынке труда в России.

Ключевые слова: дуальное обучение, дуальная система, предприятия ОАО «РЖД», среднего профессиональное образование, высококвалифицированные специалисты, формирование общих и профессиональных компетенций, Федеральный государственный образовательный стандарт

На сегодняшний день подготовка квалифицированных специалистов среднего профессионального образования, является актуальным вопросом путём внедрение дуального обучения в СПО. Данная подготовка для педагогов Читинского техникума железнодорожного транспорта является актуальной потребностью в высококвалифицированных выпускниках. На основании утвержденного Распоряжения Правительства Российской Федерации от 3 марта 2015 года N349-р «Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015-2020 годы», который предусматривает «последовательное внедрение в СПО практико-ориентированной (дуальной) модели обучения». Техникум четко вписывается в систему непрерывного образования и предназначен для реализации потребностей общества и предприятий железнодорожного транспорта в подготовке кадров.

Основой обучения является сложенный механизм между подготовкой высококвалифицированных специалистов и техникума.

Данное обучение предусматривает потребности всех участников – образовательное учреждение, обучающихся, предприятий и государства:

– для предприятий является основой приобрести для себя высококвалифицированного специалиста, сократить расходы на повышение квалификации;

– для обучающихся обязательным является приобрести практические навыки для работы в реальных производственных условиях, а так же большая вероятность трудоустройства по специальности после окончания Читинского техникума железнодорожного транспорта;

– для образовательного учреждения – удовлетворять потребности личности, общества и государства в получении определенного вида профессиональной квалификации и компетенции;

– для государства – эффективно решается задача подготовки специалистов среднего звена для экономики страны.

Учебный процесс проводится следующим образом: параллельно с получением теоретических знаний в техникуме, обучающиеся проходят учебную и производственную практику конкретно на

рабочих местах по программам профессиональных модулей, где приобретают практический опыт и закрепляют знания, полученные на занятиях в техникуме. Уже некоторые практиканты в период прохождения производственной практики могут трудоустроиться на различные должности по прохождению производственной практики и получают за свой труд заработную плату.

В результате внедрения дуальной обучения преподаватели Читинского техникума железнодорожного транспорта разрабатывают ППССЗ по согласованию с работодателем и кадровых потребностей в России. Дуальное обучение даёт возможность повысить квалификацию преподавательского состава, что способствует выпускать наиболее квалифицированных специалистов из техникума, которые повышают конкурентоспособность на рынке труда.

Для предприятий ОАО «РЖД» дуальное обучение является основой подготовки квалифицированных кадров, которое будет соответствовать всем требованиям и потребностям железнодорожного транспорта, при этом расходы в выборе будущих работников сократятся. На основании этого появится возможность в выборе достаточно высококвалифицированных специалистов. Во время обучения и прохождения учебных и производственных практик непосредственно на рабочих местах ОАО «РЖД». Отсюда можно сказать, что для обучающихся будет огромной мотивацией не просто получить диплом, а получить высокооплачиваемую и престижную работу на железной дороги.

Дуальное обучение дает возможность формирования профессиональной карьеры специалистов. Уровень профессионального обучения в рамках дуального обучения постоянно повышается, а традиционное обучение даёт возможность получения теоретических знаний без производственного углубления, что препятствует формированию профессиональных навыков.

В Читинском техникуме железнодорожного транспорта разработана нормативно-правовая и учебно-методическая документация. Разработаны календарные графики учебного процесса, рабочие программы профессиональных модулей, учебных и производственных практик в которых указаны практические задания, направленные на практико-ориентированный подход, а также составлены и согласованы с работодателем фонды оценочных средств по системе дуального обучения, рассмотрены вопросы обучения персонала железной дороги по наставничеству обучающихся при прохождении учебных и производственных практик, а так же прохождение производственных стажировок преподавателями техникума на предприятиях железной дороги в целях повышения квалификации.

После проведения исследования в техникуме при использовании дуального обучения выявлены следующие преимущества по сравнению с традиционной формой обучения:

– дуальное обучение сокращает традиционные формы обучения:

– разрыв между получением теоретических знаний и получением практических навыков;

– обучение для обучающихся создает высокую мотивацию получения теоретических знаний и приобретения навыков в работе в процессе, которой формируются общие и профессиональные компетенции в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, так как качество их знаний и формирование общих и профессиональных компетенций напрямую связано с выполнением ситуационных задач в соответствии с должностной инструкций профессии непосредственной на рабочих местах;

– заинтересованностью преподавателей учреждения в практическом обучении своих работников в рамках дуального обучения;

– учреждение, работающее в тесной взаимосвязи с работодателем, учитывает требования, предъявляемые к будущим квалифицированным специалистам в ходе обучения;

– руководители согласовывают образовательную программу подготовки специалистов среднего звена.

На основании выше сказанного подведем итоги, что дуальное обучение позволяет повысить качество практической подготовки для обучающегося в техникуме, при этом, не изменяя теоретическую подготовку, которая предусмотрена требованиями ФГОС СПО. С помощью дуального обучения возможно решить задачу подготовки высококвалифицированных специалистов для ОАО «РЖД», которые будут готовы к выполнению профессиональных задач на железнодорожном транспорте, что также повысит конкурентоспособность выпускников техникума на рынке труда в России.

Литература

1. Григорьева Н.В., Швец Н.А. Модель подготовки специалистов в условиях дуального обучения // Современные проблемы науки и образования. 2016. №6. 97 с.

2. Игнатова И.Б., Покровская Е.А. Дуальное обучение: перспективы развития в России // Образование и общество. 2010. №6 (95). 112 с.

3. Петров Ю.Н. Дуальная система инженерно-педагогического образования – инновационная модель современного профессионального образования. Н. Новгород: Издательство Волж. гос. инженер. пед. ун-та, 2009. 145 с.

4. Распоряжения Правительства Российской Федерации от 3 марта 2015 года №349-р «Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015-2020 годы».

References

1. Grigor'eva N.V., SHvec N.A. Model' podgotovki specialistov v usloviyah dual'nogo obucheniya // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2016. №6. 97 s.

2. Ignatova I.B., Pokrovskaya E.A. Dual'noe obuchenie: perspektivy razvitiya v Rossii // Obrazovanie i obshchestvo. 2010. №6 (95). 112 s.

3. Petrov YU.N. Dual'naya sistema inzhenerno-pedagogicheskogo obrazovaniya – innovacionnaya model' sovremennogo professional'nogo obrazovaniya. N. Novgorod: Izdatel'stvo Volzh. gos. inzhe-ner. pe d. un-t a, 2009. 145 s.

4. Rasporyazheniya Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 3 marta 2015 goda №349-r «Kompleks mer, napravlennyh na sovershenstvovanie sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya, na 2015-2020 gody».

***

DUAL EDUCATION IN THE SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM ON THE EXAMPLE OF CHITA COLLEGE OF RAILWAY TRANSPORT IN CLOSE COOPERATION WITH THE TRANS-BAIKAL RAILWAY

Melnikova M.A., Lecturer,
Chita College of Railway Transport,
Zabaykalsky Institute of Railway Transport,
Irkutsk State University of Railway Transport

Abstract: today, the training of qualified specialists of secondary vocational education is a topical issue through the introduction of dual training in SVE. The basis of training is a complex mechanism between the educational institution and enterprises for training highly qualified specialists of the technical school.This training provides for the needs of all participants – the educational institution, students, businesses and the state:

– for businesses, it is a basis to acquire a highly qualified specialist for themselves, to reduce the cost of professional development;

– for students, it is mandatory to acquire practical skills to work in real production conditions, as well as a high probability of employment in the specialty after graduating from the Chita College of Railway Transport;

– for an educational institution – to meet the needs of the individual, society and the state in obtaining a certain type of professional qualification and competence;

– for the state, the task of training middle-level specialists for the country's economy is effectively solved.

As a result of the introduction of dual training, teachers of the Chita College of Railway Transport develop PPSSZ in agreement with the employer and personnel needs in Russia. Dual training provides an opportunity to improve the skills of the teaching staff , which helps to produce the most qualified specialists who increase their competitiveness in the labor market. Dual training makes it possible to form a professional career for specialists.

With the help of dual training, it is possible to solve the problem of training highly qualified specialists for "Russian Railways", who will be ready to perform professional tasks for professions in railway transport, which will increase the competitiveness of graduates of the technical school in the labor market in Russia.

Keywords: dual training, total system, enterprises of JSC «Russian Railways», higher professional education, highly qualified specialists, formation of general and professional competences, Federal state educational standard

ДЕНОТАТИВНЫЙ ПОДХОД К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ТЕКСТУ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Петров С.В., кандидат филологических наук,
Санкт-Петербургский государственный университет

Аннотация: настоящее исследование ставит своей целью выработку теоретических основ денотативного анализа художественного текста в аспекте обучения русскому языку как иностранному. Денотативный подход позволяет структурировать содержательные компоненты текста, что способствует целостному пониманию объективной картины действительности, отраженной в тексте, а следовательно, эксплицированию его смысла. Несмотря на большой интерес исследователей к тексту в последние годы, денотативный аспект при его анализе все еще остается недостаточно разработанным. Особенно это касается художественного текста, который является важным элементом обучения русскому языку как иностранному. В частности, не в полной мере описаны принципы денотативного анализа художественного текста, не разработана практическая методика такого анализа в иностранной аудитории. При анализе художественного текста в поле зрения лингвистов попадают, как правило, субъективно-авторские интенции, идейно-смысловая основа текста. Вместе с тем, приходится признать, что понимание концептуального уровня текста невозможно без детального анализа содержащейся в нем событийно-фактуальной информации, что особенно актуально, если речь идет об иностранцах, изучающих русский язык, для которых художественная литература на русском языке подчас представляет большую сложность, как в силу собственно лингвистических (объективная сложность лексико-грамматической структуры русского языка, сложный индивидуально-авторский стиль), так и экстралингвистических причин, связанных со спецификой художественной литературы как вида словесного искусства. Таким образом, приложение основ денотативного анализа применительно к методике преподавания русского языка как иностранного составляет новизну данного исследования и определяет поле практического применения его результатов.

Ключевые слова: художественный текст, денотативный подход, анализ текста, денотативная ситуация, русский язык как иностранный

Текст, особенно текст художественный, играет важнейшую роль в процессе обучения русскому языку как иностранному. Он служит основой обучения различным видам речевой деятельности - не только непосредственно чтению, но также письму, аудированию и говорению. Причина тому лежит в идее синсемантичности языковых единиц, суть которой заключается в том, что любая языковая единица может быть понята и осмыслена во всем объеме ее содержания только в составе единицы высшего уровня. Предельной языковой единицей, в составе которой реализуется значение всех единиц низшего порядка, является именно текст.

Таким образом, текст определяется Н.С. Валгиной как «высшая коммуникативная единица, обладающая целостностью, состоящая из коммуникативно-функциональных элементов, организованных в систему для осуществления коммуникативного намерения автора соответственно речевой ситуации» [2, с. 10].

Понятие «целостность» включает в себя, по мнению Н.С. Валгиной, два основополагающих признака любого текста – цельность и связность. Это так называемые текстообразующие категории, которые представляют собой некое единство, но единство разного порядка. В частности, цельность связана с содержательной и коммуникативной организацией текста, образующей тематическое, концептуальное и модальное единство. Связность, в свою очередь, – категория формальная, относящаяся к структурной организации текста. Связность достигается путем различных повторов, соотношением видо-временных форм и другими средствами.

Как следует из определения Н.С. Валгиной, текст является коммуникативной единицей. Это значит, что текст реализует коммуникативную функцию языка, т.е служит средством обмена и передачи информации. Но, в отличие, например, от предложения, также выполняющего коммуникативную функцию, текст обладает гораздо более широкими возможностями передачи информации за счет обширных контекстуальных связей, что позволяет говорить о тексте как о поликоммуникативной единице.

Особое место в ряду различных типов текста занимает текст художественный, что связано с такой его существенной особенностью, как образность, т.е «способность вызывать систему представлений» в сознании читающего [5, с. 62]. Вместе с тем именно это свойство вызывает наибольшие затруднения при чтении художественного текста у иностранцев, так как оно требует особого внимания к деталям, символам, образам, отраженным в тексте, что, в свою очередь, обусловливает необходимость цельного понимания всей его событийной структуры.

При анализе художественного текста следует иметь в виду то обстоятельство, что сама представленная в нем информация неоднородна. Так, И.Р. Гальперин выделяет в тексте 3 вида информации: содержательно-фактуальная (СФИ), со-

держательно-концептуальная (СКИ) и содержательно-подтекстовая (СПИ). СФИ содержит сообщения о фактах, событиях, процессах в окружающей нас действительности. СКИ – индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями, описанными средствами СФИ, творческое переосмысление фактов, событий, процессов; это информация эстетико-художественного характера. Таким образом, СКИ складывается из замысла автора + его содержательная интерпретация. Наконец, СПИ представляет собой скрытую информацию, извлекаемую из СФИ посредством ассоциативных и коннотативных значений, свойственных единицам языка. СПИ – факультативная информация [3, с. 27-28].

Как можно увидеть в приведенных характеристиках, указанные виды информации образуют иерархическое единство, основу которого составляет СФИ. Отталкиваясь от этого вида информации, мы поднимаемся на концептуальный уровень текста, связанный с замыслом автора, его коммуникативными интенциями, что, в конечном счете, дает возможность постичь то, что скрыто «между строк», т.е. выделить СПИ.

Если попытаться соотнести данные виды текстовой информации с традиционной литературоведческой терминологией, то, по-видимому, СФИ относится собственно к содержанию текста, тогда как СКИ и СПИ связаны с его смыслом. Тем самым именно СКИ и СПИ являются итогом понимания текста, а значит, непосредственной целью филологического анализа текста, в том числе, в иностранной аудитории.

Применительно к практике преподавания русского языка как иностранного очевидно, что чем выше уровень владения языком у учащихся, тем больше возможностей у них выделить СКИ и даже СПИ. При этом важно еще раз подчеркнуть, что основой и СКИ, и СПИ является СФИ, что отражено в самой терминологической характеристике данных понятий, а именно в использовании термина «содержательный» для определения СКИ и СПИ, что наглядно свидетельствует о том, что именно СФИ, т.е. собственно содержательный компонент текста, является ключом для понимания концептуальной установки автора и его коммуникативных интенций. Это значит, что без должного понимания СФИ – всех фактов, событий, явлений, воспроизведенных в тексте, - мы не можем претендовать на осмысление СКИ и СПИ, а следовательно, на понимание текста во всей его содержательно-смысловой целостности.

Исходя из всего сказанного, совершенно очевидной является необходимость формализации содержательной структуры текста, в том числе при обучении чтению как виду речевой деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному. Этой цели во многом может способствовать денотативный подход к анализу текста, психолингвистическое обоснование которого можно найти в работах П. Джонсон-Лэйрда, Т.А. ван Дейка и В. Кинча, а также А.И. Новикова и Б.А. Успенского.

При денотативном подходе текст может быть представлен в виде денотативной структуры, составным элементом которой является текстовый денотат. Денотатом текста, по мысли Б.А. Успенского, «оказывается некоторая обозначаемая им ситуация, т.е. фрагмент действительности – актуальной или мыслимой, реальной или же представленной в нашем воображении» [6, с. 99]. В основе ситуации лежит некое событие, которое понимается как любое внешнее изменение исходного положения дел, которое обладает следующими дифференциальными признаками: динамичностью, завершенностью, конкретностью, пространственно-временной локализацией. Чтобы определить событие и выразить его вербально, необходимо перевести его в разряд факта, выраженного пропозицией. Перевод события в разряд факта предполагает:

1. свертку смысла, т.е. освобождение от деталей и частных характеристик
2. освобождение от модуса, т.е. от субъективно-личностных оценок нарратора или персонажей [1].

Денотативная структура, таким образом, имеет дело с динамичными элементами текста. Она не включает в себя элементы описания или ментальных событий (рефлексии). В терминах лингвистики это обозначает, что денотативный анализ имеет дело только с одной композиционно-смысловой формой текста – повествованием (наррацией). Другие формы (описание, рассуждение) при денотативном анализе не рассматриваются или рассматриваются факультативно – в случае их тесной связи с тем или иным событием. Иными словами, событийными следует признать те высказывания в тексте, в которых передано изменение в ходе повествования; несобытийными – те, которые лишены этого признака, иными словами - те, в которых наличествует описание или рассуждение. Примерами событийных высказываний являются фразы: *Семья купила новый дом. Компьютер сломался. В нашем районе открыли станцию метро*. Как видно из этих примеров, события, реализованные в данных высказываниях, построены на некоем изменении на фоне существовавшего положения дел, они завершены, что грамматически выражается формой прошедшего времени и совершенного вида глагола. Совершенный вид глагола можно, таким образом, считать во многих случаях грамматическим маркером денотативной ситуации. Напротив, высказывания *Вчера весь день стояла плохая погода. У нашей собаки добрые глаза.*

Женщина погрузилась в долгие воспоминания о давно минувших днях - являются статическими, а не динамическими отрезками текста – в них отсутствует движение повествования, нет изменения в текущем положении дел, следовательно, они не могут быть признаны событийными.

Попытаемся проанализировать с точки зрения денотативного подхода небольшой отрывок из романа Ю. Олеши «Зависть»:

Птица на ветке сверкнула, дернулась и щелкнула, чем-то напомнив машину для стрижки волос. Идущий впереди оглянулся на птицу. Мне, идущему сзади, удалось увидеть только первую фазу, полумесяц его лица. Он улыбался [4, с. 37].

Все высказывания данного фрагмента текста можно считать событийными: в каждом из них имеет место изменение на фоне предшествующих событий. Следующим этапом денотативного анализа, как уже было сказано, является свертка смысла, т.е. выведение из имеющихся фраз результирующих пропозиций. При этом высказывания, выражающие эти пропозиции, должны быть стилистически нейтральны и, по возможности, освобождены от модальности, т.е. субъективной оценки автора или персонажей. Таким образом, данный текстовый фрагмент может быть переформулирован следующим образом: *Птица на ветке мелькнула и резко запела. Идущий впереди оглянулся на птицу. Я увидел только половину его лица. Он улыбался*.

Данные высказывания определяют события данного фрагмента, которые в совокупности составляют его денотативную ситуацию. Аналогичным образом может быть проанализирован весь текст, в итоге мы получим его денотативную структуру, т.е. набор всех денотативных ситуаций, описывающих содержательный уровень данного текста. На основе имеющихся ситуаций можно попытаться выявить содержательно-концептуальную информацию, иными словами, сформулировать идею текста.

Необходимо отметить, что денотативный анализ целесообразно осуществлять в рамках такой композиционно-смысловой единицы текста, как сложное синтаксическое целое (ССЦ). ССЦ представляет собой группу предложений, объединенных общностью темы и связанных между собой грамматически, например, при помощи различных повторов. Зачастую ССЦ графически оформлено в тексте в виде абзаца, но между ССЦ и абзацем нет полного соответствия: одно ССЦ может быть представлено в нескольких абзацах, напротив, один абзац может содержать несколько ССЦ. Тем не менее, следует признать, что с методической точки зрения, в практике преподавания РКИ, денотативный анализ текста лучше производить на базе такой композиционной единицы, как абзац. Выделение ССЦ, особенно в иностранной аудитории среди студентов-нефилологов, представляется мало осуществимой задачей в виду когнитивной сложности данного термина.

Итак, денотативный анализ текста представляется весьма ценным в аспекте русского языка как иностранного. Причин тому несколько. Во-первых, такой анализ способствует более глубокому пониманию содержания текста, что, в свою очередь, позволяет лучше понять его идею и смысл, что особенно актуально в том случае, если текст сложен для восприятия, его событийная канва размыта или он насыщен коннотативными значениями. Во-вторых, такого рода работа с текстом может быть использована при обучении устной монологической речи при пересказе текста, а также для развития навыков реферирования при обучении научному стилю речи и в целом для развития как устной, так и письменной речи иностранных учащихся.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений (событие и факт). М., 1988. С. 340.

2. Валгина Н.С. Теория текста. М., 2003. С. 173.

3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981. С. 138.

4. Олеша Ю.К. Зависть. М., 1989. С. 544.

5. Сорокин Ю.А. Текст, цельность, связность, эмоциональность // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. М., 1982. С. 61 – 74.

Успенский Б.А. Ego loquens. Язык и коммуникационное пространство. М., 2007. С. 320.

References

1. Arutyunova N.D. Tipy yazykovyh znachenij (sobytie i fakt). M., 1988. S. 340.

2. Valgina N.S. Teoriya teksta. M., 2003. S. 173.

3. Gal'perin I.R. Tekst kak ob"ekt lingvisticheskogo issledovaniya. M., 1981. S. 138.

4. Olesha YU.K. Zavist'. M., 1989. S. 544.

5. Sorokin YU.A. Tekst, cel'nost', svyaznost', emocional'nost' // Aspekty obshchej i chastnoj lingvisticheskoj teorii teksta. M., 1982. S. 61 – 74.

Uspenskij B.A. Ego loquens. YAzyk i kommunikacionnoe prostranstvo. M., 2007. S. 320.

***

DENOTATIVE APPROACH TO LITERARY TEXT IN THE ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Petrov S.V., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.),
Saint Petersburg State University

Abstract: the purpose of the present study is to deliver theoretical basis for the denotative analyses of a literary text in terms of teaching Russian as a foreign language. The denotative approach allows structuring content text components which facilitates the wholesome understanding of the objective reality reflected in the text and consequently the understanding of its meaning. Even though there has been a huge interest in the text study for the last few years, the denotative aspect still remains underdeveloped. This is especially true to the literary text which is considered as a crucial point to teaching Russian as a foreign language. The principles of such analysis for the literary text are not properly described; the practical methodology is not developed when it comes to foreign students. While analyzing the literary text, the linguists focus usually is on subjective author's intentions, ideological and semantic text basis. With all that said it is inevitable to acknowledge that it is impossible to apprehend the conceptual text level without analyzing carefully the event and factual information that it contains. This is especially true to foreign students for whom Russian literature gets particularly difficult at times which is due to both the proper linguistic reasons (objective difficulty of Russian vocabulary and grammar, difficult author's style) and such extralinguistic reasons as the special status of literature as a kind of verbal art. Thereby applying the denotative analysis basics for the teaching of Russian as a foreign language makes this study innovative and defines its practical value.

Keywords: text, denotative approach, text analysis, denotatum situation, Russian as a foreign language

ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА-БИБЛИОТЕКАРЯ

Рудник В.В.,
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

Аннотация: в данной статье рассмотрены проблемы профессионального развития педагога-библиотекаря образовательного учреждения. Обосновывается тема исследования, вызванная радикальными изменениями, происходящими в образовании, а также новыми требованиями, предъявляемыми к педагогам образовательных учреждений. Рассматриваются основные профессиональные компетенции педагога-библиотекаря образовательного учреждения. В статье приводится анализ качественных изменений, происходящих в формировании образа современного педагога-библиотекаря, обозначены основные пути развития профессиональной компетентности педагога-библиотекаря: система повышения квалификации, самообразование педагогов. Определена ведущая роль в подготовке высококвалифицированных библиотечных специалистов непрерывного профессионального развития, показана роль и значение профессиональной деятельности педагога-библиотекаря, обосновывается необходимость подготовки и апробации дополнительных профессиональных программ по повышению квалификации школьных библиотекарей «Содержание и технологии деятельности педагога-библиотекаря». На анализе требований изменяющейся ситуации обосновываются базовые функции педагога-библиотекаря образовательного учреждения (осуществление информационного обслуживания обучающихся в различных форматах, реализация программ информационной грамотности в формате индивидуального консультирования и обучения, проведение значимых для образовательных учреждений культурно-образовательных проектов). В статье рассматривается понятие «самообразования» как одной из ведущих форм совершенствования профессиональной компетентности. Описывается один из основных путей развития профессиональной компетентности педагога-библиотекаря – повышение квалификации на базе Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования по дополнительным профессиональным программам для школьных библиотекарей «Содержание и технологии деятельности педагога-библиотекаря». Описывается трехлетний опыт изучения портрета современного школьного библиотекаря, анализируется выявление представлений о профессиональном развитии современного школьного библиотекаря, приводятся данные по диагностике уровня профессионального развития педагога-библиотекаря, показан высокий уровень сформированности профессиональных знаний, умений, навыков данных специалистов.

Ключевые слова: педагог-библиотекарь, информационные технологии, непрерывное профессиональное развитие, информационная грамотность, самообразование педагогов, портрет

Современная система образования в эпоху развития технологий стремится к преобразованиям. Эффективно осваивается деятельностный подход, используется потенциал сетевого взаимодействия, в том числе в сети Интернет; сделана ставка на инновации и развитие универсальных способностей обучающихся, на формирование новой грамотности; создаются новые образовательные сообщества и пространства, являющиеся компонентами экосистемы образовательного учреждения и зонами опережающего развития. Основная тенденция современного образования – это выстраивание парадигмы от человека знающего к человеку образованному. Актуальность темы исследования вызвана радикальными изменениями, происходящими в образовании, новыми требованиями, предъявляемыми к педагогам образовательных учреждений.

Легкость получения информации фактически уничтожила ценность знания как системной единицы, но обусловила высокую значимость навыка быстрой ориентации в условиях информационного перенасыщения, умения осуществлять классификацию источников знаний, мыслить критически. В свете этого школьные библиотеки, которые традиционно считались придаточным звеном в системе образовательных учреждений, приобрели новый статус, трансформируясь в центры информации, духовного и культурного воспитания. В нашем исследовании мы рассматриваем качественные изменения, происходящие в формировании современного педагога-библиотекаря – специалиста, шагающего в ногу с развитием информационных технологий, который должен стать информационным менеджером, владеющим не только информационно-коммуникативными, но и педагогическими технологиями**.** Каким сегодня должен быть такой специалист? Прежде всего, педагог-библиотекарь – воспитатель-наставник, ведущий практическую работу по организации и управлению информационными услугами, обучающий детей и взрослых основам информационной культуры, обладающий высоким уровнем общекультурных и профессиональных знаний. Данный специалист способен к функциональной адаптации в своей сфере педагогической деятельности, готов самостоятельно проектировать и реализовывать обучающие программы разного уровня и направленности. Педагог-библиотекарь помогает участникам образовательного процесса ориентироваться в существующем многообразии информации, реализовывает потребность интеграции информационных технологий в традиционные библиотечные услуги, является проводником для обучаю-

щихся в мир книг и в мир Интернета – он развивает у детей интерес к чтению и книге с использованием интернет-технологий, новых форм и сервисов. Основной продукт деятельности педагога-библиотекаря – использование информа-ционных систем и обучение поиску информации. В условиях увеличения интенсивности и одновременно снижения качества информационных потоков возрастает значение информационной грамотности, которую мы рассматриваем, как способность личности ориентироваться в потоке информации, в умении работать с различными видами информации, находить и отбирать необходимый материал, классифицировать его, обобщать, критически к нему относиться. Информационная компетентность является основным компонентом информационной культуры личности. Несмотря на то, что технологии уже стали неотъемлемой частью жизни наших школьников, это отнюдь не значит, что все обучающиеся стали грамотными и проницательными пользователями информации. Правильно оценивать информацию может только высококвалифицированный специалист, каким является педагог-библиотекарь. В условиях непрерывного расширения информационного пространства на педагогов-библиотекарей возлагается функция обучения школьников и учителей навыкам работы с информацией, что выдвигает необходимость постоянного повышения квалификации и профессионального роста. Большинство педагогов-библиотекарей стремится поддерживать свой профессиональный уровень путем самообразования, чтения профессиональной литературы, обмена опытом с коллегами. Чтобы подготовить обучающихся к обучению на протяжении всей жизни, их необходимо обучить навыкам доступа к надежным, точным и заслуживающим доверия источникам информации. Педагог-библиотекарь, наряду с хорошо оснащенной библиотекой, может существенно расширить возможности учащихся, привив им любовь к чтению, обучив их цифровой, информационной грамотности, а также разъяснив принципы интернет-безопасности.

В функционал педагогов-библиотекарей включена интеграция технологий в обучение, но с другой стороны, в свете цифровой трансформации образования встает ряд вопросов и проблем, которые касаются новой роли школьной библиотеки в образовательном учреждении. Критично актуализировались проблемы модернизации школьных библиотек в соответствии с концепцией цифрового образования; внедрения электронных образовательных технологий в библиотеке; продвижения чтения в электронной среде; проблемы профессиональной подготовки и переподготовки педагогов-библиотекарей. Практика библиотечно-информационной деятельности в образовательном учреждении весьма многогранна и требует, чтобы школьные библиотеки, информационно-библиотечные центры, медиатеки имели в своих штатах высококвалифицированных библиотечных специалистов. Ведущая роль в решении данной задачи отводится и непрерывному профессиональному развитию, которое должно обеспечивать специалистов необходимой, актуальной информацией.

Характерной чертой педагога-библиотекаря как педагога является его стратегическое мышление, способное объединить в единое целое разные области знаний, подняться на междисциплинарный уровень в осознании своего места в школе. Ученик на уроке учителя-предметника воспринимает мир в призме предмета, а педагог-библиотекарь способен предоставить ребенку информацию для раскрытия целостной картины мира. Поэтому школьная библиотека должна стать надпредметным кабинетом в школе, которая будет способна развить не частичное, а целостное, системное мышление у школьников [3]. Вчера еще школьный библиотекарь был аутсайдером системы цифровых информационных коммуникаций, его деятельность характеризовалась отсутствием инициативы и пассивным стилем работы, консервативностью мышления. Педагог-библиотекарь современности - лидер системы цифровых коммуникаций для всего сообщества, где актуальна инициативность, креативность, мультидисциплинарность.

Базовые функции педагога-библиотекаря: осуществление информационного обслуживания обучающихся в различных форматах; реализация программ информационной грамотности в формате индивидуального консультирования и обучения; проведение значимых для образовательных учреждений культурно-образовательных проектов. Профессиональные компетентности педагога-библиотекаря, которыми он должен владеть: достаточный уровень профессионального образования, профессиональный опыт; общая и профессиональная культура, индивидуально-психологические качества; этические, социальные и гражданские позиции и установки личности; мотивированное стремление к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию; творчество и креативность мышления; знание и владение информационно-коммуникативными технологиями [2]. Развитие личностных и профессиональных компетенций – это обязательный процесс, ведь в образовании регулярно появляются новые технологии и стратегии преподавания.

Обозначим основные пути развития профессиональной компетентности педагога-библиоте-

каря: система повышения квалификации; самообразование педагогов.

Самообразование – одна из ведущих форм совершенствования профессиональной компетентности. «Самообразование базируется на высоком уровне развития сознания, потребности в самосовершенствовании и творческой самореализации. Педагогическое самообразование учителя предполагает самостоятельное овладение совокупностью педагогических ценностей и технологий, а его содержание образует общую культуру педагогической деятельности» [1]. Самообразование педагога-библиотекаря – усвоение, обновление, распространение и углубление знаний; обобщение опыта путем целенаправленной, системной самообразовательной работы, направленной на саморазвитие и самосовершенствование личности; удовлетворение собственных интересов и объективных потребностей образовательного учреждения [2]. Это поиск новых направлений организации дела, участие в работе методических объединений, педсоветов, семинаров, научно-практических конференций, мастер-классов; самообразование не сводится к восстановлению знаний, полученных в вузе. Педагог-библиотекарь реализовывает личностную позицию в профессиональном развитии, овладевая современными образовательными и информационно-коммуникационными технологиями, Одним из основных путей развития профессиональной компетентности педагога-библиотекаря является система повышения квалификации. Начиная с 2018 года в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования ведется разработка и создание дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, ориентированных на развитие профессиональной компетентности педагога-библиотекаря. Данные программы построены на основе гуманистического подхода к развитию личности и определению роли библиотечного работника как педагога. Цель программ: развитие профессиональной компетентности педагога-библиотекаря. Категория слушателей: педагоги-библиотекари, школьные библиотекари [5]. В 2018 году программа «Содержание и технологии деятельности педагога-библиотекаря» была апробирована в объеме 36 часов на базе ИМЦ Московского района для школьных библиотекарей, в 2019 году по усовершенствованной и увеличенной программе в объеме 72 часа прошли курс повышения квалификации 25 школьных библиотекарей образовательных учреждений Центрального района, в 2020 году данная программа реализовывается в объеме 108 часов на базе ИМЦ Выборгского района Санкт-Петербурга. В основу профессиональных программ положен профессиональный стандарт: специалист в области воспитания. Педагог-библиотекарь [4]. В процессе прохождения курса ведется исследование профессионального развития слушателей. Сбор информации проводится с помощью специально разработанных для этой цели анкет. Задача исследования – изучение портрета современного школьного библиотекаря (педагога-библиотекаря), выявление его представлений о профессиональном развитии, какими профессиональными качествами он должен обладать, как он оценивает себя в профессии. Диагностика уровня профессионального развития, показала высокий уровень знаний, умений, навыков слушателей.

Согласно опроса среди школьных библиотек г. Санкт-Петербурга в 2018-2019 учебном году только 12% библиотечных работников официально работали в должности «педагога-библиотекаря».

В опросе приняли участие 75 слушателей, проходящих курс. Респонденты оценили отношение к выполнению профессиональной деятельности как положительное, позитивное: работа школьным библиотекарем (педагогом-библиотекарем) была названа любимой для 54% участников опроса, 12% назвали отношение – нормальным, удовлетворительным.

Главными преимуществами работы педагога-библиотекаря были названы такие характеристики: интересная и творческая работа (44%), соответствие работы склонностям, образованию, возможности самореализации (32%), общение с детьми, коллегами, творческими людьми (34%).

87% слушателей оценивают роль по интеграции инновационных технологий в образовательном учреждении как «полезную» и «очень полезную».

52% опрошенных библиотекарей отмечает, что их библиотеки предоставляют библиотечное пространство для совместного проектного обучения. Два огромных преимущества технологий для максимизации творческого потенциала – это совместная деятельность и комфортные, удобные условия.

Больше всего библиотекари хотят узнать о таких технологиях, как формирование развивающего и комфортного книжного пространства в библиотеке и интеграции зон творчества (52%), работе с мультимедийным контентом (46%), о развитии умений и навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями, и обеспечении доступа к удаленным региональным, национальным и глобальным информационным ресурсам (42%).

Для того чтобы быть в курсе новых инструментов и идей для интеграции технологий в образовательный процесс 75% респондентов поддерживают личные профессиональные связи с коллегами и участвуют в работе профессиональных методиче-

ских объединений; 68% – активно участвуют в работе конференций и информационно-практических семинаров; 58% пользуются для этого профессиональными журналами, а 68% – социальными сетями. Компетентные библиотекари помогают участникам образовательного процесса ориентироваться в существующем многообразии информации, тем самым закладывания предпосылки становления культуры личности.

Анализ проведенного опроса слушателей показал, что большинство респондентов (78%) организовывают свою профессиональную деятельность, учитывая влияние вызовов современности, создают библиотеку образовательного учреждения как пространство развития компетенций XXI века, совместно с другими участниками образовательного процесса определяют ее важнейшим компонентом экосистемы образовательного учреждения и зоной опережающего развития, центром учебного процесса и площадкой для инновационных инноваций, вместе с IT-службами школы создают пространство высокотехнологичной контентной среды. Большая часть респондентов (97%) определили доминанту профессионального развития – потребность в постоянном обучении, повышении своей квалификации и как следствие, изменение пространства вокруг себя.

Согласно совместному портрету, созданному из ответов слушателей группы, педагог-библиотекарь сегодня: любопытный, образованный, творческий педагог, внедряющий новые технологии в свою деятельность, и готовый к непрерывному образованию.

Литература

1. Ахметова А.Б., Турткаева Г.Б. Самообразование учителя в системе непрерывного педагогического образования [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/samoobrazovanie-uchitelya-v-sisteme-nepreryvnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya?gclid

2. Данилюк О.М. Ключевые компетенции школьного библиотекаря: общая характеристика // Библиотека школы. 2014. №4 (16). С. 12 – 16.

3. Жукова Т.Д. Библиотеки существуют для того, чтобы помочь сохранить летопись человека и продвигать равенство возможностей, соединяющих людей с информацией и идеями // Вестник образования. 2016. №20. С. 60 – 69.

4. Рудник В.В. К вопросу о формировании профессиональной компетентности педагога-библиотекаря // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters). 2019. №3 (март) [Электронный ресурс]. URL: http://www.emissia.org/offline/2019/2707.htm

5. Полякова Т.И. Растим успешных читателей // Школьная библиотека. 2017. №6. С. 12 – 16.

References

1. Ahmetova A.B., Turtkaeva G.B. Samoobrazovanie uchitelya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/samoobrazovanie-uchitelya-v-sisteme-nepreryvnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya?gclid

2. Danilyuk O.M. Klyuchevye kompetencii shkol'nogo bibliotekarya: obshchaya harakteristika // Biblioteka shkoly. 2014. №4 (16). S. 12 – 16.

3. ZHukova T.D. Biblioteki sushchestvuyut dlya togo, chtoby pomoch' sohranit' letopis' cheloveka i prodvigat' ravenstvo vozmozhnostej, soedinyayushchih lyudej s informaciej i ideyami // Vestnik obrazovaniya. 2016. №20. S. 60 – 69.

4. Rudnik V.V. K voprosu o formirovanii professional'noj kompetentnosti pedagoga-bibliotekarya // Pis'ma v Emissiya. Offlajn (The Emissia. Offline Letters). 2019. №3 (mart) [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.emissia.org/offline/2019/2707.htm

5. Polyakova T.I. Rastim uspeshnyh chitatelej // SHkol'naya biblioteka. 2017. №6. S. 12 – 16.

***

PROFILE OF A MODERN TEACHER-LIBRARIAN

Rudnik V.V.,
St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education

Abstract: this article discusses the problems of professional development of a teacher-librarian of an educational institution. It substantiates the research topic, caused by radical changes in education, as well as new requirements for educators of educational institutions. The basic professional competencies of a teacher-librarian of an educational institution are considered. The article discusses the qualitative changes taking place in the formation of the image of a modern teacher-librarian, and outlines the main ways of developing the professional competence of a teacher-librarian: a system of advanced training, self-education of teachers. The leading role in the training of highly qualified library specialists in continuing professional development is determined, the role and importance of the professional activity of the teacher-librarian is shown, the need for the preparation and testing of additional professional programs to improve the skills of school librarians "Content and Technologies of the Activities of the Teacher-Librarian" is substantiated. An analysis of the requirements of a changing situation substantiates the basic functions of a teacher-librarian of an educational institution (providing information services to students in various formats, implementing information literacy programs in the format of individual counseling and training, and conducting cultural and educational projects that are significant for educational institutions). The article considers the concept of "self-education" as one of the leading forms of improving professional competence. One of the main ways of developing the professional competence of a teacher-librarian is described - continuing education on the basis of the St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education for additional professional programs for school librarians "Content and technologies of the activities of a teacher-librarian." The three-year experience of studying the portrait of a modern school librarian is described, the identification of ideas about the professional development of a modern school librarian is analyzed, data on the diagnosis of the professional development level of a teacher-librarian are presented, a high level of formation of professional knowledge, skills of these specialists is shown.

Keywords: teacher-librarian, information technology, continuous professional development, information literacy, self-education of teachers

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

ЭТИЧЕСКИЕ СМЫСЛЫ КВАЗИСИМВОЛОВ В СЕМАНТИКЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Табаксоева И.Р., кандидат филологических наук,
Малкандуева А.Х., кандидат филологических наук,
Макитова Т.Т.,
Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова

Аннотация: представленная статья выполнена в контексте современных тенденций исследования языковых феноменов и посвящена анализу фразеологических единиц с символьным компонентом, эксплицирующим этические смыслы. Рассматриваются факторы, ставшие основой вторичной семиотизации символа – его оязыковления, а также знаки культуры, послужившие предпосылкой образования этических смыслов идиом. Актуальность данной работы заключается в необходимости многоаспектного исследования символьных фразеологизмов с целью более глубокого изучения основополагающих этических фрагментов этнокультуры. Важность такого рода исследований продиктована тем, что именно категории этики являются основой жизненного уклада этносов. Анализ исследуемого языкового материала основан на интерпретации фразеологических единиц в пространстве культуры. Доказано, что глубинный уровень квазисимволов как многомерных знаков языка и культуры способен воспроизводить достаточный объем чувственной, архетипической, философской, религиозной информации, составляющей макроконцептуальное поле этического кодекса, определяющего этническое самосознание народа. Таким образом, этика является сеткой, сквозь призму которой в сознании языковой личности преломляются результаты ее когнитивной деятельности, формирующей уровни системы знаний о мире.

Ключевые слова: символ; квазисимвол; лингвокультура; этнокультура; этика; фразеология; код культуры

Тенденции развития современной лингвистики актуализируют исследование национально-культурной специфики языковых сущностей, в наиболее концентрированной форме воплощающих самобытность национального сообщества, его мироощущение и мировосприятие. Фундаментальные научные труды, посвященные методам и способам кодирования культуры в языке, мотивируют обращение к фразеологическим единицам (ФЕ) как к одним из базовых репрезентантов этноментальных смыслов. По мнению З.Х. Бижевой, «адекватное исследование этнической языковой картины мира невозможно вне фразеологического пространства языка» [3, с 32]. В данном аспекте особую научно-теоретическую значимость имеет концепция ученых, внесших серьезный вклад в описание ФЕ как знаков «языка» культуры (7, 6, 4 и др.). Значимость указанных работ не умаляет актуальности дальнейшего изучения этнокультурных смыслов во фразеологии ввиду необходимости их многоаспектного исследования. В связи с этим в настоящей работе предпринимается попытка лингвокультурного осмысления фразеосимволов нравственно-этической сферы исходя из того, что именно данный слой культуры является основой жизненного уклада многих народов. Наибольший интерес представляют ФЕ с символьным компонентом, поскольку благодаря им повышается «культурная значимость фразеологизма» [2, с. 227-228]. Содержательную общность трудов, посвященных изучению символов в контексте лингвокультурологии и когнитивной лингвистики, составляет их трактовка как вербальных знаков культуры. При этом учитывается положение о том, что «какие-либо компоненты или фразеологизмы в целом не являются символами, если не получают подтверждение своей символьной значимости в кодах культуры» [6, с. 307]. Представляется целесообразным исследование фразеосимволов на фоне разноструктурных языков, что, в известной степени, определяет условия, в которых особенно ярко эксплицируются фрагменты, послужившие основой вторичной семиотизации символа – его оязыковления, позволяя определять универсальные и этнически специфичные элементы содержания языковых сущностей.

Материалом исследования настоящей статьи являются ФЕ с символьным словом-компонентом, эксплицирующим этические фрагменты когнитивной базы языковой личности. Критерием отбора ФЕ служат используемые в них образы, в наиболее концентрированной форме актуализирующие этнокультурную маркированность нравственных ценностей. Анализ исследуемого материала осуществляется с применением следующих методов исследования: метод интерпретации фразеологизмов в контексте культуры, или метод лингвокультурологического декодирования и интерпретации культурной информации, концептуальный анализ.

Для определения трансляторов этических смыслов во фразеологию обратимся к пространству культуры, в частности, к единицам, репрезентирующим ее фрагменты в пространство языка.

Этические смыслы квазисимволов в семантике фразеологизмов вещного кода культуры. Этический образ ФЕ моделируют компоненты вещного кода культуры. К квазисимволам этнокультурной маркированности относятся ФЕ, восходящие к символике головного убора. *Шапка* и *платок* у многих народов являются не только предметом одежды, но и этнокультурным маркером, что находит воплощение в ритуальных и обрядовых действиях и предметах. Например, в целом на Кавказе, в том числе у карачаевцев и балкарцев, это общеизвестный обычай, согласно которому «если между двумя сражающимися мужчинами или даже на пути отряда, отправляющегося для свершения кровной мести, женщина успевала бросить платок, бой прекращался, а отряд поворачивал назад» [Ёзден адет…, с. 194]; обычай *бёрк алыу* (соответствующий ему фразеологизм *бёрк алыу/снятие шапки*) – предполагает «покушение» на шляпу жениха во время его знакомства с родственниками невесты; элемент свадебного обряда *къоз бёрк* – обрядовая шапка, на которую нашивают значительное количество аксессуаров для волос, украшения, зеркала; верхнюю ее часть образуют орехи как символ счастья молодой пары. Кроме того, у карачаевцев и балкарцев *платок* с древнейших времен понимается как ритуальный элемент, связанный с определенными этапами жизни женщины. Символическую значимость данной реалии иллюстрируют обрядовые действия, значение которых эксплицировано в общетюркских наименованиях женских головных уборов, составляющих особый пласт карачаево-балкарской лексики: *ау жаулукъ (платок-покрывало)* - шаль новобрачной, которой покрывают невесту перед тем, как ввести в комнату родителей мужа, *ич жаулукъ (нижний платок)* – нижний платок замужней женщины (темного цвета), надеваемый обычно под большой платок, *баш ау алыу* – снятие платка с головы невесты с целью представления ее родным жениха.

Основой создания фразеологизмов со словами-компонентами *платок/шапка* является «окультуренный» образ данных головных уборов. Символ *платка* и *шапки* входит в собственно языковое значение фразеологизмов *жаулукъ къысхан (*букв. *та, кто носит платок на голове), башына жаулукъ къысаргъа (повязывать платок), башына бёрк кийген (*букв. *тот, кто носит мужской головной убор)* и употребляются как для номинации лица, так и для обозначения его нравственной природы, что подчеркивается в специальных лингвистических исследованиях [1, с. 12-13]. Например: *– Мен тура аллай бирни айырмагъан тели болсам, башыма жаулукъ къысып турмаз эдим, – деди Берхан (– Если бы я была настолько неразумной, то не носила бы на голове платок, – сказала Берхан)*. В определенном контексте фразеологизм *башынга жаулукъ къысаргъа (повязывать платок)* приобретает отрицательную коннотацию для характеристики аморальной сущности представителя мужского пола; платок транслирует гендерную детерминированность этического мышления и поведения.

Платок и *шапка* как символы добропорядочности являются основой образования эквивалентного по отношению к карачаево-балкарской ФЕ устаревшего устойчивого сочетания русского языка *снять шапку/платок* «публично пристыдить, опозорить кого-л., выразить кому-л. недоверие». Так, «в средневековой Москве, например, на Красной площади несостоятельные должники обычно наказывались тем, что с мужчин публичного снималась шапка, а с женщин платок. Это означало, что их лишают всяческого доверия. Подобное публичное наказание считалось большим позором [10, с. 764]. В результате трансформации значения в современном русском языке ФЕ *снимать шапку/шляпу* приобретает символьное прочтение выражения уважения и почтительности.

Таким образом, лексемы *шапка, платок* моделируют этический образ, лежащий в основе значения рассмотренных ФЕ. Представленный анализ языкового материала выявляет универсальные и этноспецифичные феномены, основанные на этическом переосмыслении переносного значения эквивалентных слов *бёрк, жаулукъ* (карач.-балк.) и *шапка, платок* (рус.), предстающих оязыковленными символами (квазисимволами) ввиду того, что их коннотативное значение образуют смыслы, которыми в русской и карачаево-балкарской культурах обладают реалии с соответствующими им именами.В формировании вторичной концептуальной структуры ФЕ участвуют символические смыслы «заслуживающий(ая) уважения», «достойный(ая)».

Этические смыслы квазисимволов в семантике фразеологизмов соматического кода культуры. В парадигму символов, транслирующих этические смыслы, органично вплетаются ФЕ соматического кода культуры как обладающие особой информационной насыщенностью. Рассмотрим некоторые из них. Например, ФЕ *башын эл сёзлюк этерге (*букв. *сделать голову объектом осуждения села* в знач. *опозорить), башы бла ойнаргъа (посмеиваться над кем-либо, унижать его), баш урургъа (*букв. *бить голову* в знач. *бить челом), башы кюлкюге къалыргъа (*букв. *голове быть объектом посмешища* в знач. *опозориться)*. Основой данных фразеологизмов является универсальное для многих народов представление о голове как значимой части тела,символизирующей самого

человека в этических категориях. Например, в идиоме *башын сакъларгъа (*букв. *сохранить голову* в знач. *сохранить честь)* лексема *баш* имеет этнокультурное символьное прочтение этического предписания необходимости сохранения чести и достоинства как о факторе, определяющем специфику «лингвокультурного типажа» горца. В этическом ракурсе гендерные статусно-ролевые различия языковой личности карачаево-балкарского народа определяет ФЕ *къыз намысын сакъларгъа/беречь девичью честь*, в которой установка на сохранение девичьей чести выражает, в отличие от предыдущей языковой единицы, лексема с абстрактным значением *намыс/честь*, смысловая сторона которой связана с духовным кодом культуры.

Этнически окрашенной является фразеологическая единица *уллу (къарт) башы бла (*букв. *с большой (старой) головой)*, где лексема *баш* номинирует осознание части как целого (голова - человек), обретая символическую функцию в сочетании со словом *уллу (большой)*, репрезентирующим архетипическое противопоставление «большой/маленький» и указывающим на преклонный возраст человека. В данном случае пространственная субстанция обретает символьное прочтение "старший, умный, мудрый".

Этнокультурная маркированность этического компонента значения квазисимвола *голова* проявляется на фоне ФЕ русского языка, где указанная лексема не образует сочетания со словом *большая*. ФЕ русского языка с данным компонентом в целом репрезентируют универсальные стереотипные представления об интеллектуальной деятельности и умственных способностях человека. Например, *деревянная голова/дубовая голова/еловая голова* «о крайне тупом, несообразительном, глупом и невежественном человеке», *дырявая голова* «о человеке, легко все забывающем, имеющем плохую память, ничего не держащем в голове», *садовая голова* «о глуповатом или забывчивом человеке», *терять/потерять голову* «теряться, лишаться способности здраво и хладнокровно рассуждать; не знать, как поступить» и др.

Этические прочтение характерно и для ФЕ с компонентом *бет*, который как основа значения ФЕ *бети болгъан* [адам] *(*букв. *имеющий лицо [человек]* в знач. *совестливый), бети болмагъан* [адам] *(*букв. *не имеющий лица [человек]* в знач. *бессовестный), бетиме сыйындыралмайма (*букв. *не могу вместить в лицо* в знач. *совесть не позволяет), бети бла ойнаргъа (*букв. *играть с чьим-либо лицом* в знач. *обесчестить),бетине сыйынмазлыкъ* [иш] *(*в знач. *поступок, несоизмеримый с лицом (совестью))* моделирует образ совести. В символьном прочтении *лицо* является мерой дозволенного, концептуальная метафоризация репрезентирует этномаркированное представление о лице как символе совести. Например, фразеологизм *тиширыу бетин этерге* буквально переводится как «*совершать поступки, соизмеримые с лицом* (в знач. *совестью*) *женщины* (в знач. *с ее образом*); *делать/говорить то, что может вместить ее лицо* (в знач. *совесть*)», употребляется в знач. «*оказывать уважение (намыс) женщине, относиться к ней подобающим образом»*. Лексема *бет* выражает многоаспектное этнокультурное представление карачаево-балкарского народа, с одной стороны, о лице, символизирующем самого человека, как определяющем факторе гендерных взаимоотношений, основанных на уважении, с другой стороны, об особом статусе женщины ввиду ее определенных нравственных ролевых характеристик. Фразеологизм *бетин тас этерге (*букв.: *потерять лицо в* знач.: *потерять свою совесть, честь и достоинство)* выражает факт недостойного поведения (ср. рус. *терять лицо/терять достоинство*). Лицо выступает индикатором внутренних качеств человека, его сущности. В образе ФЕ *бетине тюкюрюрге (плевать в лицо* в знач. *выражать неуважение*) *бет* выступает объектным символом, обретая дополнительное символическое значение самого человека. Данный фразеологизм, вероятно, контаминируется с сочетанием *адамгъа тюкюрюрге (плевать на человека* в знач. *относиться пренебрежительно).*

В семантике рассмотренных фразеологических единиц прочитывается стереотипное представление языковой личности о лице как символьной части человеческого тела, что обусловлено его функциональной особенностью репрезентировать степень нравственной зрелости человека. Символика *лица* в карачаево-балкарском языке, в отличие от русского, становится основой вторичного значения. В переносном значении *бет* является наименованием совести, в первичном основном значении служит для обозначения «лица»: КБРС *бет* 1) лицо||лицевой 2) перен. Совесть, честь стыд [9, с.136]. В русском языке символьное значение лексема *лицо* приобретает лишь во ФЕ *потерять лицо* в результате метафорического переосмысления: потеря лица ассоциируется с потерей совести и чести. Выражение лица декодирует информацию о внутреннем мире человека, его нравственных качествах, например, ФЕ *на лице написано, на лбу написано* (рус.), в которых «нашли отражение характерное для древнейших форм сознания универсальное представление о том, что характер человека, его поведение, профессия и т.д. составляют отпечаток на его лице, а также основанное на бытовых наблюдениях представление о том, что переживаемые человеком чувства помимо его воли отражаются на лице» [11, с 414].

В традиционной культуре карачаевцев и балкарцев укоренились обряды и обычаи, в сценарии которых действия, непосредственно связанные с лицом человека, имеют национальную маркированность. В них актуализируются различные «составляющие когнитивной матрицы семьи, релевантные для ментальности этноса» [5, с. 83]. Например, свадебный обряд (*бетин ачыкъ этерге* – букв. *открывать лицо*), связанный со знаковым действием снятия платков с головы невесты и представлением ее образа/лица публике, что означает вхождение девушки в семью/род мужа. Соответственно, данный факт позволяет говорить о фразеологических единицах с компонентом *бет*/*лицо* как проводниках этнокультурных смыслов.

Таким образом, символьные слова-компоненты *баш, бет* в рассмотренных ФЕ эксплицируют этические смыслы, выявляют фрагменты нравственной парадигмы. Представленный анализ подтверждает тезис И.Н. Черкасовой о том, что соматический компонент обладает особой символьной нагруженностью [8, с. 96-98]».

Этические смыслы квазисимволов в семантике фразеологизмов религиозного кода культуры. Для формирования этических смыслов во фразеологии релевантным представляется концептуальное содержание единиц религиозного кода культуры. Сакральные смыслы прослеживаются в глубинных основаниях конкретных ФЕ. Их образы репрезентируют религиозное восприятие высшей божественной силы как источника формирования этической модели поведения. В качестве особого религиозного символа выступает незримая высшая духовная субстанция Бога/Аллаха, послужившая основанием фразем *Аллах хакъына (Клянусь Аллахом!), Аллах ючюн! (Ради Аллаха!), Аллах сакъласын! (Не дай Аллах!), Аллахха шукур! (Хвала Аллаху!) (карач.-балк.), Богом клянусь!, Ради Бога!, Не дай Бог!, Слава Богу! (рус.).* Осмысление Бога в этических категориях является основой символической роли его имени во ФЕ *Аллах ургъан (урлукъ)* [адам] *(заблудший, невоспитанный* [человек]*), Аллахны сюйген къулу (*букв. *любимый Богом раб)* – употребляется для номинации человека с праведными намерениями, *Аллахын-адамын танымазгъа (*букв. *не знать ни Бога, ни человека* в знач. *быть заносчивым)*. Компонент *Бог/Аллах* в составе ФЕ выступает символом высшего духовного начала, проецирующего нравственный выбор и личностную позицию человека. Специфика религиозного содержания когнитивной базы языковой личности детерминирует призыв к подлинным ценностям и является основанием нормативного поведения по отношению к Всевышнему, к другим и к самому себе, тем самым определяя цельный нравственный образ языковой личности.

В современном русском языке закрепились и активно используются возникшие под влиянием библейских текстов, образов и легенд идиомы-символы, называющие как человека по качествам его характера, так и результаты его действий. Например, *Иудин поцелуй* «предательство»*, Иуда-предатель* «о предателе», *предать как Иуда Христа* «совершить подлость по отношению к ближнему», *продажный как Иуда* «о человеке, которого можно подкупить». Глубинные слои данных ФЕ образует Евангельская легенда «О предательстве одного из двенадцати учеников Иисуса – Иуды Искариота. Иуда продал своего учителя иудейским первосвященникам за 30 серебряников. Приведя стражу в Гефсиманский сад, где был Иисус, Иуда сказал, что того, кого он поцелует, нужно схватить. Затем он подошел к Иисусу и поцеловал его [10, с. 276]». К Священному Писанию восходят и ФЕ *Каинова печать* «отпечаток, след, внешние признаки преступности», *Змий-искуситель* «о человеке, который соблазняет чем-л. недозволенным, запрещенным», *фиговый листочек* «лицемерное прикрытие чего-л. постыдного, маскировка неблаговидных поступков и намерений», *смертный грех* «большой, не искупаемый ничем порок, непростительный проступок». Будучи трансляторами в язык религиозной информации, они образуют один из слоев макроконцептуального поля этики.

Имена символьных реалий культуры в качестве слов-компонентов рассмотренных ФЕ являются основанием образования их этических смыслов. Релевантными для процесса фразеологизации послужили предметы, знаки, действия, сопряженные с этнокультурным представлением о должном устройстве мира.

Этика является сеткой, сквозь призму которой в сознании языковой личности преломляются результаты ее когнитивной деятельности, формирующей уровни системы знаний о мире. Исследованный материал доказывает продуктивность метафорической символики в этических смыслах ФЕ как репрезентантов укорененной жизненной философии коллективного и индивидуального сознания.

Глубинный уровень квазисимволов как многомерных знаков языка и культуры способен воспроизводить достаточный объем чувственной, архетипической, философской, религиозной информации, составляющей макроконцептуальное поле этического кодекса, определяющего этническое самосознание народа.

Литература

1. Аппоев А.К., Кетенчиев М.Б. Полиаспектный анализ названий одежды в карачаево-балкарском языке // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. №20. С. 10 – 13.
2. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Аспекты теории фразеологии. М.: Знак, 2008. 656 с.
3. Бижева З.Х. Символы и квазисимволы в адыгских фразеологизмах (на материале кабардино-черкесского языка) // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Филология и искусствоведение. 2015. Вып. 1. С. 32 – 35.
4. Зыкова И.В. Концептосфера культуры и фразеология. Теория и методы лингвокультурологического изучения. 2-е. изд. М.: ЛЕНАНД, 2019. 376 с.
5. Кетенчиев М.Б., Додуева А.Т., Девеева А.А. Вербализация семьи в карачаево-балкарском фольклоре // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. №1 (22). С. 81 – 84.
6. Ковшова М.Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 456 с.
7. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологические аспекты. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
8. Черкасова И.Н. Символьный компонент в составе идиом // Макет словарной статьи ля Автоматизированного толково-идеографического словаря русских фразеологизмов: Образцы толковых словарей. М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1991. С. 96 – 98.
9. КБРС – Карачаево-балкарско-русский словарь / под ред. чл.-корр. АН СССР Э.Р. Тенишева и Х.И. Суюнчева. Москва: Русский язык, 1989. 832 с.
10. Бирих А.К. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь: ок. 6000 фразеологизмов / СПбГУ; Межфак. словарный кааб. им. Б.А. Ларина, А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова; под ред. В.М. Мокиенко. 3-е изд., испр. и доп. М.: Астрель: АСТ: Люкс, 2005. 926 [2] с.
11. БФСРЯ – Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Отв. Ред. В.Н. Телия. 2-е изд., стер. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. 784 с. (Фундаментальные словари).
12. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Отв. Ред. В.Н. Телия. 2-е изд., стер. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. 784 с. (Фундаментальные словари).
13. Ёзден Адет: Этический кодекс карачаево-балкарского народа / сост., предисловие и комментарии М.Ч. Джуртубаев. Нальчик: Эльбрус, 2005. 576 с.
14. Словарь лингвокультурологических терминов / Авторы-сост. Ковшова М.Л., Гудков Д.Б. / Отв. Ред. М.Л. Ковшова. Москва: Гнозис, 2018. 192 с.

References

1. Appoev A.K., Ketenchiev M.B. Poliaspektnyj analiz nazvanij odezhdy v karachaevo-balkarskom yazyke // Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. №20. S. 10 – 13.
2. Baranov A.N., Dobrovol'skij D.O. Aspekty teorii frazeologii. M.: Znak, 2008. 656 s.
3. Bizheva Z.H. Simvoly i kvazisimvoly v adygskih frazeologizmah (na materiale kabardino-cherkesskogo yazyka) // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Filologiya i iskusstvovedenie. 2015. Vyp. 1. S. 32 – 35.
4. Zykova I.V. Konceptosfera kul'tury i frazeologiya. Teoriya i metody lingvokul'turologicheskogo izucheniya. 2-e. izd. M.: LENAND, 2019. 376 s.
5. Ketenchiev M.B., Dodueva A.T., Deveeva A.A. Verbalizaciya sem'i v karachaevo-balkarskom fol'klore // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2018. T. 7. №1 (22). S. 81 – 84.
6. Kovshova M.L. Lingvokul'turologicheskij metod vo frazeologii: Kody kul'tury. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2013. 456 s.
7. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskie aspekty. Moskva: SHkola «YAzyki russkoj kul'tury», 1996. 288 s.
8. CHerkasova I.N. Simvol'nyj komponent v sostave idiom // Maket slovarnoj stat'i lya Avtomatizirovannogo tolkovo-ideograficheskogo slovarya russkih frazeologizmov: Obrazcy tolkovyh slovarej. M.: In-t yazykoznaniya AN SSSR, 1991. S. 96 – 98.
9. KBRS – Karachaevo-balkarsko-russkij slovar' / pod red. chl.-korr. AN SSSR E.R. Tenisheva i H.I. Suyuncheva. Moskva: Russkij yazyk, 1989. 832 s.
10. Birih A.K. Russkaya frazeologiya. Istoriko-etimologicheskij slovar': ok. 6000 frazeologizmov / SPbGU; Mezhfak. slovarnyj kaab. im. B.A. Larina, A.K. Birih, V.M. Mokienko, L.I. Stepanova; pod red. V.M. Mokienko. 3-e izd., ispr. i dop. M.: Astrel': AST: Lyuks, 2005. 926 [2] s.
11. BFSRYA – Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka. Znachenie. Upotreblenie. Kul'turologicheskij kommentarij / Otv. Red. V.N. Teliya. 2-e izd., ster. M.: AST-PRESS KNIGA, 2006. 784 s. (Fundamental'nye slovari).

12. Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka. Znachenie. Upotreblenie. Kul'turologicheskij kommentarij / Otv. Red. V.N. Teliya. 2-e izd., ster. M.: AST-PRESS KNIGA, 2006. 784 s. (Fundamental'nye slovari).

13. YOzden Adet: Eticheskij kodeks karachaevo-balkarskogo naroda / sost., predislovie i kommentarii M.CH. Dzhurtubaev. Nal'chik: El'brus, 2005. 576 s.

14. Slovar' lingvokul'turologicheskih terminov / Avtory-sost. Kovshova M.L., Gudkov D.B. / Otv. Red. M.L. Kovshova. Moskva: Gnozis, 2018. 192 s.

***

ETHICAL MEANINGS OF QUASI-SYMBOLS IN THE SEMANTICS OF PHRASEOLOGICAL UNITS

Tabaksoeva I.R., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.),
Malkandueva A.Kh., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.),
Makitova T.T.,
Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov

Abstract: the presented article is made in the context of modern trends in the study of linguistic phenomena and devoted to the analysis of phraseological units with a symbolic component explicating ethical meanings. We consider the factors that became the basis of the secondary semiotization of a symbol - its language, as well as cultural signs, which served as a prerequisite for the formation of ethical meanings of idioms. The relevance of this work lies in the need for a multifaceted study of symbolic phraseological units in order to investigate fundamental ethical fragments of ethnic culture. The importance of this kind of research is dictated by the fact that it is the categories of ethics that are the basis of the lifestyle of ethnic groups. The analysis of the studied linguistic material is based on the interpretation of phraseological units in culture. It is proved that the deep level of quasi-symbols as multidimensional signs of language and culture is able to reproduce a sufficient amount of sensual, archetypal, philosophical, religious information that makes up the macroconceptual field of the code of ethics that defines the ethnic identity of the people. Thus, ethics is a grid through which the results of its cognitive activity, which forms the levels of the world knowledge system, are refracted in the consciousness of a linguistic personality.

Keywords: symbol; quasisymbol; linguistic culture; ethnic culture; ethics; phraseology; culture code

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ АОРИСТНЫХ ПРИЧАСТИЙ САНСКРИТА В ТЕКСТЕ БХАГАВАДГИТЫ

Балута А.А., доктор филологических наук, профессор,
Московский государственный областной университет

Аннотация: данная статья посвящена исследованию особенностей аористных причастий санскрита на материале текста Бхагавадгиты, а также особенности перевода этих форм на русский и английский языки. В ходе исследования была поставлена задача установить, что аористные причастия санскрита активного и пассивного залогов, которые в западной лингвистической традиции (английский перевод), так же, как и большая часть санскритских причастий прошедшего времени, классифицируются как participium perfecti passivi, в тексте Бхагавадгиты имеют самую высокую частотность употребления. На русский язык аористные причастия могут переводиться причастиями прошедшего и настоящего времени действительного и страдательного залогов, краткими прилагательными и глаголами в прошедшем времени. В западноевропейской традиции перевода это причастие является эквивалентом формы participium perfecti passivi. Учитывая сложность в дифференциации оттенков значений причастий прошедшего времени в санскрите, следует признать, что часто бывает довольно сложно отличить аористные причастные формы от перфективных, а значение перфекта для этих причастий, принятое в западной традиции, скорее передает просто значение действия, совершенного после момента речи, нежели конкретный временной оттенок. Практическая значимость данной статьи заключается в новых возможностях интерпретации системы причастий индоевропейских языков восточного направления развития в систему причастий языков западного типа при максимальном сохранении оттенков значений данных глагольных форм.

Ключевые слова: причастия, причастные обороты, аорист, перфект, санскрит, Бхагавадгита

Бхагавадгита – это религиозно-философская поэма Древней Индии, входящая в шестую книгу Махабхараты. Текст поэмы построен в форме беседы между двумя героями эпоса перед началом великой битвы – Арджуной и его колесничим Кришной, вдохновляющим друга на битву ради торжества дхармы, справедливости. В современной Индии Бхагавадгита является одной из самых главных священных книг, а влияние идейного содержания Бхагавадгиты распространяется и за пределами Индии.

Санскрит по морфологической классификации в большей степени определяется как язык синтетического типа, а также как язык восточного направления развития, наряду с древнегреческим, старославянским и русским языками. Как и в большинстве древних языков, в санскрите паратаксис преобладал над гипотаксисом, но многие простые предложения осложнялись дополнительными полупредикативными конструкциями, причастными и инфинитивными оборотами, которые отчасти можно считать древними аналогами различных типов придаточных предложений. В санскрите употребляются причастия настоящего, прошедшего и будущего времени. Причастия прошедшего времени различают четыре формы: аористное (активное и пассивное) и перфективное (активное и медиальное). При переводе на русский язык аористных и перфективных причастий может наблюдаться смешение значений в силу специфики глагольной системы современного русского языка. Причастия настоящего и будущего времени различают три залога: активный, медиальный и пассивный (всего шесть форм) [1, с. 155].

Цель данной статьи – рассмотреть особенности морфемного строя и синтаксического употребления аористных причастий, которые встречаются в тексте Бхагавадгиты.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

1. Определить словообразовательные модели и морфемный состав аористных причастий санскрита.

2. Выявить основные синтаксические функции аористных причастий в тексте Бхагавадгиты.

3. Установить варианты интерпретации аористных причастий санскрита в русском и английском языках на материале текста и переводов Бхагавадгиты.

4. Рассмотреть аспекты соотношения аористного и перфективного значений при переводе одной причастной формы.

Основные методы исследования – сравнительно-исторический и семантико-грамматический анализ языкового материала.

Чаще всего в тексте Бхагавадгиты встречаются простые предложения, осложненные аористными причастиями действительного и страдательного залогов. Следует отметить, что в санскрите среди причастий прошедшего времени этот вид является самым распространенным и имеет наибольшую частотность употребления в текстах различных временных периодов, хотя наряду с этой формой употреблялись также формы причастия перфекта. Рассмотрим грамматические характеристики этого вида причастий.

1) Аористное причастие **страдательного** залога, как и сам простой аорист, образуется от чисто-

го «слабого» глагольного корня посредством суффикса *-kta* (иногда проявляющимся в качестве фонетического варианта *-na*). При соединении с корнем глагола от суффикса остаётся элемент *-ta*: kr̥ «делать» – kr̥ta «сделанный». Причастие склоняется по гласному типу склонения прилагательных (м., ж., с. род на –а): Именительный падеж м.р. – kritaḥ «сделанный», ж. р. – kr̥tā «сделанная», с. р. – kr̥tam «сделанное». Это причастие обладает одной уникальной особенностью: оно употребляется не только как определение при существительном, но и в качестве сказуемого (согласованного с подлежащим) без вспомогательных глаголов связок, подобно бывшему причастию на *–л-* в современном русском языке. Причём в глагольной функции это причастие выступает гораздо чаще, чем в определительной и этой форме в некоторых стилях отдаётся предпочтение перед спрягаемыми глаголами: atīva dhana śālī sa api kālktameṇa daridro **jātaḥ** «Чрезвычайно богатый он с течением времени бедный **стал**» [4, p. 632].

Следующая особенность аористного пассивного причастия состоит в том, что, будучи образованным от переходного глагола, оно переводится пассивной причастной формой: kr̥ta «сделанный», а если образуется от непереходных глаголов или глаголов состояния – активной или, когда позволяют возможности языка перевода, медиальной формой: mr̥ta «умерший, мёртвый». Однако пассивная форма причастия от непереходных глаголов употребляется реже. В функции спрягаемой глагольной формы эти причастия переводятся по большей части прошедшим временем глагола совершенного вида: kr̥ta «сделал», mr̥ta «умер».

2) Аористное причастие **действительного** залога также образуется от слабого корня посредством суффикса *-ktavatu*, от которого при соединении с корнем остаётся формант *-tavatu*: kr̥ «делать» – kr̥tavat; начальная форма: kr̥tavān «сделавший». Эта форма образуется чаще от непереходных глаголов и глаголов состояния и склоняется по смешанному типу склонения прилагательных: м. и с. род по согласному типу, образца śr̥īmat (Именительный падеж м. р. – śr̥īman; с. р. – śr̥īmat); ж. род – по гласному типу на *–ī* : nadī: śr̥īmatī – Именительный падеж śr̥īmatī. Пример от глагола kr̥: Именительный падеж м. р. – kr̥tavān «сделавший», с.р. – kr̥tavat «сделавшее», ж.р. – kr̥tavatī «сделавшая». Аористное активное причастие, как и пассивное, обычно синтаксически употребляется в функции спрягаемой глагольной формы: Rameśa Gītam **śrutavān** «Рамеша Гиту **услышал**» [4, p. 632].

Таким образом, в санскрите причастия прошедшего времени имеют четыре формы: аористные (активное и пассивное) и перфективные (активное и медиальное). Суффиксы пассивного аористного и медиального перфективного различны, активные причастия прошедшего времени имеют похожие суффиксы. Активные причастия прошедшего времени склоняются по смешанному типу склонения, медиальное и пассивное причастия – по гласному типу. Аористные причастия обладают возможностью употребления в качестве сказуемого без глагола – связки, заменяя спрягаемую глагольную форму [1, с. 152].

Следует отметить, что в западной лингвистической традиции причастия прошедшего времени санскрита, как правило, не дифференцируются на отдельные виды, даже по залоговому признаку, а обозначаются единым термином «participium perfecti passivi», что является следствием стандартизации системы западных причастных форм под принципы латинской грамматики. В латинском языке существовало всего три вида причастий: participium praesentis activi – причастие настоящего времени действительного залога, совмещающее в себе функцию деепричастия несовершенного вида, participium perfecti passivi – причастие прошедшего времени страдательного залога, кроме этого участвующее в образовании сложных глагольных форм и выполняющее также функции деепричастия совершенного вида, и partricipium futuri activi – причасти будущего времени действительного залога, выражающее намерение совершить действие. Первые два вида причастий характерны практически для любого индоевропейского языка западного типа. В языках восточного типа, таких как русский или санскрит, система причастий более дифференцирована по морфемному составу и синтаксическим функциям, поэтому не удивительно, что в английском переводе Бхагавадгиты практически все виды причастий прошедшего времени классифицируются как participium perfecti passivi [5, p. 39].

В дополнение к сопоставительной характеристике западноевропейского participium perfecti passivi и аористного причастия санскрита следует сказать, что в латинском языке при образовании перфективного причастия страдательного залога в большинстве случаев используется суффикс *–t-*, аналогичный формообразующему аффиксу пассивного аористного причастия в санскрите. Вероятно, это совпадение, а также частичное совпадение синтаксических функций данных причастий послужило поводом к определению санскритского аористного причастия как перфективного. Однако при этом необходимо помнить, что в санскрите, как и в древнегреческом языке, аористные причастия отличаются от причастий перфекта по способу образования: перфективные причастия образуют-

ся, как и другие формы перфекта, от удвоенной основы [1, с. 150].

Рассмотрим примеры употребления аористных причастий в тексте Бхагавадгиты и варианты их перевода на русский язык.

1. Глава 1 стих 1

xmR]eÇe kué]eÇe **smveta** yuyuTsv>,

dharmakṣetre kurukṣetre **samavetā** yuyutsavaḥ

На поле дхармы, на поле Куру, **сойдясь** для битвы,

mamka> pa{fvaZcEv ikm! AkuvRt s<jy.

māmakāḥ pāṇḍavāścaiva kim akurvata saṁjaya

Что совершили наши, также Пандавы, Санджая? [5, p. 39]

В данном примере аористное причастие страдательного залога (скорее даже медиопассивного), так как означает действие с участием действующего лица **smveta samavetā** Именительного падежа мужского рода множественного числа от глагольного корня # i [3, с. 104] (в английском грамматическом комментарии – m. nom. pI. p. pass. participle) [5, p. 39], в буквальном переводе «сошедшиеся, собранные вместе». В художественном переводе на русский язык заменено более актуальной в данном случае формой деепричастия несовершенного вида с постфиксом «сь» в значении совместности.

2. Глава 1 стих 3

pZyEta< pa{fupuÇa[am! AacayR mhtI< cmUm!,

paśyāitāṁ pāṇḍuputrāṇām ācārya mahatīṁ camūm

Виждь, о наставник, огромную рать Пандавов,

VyUFa< ÔupdpuÇe[tv iz:ye[xImta.

vyūḍhāṁ drupadaputreṇa tava śiṣyeṇa dhīmatā

Её сын Друпады, мудрый твой ученик, **построил** [5, p. 41]

В этом отрывке употребляется аористное причастие прошедшего времени страдательного залога **VyUFa< vyūḍhāṁ** [3, с. 572] в форме женского рода Винительного падежа единственного числа от глагольного корня vh! vah (в английском грамматическом комментарии – p. pass. participle) [5, p. 41]. В буквальном переводе – (рать), «построенную/ организованную». В художественном переводе на русский язык причастный оборот заменен аналогичным по смыслу предложением «ее (=которую)……построил», а само причастие заменено формой глагола прошедшего времени, что вполне допустимо, так как аористные причастия классического санскрита довольно часто употреблялись в качестве простого глагольного сказуемого, заменяя спрягаемую глагольную форму. Необходимо помнить, что неспрягаемая форма прошедшего времени современного русского языка есть не что иное, как редуцированная форма древнерусского перфекта, утратившая вспомогательный глагол и сохранившаяся только в синтетической форме причастия на -л.

Рассмотрим еще один интересный случай употребления аористного причастия в тексте Бхагавадгиты.

3. Глава 1 стих 10

ApyaRPt< td! ASmk< bl< **ÉI:maiÉri]tm**!,

aparyāptaṁ tad asmakaṁ **bhīṣmābhirakṣitam**

Недостаточна всё ж наша сила, **водимая** Бхишмой

pyaRPt< iTvdm! @te;a< bl< **ÉImaiÉri]tm**!.

parāptaṁ tvidam eteṣāṁ balaṁ **bhīmābhirakṣitam**

Их же **достаточна** сила, **водимая** Бхимой [5, p. 48]

Первое из выделенных аористных причастий **ApyaRPt< aparyāptaṁ** (в первой строке стиха с отрицанием, во второй без отрицания) представляет собой форму мужского рода Именительного падежа единственного числа от глагольного корня **Aap! āp** [3, с. 94] (в английском грамматическом комментарии – p. pass. participle) [5, p. 48]. Так как буквальный перевод на русский язык в данном случае не был бы адекватным эквивалентом санскритской форме, то в художественном переводе на русский язык аористное причастие страдательного залога заменено формой краткого прилагательного. Это вполне допустимо, так как прилагательное, как и причастие, передает значение признака.

Второе из выделенных аористных причастий (в синтетической форме с именем собственным) **ÉI:maiÉri]tm**! **bhīmābhirakṣitam** представляет собой форму мужского рода Именительного падежа единственного числа от глагольного корня **r]! rakṣ** [3, с. 535] (в английском грамматическом комментарии – p. pass. participle) [5, p. 48]. В буквальном переводе – (сила), «охраняемая/водимая/приведенная». В художественном переводе на русский язык эта форма интерпретирована как страдательное причастие настоящего времени, при этом довольно хорошо чувствуется общий оттенок перфективного значения: действие произошло в прошлом, но результат продолжает существовать в настоящем. И в то же время форма образована от слабого, а не от удвоенного (перфектного) корня.

4. Глава 1 стих 11

Ayne;u c svRe;u ywÉagm! **AviSwta>**,

ayaneṣu ca sarveṣu yunhābhāgam **avasthitaḥ**

Поэтому все вы, по достоинству **стоящие возле**,

ÉI:mm! @vaiÉr]Ntu ÉvNt> svR @v ih.

bhīṣmam evā bhirakṣantu bhavantaḥ sarva eva hi

Всячески охраняйте Бхишму, порознь и вместе! [5, p. 49]

В данном примере, как и во всех остальных, рассматриваемых в этой статье, употребляется аористное причастие прошедшего времени страдательного залога **AviSwta: avasthitaḥ**, образованное от глагольного корня **Swa sthā** [3, с. 745] в форме мужского рода Именительного падежа множественного числа от глагольного корня (в английском грамматическом комментарии – p. pass. participle) [5, p. 49]. В буквальном переводе – (вы), «стоящие/ поставленные возле». В художественном переводе на русский язык, как и в предыдущем примере, эта причастная форма является аналогом страдательного причастия настоящего времени, в котором также присутствует оттенок перфективного значения.

Выводы

Таким образом, на основе теоретического исследования и грамматического анализа структуры простых предложений в санскрите можно сделать вывод, что простые предложения в тексте Бхагавадгиты, как и в любом тексте на древнем индоевропейском языке, часто осложнялись одиночными причастными формами или причастными оборотами, иногда эквивалентными придаточным конструкциям. Аористные причастия здесь употребляются как в своей непосредственной синтаксической функции согласованного определения, так и в функции простого глагольного сказуемого. На русский язык аористные причастия могут переводиться причастиями прошедшего и настоящего времени действительного и страдательного залогов, краткими прилагательными и глаголами в прошедшем времени. В западноевропейской традиции перевода это причастие является эквивалентом формы participium perfecti passive. Учитывая сложность в дифференциации оттенков значений причастий прошедшего времени в санскрите, следует признать, что часто бывает довольно сложно отличить аористные причастные формы от перфективных, а значение перфекта для этих причастий, принятое в западной традиции, скорее передает просто значение действия, совершенного после момента речи, нежели конкретный временной оттенок.

Литература

1. Балута А.А. Особенности исторического развития грамматических форм глагола в индоевропейских и семитских языках (на материале глагольных имен): монография. М.: ИИУ МГОУ, 2015. 376 с.

2. Бхагавадгита. Санскритский текст: пер. Б.Л. Смирнова. М.: Сиринъ, 2000. 352 с.

3. Кочергина В.А. Санскритско-русский словарь / Под ред. В.И. Кальянова. С приложением «Грамматического очерка санскрита» А.А. Зализняка. 3-е изд. М.: Академический Проект: Альма Матер, 2005. 944 с.

4. Kale M.R. A Higer Sanskrit Grammar. Deli, M/S Gopal Narain & Co, 1961. 710 p.

5. The Bhagavad Gītā. Winthrop Sargeant. Foreword by Huston Smith. Published by State University of New York Press, Albany, 2009. 739 p.

References

1. Baluta A.A. Osobennosti istoricheskogo razvitiya grammaticheskih form glagola v indoevropejskih i semitskih yazykah (na materiale glagol'nyh imen): monografiya. M.: IIU MGOU, 2015. 376 s.

2. Bhagavadgita. Sanskritskij tekst: per. B.L. Smirnova. M.: Sirin'', 2000. 352 s.

3. Kochergina V.A. Sanskritsko-russkij slovar' / Pod red. V.I. Kal'yanova. S prilozheniem «Grammaticheskogo ocherka sanskrita» A.A. Zaliznyaka. 3-e izd. M.: Akademicheskij Proekt: Al'ma Mater, 2005. 944 s.

4. Kale M.R. A Higer Sanskrit Grammar. Deli, M/S Gopal Narain & Co, 1961. 710 p.

5. The Bhagavad Gītā. Winthrop Sargeant. Foreword by Huston Smith. Published by State University of New York Press, Albany, 2009. 739 p.

***

SOME ASPECTS OF THE USE OF AORISTIC SANSKRIT PARTICIPLES IN THE TEXT OF THE BHAGAVAD GITA

Baluta A.A., Doctor of Philological Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Moscow Region State University

Abstract: this article is devoted to the study of the features of aorist participles of Sanskrit on the material of the text of the Bhagavad Gita, as well as the features of translation of these forms into Russian and English. In the course of the study, the task was to establish that the aorist participles of Sanskrit are active and passive voices, which in the Western linguistic tradition (English translation), as well as most of the Sanskrit past participles, are classified as participium perfecti passive, in the text of the Bhagavad Gita have the highest frequency of use. Aorist participles can be translated into Russian by past and present participles of the real and passive voices, short adjectives and verbs in the past tense. In the Western European translation tradition, this participle is the equivalent of the form participium perfecti passivi. Given the difficulty in differentiating the shades of past participle meanings in Sanskrit, it is often quite difficult to distinguish aorist participle forms from perfective ones, and the meaning of the perfect for these participles, adopted in the Western tradition, rather conveys simply the meaning of the action performed after the moment of speech, rather than a specific time shade. The practical significance of this article lies in the new possibilities of interpreting the system of participles of Indo-European languages of the Eastern direction of development into the system of participles of Western-type languages with the maximum preservation of the values of these verb forms by a shade.

Keywords: participles, participial turns, aorist, perfect, Sanskrit, Bhagavad Gita

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДВЕРБИАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЧУВСТВА И ЭМОЦИИ

Зимина И.В., кандидат филологических наук,
Ефимова Т.О., кандидат педагогических наук,
Краснодарский кооперативный институт (филиал)
Российского университета кооперации

Аннотация: статья посвящена изучению структурно-семантических особенностей фразеологических единиц, обозначающих и номинирующих эмоции и чувства человека. В статье рассмотрены предметно-понятийный, коннотативный и стилистический компоненты значения данных фразеологизмов и выявлены следующие их особенности: адвербиальные фразеологические единицы в отличие от других отыменных групп, являются в основном качественными единицами, указывающими на степень, интенсивность протекания и выражения различных эмоциональных отношений и состояний человека – любви, ненависти, презрения, злости, пренебрежения, враждебности и др. Малочисленной является группа адвербиальных ФЕ, объединенных обстоятельственной характеристикой действия, состояния, или признака. Исследуемая группа фразеологизмов характеризуется стабильностью грамматических и лексических форм, а также определенностью морфологического выражения. Для адвербиальных фразеологизмов сферы чувств и эмоций характерно отсутствие резко отрицательных эмоциональных сем в значении (исключение – устойчивые сравнения, содержащие слова с отрицательной семантикой и объединенные обстоятельственной характеристикой действия, состояния или признака). Многочисленными являются единицы, функционирующие в ситуациях нейтрального или разговорно-просторечного общения, а также фамильярного. Книжный пласт исследуемой группы ФЕ представлен небольшим количеством. Материалы статьи могут быть использованы в речевой практике и фразеологической лексикографии.

Ключевые слова: адвербиальные фразеологизмы, эмоции, чувства, коннотация, предметно-понятийный компонент, стили речи

Изучение особой, наивной картины мира, нашедшей свое отражение во множестве фразеологических единиц, идиом, паремий, является в настоящее время актуальным и достаточно перспективным. Это связано, в первую очередь, со стремлением ученых изучить особенности мышления и менталитета представителей русской лингвокультуры, выявить особенности упорядочивания предметов, явлений и всего того, что окружает человека в процессе его жизнедеятельности. Все это наиболее ярко, образно и выразительно отражается во фразеологической картине мира, которая является результатом образного переосмысления окружающей человека действительности.

Интересным в этом плане представляется изучение группы фразеологических единиц (ФЕ), номинирующих, характеризующих и выражающих чувства и эмоции человека. Известно, что эмоции и чувства являются неотъемлемой частью человеческой деятельности, они присутствуют практически во всех ее сферах, в том числе и в организации знаковых действий. Благодаря этому человек обретает способность номинировать, обозначать, а также выражать чувства и эмоции в словесной форме. При этом, с одной стороны, эта группа ФЕ номинирует, называет различные чувства и эмоции – любовь, ненависть, зависть и др., а с другой – выражает отношение к тому, о чем говорится и к тому, для кого он это делает. Такая, своего рода, двойная экспрессия (и номинативная и коннотативная), делает эти образные средства привлекательными для пристального исследования.

Предметом исследования, в том числе и в сопоставительном аспекте, становились изучение семантики и компонентного состава фразеологических единиц, особенности их номинации, специфика построения национальной картины мира, вопросы построения структурно-семантических моделей и конструкций, проблемы фразеологического кодирования психических процессов и моральных качеств личности, эмоциональные концепты и т.д. [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13]. Однако некоторые вопросы в настоящее время не изучены в полной мере, несмотря на то, что их решение предоставляют возможность глубже и тщательнее изучить уникальную способность человека – испытывать чувства и эмоции, вербализировать их, используя самый разнообразный языковой материал.

Адвербиальные фразеологизмы представляют собой достаточно широкий пласт единиц, которые соотносятся с наречием семантически, грамматически и функционально. Как правило, они представлены качественными и обстоятельственными единицами с точки зрения выражаемых понятий.

Среди адъективных фразеологизмов, обозначающих и номинирующих чувства и эмоции, преобладают качественные единицы, указывающие на степень, интенсивность протекания и выражения любви, ненависти, презрения, злости, пренебрежения и т.д. Например:

всеми фибрами души – «страстно, самозабвенно (любить, ненавидеть): Она жила им, была поглощена без остатка и обожала всеми фибрами души (Даниэла Стил, Алмазный браслет); Мало того, что я вынужден вести жизнь, к которой никогда себя не готовил, мне ещё придётся жить бок о бок с женщиной, которую я в лучшем случае буду слегка недолюбливать, а в худшем – ненавидеть *всеми фибрами души*. (Меган Фрэмптон, Как перевоспитать герцога); Коммунизм не должен быть для них предметом рациональных или интеллектуальных дискуссий. Они должны ненавидеть коммунизм *всеми фибрами души*. Ленина, Сталина, Советский Союз». (Максим Соколов. Царство антикоммунистического разума // «Эксперт», 2014);

сквозь зубы – «(разговаривать, общаться) с презрением, пренебрежением», – Ты что, Семён Кузьмич, испугался? – спросил я, не поворачиваясь к нему. – Зачем испугался? – сказал он *сквозь зубы*.— Вовсе и нет… Вот машину жду. Мы снова помолчали (Булат Окуджава. Искусство кройки и житья); И долго шли так. Потом Егор вдруг резко остановился и не оглядываясь с силой отмахнулся от всех и сказал зло, *сквозь зубы*: – Ну, будет уж! Будет! (В. Шукшин. Калина красная);

без ума – «относиться к кому-либо в высшей степени положительно, с любовью»: До того собака их запугала. Она *без ума* от нашей малышки. Ляля, быстро мелькая голыми ногами, подошла к люльке, не без труда оторвала кулачок девочки от уха собаки, а потом извлекла девочку из люльки. Она прижала ребёнка к груди (Ф. Искандер. Чик чтит обычаи), «испытывать огромную радость»: Пусть это подло и малодушно. Я была *без ума* от радости, что мальчик нашёлся. И как чудесно. Вы помните? (Б.Л. Пастернак. Воздушные пути);

без памяти – «влюбиться в кого-либо/что-либо очень сильно, радоваться сверх меры»: Видно было, что любит жену *без памяти*. Приносил кефир и творог, подолгу сидел у кровати Дарьи Ивановны на стуле, с которого, массивный, свешивался. Бесцельно шевелил толстыми пальцами, вращая их мельничкой один вокруг другого (И. Грекова. Перелом); Специальность свою, терапию, любила *без памяти*. Царство загадок. Это тебе не хирургия: разрезал – и видишь (И. Грекова. Перелом), «испытывать сильную радость»: Тут сразу и не сообразишь, чего именно тебе наобещали. Потому что когда папа и мама предоставляют полную свободу отроковице – девушка рада *без памяти*, (Е. Пищикова. Пятиэтажная Россия);

по уши – «очень сильно (влюбиться, втрескаться)»: Спустя короткое время Лёня закрутил роман с Кариной Горбатовской, девушкой красивой и умной, которая влюбилась в Леонида *по уши* и без него света белого не видела (А. Маринина. Последний рассвет);

до глубины души – «очень сильно тронуло/потрясло»: И тогда произошло то, что тронуло меня *до глубины души*: не успела я сделать и нескольких шагов по направлению к авансцене, как большой, заполненный до отказа зрителями зал вдруг стал вставать, приветствуя меня, ещё не сказавшую ни слова (И. К. Архипова. Музыка жизни); Олег Олегович, слушавший свою любимицу с улыбкой от уха до уха, улыбаться вдруг перестал, и выражение веселья на лице его сменилось выражением озадаченности, словно что-то потрясло его *до глубины* души (Аркадий и Борис Стругацкие. Волны гасят ветер);

смотреть как солдат на вошь – «смотреть на кого-либо/что-либо с ненавистью, злостью»: Отдышавшись, он сразу сделался очень серьезным. – Что вы на меня смотрите такими злыми глазами, *как солдат на вошь*? Вы на себя посмотрите (Е. Петров, И. Ильф. Двенадцать стульев).

Обстоятельственные адвербиальные фразеологизмы изучаемой группы представлены единицами с пространственным значением: счастье, счастье, например, имеет конкретную «прописку» – *на седьмом небе*, а спокойствие и удовлетворенность (умиротворение) – *у Христа за пазухой*.

В предложении изучаемые ФЕ употребляются в сочетании с глаголами могут выполнять функцию обстоятельства образа действия: Дамы холодно взглянули на меня *сверху вниз* и ни слова не говоря удалились (Б.Акунин. Левиафан); Диспетчер не обернулся. – Прошел над Мадагаскаром, – сказал он сквозь зубы. – Девять мегаметров. – Девять мегаметров... –кие. Возвращение).

Группу адвербиальных ФЕ, объединенных обстоятельственной характеристикой действия, состояния или признака, формируют устойчивые сравнения *(застрелить как бешеную собаку, изувечить как бог черепаху, наброситься как тигр, смотреть как солдат на вошь*).

Адвербиальные фразеологизмы исследуемой группы образуются по моделям аналога сочетания слов, представляющие собой соединение знаменательного слова со служебным (*без ума, без памяти, по уши*) и соединение знаменательных слов на основе сочинительной связи (*вкупе и влюбе*), а также по моделям аналога словосочетания (*сквозь зубы, душа в душу*).

Характерной особенностью исследуемых адвербиальных ФЕ является практически полное отсутствие системы изменения грамматических и лексических форм. Их компонентный состав характеризуется грамматической стабильностью и определенностью морфологического выражения: *сквозь зубы, душа в душу, без памяти, лен не делен*

и др. Не наблюдается и фонетическая вариативность среди фразеологизмов исследуемой группы. В этом прослеживается их соответствие структурным особенностям наречия.

Наряду с предметно-логическим содержанием у исследуемых единиц выделяется коннотативный макрокомпонент, занимающий доминирующее положение в структуре фразеологического значения [4, 9, 10, 11, 14]. Оценочность как способность ФЕ отражать положительное или отрицательное отношение говорящего к предмету сообщения, сопровождает всю деятельность индивида и основана на соотношении каких-либо явлений с ценностной картиной человека. Оценка посредством языка характеризует различные явления действительности с позиции нормы, принятой в конкретной лингвокультуре по шкале *хорошо/плохо* или *добро/зло.* Оценочность фразеологизмов исследуемой группы зависит от лексического окружения и контекста, в котором они функционируют. При этом для единиц сферы чувств и эмоций характерно отсутствие резко отрицательных эмоциональных сем в значении. Исключение, пожалуй, составляет ряд устойчивых сравнений, объединенных качественно-обстоятельственной характеристикой действия, состояния или признака, компонентный состав которых включает в себя слова с отрицательной семантикой – изувечить, вошь, бешеную, наброситься и др.

В стилистическом компоненте значения заключено знание «о социальных условиях речи и об уместности/неуместности выбора данного словозначения в процессах коммуникации» [14, с. 101]. В отличие от оценочного компонента значения, характеризующего определенное отношение говорящего к предмету общения, стилистическая окраска определяет условия общения коммуникантов. Это может быть нейтральная стилистическая ситуация (речевой стандарт), неформальная, фамильярная, грубо-фамильярная, книжная, официальная. При этом «фразеология в стилистическом отношении отличается от лексики тем, что наиболее продуктивной группой здесь оказываются разговорные и просторечные единицы, а нейтральная лексика практически отсутствует» [15, с. 230]. Исключение составляют некоторые устойчивые выражения (штампы-стандарты, например), которые могут быть стилистически нейтральными, а иногда являться приметами официально-делового стиля. Для остальной части фразеологии, по утверждению В.М. Мокиенко, «разговорно-просторечные единицы являются в какой-то степени единицами «нейтральными», ибо в силу своей исключительной частотности они и становятся точкой стилистического отсчета» [15, с. 229].

Многочисленными адвербиальными фразеологизмами, обозначающими чувства и эмоции человека, являются единицы, функционирующие в ситуациях нейтрального или разговорно-просторечного общения: *бок о бок, плечом к плечу, сверху вниз, как наседка с цыплятами, всеми фибрами души, без ума (от), душа в душу, на верху блаженства* и др.. В фамильярной ситуации речевого общения возможно использование таких фразеологических единиц как *нос кверху, сквозь зубы, по уши, (изувечить) как бог черепаху, смотреть как солдат на вошь, как курица с яйцом (носиться).* Книжный пласт исследуемой группы ФЕ представлен малым количеством. Следует отметить, что в рамках исследуемой группы фразеологизмов сосуществуют ФЕ противоположной стилистической окраски, что можно объяснить разнообразием и множественностью путей формирования и пополнения фразеологии, открытостью ее состава.

Итак, адвербиальные фразеологические единицы, обозначающие и номинирующие чувства и эмоции, имеют свои структурно-семантические особенности. Предметно-понятийный компонент семантики изучаемых фразеологических единиц чаще содержит информацию о предмете и характеризует его с точки зрения качества и интенсивности его выражения. Оценочность свойственна в большей мере ФЕ обстоятельства образа действия и устойчивым сравнениям, характеризующим эмоциональную сферу. С точки зрения функционально-стилистического компонента коннотации адвербиальные фразеологизмы изучаемой группы принадлежат к различным стилям и могут использоваться во многих ситуациях – от нейтральной до фамильярной.

Литература

1. Аглеева З.Р. Фразеологизированные конструкции в разноструктурных языках: монография. М.: КНОРУС; Астрахань: АГУ, ИД «Астраханский университет», 2016. 242 с.

2. Абдуллина А.Р. Контекстуальные трансформации фразеологических единиц в английском и русском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2007. 24 с.

3. Абдулкаримова П.А. Фразеологические и паремиологические единицы эмотивной семантики с компонентом-зоонимом в аварском и английском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2012. 24 с.

4. Арсентьева Е.Ф. Фразеология и фразеография в сопоставительном аспекте (на материале русского и английского языков) / Казанский гос. ун-т. Казань: Казанский гос. ун-т, 2006. 171 с.

5. Багаутдинова Г.А. Фразеологическое кодирование психических процессов и свойств личности: автореф. дис. …канд. филол. наук. Л., 1986. 25 с.

6. Буянова Л.Ю., Коваленко Е.Г. Русский фразеологизм как ментально-когнитивное средство языковой концептуализации сферы моральных качеств личности: монография / М-во образования и науки Российской Федерации, Кубанский гос. ун-т. Москва: Флинта: Наука, 2012. 179 с.

7. Волкова Н.Н. Русская эмотивная фразеология в языке и тексте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2005. 20 с.

8. Воркачев С.Г. Концепт счастья: значимостная составляющая // Язык, коммуникация и социальная среда. Вып. 2. Воронеж, 2002. С. 4 – 18.

9. Гриднева Т.В. Фразеологические средства выражения категории интенсивности: автореф. дис. ...канд. филол. наук. Волгоград, 1997. 18 с.

10. Добрыднева Е.А. Коммуникативно-прагматическая парадигма русской фразеологии. Волгоград, 2000. 224 с.

11. Жолобова А.О. Фразеологические единицы библейского происхождения в английском, испанском и русском языках: дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2005. 267 с.

12. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: монография / М-во образования Российской Федерации, Волгоградский гос. пед. ун-т, Науч.-исслед. лаб. «Аксиолог. Лингвистика». Волгоград: Перемена, 2001. 493 с.

13. Скорик Н.В. Языковая репрезентация эмоциональной парадигмы: на материале фразеологии английского языка: монография / М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Московский педагогический гос. ун-т». Москва: МПГУ: Прометей, 2013. 95 с.

14. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры». 1996. 288 с.

15. Мокиенко В.М. Образы русской речи: историко-этимологические очерки фразеологии. 3-е изд. Москва: Флинта: Наука, 2009. 461 с.

References

1. Agleeva Z.R. Frazeologizirovannye konstrukcii v raznostrukturnyh yazykah: monografiya. M.: KNORUS; Astrahan': AGU, ID «Astrahanskij universitet», 2016. 242 s.

2. Abdullina A.R. Kontekstual'nye transformacii frazeologicheskih edinic v anglijskom i russkom yazykah: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Kazan', 2007. 24 s.

3. Abdulkarimova P.A. Frazeologicheskie i paremiologicheskie edinicy emotivnoj semantiki s komponentom-zoonimom v avarskom i anglijskom yazykah: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Mahachkala, 2012. 24 s.

4. Arsent'eva E.F. Frazeologiya i frazeografiya v sopostavitel'nom aspekte (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov) / Kazanskij gos. un-t. Kazan': Kazanskij gos. un-t, 2006. 171 s.

5. Bagautdinova G.A. Frazeologicheskoe kodirovanie psihicheskih processov i svojstv lichnosti: avtoref. dis. …kand. filol. nauk. L., 1986. 25 s.

6. Buyanova L.YU., Kovalenko E.G. Russkij frazeologizm kak mental'no-kognitivnoe sredstvo yazykovoj konceptualizacii sfery moral'nyh kachestv lichnosti: monografiya / M-vo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii, Kubanskij gos. un-t. Moskva: Flinta: Nauka, 2012. 179 s.

7. Volkova N.N. Russkaya emotivnaya frazeologiya v yazyke i tekste: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Voronezh, 2005. 20 s.

8. Vorkachev S.G. Koncept schast'ya: znachimostnaya sostavlyayushchaya // YAzyk, kommunikaciya i social'naya sreda. Vyp. 2. Voronezh, 2002. S. 4 – 18.

9. Gridneva T.V. Frazeologicheskie sredstva vyrazheniya kategorii intensivnosti: avtoref. dis. ...kand. filol. nauk. Volgograd, 1997. 18 s.

10. Dobrydneva E.A. Kommunikativno-pragmaticheskaya paradigma russkoj frazeologii. Volgograd, 2000. 224 s.

11. ZHolobova A.O. Frazeologicheskie edinicy biblejskogo proiskhozhdeniya v anglijskom, ispanskom i russkom yazykah: dis. ... kand. filol. nauk. Kazan', 2005. 267 s.

12. Krasavskij N.A. Emocional'nye koncepty v nemeckoj i russkoj lingvokul'turah: monografiya / M-vo obrazovaniya Rossijskoj Federacii, Volgogradskij gos. ped. un-t, Nauch.-issled. lab. «Aksiolog. Lingvistika». Volgograd: Peremena, 2001. 493 s.

13. Skorik N.V. YAzykovaya reprezentaciya emocional'noj paradigmy: na materiale frazeologii anglijskogo yazyka: monografiya / M-vo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii, Federal'noe gos. byudzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vyssh. prof. obrazovaniya «Moskovskij pedagogicheskij gos. un-t». Moskva: MPGU: Prometej, 2013. 95 s.

14. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya: semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty. M.: SHkola «YAzyki russkoj kul'tury». 1996. 288 s.

15. Mokienko V.M. Obrazy russkoj rechi: istoriko-etimologicheskie ocherki frazeologii. 3-e izd. Moskva: Flinta: Nauka, 2009. 461 s.

***

STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF ADVERBIAL PHRASEOLOGICAL UNITS DENOTING FEELINGS AND EMOTIONS

Zimina I.V., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.),
Efimova T.O., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Krasnodar Cooperative Institute (branch) Russian University of Cooperation

Abstract: the article is dedicated to the study of structural and semantic features of phraseological units that denote and nominate human emotions and feelings. The article deals with the subject-conceptual, connotative and stylistic components of the meaning of these phraseological units and identifies the following features: adverbial phraseological units, unlike other nameless groups, are mainly qualitative units that indicate the degree, intensity of the flow and expression of various emotional relationships and states of a person, such as love, hate, contempt, anger, neglect, hostility, etc. The group of adverbial PU (phraseological units), united by a circumstantial characteristic of an action, state, or attribute is very small. The studied group of phraseological units is characterized by the stability of grammatical and lexical forms, as well as the definiteness of morphological expression. The specific feature of adverbial phraseological units in the sphere of feelings and emotions is the lack of harshly negative emotional semes in their meaning (the exception is stable comparisons that contain words with negative semantics and are united by a circumstantial characteristic of an action, state, or attribute). The units are numerous that function in situations of neutral or colloquial, as well as informal communication. The book layer of the studied group of PU is represented by a small number. The materials of the article can be used in speech practice and phraseological lexicography.

Keywords: adverbial phraseological units, emotions, feelings, connotation, subject-conceptual component, speech styles

ГЛОБАЛЬНЫЙ ВЕРТИКАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ ЭПОХИ В ПЕРЕВОДЕ ВИКТОРИАНСКИХ РОМАНОВ

Чалая Ю.П., кандидат филологических наук, доцент,
Севастопольский государственный университет

Аннотация: в статье рассматривается глобальный вертикальный контекст эпохи на примере одной из самых значимых эпох в истории Великобритании – Викторианской эпохи. Передача составляющих этого понятия в переводе крайне важна для достижения адекватности и понимания читателями всех особенностей викторианских романов. Определение чрезвычайно важного для переводоведения понятия глобальный вертикальный контекст литературного направления было предложено исследовательницей И.В. Гюббенет в ее монографии «Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста» Она определяет это понятие так: «глобальный вертикальный контекст литературного направления – это весь социальный уклад, все понятия, представления, воззрения являющегося предметом изображения социального слоя, знание которых необходимо для того, чтобы произведения данного автора или произведения, относящиеся к данному направлению, могли быть восприняты читателями разных стран и эпох». Каждый писатель отражает в своих произведениях современную ему действительность. Некоторые же эпохи являются настолько значимыми для народа, что писатели возвращаются к ним, создавая романы-стилизации, в которых изображают ту или иную эпоху.

Ключевые слова: глобальный вертикальный контекст эпохи, Викторианство, перевод

Определение чрезвычайно важного для переводоведения понятия *глобальный вертикальный контекст литературного направления* было предложено исследовательницей И.В. Гюббенет в ее монографии «Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста» [1].

Она определяет это понятие так: «глобальный вертикальный контекст литературного направления - это весь социальный уклад, все понятия, представления, воззрения являющегося предметом изображения социального слоя, знание которых необходимо для того, чтобы произведения данного автора или произведения, относящиеся к данному направлению, могли быть восприняты читателями разных стран и эпох» [1, с. 39].

Нам кажется целесообразным рассмотреть *глобальный вертикальный контекст* ***исторической эпохи*** в контексте особенностей его передачи при переводе художественного произведения. Одной из самых ярких и значимых в развитии Великобритании эпох по праву считается Викторианская эпоха, поэтому именно на примере этой эпохи мы проанализируем глобальный вертикальный контекст.

Каждый писатель отражает в своих произведениях современную ему действительность. Некоторые же эпохи являются настолько значимыми для народа, что писатели возвращаются к ним, создавая романы-стилизации, в которых изображают ту или иную эпоху. Английский писатель Джон Фаулз сознательно, вполне в духе эстетики постмодернизма, изобразил Викторианскую эпоху в романе «Любовница французского лейтенанта» (1969 г.). Он дает лаконичную характеристику этой эпохи: *"The 'sixties had been indisputably prosperous; an affluence had come to the artisanate and even to the labouring classes that made the possibility of revolution recede, at least in Great Britain, almost out of mind"* [5, p. 18]. – *«60-е годы были, без сомнения, эпохой процветания: достаток пришел к ремесленникам и даже к самому простому рабочему люду, и это снизило возможность революции, по крайней мере в Великобритании, даже в мыслях».* Викторианская Британия была мастерской мира, супердержавой, мировым лидером, банком, и также всемирной счетной палатой. Активно развивалась научная мысль, особенно, в естественных и точных науках. Города превращались в мегаполисы со всеми их социально-экономическими противоречиями. Британия вырастала в гигантскую колониальную державу. Все эти явления существенно повлияли на развитие многоаспектной культуры страны. Продолжался процесс жесткой иерархичности общества [3, p. 199].

Во время правления королевы Виктории границы государства увеличились до небывалых размеров, и это существенно повысило национальную самооценку британцев. Англичане, сохраняя "stiff upper lip" – отсутствие сентиментальности, принципиальную безэмоциональность, демонстративное высокомерие и даже презрение к другим нациям, не были склонны к восприятию чуждой культуры. В социальном сознании складывался «комплекс высокомерия» в отношении ко всему иностранному. И сейчас британцы не могут избавиться ощущения потери своего мирового могущества и болезненно это переживают.

Увеличение национального богатства и повышение национального сознания во время правления королевы Виктории, сформировали концепты, которые отличают эту эпоху от других исторических эпох. Эти концепты, реализующиеся в разнообразных образных сюжетных линиях, безоши-

бочно прослеживаются в художественной литературе и должны воссоздаваться в переводе. Глубокое понимание всех определяющих черт Викторианской эпохи может облегчить процесс перевода и открыть для переводчика новые пути для транспонирования текста оригинала в иную культурную систему. «Перевыражение» викторианской картины мира через адекватное воссоздание ее базовых концептов и культурно маркированных знаков усложняется высокой семиотичностью викторианской концептосферы и несовпадением объема определенных понятий в сознании британского и русского культурных социумов.

Королева Виктория воплощала идеалы британского народа: она считалась образцом порядочности, ею гордились. Декларированными принципами эпохи Викторианства были культ чистой женственности и священность семейного очага [2]. Главным женским достоинством во времена Викторианства считалась девственность, хоть и показательная, как свидетельствует реплика одной из действующих лиц драмы О. Уайльда «Женщина, не стоящая внимания»:

Lady Caroline. *It is not customary in England, Miss Worsley, for a young lady to speak with such enthusiasm of any person of the opposite sex. English woman conceal their feelings till after they are married. They show them then* [6, p. 62].

Леди Кэролайн. *Мисс Уорсли, в Англии юной леди не идет говорить с таким увлечением о человеке противоположного пола. Англичанка скрывает свои чувства до тех пор, пока не выйдет замуж. Тогда и только тогда она их выражает.*

Для культуры викторианского периода концепты ДОМ/СЕМЬЯ, ИМПЕРИЯ/КОРОЛЕВА стали определяющими. Другой персонаж этой же пьесы замечает:

Lady Stutfield. *There is nothing, nothing like the beauty of home-life, is there?*

Kelvil. ***It is the mainstay of our moral system in England,*** *Lady Stutfield*. ***Without it we would become like our neighbours*** [6, p. 59].

Леди Статфилд. *Но ведь семейная жизнь – самое прекрасное в мире!*

Кэлвилл. ***Она фундамент нашей английской морали****, леди Статфилд.* ***Если бы не наша мораль, мы бы уподобились нашим соседям.***

Викторианские дома были переполнены незамужними тетушками и сестрами - “spinsters”, что прослеживается во многих произведениях английской литературы. Отношение виктории-анских женщин к мужской половине общества нередко имело негативные, презрительные коннотации, как это видно из диалога детективной повести А. Кристи “Five Little Pigs” – «Пять поросят»:

- *“He was devoted to her as she was to him?”*

- *“They were a devoted couple. But he, of course, was a man.” Miss Williams contrived to put into that last word* ***a wholly Victorian significance****.*

- *“Man – “said Miss Williams, and stopped. – “…as a good housewife says “Blackbeetles” – so did Miss Williams say “Men!”* [4, p. 147].

- *«Любил ли он ее так, как она его?»*

- *«Это была пара. Что и понятно, он был мужчиной.»*

Мадемуазель Уильямс придала последнему слову ***именно викторианское значение.*** *Слово «мужчина» она выговорила так, как хорошая хозяйка сказала бы – «тараканы»!*

Некоторые «эпохальные» культурные слои в Великобритании насыщены социокультурными единицами и обозначаются именем того или иного монарха. Елизаветинские поэты, георгианская архитектура, викторианская мораль вызывают в культурном сознании англичан четкие и конкретные ассоциации. Отношение, которое проявляется в употреблении определенного имени, предмета, явления, понятия и т.д. обусловлено социально и может быть как индивидуальным, так и общеупотребительным.

Многовалентным в английском языке является употребление прилагательного Victorian. Если Georgian ограничивается, главным образом, архитектурным стилем, предметами мебели и декора, предметами искусства, а именно, из серебра, то есть материальным, предметным миром, то Victorian, и частично, Edwardian распространились на более широкий круг предметов, явлений и общественных отношений, характерных для периодов правления соответственных монархов. Приведем несколько объяснений прилагательного Victorian из различных словарей:

1) Victorian – “having stiff or prim habits of sort and manner” – имеющий жесткие, суровые и непогрешимые привычки и манеры.

Victoriana – “artifacts of the Victorian era” – Викториана – предметы материальной культуры Викторианства [11, с. 1096].

2) Victorian – “of or relating to the reign of Queen Victoria of England or the arts, letters, or taste of her time”; – относящийся или принадлежащий к правлению королевы Англии Виктории, или к искусству, литературе, вкусам ее эпохи;

– “typical of the moral standards or conduct of the age of Victoria especially when stuffy or hypocritical” – типичный для моральных стандартов или поведения времен Виктории, а более всего, с оттенком чопорности и лицемерия [12, с. 991].

3) Victorian – “(person) of, living in, the reign of Queen Victoria (1837-1901)” – Викторианец – человек, живший во времена правления королевы Виктории (1837-1901). [9, с. 1116].

4) Victorian – "connected with the period from 1837-1901 when Victoria was Queen of England"; – связанный с периодом от 1837 до 1901, когда Виктория была королевой Англии;

– "having the strict moral attitudes typical of the society of this period"; – имеющий строгие моральные взгляды, типичные для общества того времени;

– "an English person living in the period when Queen Victoria ruled" – англичанин, который жил в период правления королевы Виктории [7, с. 1593].

5) Victorian – "from or connected with the time when Queen Victoria ruled the UK, from 1837 to 1901"; – принадлежащий ко времени или связанный со временем, когда Объединенным Королевством правила королева Виктория, с 1837 по 1901.

– "used to describe the style of buildings and furniture, and the way that houses were decorated, during the Victorian period. Victorian buildings are typically made of red brick and often decorated on the outside. Inside, they usually had furniture made of dark-coloured wood, and a lot of ornaments and photographs in frames. The fireplaces were usually highly decorated and surrounded by attractive tiles. This style can still be seen in some British homes"; – определяет стиль зданий и мебели, а также внутреннее обустройство домов в викторианский период. Викторианские дома обычно были из красного кирпича и нередко украшались снаружи. Внутри они обставлялись мебелью, сделанной из темной древесины, с огромным количеством хорошеньких мелочей и фотографий в рамках. Очень украшались камины, которые обкладывались привлекательной плиткой. Этот стиль можно и до сих пор увидеть в домах британцев;

- "having the strict moral attitudes that are believed to be typical of the Victorian period. Victorian society was thought to have very strict rules about moral behaviour, especially concerning sex, and this meant that subjects like sex were rarely mentioned and people often pretended to have better moral principles than they actually had"; – с жесткими взглядами на мораль, которые считаются типичными для Викторианской эпохи. Есть мнение, что в викторианском обществе были очень суровые правила, касающиеся морального поведения, особенно в плане близких взаимоотношений, а это означало, что темы о сексе редко поднимались, а люди, старались показать, что имеют более высокие моральные принципы, чем это было на самом деле;

-"any English person living in the time when Queen Victoria ruled (1837-1901)" – любой англичанин или англичанка, которые жили во времена королевы Виктории (1837-1901).

***Victoriana** – "attractive objects made in the Victorian period, such as toys, pictures, lamps, plates etc., that people like to collect" – привлекательные предметы, произведенные в период Викторианства, – игрушки, картины, лампы, посуда и др., предметы, которые люди любят коллекционировать* [8, с. 1485].

В словаре The Concise Oxford Dictionary of Current English вообще не дано объяснение слова *Victorian* (The Concise Oxford Dictionary of Current English).

Нельзя не заметить, что одни словари (WEUD, Hornby) ограничиваются чисто нейтральными темпоральными признаками, тогда как другие (WCD, LDCE, LDLC) представляют и лаконичную социокультурную оценку этого концепта.

Поражает количество коллокаций с определением ***Victorian***: attitude, book, face, fashion, house, politeness, room, staircase, upbringing и т.д. Наряду со значением «относящийся к периоду правления королевы Виктории» в конце XIX века появилось еще и экспрессивное значение «старомодный», «отсталый». Когда формальные, внешние признаки стали превалировать над существенными ценностными признаками, в частности, касающимися морали, убеждений, взглядов, воспитания, прилагательное ***Victorian*** приобрело окраску «фальшивый, лицемерный, неискренний, слишком мелочный».

После преодоления определенной временной дистанции и переоценки в XX веке викторианских достижений и привилегий, эпитет ***Victorian*** продолжал сохранять свое значение «старомодный», но приобрел более позитивную коннотацию – «постаросветски приятный, милый, надежный». Вместе с тем, несколько изменилось и отношение к ***Victorian*** в значении «фальшивый, святой». Уже в первой половине XX века коннотация критического осуждения значительно ослабела, стерлась, как это бывает с большинством оценочных прилагательных. Этот факт кажется существенным для перевода, так как переводчик не может недооценивать роль лексемы ***Victorian*** в оригинальном художественном тексте. Его значение должно уточняться, оно может иметь как позитивные («викторианская надежность, уверенность, стабильность»), так и негативные коннотации («викторианское лицемерие, церемонность, чванство»).

Особенности Викторианства и викторианцев, которые концептуально выкристаллизовались с течением времени, можно проследить в классических романах «Жизнь Дэвида Копперфилда, рассказанная им самим» и «Большие надежды» Чарлза Диккенса, «Ярмарка тщеславия» Уильяма Тек-

керея, «Джен Эйр» Шарлотты Бронте, «Женщина в белом» и «Лунный камень» Уилки Коллинза, рассказах Артура Конан Дойла о Шерлоке Холмсе, а также романе-эпопее Джона Голсуорси «Сага о Форсайтах», который хотя и написан позже, очень четко и ярко определяет черты этой эпохи. Значимость викторианских концептов для британской культуры в целом прекрасно видна в романе Джона Фаулза «Любовница французского лейтенанта», произведениях В. Сомерсета Моэма, Агаты Кристи и Антонии С. Байетт, пьесах Бернарда Шоу и Оскара Уайльда. Задачей переводчиков произведений викторианских авторов является полноценная передача глобального вертикального контекста эпохи.

Литература

1. Гюббенет И.В. Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста. М.: Изд-во МГУ, 1991. 205 с.

2. Хибберт К. Королева Виктория: пер. с англ. В.М. Заболотного. М.: АСТ: ЛЮКС, 2005. 700 с.

3. Briggs A. Victorian people. A reassessment of persons and themes 1851-1867. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1972. 313 p.

4. Christie Agatha. A Pocket Full of Rye. L.: Vintage, 1998. 136 p.

5. Fowles John. The French Lieutenant's Woman. L.: Vintage, 2004. 445 p.

6. Wilde O. Woman of No Importance / Five plays by O. Wilde (with an Introduction by Hesketh Pearson). USA and Canada: Bantam Books, 1961. P. 123 – 208.

7. Longman Dictionary of Contemporary English (3th Ed.) L.: Longman Group Ltd., 1995. 1668 p.

8. Longman Dictionary of English Language and Culture (6th Ed.). L.: Pearson Education Ltd., 2003. 1568 p.

9. The Advanced Learner's Dictionary of Current English (2th Ed.) L.: A.S. Hornby, E.V. Gatenby and H. Wakefield. The English Language Book Society and Oxford University Press, 1963. 1200 p.

10. The Concise Oxford Dictionary of Current English (5th Ed.). London: Oxford University Press, 1968. 1558 p.

11. Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language. New York: Portland House, 1989. 2078 p.

12. Webster's Seventh New Collegiate Dictionary. Springfield: G. and C. Merriam Company, 1993. 1221 p.

References

1. Gyubbenet I.V. Osnovy filologicheskoj interpretacii literaturno-hudozhestvennogo teksta. M.: Izd-vo MGU, 1991. 205 s.

2. Hibbert K. Koroleva Viktoriya: per. s angl. V.M. Zabolotnogo. M.: AST: LYUKS, 2005. 700 s.

3. Briggs A. Victorian people. A reassessment of persons and themes 1851-1867. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1972. 313 p.

4. Christie Agatha. A Pocket Full of Rye. L.: Vintage, 1998. 136 p.

5. Fowles John. The French Lieutenant's Woman. L.: Vintage, 2004. 445 p.

6. Wilde O. Woman of No Importance / Five plays by O. Wilde (with an Introduction by Hesketh Pearson). USA and Canada: Bantam Books, 1961. P. 123 – 208.

7. Longman Dictionary of Contemporary English (3th Ed.) L.: Longman Group Ltd., 1995. 1668 p.

8. Longman Dictionary of English Language and Culture (6th Ed.). L.: Pearson Education Ltd., 2003. 1568 p.

9. The Advanced Learner's Dictionary of Current English (2th Ed.) L.: A.S. Hornby, E.V. Gatenby and H. Wakefield. The English Language Book Society and Oxford University Press, 1963. 1200 p.

10. The Concise Oxford Dictionary of Current English (5th Ed.). London: Oxford University Press, 1968. 1558 p.

11. Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language. New York: Portland House, 1989. 2078 p.

12. Webster's Seventh New Collegiate Dictionary. Springfield: G. and C. Merriam Company, 1993. 1221 p

***

GLOBAL VERTICAL CONTEXT OF THE ERA IN THE TRANSLATION OF VICTORIAN NOVELS

Chalaya Yu.P., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Sevastopol State University

Abstract: the article considers the global vertical context of the epoch on the example of one of the most significant epochs in the history of Great Britain – the Victorian era. The transfer of the components of this concept in translation is extremely important for achieving adequacy and understanding by readers of all the features of Victorian novels. The definition of the extremely important concept for translation studies global vertical context of the literary direction was proposed by the researcher I.V. Gyubbenet in her monograph "The foundations of linguistic interpretation of literary text". She defines this concept as: "the global vertical context of literary directions – is the whole social life, all concepts, ideas, beliefs which are the subject of social class, the knowledge of which is necessary in order for works of this author or of works related to this area, could be perceived by readers from different countries and eras". Each writer reflects in his works the contemporary reality. Some epochs are so important to the people that writers return to them, creating novels-stylizations that depict a particular era.

Keywords: global vertical context of the epoch, Victorian era, translation

ОКАМЕНЕЛЫЕ КЛАССНЫЕ МАРКЕРЫ В ИМЕНАХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ЮЖНОЛЕЗГИНСКИХ И ЗАПАДНОЛЕЗГИНСКИХ ЯЗЫКОВ

Ибрагимова М.О., доктор филологических наук, доцент,
Институт языка, литературы и искусства,
Дагестанский федеральный исследовательский научный центр Российской академии наук

Аннотация: в статье предпринята попытка систематизации и анализа морфологических средств выражения категории класса в именах существительных рутульского, цахурского и шахдагских (будухского и крызского) языков.

Пережиточно сохранившиеся в структуре имен существительных экспоненты класса интерпретируются в науке неоднозначно, что обусловило необходимость уточнения их статуса. С этой целью были выявлены ареальные и типологические истоки окаменелых экспонентов класса посредством сравнительно-исторического освещении проблемы на материале межъязыковых и диалектных когнатов южнолезгинских и западнолезгинских языков.

Основными задачами исследования статьи являются систематизация и описание морфологических средств выражения категории класса в именах существительных сравниваемых языков, анализ маркеров грамматического класса в рутульском, цахурском и шахдагских языках, пережиточно сохранившихся в структуре имен существительных; изучение исследовательских работ по описанию категории класса в анализируемых языках; выявление ареальных и типологических истоков окаменелых экспонентов класса посредством сравнительно-исторического освещении проблемы с целью уточнения диахронических сценариев, влияющих на степень родства лезгинских языков южной и западной групп.

Сложность в установлении критериев отнесения некоторых лексем к тому или иному грамматическому классу, ряд нерешенных проблем морфологии исследуемых языков вследствие отсутствия сравнительного монографического описания отдельных грамматических категорий, значимость сравнительного описания лезгинских языков южной и западной групп для уточнения степени их родства обусловливают актуальность и новизну темы статьи.

Ключевые слова: лезгинские языки, будухский язык, крызский язык, рутульский язык, цахурский язык, категория класса, окаменелые экспоненты класса

В будухском и крызском языках, составляющих южнолезгинскую (шахдагскую) группу северокавказской языковой семьи и локализованных за пределами Российской Федерации в Республике Азербайджан, и в рутульском и цахурском языках, относящихся к западнолезгинской группе и локализованных большей частью в Республике Дагестан, исследователи выделяют четырехклассные грамматические системы. В них выявляется сложная картина распределения существительных по грамматическим классам, так как при мотивированности принципов выбора классного экспонента для названий человека отнесение названий птиц, насекомых и вещей к III или IV грамматическому классу не всегда семантически обусловлено.

Согласно мнению исследователей дагестанских языков М.Е. Алексеева [2, с. 204-205], А.А. Магометова [8, с. 48], С.М. Махмудовой [9, с. 11], У.А. Мейланова [10], Ш.М. Саадиева [14, с. 333] и др., на диахроническом уровне следы маркеров класса обнаруживаются и в именах. Наличие в субстантивах только окаменелых маркеров класса С.М. Хайдаков считает следствием процесса утраты признаков целостной системы категорией именного класса, имеющей одинаковую хронологическую глубину с категорией морфологического класса [15, с. 120].

Выбор языков исследования обусловлен стремлением изучить в сравнительном аспекте лексико-грамматическую категорию класса, пронизывающую грамматическую систему дагестанских языков, на материале западнолезгинских и южнолезгинских языков, которые, согласно мнению Н.С. Трубецкого [18, с. 327-342], Е.Ф. Джейранишвили [5, с. 286-287] и Г.Х. Ибрагимова [6, с. 7-8], имеют большую степень родства внутри лезгинской группы. В некоторой степени их близкое родство было доказано и современными учеными, занимающимися лексикостатистической классификацией языков с применением основных филогенетических методов: метод Монте-Карло с цепями Маркова, примененный А.С. Касьяном указал на первое отделение восточнолезгинской группы и последующее деление на южнолезгинскую и западнолезгинскую группы [7, с. 66].

Из исследователей сравниваемых языков категория класса в морфологическом и семасиологическом аспектах освещалась М.Е. Алексеевым [2], Е.Ф. Джейранишвили [4], Г.Х. Ибрагимовым [6], С.М. Махмудовой [9], У.А. Мейлановой [10], Ж. Отье [17], Ш. М. Саадиевым [14], Б.Б. Талибовым [12, 13] и другими.

Как правило, окаменелые маркеры классов выявляются в префиксальной позиции. Для верификации их наличия в структуре существительных привлекают диалектный материал или когнаты из родственных языков. В качестве реконструируемых в структуре имен существительных классных маркеров лингвисты-дагестановеды выделяют *д, р, й, н, л, б, в, м, г1,*

дж, квалифицируя их в синхронном плане как элементы «расширенного корня» [15, с. 120].

В структуре имен существительных исследуемых нами южнолезгинских (будухском и крызском) и западнолезгинских (рутульском и цахурском) языков выявляются все перечисленные выше окаменелые маркеры классов. Наименее частотными из них в исследуемых языках являются *дж, л* и *м*.

Маркер *дж* реконструируется только в крызском языке:

д/дж

крыз. (алык.) *дж-ук1* «просо» – рут. *д-уьк1* – цах. *д-икI* – (в буд. *чил*)

Показатель *м* не функционирует в качестве классного маркера в южнолезгинских и западнолезгинских языках на синхронном уровне. Среди окаменелых экспонентов класса компонент *м* выделяют А.А. Магометов (в структуре агульских существительных) [8, с. 48] и Ш.М. Саадиев (в структуре крызских существительных) [14, с. 333]. С.М. Махмудова в примерах *мы-тыл* «козленок» (рут.) – *ти*л (будух.), *мугул* «метла» (рут.) – *кул* «веник» (лезг.) усматривает наличие в рутульском языке окаменелого классного маркера *м*, восходящего к пралезгинской эпохе. [9, с. 11].

В исследуемых языках экспонент *м* либо выявляется в структуре когнатов четырех исследуемых языков (примеры представлены далее) , либо чередуется с маркерами *в, й* и нулевым аффиксом:

м/ ø

буд. *м-ич1ер* «борода» – крыз. *ø-джири* – рут. *м-ич1ри* – цах. *м-ыч1ры*

м/ й

буд.: *й-умур* «похоронные носилки», крыз.: *м-ыгьыр*, рут.: *м-ыгьыр*, цах.: *м-ыгра*;

м/в

буд. *в-ули* «самец» – крыз. *м-иг1илаьд* «самец» – рут. *в-ыг1ылды* «мужчина, самец» – цах. *в-ыг1ыл* «мужчина, самец».

Статус маркера *л* лингвисты трактуют поразному. Так, Ш. М. Саадиев, приводя примеры из крызского языка с суффиксальным согласным *л*: ‘т1ыл «палец», къил «нога», сил «зуб», г1уьл «глаз», бел «лоб», кьыл «голова», миаьл «нос»’, отмечает, что «... функционально л ничего общего не имеет ни с классными показателями, ни с обычными словообразующими суффиксами. Вероятно, он является лишь детерминативным показателем, по которому в крызском языке группируются названия частей тела» [14, с. 340].

В ряду противопоставлений – буд. *л-иш* «вошь», крыз. *л-иш*, рут. *л-ихь*, цах. *в-ихь* – в трёх языках из четырех встречается окаменелый маркер *л*, выявляемый и в структуре глагола исследуемых языков в качестве классного маркера с низкой частотностью.

С.М. Хайдаков выделяет окаменелые классные экспоненты и в ауслауте существительных, являющихся названиями жидких и сыпучих тел: «ср. таб. *ши-д, ша-д, ша-р*; буд. *хьа-д*, крыз. *хьаь-д*, рут. *хье-д* ‘вода’» [15, с. 121], отмечая, что «.. в наименованиях исчисляемых предметов окаменелые КЭ в ауслауте одновременно являлись и показателями множественного числа» [Там же]. Исходя из этого, исследователь допускал, что анлаутные классные маркеры выражали один предмет, а ауслаутные – больше одного предмета, совмещая семантику грамматического числа, которая формировалась в лезгинских языках в рамках категории именного класса [Там же].

Сравнение материала будухского, крызского, рутульского и цахурского языков позволяет подтвердить наличие следов классных маркеров в именах существительных. Рассмотрим это положение на примере межъязыковых когнатов:

а) единый окаменелый маркер класса выявляется в следующих именах существительных:

буд., крыз. *в-аьз* «луна» – рут., цах. *в-аз*

буд., крыз. *в-ирагъ* «солнце» – рут. *в-иригъ* – цах. *в-ирыгъ*

буд. *й-ыкI* «сердце» – крыз., рут., цах. *й-икI*

буд., крыз., рут. *й-из* «снег» – цах. *й-ыз*

буд., крыз., цах. *д-их* «сын» – рут. *д-ух*

буд., цах. *м-огул* «метла, веник» – крыз. *м-агул* – рут. *м-угул*

буд., крыз. *м-ахар* «грудь» – рут. *м-ыхыр* – цах. *м-уху* «сосок»

буд., крыз., лезг. *м-ез* «язык» – рут., цах. *м-из*

крыз. *н-егъв – рут. н-агъв* – цах. *н-ягъ* – (буд. *абулейсан*)

б) межязыковые когнаты, в структуре которых чередуются окаменелые маркеры класса:

р/й

буд., крыз. *р-иш* «девочка, девушка, дочь» – рут. *р-ыш* – цах. *й-ыш*

буд. шиди-р «сестра» – крыз. *шиды-р* – рут. *р-иши* – цах. *й-ичи* (согласно Ш. М. Саадиеву, «... в крызских существительных ши-д «брат» и ши-д-р «сестра» (ср. джем-ш-ид «шурин, деверь», джам-ши-д-р «свояченица, золовка»), наряду с корневым согласным ш, выявляются и суффиксальные классные показатели д, р, которые в настоящее время окаменели» [14, с. 333]). Сравнение межъязыковых когнатов позволяет констатировать соответствие окаменелого маркера класса *р,* выявляющегося в структуре существительных крызского, будухского и рутульского языков, маркеру *й* в цахурском языке, что демонстрируют и следующие примеры:

буд. р-их «дорога» – крыз. *р-их* – рут. *р-аIхъ* – цах. *й-аIхъ*;

буд. *р-ехъ* «пепел» – крыз. *раьхъ* – рут. *р-ы1хъ* – цах. *й-ы1хъ*

й/в

буд. *й-уджженджидж* «ночь» – крыз. *й-иф* – рут. *в-ыш* – (цах. *ха1м*)

гь/ø

крыз. *гь-акьил* «ум, разум» – рут. *гь-акьал* – цах. *ø-а1к1ел* – (*буд.* канал)

ø/в

буд., крыз. *ø-кьыл* «голова» – рут. *ø-кьул* – цах. *в-ук1ул*

крыз. *кын* «клин» – рут. *в-ыгын* – (в буд. *паз*)

буд. *фан* «живот» – крыз. *фаьн* – рут. *ø-ухьун* – цах. *в-ухьун*;

й/ ø

буд., крыз. *й-ит* «мёд» – рут. *ø-ит* – цах. *ø-итв;*

буд., крыз. *й-еч* «яблоко» – рут., цах. *ø-эч;*

г1/ ø

буд. *г1-уьл* «глаз» – крыз. *г1-уьл* – рут. *ø-ул* – цах. *ø-ул*'

Лексема «солнце» в некоторых дагестанских языках имеет два классных маркера: префиксальный *в- (р-, б-)* и инфиксальный *-р- (-н-)* (такое мнение высказывал Ш. М. Саадиев в отношении крызского существительного «ви-ра-гъ “солнце”» [14, с. 334].

Проведенный нами сравнительный анализ структуры существительного «солнце» в дагестанских языках указывает на наличие двух реликтовых экспонентов класса в языках с четырехклассной системой и одного окаменелого маркера в языках с количеством классов три и менее:

буд., крыз. *в-и-р-агъ* «солнце» – рут. *в-и-р-игъ* – цах. *в-и-р-ыгъ;*

лезг., агул. *р-агъ* – таб. *р-егъ* – авар. *б-акъ* – хин. *ы-н-кь*

Положение о регулярных соответствиях окаменелых классных маркеров верифицируется и на примере междиалектных когнатов:

рутульский язык

ø/в

мух. д. ***ø***-*кьул* «голова» – ихр. д. *вы-кьыл*

в/й/гь

мух. д. *в-ыш* «ночь» – ихр. д. *й-уьш* – борч.-хн. д. *гь-уш*

В ряде случаев возникают сомнения в установлении статуса анлаутных консонантов: не являются ли они результатом звукосоответствий, носящих закономерный характер и интерпретируемых некоторыми исследователями в качестве классных маркеров? По этому поводу М.Е. Алексеев отмечает: «Дело в том, что даже и при закономерности соответствий начальных согласных они вполне могут быть окаменелыми формантами» [1, с. 131].

Аргументами для подтверждения грамматического статуса анлаутных согласных *д, р, й, н, л, б, в, м, г1, дж* является их наличие в системе показателей классов дагестанских языков на синхронном и диахроническом уровнях и возможность развития их из других маркеров в результате фонетических процессов. С. М. Хайдаков отмечает вариативность окаменелых маркеров *б (м), д (н)* [15, с. 121]. К.Ш. Микаилов на фактическом материале доказывает, что маркер *л* является фонетическим вариантом показателя II класса *р* [11, с. 7], что подтверждают, в частности, факты рутульского языка, в котором в структуре нескольких глаголов II класса маркер *р* переходит в *л*: *л-алгын* «говорить», *л-улхъун* «играть».

В контексте исследования фонетических изменений маркеров класса интересен факт возведения Б. Б. Талибовым будухского классного маркера *-л-* к более архаичному **-р-*, исследователь связывал появления этого показателя с наличием «... в основе глагола детерминативной морфемы (*йолкур* < **йоркул*, ср. *йопкул* <* *йобкул, йоткул* < **йодкул* ‘катиться’» [13, с. 198]. Тот факт, что переходы маркеров класса *б>м, д>н, р>л* возможны в структуре глагола, позволяет предположить подобные сценарии и для структуры имён.

Материальное совпадение в сравниваемых языках (и в дагестанских языках вообще) анлаутных согласных, квалифицируемых в кавказоведении как окаменелые классные маркеры, с функционирующими в этих языках префиксами класса позволяет аргументировано говорить о наличии в структуре имен существительных классных экспонентов на прадагестанском хронологическом уровне.

При определенной общности в грамматической природе окаменелых экспонентов класса, вычленяемых в структуре имен существительных, южнолезгинские и западнолезгинские языки обнаруживают различия. Сравнительный анализ позволил выявить вариативность в системе классных маркеров будухского, крызского, рутульского и цахурского языков, носящую системный характер и проявляющуюся на межъязыковом и внутриязыковом (междиа-лектном) уровнях. В исследуемых языках представлены основы с застывшими экспонентами класса и основы с двумя маркерами класса, которые могут быть однородными или разнородными и отражать разные диахронические уровни их функционирования в языках.

Список условных сокращений

авар. – аварский язык, агул. – агульский язык, алык. д. – алыкский диалект крызского языка, борч.-хн. д. – борчинско-хновский диалект рутульского языка, буд. – будухский язык, ихр. д. – ихрекский диалект рутульского языка, крыз. –

крызский язык, лезг. – лезгинский язык, рут. – рутульский язык, таб. – табасаранский язык, хин. – хиналугский язык, цах. – цахурский язык.

Литература

1. Алексеев М.Е. О методике сравнительно-исторических исследований (на материале дагестанских языков) // Актуальные проблемы дагестанско-нахского языкознания. Махачкала, 1986. С. 114 – 143.

2. Алексеев М.Е. Сравнительно-историческая морфология нахско-дагестанских языков. Категории имени. М.: Academia, 2003. 264 с.

3. Гаджиев М.М. Следы грамматических классов в лезгинском языке // В кн.: УЗИИЯД. Т. V (Серия: филологическая). Махачкала, 1958. С. 217 – 225.

4. Джейранишвили Е.Ф. Цахский и мухадский языки. 2. Морфология. Тбилиси, 1983. 614с.

5. Джейранишвили Е.Ф. Цахский и мухадский языки. 1. Фонетика. Тбилиси, 1984. 483 с.

6. Ибрагимов Г.Х. Рутульский язык. М., 1978. 306 с.

7. Касьян А.С. К формальной генеалогической классификации лезгинских языков // Вопросы языкового родства. 2014. №11. С. 63 – 80.

8. Магометов А.А. Агульский язык: Исследование и тексты. Тбилиси, 1970. 242 с.

9. Махмудова С.М. Морфология рутульского языка. Москва, 2001. 256 с.

10. Мейланова У.А. Об отражении категории класса в именах существительных дагестанских языков // Ученые записки ИИЯЛ Дагестанского филиала АН СССР. Махачкала, 1964. Т. 13. С. 282 – 297.

11. Микаилов К.Ш. К вопросу о составе основы имени существительного в аварском языке // Учен. зап. ИИЯЛ Даг. ФАН СССР. 1964. Т. 12. С. 6 – 13.

12. Талибов Б.Б. О некоторых окаменелых и полуокаменелых элементах в структуре лезгинского языка// Вопросы грамматики (Сборник статей к 75-летию акад. И. И. Мещанинова). М.-Л., 1960. С. 16 – 177.

13. Талибов Б.Б. Будухский язык. М.: Academia; 2007. 304 с.

14. Саадиев Ш.М. Опыт исследования крызского языка: в 2-х т.: дис. ... докт. филол. наук. Баку, 1970. 726 с. + Прил. (426 с.: ил.). Филологические науки. OD Дд 73-10/46.

15. Хайдаков С.М. Принципы именной классификации в дагестанских языках. М., Наука. 1980.

16. Шаумян Р.М. Следы грамматических классов (родов) в агульском языке // Язык и мышление. Т. VI-VII. М.-Л., 1936. С. 219 – 226.

17. Authier G. Grammaire kryz (Langue caucasique d'Azerbaïdjan, dialecte d'Alik). Leuven; Paris: Peeters, 2009. 431 p.

18. Trubetzkoy N.S. Les Langues caukasiques Septentrionales. «Les Langues da Monde». Paris, 1924. P. 327 – 342.

References

1. Alekseev M.E. O metodike sravnitel'no-istoricheskih issledovanij (na materiale dagestanskih yazykov) // Aktual'nye problemy dagestansko-nahskogo yazykoznaniya. Mahachkala, 1986. S. 114 – 143.

2. Alekseev M.E. Sravnitel'no-istoricheskaya morfologiya nahsko-dagestanskih yazykov. Kategorii imeni. M.: Academia, 2003. 264 s.

3. Gadzhiev M.M. Sledy grammaticheskih klassov v lezginskom yazyke // V kn.: UZIIYAD. T. V (Seriya: filologicheskaya). Mahachkala, 1958. S. 217 – 225.

4. Dzhejranishvili E.F. Cahskij i muhadskij yazyki. 2. Morfologiya. Tbilisi, 1983. 614s.

5. Dzhejranishvili E.F. Cahskij i muhadskij yazyki. 1. Fonetika. Tbilisi, 1984. 483 s.

6.Ibragimov G.X. Rutul'skij yazyk. M., 1978. 306 s.

7. Kas'yan A.S. K formal'noj genealogicheskoj klassifikacii lezginskih yazykov // Voprosy yazykovogo rodstva. 2014. №11. S. 63 – 80.

8. Magometov A.A. Agul'skij yazyk: Issledovanie i teksty. Tbilisi, 1970. 242 s.

9. Mahmudova S.M. Morfologiya rutul'skogo yazyka. Moskva, 2001. 256 s.

10. Mejlanova U.A. Ob otrazhenii kategorii klassa v imenah sushchestvitel'nyh dagestanskih yazykov // Uchenye zapiski IIYAL Dagestanskogo filiala AN SSSR. Mahachkala, 1964. T. 13. S. 282 – 297.

11. Mikailov K.SH. K voprosu o sostave osnovy imeni sushchestvitel'nogo v avarskom yazyke // Uchen. zap. IIYAL Dag. FAN SSSR. 1964. T. 12. S. 6 – 13.

12. Talibov B.B. O nekotoryh okamenelyh i poluokamenelyh elementah v strukture lezginskogo yazyka// Voprosy grammatiki (Sbornik statej k 75-letiyu akad. I. I. Meshchaninova). M.-L., 1960. S. 16 – 177.

13. Talibov B.B. Buduhskij yazyk. M.: Academia; 2007. 304 s.

14. Saadiev SH.M. Opyt issledovaniya kryzskogo yazyka: v 2-h t.: dis. ... dokt. filol. nauk. Baku, 1970. 726 s. + Pril. (426 s.: il.). Filologicheskie nauki. OD Dd 73-10/46.

15. Hajdakov S.M. Principy imennoj klassifikacii v dagestanskih yazykah. M., Nauka. 1980.

16. SHaumyan R.M. Sledy grammaticheskih klassov (rodov) v agul'skom yazyke // YAzyk i myshlenie. T. VI-VII. M.-L., 1936. S. 219 – 226.

17. Authier G. Grammaire kryz (Langue caucasique d'Azerbaïdjan, dialecte d'Alik). Leuven; Paris: Peeters, 2009. 431 p.

18. Trubetzkoy N.S. Les Langues caukasiques Septentrionales. «Les Langues da Monde». Paris, 1924. P. 327 – 342.

***

FOSSILIZED CLASS MARKERS IN THE NOUNS OF THE SOUTH LEZGIAN AND WEST LEZGIAN LANGUAGES

Ibragimova M.O., Doctor of Philological Sciences (Advanced Doctor), Associate Professor,
G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art,
Daghestan Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences

Abstract: the article attempts to systematize and analyze the morphological means of expressing the class category in the nouns of the Rutul, Tsakhur, and Shahdag (Budukh and Kryz) languages.

The exponents of the class that survived in the structure of nouns are interpreted ambiguously in science, which made it necessary to clarify their status. To this end, we identified the areal and typological origins of fossilized class exponents by means of comparative historical coverage of the problem based on the material of interlanguage and dialect cognates of the South and West Bulgarian languages.

The main objectives of the article are to systematize and describe the morphological means of expressing the class category in the nouns of the compared languages, to analyze the markers of grammatical class in the Rutul, Tsakhur and Shahdag languages that have survived in the structure of nouns; to study research papers on the description of the class category in the analyzed languages; identification of the areal and typological origins of fossilized class exponents through comparative historical coverage of the problem in order to clarify the diachronic scenarios that affect the degree of kinship of the Lezgian languages of the southern and Western groups.

The difficulty in establishing the criteria of attribution of some tokens of a particular grammatical class, the number of unresolved issues in the morphology of the studied languages due to the lack of comparative monographic descriptions of individual grammatical categories, the significance of comparative description of Lezgian languages of the southern and Western groups to clarify the extent of their relationship determine the relevance and novelty of the topic of the article.

Keywords: Lezgin languages, Budukh language, Kryz language, Rutul language, Tsakhur language, class category, fossilized class exponents

ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ФИНСКОГО ЯЗЫКА И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Осьмак Н.А., кандидат филологических наук,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Аннотация: настоящая статья представляет собой исследование, связанное с выявлением проблем мотивации среди студентов, изучающий финский язык. Для определения существующих проблем был проведено он-лайн анонимное анкетирование, реализованное через сервис Google-формы. Также в статье предлагается один из вариантов решения проблем – построение учебного процесса с использованием мобильных приложений и компьютерных программ. При этом показывается, какие сервисы могут использоваться на каком этапе занятия. Наиболее подробно рассматриваются ресурсы по формированию облака слов, портал Quizlet, сервисы создания анимации и сторителлинга, а также работа в формате Peer-to-Peer при помощи программ, обеспечивающих видео-и аудиосвязь (например, Skype, WhatsApp и пр). Результативность таких мер демонстрируется при помощи проведения эксперимента, реализованного в Российском государственном педагогическом университет им.А.И.Герцена. Для данного эксперимента были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная, в которой в учебном процессе активно использовались гаджеты и компьютерные технологии. Перед началом работы и по окончании эксперимента (спустя полгода) было проведено срезовое анкетирование, результаты которого показали увеличение мотивации в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

Ключевые слова: мобильные технологии, компьютерные технологии, мотивация, финский язык, методика преподавания иностранного языка, Peer-to-Peer

В последнее время все более актуальной в преподавании иностранных языков становится проблема мотивации обучающихся вне зависимости от преподаваемого языка или уровня образования. Особенно остро это чувствуется, когда речь идет о редких языках, в частности, о финском. Несмотря на то, что финский язык традиционно пользуется популярностью в Санкт-Петербурге в связи с географическим соседством, экономическим и культурным сотрудничеством, все чаще среди студентов высших учебных заведений (в частности, РГПУ им. А.И. Герцена) наблюдается определенный кризис мотивации в середине второго года обучения, что объясняется рядом объективных и субъективных причин, о которых далее пойдет речь. Отчасти это связано и с такой тенденцией, как уменьшение часов, отводящихся на изучение иностранного языка. Одним из способов решения перечисленных проблем является обращение к мобильным технологиям и компьютерным программам, что соответствует основным требованиям и тенденциям времени.

Все перечисленные факторы обусловили цель настоящего исследования, которая заключается в выявлении основных проблем мотивации в изучении финского языка среди студентов высших учебных заведений и определении возможных путей их преодоления при помощи мобильных технологий.

Понятие мотивации уже давно находится в центре внимания ведущих ученых в области педагогики, образования и психологии. Так, проблематика мотивации и мотива вообще разрабатывалась, например, в трудах А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Дж. Аткинсона, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейна, В.М. Мясищева и пр. При этом трактовка этого, без сомнения, сложного и многопланового понятия, разнообразна и включает в себя разные подходы, среди которых и рассмотрение мотивации как конкретного мотива, как единой системы мотивов и как некую сферу, включающую в себя интересы, цели и мотивы в их взаимодействии [8].

Если говорить о проблеме мотивации в изучении иностранного языка. то стоит сказать, что большой вклад в изучение данной темы внесли И.А. Зимняя, Н.М. Симонова, вслед за которыми в настоящей работе под мотивацией понимается, прежде всего, система побуждающих импульсов, направляющая учебную деятельность на более глубокое изучение иностранного языка, его совершенствование и улучшение навыков речевой деятельности на изучаемом иностранном языке [4].

Традиционно данный вид мотивации также называют учебной мотивацией, которая, по мнению специалистов, определяется такими факторами как 1) индивидуальные особенности обучающихся (например, пол, способности, уровень интеллектуального развития); 2) личность преподавателя и его отношение к работе; 3) структура образовательного процесса; 4) специфика предмета (в данном случае, финского языка) [6].

Другой вариант классификации мотивации связывают именно с изучением иностранного языка. По нему выделяется:

1. коммуникативная мотивация, которая формируется на основе потребностей в общении на иностранном языке;

2. лингвопознавательная мотивация, основанная на желании обучающегося узнавать новые языковые явления;

3. страноведческая мотивация, связанная со стремлением познакомиться с культурой и историей страны изучаемого языка [11].

Поскольку сама по себе проблема мотивации в изучении иностранного языка уже давно находится в области интереса педагогов, психологов и методистов, существует целый комплекс исследований, посвященных выявлению возможных путей их преодоления. Чаще всего, подобные работы носят общий характер, а рекомендации, ими предлагаемые, могут быть использованы для всех языков. Традиционно отмечают необходимость тщательного отбора материала, создания положительной атмосферы на занятиях, четкой структуры образовательного процесса (с обязательным включением этапа целеполагания и рефлексии), использования аудиовизуальных средств обучения и других интерактивных приемов [5, 7]. Однако в последнее время все большее количество и практикующих преподавателей, и методистов обратились к использованию мобильных технологий обучения иностранному языку как способу повышения мотивации [1, 9]. Сама по себе идея использования мобильных устройств в обучении иностранному языку появилась еще в 1980-ых годах [12, с.426-434], однако в последнее время в связи с бурным ростом цифровых технологий произошел качественный скачок в развитии рынка мобильных приложений и компьютерных программ, которые могут быть задействованы в педагогическом процессе. Многие методисты крайне положительно оценивают обращение к смартфонам или планшетам в ходе занятия, отмечая, что обучающиеся активно задействованы в процессе поиска и обработки учебной информации [3, с. 60]. Более того, организация ЮНЕСКО опубликовала рекомендации, в которых отмечаются такие преимущества мобильного обучения, как персонализация образовательного процесса, мгновенность обратной связи и оценки результатов, доступность обучения в любом месте и в любое время, более эффективное использование времени на занятии, поддержка ситуационного обучения, принципов инклюзивного и непрерывного образования [2, с. 12-28].

Для того, чтобы определить, какие приложения и программы могут быть использованы в процессе обучения финскому языку, а также оценить степень их эффективности в вопросе повышения мотивации, было проведено небольшое пилотное исследование на базе РГПУ им. А.И. Герцена.

Прежде всего, было необходимо установить, имеются ли у обучающихся проблемы с мотивацией, а также выяснить, как они оценивают причины их появления. Для этих целей был проведен анонимный опрос при помощи сервиса Гугл формы. В анкетировании приняли участие как изучающие финский язык как первый, так и как второй иностранный язык по программе бакалавриата направлений «Лингвистика» (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») и «Педагогическое образование» («Культурологическое образование», а также по программе магистратуры направления «Лингвистика» (профиль «Современная лингвистика и межкультурная коммуникация»). При этом численность респондентов, изучающих язык как первый иностранный язык, составила 45 человек, а как второй – 40 человек.

Анкета содержала несколько вопросов как открытого, так и закрытого типа. В дальнейшем после активного введения разных мобильных средств, обучающимся был предложено участие во втором опросе, целью которого являлось выяснить, отмечают ли респонденты наличие каких-либо изменений и как они их оценивают.

Результаты опроса показали, что 29,2% опрошенных испытывает явные проблемы с мотивацией, при этом характеризуя их, как постоянные. 41,7% периодически сталкивается с такого рода проблемами, однако не считает их регулярными. И лишь 29,2% считает, что не имеет указанных проблем. При этом большая часть связывает существование проблем со следующими факторами:

1. повышенная загруженность на других предметах;

2. отсутствие возможности практики с носителями языка;

3. наличие семейных или личных проблем;

4. однообразие учебного процесса на занятиях.

В качестве еще одной причины появления серьезных проблем с мотивацией, пик которых в соответствии с опросом приходится на середину 3 курса обучения, можно отметить тот факт, что далеко не всегда абитуриенты, поступающие на отделение с финским языком, делают это сознательно. Так, из 26 студентов 1 и 2 курсов мотивы поступления распределились следующим образом:

1. имеют финно-угорские корни – 2 чел.;

2. нравится культура страны (в первую очередь, музыка) – 10 чел.;

3. считают данное направление перспективным – 2 чел.;

4. не имели выбора – 2 чел.;

5. просто так – 10 чел.

Как видно из результатов, многие из обучающихся имеют проблемы с мотивацией уже при поступлении, что, несомненно, только ухудшает ситуацию.

После проведения анкетирования, студенты были разделены на 2 группы: в учебный процесс первой было включено активное использование мобильных средств обучения, во второй работа с обучающимися строилась на прежних принципах.

Далее рассмотрим, каким образом в экспериментальной группе использовались компьютерные программы и гаджеты.

На этапах целеполагания и в целях активизации уже усвоенной лексики задействовались такие сервисы, как Answergarden (https://answergarden.ch/create), а также другие порталы, позволяющие оперативно создать облака слов (например, Wordle, WordClouds и др.). Таким образом, казалось бы, хорошо известное задание, обретая новую форму, вызывало больший интерес у обучающихся.

Для повторения лексики или других грамматических тем и конструкций (например, форм множественного числа, основ с чередованием, типов глаголов), а также в качестве самостоятельной работы студентов предлагалось использовать сайт или мобильное приложение Quizlet, представляющий собой сервис работы с флеш-картами. Кроме традиционного режима заучивания, обучающиеся могут проверять себя в рамках игр по подбору соответствий, соревнуясь при этом. Как показал опыт работы, студенты охотно работают с модулями, созданными педагогами, существенно увеличивая общее время, посвященное отработке лексики или грамматики. Также важно отметить, что дополнительная работа с языком приобретает характер ежедневной рутины, как проверка социальных сетей или почты, что важно для учебного процесса.

Для реализации отдельных проектных и творческих заданий использовались сервисы по созданию анимации, позволяющие развивать навыки устной речи, задействовать культурологические знания. В частности, одной из таких программ является Powtoon, доступный по адресу http://powtoon.com, в которой обучающиеся готовили небольшие анимационные или видеоролики с использованием готовых образцов. Использование иноязычной речи для записи озвучки при этом психологически легче за счет активации механизма «маски», который способствует снятию языкового барьера, под которым чаще всего понимается «индивидуальная, субъективная невозможность использовать те знания, которые уже есть, в процессе говорения» [10, с. 90]. Также при помощи данной программе был создан цикл роликов с объяснением той или иной грамматической темы для повторения материала или самостоятельного освоения в случае пропуска занятия.

Схожим инструментом являются сервисы по созданию книг или комиксов, так называемого «сторителлинга» (например, Storywheel, StripDesign, MicrosoftPublisher). При самостоятельной работе с ними в рамках домашнего задания обучающиеся используют разные виды деятельности, создавая практический продукт, что также способствует повышению уровня мотивации.

Наконец, еще одним шагом стало включение в учебный процесс дистанционных технологий, реализующихся в рамках проекта Peer-to-Peer, благодаря которому обучающиеся получили возможность регулярной практики языка с носителями [см. 7].

Спустя полгода после начала эксперимента было проведено повторное анкетирование обеих групп. Результаты опроса контрольной группы показали сохранение проблем с мотивацией приблизительно на том же уровне (28% – имеют постоянные проблемы, 42% – периодические, 30% – не имеют).

В экспериментальной группе наблюдался явный прогресс. Лишь 15% опрошенных сохранили постоянные проблемы с мотивацией, при этом респонденты отмечали, что, по их личному мнению, они выбрали не тот профиль. 30% по данным анкетирования сталкивались с периодическими проблемами, в то время как 55% не испытывали трудностей.

Важным является то, что все участники экспериментальной группы отмечали крайне положительный эффект от включения в учебный процесс перечисленных выше приложений, программ и гаджетов. Так, ими указывались следующие моменты:

1. расслабляющее воздействие обращения к гаджетам и пр., снижение напряженности на занятии и общего уровня стресса;
2. обучение может происходить «где угодно и когда угодно»;
3. учебный процесс становится частью ежедневной рутины;
4. расширение возможности практики с носителями языка на актуальные темы;
5. индивидуализация процесса обучения.

Подводя итог, стоит сказать, что, разумеется, приведенными компьютерными программами и приложениями список возможностей разнообразить учебный процесс не исчерпывается. Однако, как показали результаты данного пилотного эксперименты даже незначительное обращение к указанным ресурсам благотворно сказывается на обучении и способствует уменьшению проблем, связанных с мотивацией.

Литература

1. Воронова Е.Н. Образовательные технологии с применением ИКТ и интернета в обучении иностранному языку в вузе [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования: международный научный электронный журнал. 2018. №3 (33). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-tehnologii-s-primeneniem-ikt-i-interneta-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuze (дата обращения: 23.12.2019)
2. Вослоо С., Уэст М. Рекомендации по политике в области мобильного обучения [Электронный ресурс] М., 2015. URL: https://iite.unesco.org/files/news/639198/ISBN_978-92-3-400004-8.pdf (дата обращения: 23.12.2019)
3. Гузь Ю.А. Эффективное использование мобильных телефонов и планшетов в обучении иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. №4 (21). Тольятти, 2017. С. 59 – 62.
4. Деулина Е.Н., Танцура Т.А. Управление мотивацией в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Lingua mobilis. 2011. №2 (28). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-motivatsiey-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 23.12.2019)
5. Кабденова А.Б., Ниязова А.Е. Повышение мотивации студентов к изучению иностранного языка [Электронный ресурс] // Наука, образование и культура. 2017. №9 (24). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-motivatsii-studentov-k-izucheniyu-inostrannogo-yazyka-1 (дата обращения: 23.12.2019)
6. Косинская Е.В. Роль мотивации в изучении иностранного языка [Электронный ресурс] // Территория науки. 2015. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-motivatsii-v-izuchenii-inostrannogo-yazyka-1 (дата обращения: 23.12.2019)
7. Осьмак Н.А. Обучение в формате Peer-to-peer как средство повышение мотивации студентов // Языки и культуры стран Северной Европы: исследование, преподавание, перевод: Тезисы международной практической конференции. Изд-во МГЛУ: Москва, 2019. С. 68 – 69.
8. Рябцева О.М. Пути повышения мотивации в изучении иностранного языка [Электронный ресурс] // Известия ЮФУ. Технические науки. 2012. №10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/puti-povysheniya-motivatsii-v-izuchenii-inostrannogo-yazyka (дата обращения: 23.12.2019)
9. Соломатина А.Г. Социальные сети как инструмент повышения мотивации к изучению иностранных языков студентов вузов [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования: международный научный электронный журнал. 2018. №2 (32). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-seti-kak-instrument-povysheniya-motivatsii-k-izucheniyu-inostrannyh-yazykov-studentov-vuzov (дата обращения: 23.12.2019)
10. Фирсова И.В. Языковой барьер при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2013. №1 (9). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoy-barier-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 18.02.2020)
11. Щербакова Т.В. Формирование мотивации у студентов к изучению иностранного языка [Электронный ресурс] // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2011. №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-motivatsii-u-studentov-k-izucheniyu-inostrannogo-yazyka (дата обращения: 23.12.2019)
12. Twarog L., Pereszlenyi-Pinter M. Telephone-assisted language study and Ohio University: A report. [Электронный ресурс] // The Modern Language Journal. 1988. №72. URL: https://www.jstor.org/stable/327756?seq=1#page_scan_tab_contents (дата обращения: 23.12.2019)

References

1. Voronova E.N. Obrazovatel'nye tekhnologii s primeneniem IKT i interneta v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze [Elektronnyj resurs] // Perspektivy nauki i obrazovaniya: mezhdunarodnyj nauchnyj elektronnyj zhurnal. 2018. №3 (33). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-tehnologii-s-primeneniem-ikt-i-interneta-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuze (data obrashcheniya: 23.12.2019)
2. Vosloo S., Uest M. Rekomendacii po politike v oblasti mobil'nogo obucheniya [Elektronnyj resurs] M., 2015. URL: https://iite.unesco.org/files/news/639198/ISBN_978-92-3-400004-8.pdf (data obrashcheniya: 23.12.2019)
3. Guz' YU.A. Effektivnoe ispol'zovanie mobil'nyh telefonov i planshetov v obuchenii inostrannomu yazyku // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2017. T. 6. №4 (21). Tol'yatti, 2017. S. 59 – 62.

4. Deulina E.N., Tancura T.A. Upravlenie motivaciej v obuchenii inostrannomu yazyku [Elektronnyj resurs] // Lingua mobilis. 2011. №2 (28). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-motivatsiey-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku (data obrashcheniya: 23.12.2019)

5. Kabdenova A.B., Niyazova A.E. Povyshenie motivacii studentov k izucheniyu inostrannogo yazyka [Elektronnyj resurs] // Nauka, obrazovanie i kul'tura. 2017. №9 (24). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-motivatsii-studentov-k-izucheniyu-inostrannogo-yazyka-1 (data obrashcheniya: 23.12.2019)

6. Kosinskaya E.V. Rol' motivacii v izuchenii inostrannogo yazyka [Elektronnyj resurs] // Territoriya nauki. 2015. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-motivatsii-v-izuchenii-inostrannogo-yazyka-1 (data obrashcheniya: 23.12.2019)

7. Os'mak N.A. Obuchenie v formate Peer-to-peer kak sredstvo povyshenie motivacii studentov // YAzyki i kul'tury stran Severnoj Evropy: issledovanie, prepodavanie, perevod: Tezisy mezhdunarodnoj prakticheskoj konferencii. Izd-vo MGLU: Moskva, 2019. S. 68 – 69.

8. Ryabceva O.M. Puti povysheniya motivacii v izuchenii inostrannogo yazyka [Elektronnyj resurs] // Izvestiya YUFU. Tekhnicheskie nauki. 2012. №10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/puti-povysheniya-motivatsii-v-izuchenii-inostrannogo-yazyka (data obrashcheniya: 23.12.2019)

9. Solomatina A.G. Social'nye seti kak instrument povysheniya motivacii k izucheniyu inostrannyh yazykov studentov vuzov [Elektronnyj resurs] // Perspektivy nauki i obrazovaniya: mezhdunarodnyj nauchnyj elektronnyj zhurnal. 2018. №2 (32). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-seti-kak-instrument-povysheniya-motivatsii-k-izucheniyu-inostrannyh-yazykov-studentov-vuzov (data obrashcheniya: 23.12.2019)

10. Firsova I.V. YAzykovoj bar'er pri obuchenii inostrannomu yazyku [Elektronnyj resurs] // Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta. 2013. №1 (9). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoy-barier-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku (data obrashcheniya: 18.02.2020)

11. SHCHerbakova T.V. Formirovanie motivacii u studentov k izucheniyu inostrannogo yazyka [Elektronnyj resurs] // Interekspo Geo-Sibir'. 2011. №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-motivatsii-u-studentov-k-izucheniyu-inostrannogo-yazyka (data obrashcheniya: 23.12.2019)

12. Twarog L., Pereszlenyi-Pinter M. Telephone-assisted language study and Ohio University: A re-port. [Elektronnyj resurs] // The Modern Language Journal. 1988. №72. URL: https://www.jstor.org/stable/327756?seq=1#page_scan_tab_contents (data obrashcheniya: 23.12.2019)

***

PROBLEMS OF MOTIVATION IN LEARNING FINNISH AND WAYS TO OVERCOME THEM

Osmak N.A., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.),
Herzen State Pedagogical University of Russia

Abstract: this article represents the results of survey, which aim was to find out problems of motivation among students, who study the Finnish language. In order to understand the current problems on-line anonymous questioning was organized using Google-forms service. Also, the article represents one of the ways to overcome these difficulties – conducting pedagogical process using mobile applications and computer programs. Moreover, the article proposes what services can be used at different stages of language lessons. More detailed discussion is made for word clouds generators, Quizlet, as well as different services of creation animation, storytelling and Peer-to-Peer work in programs, providing video and audio connection (Skype, WhatsApp etc.). Efficiency of such measures is demonstrated with the help of conducting experiment in Herzen State Pedagogical University of Russia. In order to make this experiment two groups were created: control and experimental. In the last-mentioned study process included usage of gadgets and computer technologies. Before and after the experiment (six months later) questioning was done, the results of which showed, that motivation in experimental group had increased if compared with control group.

Keywords: mobile technologies, computer technologies, motivation, Finnish language, methods of foreign languages teaching, Peer-to-Peer

ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЕ И МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕРОГАТИВНО МАРКИРОВАННЫХ ЭТНОНИМОВ-ХЭШТЕГОВ (ПО НАЦИОНАЛЬНОМУ ПРИЗНАКУ)

Цебровская Т.А., кандидат филологических наук, старший преподаватель,
Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского

Аннотация: статья посвящена этимологическому и морфологическому анализу дерогативно маркированных этнонимов-хэштегов (ДМЭ-хэштегов). К основным задачам относим 1) сбор эмпирического материала, подтверждающего существование и узуальность исследуемых единиц в современном Интернет-дискурсе в связи с распространением социальных сетей; 2) выделение этимологических и морфологических особенностей ДМЭ-хэштегов; 3) на основании изученных материалов, определение 5-8 этнорасовых групп, для которых функционирование ДМЭ-хэштегов является наиболее распространенным. Актуальность обусловлена широким распространением Интернет-технологий, что неизбежно оказывает влияние на языковую личность. Впервые проводится исследование по разделению ДМЭ-хэштегов в зависимости от национального признака. Обосновывается идея о том, что ДМЭ-хэштеги являются модифицированной версией ДМЭ в Интернет-дискурсе. Автор приходит к выводу о том, что технологический прогресс, эволюция языка этнорасового неприятия требуют новых, закрепленных на законодательном уровне, мер контроля над политкорректностью в Интернете как от общества, так и от государственных структур. В ближайшие десять лет прогнозируем распространение ДМЭ-хэштегов, отмеченных региональной спецификой, в других англоязычных странах, а также в иных языках мира. Представленный в статье новый материал по исследуемой теме способен найти практическое применение в курсах лекций по морфологии, неологии и стилистике современного английского языка, в спецкурсах по дискурсологии как лингвистической дисциплине.

Ключевые слова: дерогативно маркированный этноним, ДМЭ, ДМЭ-хэштег, хэштег, этимология, морфология, по национальному признаку

Язык – не только гибкое средство общения, которое подстраивается под меняющиеся условия действительности, но также индикатор, свидетельствующий о новых вызовах, стоящих перед человечеством. Разнообразие эмпирического материала в виде дерогативно маркированных этнонимов-хэштегов (далее – ДМЭ-хэштегов) и степень их распространения (с опорой на частотность употребления каждого ДМЭ-хэштега в *Twitter, Instagram* и *Facebook* по состоянию на декабрь 2018 года), подтверждают, что данные языковые единицы находятся в широком употреблении у Интернет-пользователей конца второго десятилетия XXI столетия.

Общее число записей в социальных сетях и микроблогах за 8 лет (с 2010 по 2018 годы), содержащих исследуемые в данной статье более 300 ДМЭ-хэштегов с делением по национальному признаку, превышает 1 440 000.

На основе эмпирического материала, собранного в социальных сетях или микроблогах с открытым доступом *Facebook, Instagram* и *Twitter* (в период с 2010 по 2018 годы), обосновывается идея о том, что ДМЭ-хэштеги являются модифицированной версией ДМЭ в Интернет-дискурсе.

1. ДМЭ-хэштеги для номинации латиноамериканцев, португальцев и испанцев:

- *#alamo* / *#alamos* (281 000 публикаций в *Instagram* по данным за июль 2018 года), например, *"No Texas if it wasn't for Tennessee #alamo"* [4] («Техас не был бы Техасом без мексиканцев (*#alamo*) из Теннесси» – *перевод Т.Ц.*). Образовано от ДМЭ *Alamo* [3] – в американском варианте английского языка, мексиканец. Восходит к названию крепости Аламо (*Alamo*) в Техасе, на территории которой произошла битва между американцами и мексиканцами в 1836 году;
- *#anchorbaby* / *#anchorbabies* (5 600 публикаций в *Instagram,* около 2 000 публикаций в *Twitter* и 27 публикаций в *Facebook* по данным за июль 2018 года), например, "*#AnchorBaby population in U.S. exceeds one year of American births!*" [4] («Рождаемость детей нелегальных эмигрантов из Мексики (*#AnchorBaby*) превышает показатели рождаемости американцев за год» – *перевод Т.Ц.*); "*Louie you gotta get yourself an #anchorbaby*" (орфография и пунктуация сохранены) [1] («Луи, заведи себе мексиканского малыша (*#anchorbaby*)» – *перевод Т.Ц.*). Данный ДМЭ-хэштег получил широкое распространение в Интернет-дискурсе в 2017-2018 годах в связи с особенностями миграционной политикой президента США Д. Трампа. Образовано о ДМЭ *Anchor Baby* (*букв.* «якорный ребёнок») – в американском варианте английского языка, ребёнок нелегальных эмигрантов из Мексики, например, "*Maria, an illegal alien from Mexico, had her baby in the U.S.A. Thanks to her anchor baby, now she and her whole family can live in the US."* [5] («Мария, являясь нелегальным эмигрантом из Мексики, родила ребёнка в США. Благодаря ребёнку, ее семья теперь может жить в США» – *перевод Т.Ц.*). В

данном ДМЭ использовано метафорическое переосмысление как способ семантического словообразования. Способ словообразования ДМЭ-хэштега: словосложение;

• *#mexicasian* / *#mexicasians* (более 3 000 публикаций в *Instagram* и *Facebook*, 119 публикаций в *Twitter* по данным за июль 2018 года), например, *"My phone is currently being spammed with «im sorry» texts from #mexicasian, it was all good til he spelled my name wrong"* (орфография и пунктуация сохранены) [4] («В моих сообщениях сейчас спам с текстом «прости» от мексикано-азиата (*#mexicasian*). Все бы ничего, если бы он не написал мое имя с ошибкой» – *перевод Т.Ц.*). Образовано от ДМЭ *Mexicasian* – в американском варианте английского языка, человек, рожденный в мексиканско-азиатском или испано-азиатском союзе. Способ словообразования: словосложение с конечным усечением *"**Mexic**an"* («мексиканец») + *"Asian"* («азиат»), например,

"– *Hey, Juan, you look pretty Asian!*

– *But my mum's Spanish.*

– *You must be Mexicasian!*" [5]

(«– Эй, Хуан, ты очень похож на азиата!

– Но моя мама испанка.

– Должно быть, ты – мексиканский азиат!» – *перевод Т.Ц.*);

• *#texican* / *#texicans* / *#texicans* (10 000 публикаций в *Instagram, Twitter* и *Facebook* по данным за июль 2018 года), например, *"You'll be #Texicans anyway!"* [4] («В любом случае, вы останетесь техасскими мексиканцами! (*#Texicans*)» – *перевод Т.Ц.*); *"I'm sorry ... . Did he just say «the #Texicans»?"* (орфография и пунктуация сохранены) [4] («Прошу прощения … . Он только что сказал "техасские мексиканцы" (*#Texicans*)?» – *перевод Т.Ц.*); *"Jim Nance called the #Texan fans, #Texicans"* [4] («Джим Нейнс назвал почитателей Техаса техасскими мексиканцами (*#Texicans*)» – *перевод Т.Ц.*). Образовано от ДМЭ *Texican* – в американском варианте английского языка, мексиканец в Техасе. Продуцентами ДМЭ являются жители штата Техас. Способ образования: словосложение с конечным усечением ***Tex**as* («Техас) + начальное усечение ***Mex**ican* («мексиканец»), например, *"He's a second generation Texican"* [5] («Он техасский мексиканец во втором поколении» – *перевод Т.Ц.*).

2. ДМЭ-хэштеги для номинации коренных народов США, Канады, Австралии и Новой Зеландии:

• *#pretendian* / *#pretendians* / *#Pretendians* (571 публикация в *Instagram*, 158 публикаций в *Twitter* и 87 публикаций в *Facebook* по данным за декабрь 2018 года), например, *"Self identified #pretendians … cause real harm to real native people and communities"* [1] («Люди, называющие себя индейцами / индийцами (*#pretendians*), … наносят реальный вред коренным народам и сообществам» – *перевод Т.Ц.*). *"Why do they always prefer the #Pretendians?"* [1] («Почему всегда отдают предпочтение индейцам / индийцам-притворщикам (*#Pretendians*)?» – *перевод Т.Ц.*). *"We don't need an unreliable DNA test to know that he's a #pretendian"* [4] («Нам не нужен ненадежный ДНК-тест чтобы определить, что он претворяется индейцем / индийцем» – *перевод Т.Ц.*). Образовано от ДМЭ *Pretendian* («индеец / индиец-притворщик» от *pretend* «притворяться») – человек, утверждающий, что он – чистокровный представитель коренных народов США либо индийцев, но не является им, например, *"Bob claims to be an Indian, but he's short, bald and has a full beard. He's plainly a pretendian"* [5] («Боб утверждает, что он – индеец / индиец, но он низкого роста, лысый и с длинной бородой. Он всего-навсего индеец / индиец-притворщик» – *перевод Т.Ц.*). Способ словообразования: словосложение с конечным усечением второго компонента от *pretend* («претворяться») + *Ind**ian*** («индиец», «индеец»);

• *#wagonburner* / *#WagonBurner* / *#wagonburners* (5 156 публикации в *Instagram*, 89 публикаций в *Facebook* и 82 публикации в *Twitter* по данным за июль 2018 года), например, *"#WagonBurner at its finest"* [1] («Американский индеец (*#WagonBurner*) в лучшем виде» – *перевод Т.Ц.*). *"#wagonburners in the house!!!"* [1] («Американские индейцы (*#wagonburners*) в доме!!!» – *перевод Т.Ц.*). *"O_o you dont know what #WagonBurner is?"* (орфография и пунктуация сохранены) [4] «О, ты не знаешь, что такое "поджигатель вагончиков" (*#WagonBurner*)?» – *перевод Т.Ц.*). *"That was most Christian of you to think about the #WagonBurners"* [4] («Весьма по-христиански с твоей стороны было думать об американских индейцах (*#WagonBurners*)» – *перевод Т.Ц.*). Образовано от ДМЭ *Wagon Burner / Wagon burner / Wagonburner* (*букв.* «поджигатель вагончиков») – в американском варианте английского языка, представитель коренных народов. Этимология ДМЭ связана со случаями умышленного поджога вагончиков, принадлежавших колонистам [5]. Способ образования ДМЭ-хэштега: словосложение;

• *#timbernigger* / *#timberniggers* (18 публикаций в *Twitter* и 3 публикации в *Instagram* по данным за июль 2018 года), например,*"Well, he calls 'em #timberniggers"* [4] («Ну, он называет их лесными неграми (*#timberniggers*)» – *перевод Т.Ц.*).

Образовано от ДМЭ *Timber Nigger* (*букв.* «лесной негр») – представитель коренных народов США [5]. Способ словообразования ДМЭ-хэштега: словосложение.

3. ДМЭ-хэштеги для номинации итальянцев:

• *#pizzanigger / #pizzanigga / #pizzaniggers / #pizzaniggas / #pizzaniggaz* (231 публикация в *Instagram,* 53 публикации в *Twitter* и 8 публикаций в *Facebook* по данным за декабрь 2018 года), например, *"Funny to watch #pizzaniggas"* [4] («Весело наблюдать за неграми с пиццей» – *перевод Т.Ц.*). Образовано от ДМЭ *Pizza Nigger* («негр с пиццей») – в американском варианте английского языка, итальянец [5]. Способ словообразования ДМЭ-хэштега: словосложение;

• *#spaghettibender / #spaghettibenders* (286 публикаций в *Instagram*, 48 публикации в *Twitter* и 13 публикации в *Facebook* по данным за июль 2018 года), например, *"@ChrisPetron you're a #SpaghettiBender"* (пунктуация сохранена) [4] («@ChrisPetron, ты – макаронник (*#SpaghettiBender*)» – *перевод Т.Ц.*). Образовано от ДМЭ *Spaghetti bender / spaghetti bender* (*букв.* «сгибающий спагетти») – итальянец [5], например, *"Luigi can't stop shouting and waving his hands because, he's a spaghetti bender"* [5] («Луиджи никак не перестанет кричать и размахивать руками. Он – макаронник» – *перевод Т.Ц.*). Способ словообразования ДМЭ-хэштега: словосложение.

4. ДМЭ-хэштеги для номинации ирландцев:

• *#westbrit / #WESTBRIT / #WestBrit / #westbrits* (168 публикаций в *Twitter,* 32 публикации в *Instagram* и 16 публикаций в *Facebook* по данным за июль 2018 года), например,*"Gerry is a #freak and clearly a #westbrit but he does do a good job ... ."* (орфография и пунктуация сохранены) [2] («Герри – фрик и, безусловно, западный брит (*#westbrit*), но он действительно выполняет работу … » – *перевод Т.Ц.*); *"What a joke this #WESTBRIT is"* [4] («Какой смешной этот западный брит (*#WESTBRIT*)» – *перевод Т.Ц.*); *"I am delighted that Kevin Myers is voting no, I would hate to be on the same side as that #WestBrit"* [4] («Я доволен, что Кевин Майерс голосует против. Не хотелось бы оказаться на стороне с тем западным бритом (*#WestBrit*)» – *перевод Т.Ц.*). Образовано от ДМЭ *West Brit* – житель Ирландии, например, *"Dublin is full of West Brit wankers"* («Дублин набит до отказа омерзительными западными британами» – *перевод Т.Ц.*). Способ словообразования: словосложение;

• *#plasticpaddy / #plasticPaddy / #plasticpaddys / #plasticpaddies* (1 500 публикаций в *Instagram,* 210 публикаций в *Twitter* и 144 публикации в *Facebook* по данным за декабрь 2018 года), например,*" Today I graduated from #PlasticPaddy to Paddy with a passport! My 1st #Irish passport!"* (орфография сохранена) [1] («Сегодня я превратился из пластикового Пэдди (*#PlasticPaddy*) в Пэдди с паспортом! Мой первый ирландский паспорт!» – *перевод Т.Ц.*). *"Truly shocked how many #plasticpaddys there are"* [4] (По правде, шокирован, сколько пластиковых Пэдди (*#plasticpaddys*) вокруг» – *перевод Т.Ц.*). *"I am not Irish, so will not be celebrating today. #plasticpaddies!"* [1] («Я не ирландец, поэтому не буду сегодня праздновать с пластиковыми Пэдди (*#plasticpaddies*)» – *перевод Т.Ц.*). *"I hope the US #plasticpaddies remember this while screaming «No!» to #refugees"* [4] («Надеюсь, американские пластиковые Пэдди (*#plasticpaddies*) помнят об этом, выкрикивая "Нет!" беженцам!» – *перевод Т.Ц.*). Образовано от ДМЭ *Plastic Paddy* («пластиковый Пэдди») – так жители Ирландии уничижительно называют тех, кто вырос в другой стране, особенно в Великобритании, но идентифицирует себя как ирландец, например, *"That American wishes he was Irish. He's just a plastic Paddy"* [5] («Тот американец хочет быть ирландцем. Он просто пластиковый Пэдди» – *перевод Т.Ц.*). Способ словообразования ДМЭ-хэштега: словосложение.

5. ДМЭ-хэштеги для номинации представителей Индийского субконтинента:

• *#apu / #Apu* (более 200 000 публикаций в *Instagram, Twitter* и *Facebook* по данным за июль 2018 года), например, *"The @Guardian covers the #Apu controversy"* [4] («Газета «Гардиан» публикует материал с дискуссией об *#Apu*» – *перевод Т.Ц.*); *"I absolutely adore @priyankachopra – I love that she speaks up for women, Indian culture/representation and stands against the crap of #Apu"* (пунктуация сохранена) [4] («Обожаю *@priyankachopra* за то, что она выступает в защиту женщин, индийской культуры / ее представления в выгодном свете и против глупостей об *#Apu*» – *перевод Т.Ц.*). Образовано от антропонимического ДМЭ *Apu* [5], указывающего на индийского иммигранта в США. Данная этнономинация образована от имени персонажа Апу (*Apu*) из мультсериала «Симпсоны» (*"The Simpsons"*), иммигрировавшего в США из Индии;

• *#currymuncher / #currymunchers* (2 204 публикации в *Instagram,* более 1 000 публикаций в *Facebook* и 60 публикаций в *Twitter* по данным за июль 2018 года), например, *"Let's really give it to the #currymunchers"* [4] («На самом деле, давайте отдадим это жующим карри (*#currymunchers*)» – *перевод Т.Ц.*). Образовано от ДМЭ *Curry Muncher / Curry muncher* – («жующий карри») – выходец из Индии, Пакистана, Бангладеш или Шри-Ланки в США, Австралии или Новой Зеландии, например,

"The smell seems to be coming from that curry muncher sitting next to you" [5] («Похоже, запах исходит от того жующего карри, который сидит рядом с тобой» – *перевод Т.Ц.*). Способ словообразования ДМЭ-хэштега: словосложение.

6. ДМЭ-хэштеги для номинации жителей Уэльса:

• *#woolyback / #WoolyBack / #woolybacks* (400 публикаций в *Instagram*, 60 публикаций в *Twitter* и 10 публикаций в *Facebook* по данным за июль 2018 года), например, *"He's clearly a #woolyback at heart. Also, his attempts to appear intelligent are fooling nobody"* (орфография и пунктуация сохранены) [4] («Безусловно, в душе он – валлиец-овцевод (*#woolyback*), а его попытки казаться умным никого не проведут» – *перевод Т.Ц.*); *"Only just noticed sheep on my way to work ... . This makes the term #woolyback a whole lot funnier"* (орфография и пунктуация сохранены) [4] («Только что заметила овец по дороге на работу … . Это делает *#woolyback* еще более забавным» – *перевод Т.Ц.*); *"#WoolyBack can only describe a very horrible, scruffy ratty person"* (орфография и пунктуация сохранены) [4] («Лишь жуткого, грязного и жалкого человека можно охарактеризовать хэштегом *#WoolyBack*» – *перевод Т.Ц.*). Образовано от ДМЭ *Woolyback* (*букв.* «спина, покрытая шерстью») – житель Уэльса [3]. Способ словообразования: словосложение. Оскорбительное значение этнонима коррелирует с широким распространением овцеводства в стране. Продуцентами ДМЭ выступают англичане-жители Ливерпуля, например, *"Woolybacks tend to drag out the vowel sound"* [5] («Валлийцы-овцеводы растягивают гласный звук» – *перевод Т.Ц.*).

7. ДМЭ-хэштеги для номинации евреев:

• *#YENTA / #yenta* (3 658 публикаций в *Instagram,* более 600 публикаций в *Twitter* и 6 публикаций в *Facebook* по данным за июль 2018 года), например, *"Who can possibly listen to those old obnoxious #YENTA loudmouths talking over each other?"* [4] («Разве возможно слушать старых несносных евреек-балаболок (*#YENTA),* обсуждающих что-то друг с другом?» – *перевод Т.Ц.*); *"#yenta is on the porch this morning, looking for a match"* (пунктуация сохранена) [4] («С самого утра еврейка-балаболка (*#yenta*) на крыльце в поисках собеседницы» – *перевод Т.Ц.*). Образовано от ДМЭ *Yenta* (заимствование из идиш от *yenta/yente* – «надоедливая сплетница») – в американском варианте английского языка, словоохотливая и сварливая еврейка? например, *"Those three Yentas keep trying to set me up with their grandsons"* [5] («Три еврейки-балаболки пытаются свести меня со своими внуками» – *перевод Т.Ц.*).

8. ДМЭ-хэштеги для номинации выходцев из государств Среднего Востока, а также Индии и Пакистана:

• *#sandnigger / #SANDNIGGER* (более 4 000 публикаций в *Instagram, Twitter* и *Facebook* по данным за июль 2018 года), например, *"Go back to ya home you #sandnigger"* (орфография и пунктуация сохранены) [4] («Возвращайся домой, песчаный негр (*#sandnigger*)» – *перевод Т.Ц.*); *"Prove that, little #sandnigger! Use My #paypal for that!"* [4] («Докажи, маленький песчаный негр (*#sandnigger*)! Для этого воспользуйся моим *#paypal*» – *перевод Т.Ц.*); *"@WhoopiGoldberg needs to be fired from the @TheView and blacklisted for calling @JudgeJeanine a #SANDNIGGER and spitting in her face"* [4] («Нужно уволить Вупи Голдберг (*@WhoopiGoldberg*) из *@TheView* за то, что она назвала судью Жанин (*@JudgeJeanine*) песчаной негритянкой (*#SANDNIGGER*), плюнув ей в лицо» – *перевод Т.Ц.*). Образовано от ДМЭ *Sand Nigger* – в американском варианте английского языка, выходец из арабских стран. Этноним наиболее часто употреблялся американскими войсками во время операции «Буря в пустыне» (1991 год) и вторжения в Ирак (2003 год) [5], например, *"Better a Nigger than a Sand Nigger"* [5] («Лучше уж обычный негр чем песчаный» – *перевод Т.Ц.*). Способ словообразования ДМЭ-хэштега: словосложение.

9. ДМЭ-хэштеги для номинации инуитов:

• *#snowchink / #snowchinks* (2 публикации в *Twitter* по данным за июль 2018 года), например, *"Plz visit me #snowchink"* (орфография и пунктуация сохранены) [4] («Приходи, пожалуйста, в гости, снежный китаец (*#snowchink*) – *перевод Т.Ц.*). Образовано от ДМЭ *Snow Chink* (*букв.* «снежный китаец») – 1) инуит, живущий на Аляске, в Гренландии и Канаде; 2) выходец из Китая в Канаде, например, *"Aaron is a Snow Chink"* [5] («Аарон – снежный китаец» – *перевод Т.Ц.*). Способ словообразования ДМЭ-хэштега: словосложение;

• *#snownigger / #snowniggers / #snownigga / #snowniggas* (286 публикаций в *Instagram,* 98 публикаций в *Twitter* и 25 публикаций в *Facebook* по данным за июль 2018 года), например,*"Watch out #snownigga"* (пунктуация сохранена) [1] («Остерегайся, снежный негр (*#snownigga*) – *перевод Т.Ц.*);*"Fixing to make me a #snownigger"* [1] («Изменяют, чтобы сделать из меня снежного негра (*#snownigger*)» – *перевод Т.Ц.*);*"It aint enough snow to make #snoniggas"* (орфография и пунктуация сохранены) [1] («Недостаточно снега,

чтобы лепить снежных негров (*#snoniggas*)» – *перевод Т.Ц.*). Образовано от ДМЭ *Snow Nigger* – инуит, живущий на Аляске, в Гренландии и Канаде, например, *"Today in class we watched a documentary on Eskimos entitled, «Eskimos – Snow niggers or Ice Chinks, you decide»"* [5] («Сегодня на занятии мы смотрели документальный фильм под названием "Эскимосы: снежные негры или ледяные китайцы, решайте сами»" – *перевод Т.Ц.*). Способ словообразования ДМЭ-хэштега: словосложение.

10. ДМЭ-хэштеги для номинации канадцев:

• *#puckhead / #Puckhead / #puckheads* (более 2 000 публикаций в *Instagram,* 216 публикаций в *Twitter* и 72 публикации в *Facebook* по данным за декабрь 2018 года*)*, например, *"I know what a big #puckhead you are"* [4] («Я-то знаю, что у тебя большая шайба вместо головы (*#puckhead*)» – *перевод Т.Ц.*). *"No idea you were a #PUCKHEAD"* [4] («Я не подозревал, что ты – канадец с шайбой вместо головы (*#PUCKHEAD*)» – *перевод Т.Ц.*). *"My transition into a full #Puckhead continues"* [4] («Мое превращение в полноценного канадца с шайбой вместо головы (*#Puckhead*) продолжается» – *перевод Т.Ц.*). Образовано от ДМЭ *Puckhead / puck head* («шайба вместо головы») – житель Канады. Своим возникновением, этноминация обязана чрезвычайной популярности хоккея в Канаде, например, *"Here comes that stupid puck head again"* [5] («Вот опять идёт глупый канадец с шайбой вместо головы» – *перевод Т.Ц.*). Способ словообразования ДМЭ-хэштега: словосложение;

• *#snowick / #snowwick* (9 публикаций в *Twitter* и 1 публикация в *Instagram* по данным за июль 2018 года). Образовано от ДМЭ *Snowick / snowick* (*букв.* «снежный фитиль») – типичный канадец, который увлекается хоккеем и зимней рыбалкой, например, *"Are you from Toronto, or are you one of the snowhicks from the boonies?"* [5] («Ты из Торонто, или из тех снежных канадцев из ниоткуда?» – *перевод Т.Ц.*);

11. ДМЭ-хэштеги для номинации мигрантов в Великобритании, США и Австралии:

• *#boaties* (более 6 000 публикаций в *Instagram, Twitter* и *Facebook* по данным за июль 2018 года*)*, например, *"BREAKING: #Trump to build wall on Hawaii's big island to keep out Nippons and assorted other Orientals and other #boaties"* (орфография и пунктуация сохранены) [4] («СРОЧНАЯ НОВОСТЬ: *#Trump* планирует построить стену на большом гавайском острове чтобы помешать японцам, другим восточным нациям и *#boaties*» – *перевод Т.Ц.*). Образовано от ДМЭ *Boaties* – нелегальные иммигранты вне зависимости от национальной принадлежности, прибывшие в США или Австралию из стран, имеющих выход к морю. В 1970-ые годы так называли вьетнамцев, во втором десятилетии XXI века – иммигрантов из Афганистана и Ирака. ДМЭ образован при помощи диминутивного суффикса *–ie*;

12. ДМЭ-хэштеги для номинации шотландцев:

• *#porridgewog / #porridgewogs / #PorridgeWogs / #Porridgwogs* (120 публикаций в *Twitter*, 10 публикаций в *Instagram* и 4 публикации в *Facebook* по данным за декабрь 2018 года), например, *"Did you know that the term #PorridgeWogs exists?"* [1] («Знали ли вы о существовании понятия «перепачканные кашей шотландцы» (*#PorridgeWogs*)? – *перевод Т.Ц.*). *"Oh dear, it appears I upset the #porridgewogs last night"* [4] («Кошмар! Оказывается, я огорчил перепачканных кашей шотландцев (*#porridgewogs*) вчера вечером» – *перевод Т.Ц.*). *"No bloody chance. This is an English competition, not for #porridgewogs"* [4] («Ни единого шанса. Это – соревнование для англичан, а не перепачканных кашей шотландцев (*#porridgewogs*)» – *перевод Т.Ц.*). *"#Porridgewogs, just shut up. You LOST"* [4] («Перепачканные кашей шотландцы (*#Porridgwogs*), просто замолчите. Вы проиграли» – *перевод Т.Ц.*). Образовано от ДМЭ *Porridge Wog* («перепачканный кашей») – шотландец, например, *"The problem with Scotland is its full of bloody Porridge Wogs"* [5] («Проблема Шотландии в том, что там слишком много проклятых перепачканных кашей шотландев» – *перевод Т.Ц.*). Способ словообразования ДМЭ-хэштега: словосложение.

13. ДМЭ-хэштеги для номинации жителей Дании:

• *#windmillwinder* (2 публикации в *Instagram* по данным за июль 2018 года). Образовано от ДМЭ *Windmill Winder* (*букв.* «тот, кто крутит ветряную мельницу») – датчанин [3]. Этимология: в Нидерландах большое количество ветряных мельниц. Способ словообразования ДМЭ-хэштега: словосложение.

14. ДМЭ-хэштеги для номинации немцев:

• *#boche / #Boche / #boches* (более 4 500 публикаций в *Instagram, Facebook* и *Twitter* по данным за декабрь 2018 года), например, *"Not saying a word. #Boche aways knows best"* [4] («Ни слова. "Кочерыжка" (*#Boche*) всегда знает, как лучше» – *перевод Т.Ц.*). *"Maybe #Boche can get tossed today"* [4] («Может быть, «кочерыжку» (*#Boche*) сегодня встряхнут» – *перевод Т.Ц.*). *"Lets have a #boche team from USA in the next Olympics"* (орфография и пунктуация сохранены) [4] («Давайте отправим команду «кочерыжек» (*#boche*) от США на следующих Олимпийских играх» – *перевод Т.Ц.*). *"Tweeting about Gremans?*

If you're not being ironic, pl spell Boche properly #boche=German #bosch=appliances" (орфография сохранена) [4] («Пишите в «Твиттере» о немцах? Если делаете это без иронии, пожалуйста, соблюдайте правописание: «кочерыжка» (*#boche*) = немецкая марка «Бош» = техника» – *перевод Т.Ц.*). Образовано от ДМЭ *Boche* («кочерыжка» – от устаревшего французского сленгового существительного *alboche* («немец»), представляющего собой словосложение прилагательного *allemand* («немецкий») и существительного *caboche* («физиономия»)) – немец [5].

По результатам изучения этимологических и морфологических особенностей 326 ДМЭ-хэштегов, которые функционируют в Интернет-пространстве жителей США и Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, с делением по национальному признаку, сделаны выводы о том, что 4/5 (80,1 %) из них функционируют для обозначения следующих этнорасовых групп:

1) 49 ДМЭ-хэштегов (27,7%) используются для номинации латиноамериканцев, португальцев и испанцев;

2) 24 (13,6%) – для коренных народов США, Канады, Австралии и Новой Зеландии;

3) 18 (10,1%) – для ирландцев;

4) 16 (9%) – для итальянцев;

5) 11 (6,2%) – для канадцев;

6) 8 (4,5%) – для представителей Индийского субконтинента;

7) 8 (4,5%) – для номинации выходцев из государств Среднего Востока, Индии и Пакистана;

8) 8 (4,5%) – для инуитов.

Приходим к выводу о том, что в связи со значительным распространением Интернет-дискурса, а также развитием социальных сетей и микроблогов, отмечается параллельное существование ДМЭ и ДМЭ-хэштегов в сети Интернет в период с 2010 по 2018 годы, что предположительно является признаком эволюции ДМЭ в ДМЭ-хэштеги, происходящей в указанный отрезок времени.

Проблема этнорасовой терпимости в сообществах англоязычных стран не может быть решена исключительно нормами политкорректности, ставящими под запрет использование этнических и расовых оскорблений в СМИ. Технологический прогресс, эволюция языка этнорасового неприятия требуют новых, закрепленных на законодательном уровне, мер контроля над политкорректностью в Интернете как от общества, так и от государственных органов управления. В ближайшие десять лет прогнозируем распространение ДМЭ-хэштегов, отмеченных региональной спецификой, в других англоязычных странах, а также в других языках мира.

Литература

1. Facebook [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.facebook.com/ (дата обращения: 27.02.2020)

2. Instagram [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.instagram.com/ (дата обращения: 27.02.2020)

3. The Racial Slur Database [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rsdb.org/ (дата обращения: 27.02.2020)

4. Twitter [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://twitter.com/ (дата обращения: 27.02.2020)

5. Urban Dictionary [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.urbandictionary.com/ (дата обращения: 27.02.2020)

References

1. Facebook [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://www.facebook.com/ (data obrashcheniya: 27.02.2020)

2. Instagram [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://www.instagram.com/ (data obrashcheniya: 27.02.2020)

3. The Racial Slur Database [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.rsdb.org/ (data obrashcheniya: 27.02.2020)

4. Twitter [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://twitter.com/ (data obrashcheniya: 27.02.2020)

5. Urban Dictionary [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.urbandictionary.com/ (data obrashcheniya: 27.02.2020)

***

ETYMOLOGICAL AND MORPHOLOGICAL FEATURES OF DEROGATIVELY MARKED ETHNONYMS-HASHTAGS (ON ETHNIC GROUNDS)

Tsebrovskaya T.A., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Senior Lecturer,
V.I. Vernadsky Crimean Federal University

Abstract: the article focuses on etymological and morphological analysis of derogatively marked ethnonyms-hashtags (DME-hashtags). The main tasks include 1) collecting empirical material confirming existence and usability of the units under the study in the modern Internet discourse in connection with spread of social networks; 2) highlighting etymological and morphological features of DME-hashtags; 3) based on the materials studied, distinguishing 5-8 ethnic-racial groups where functioning of DME-hashtags is the most common. Relevance stems from widespread use of the Internet technologies, which inevitably affects the linguistic identity. For the first time, a study has been conducted on separation of DME-hashtags depending on a national feature. It substantiates the idea that DME-hashtags are a modified version of DME in the Internet discourse. The author concludes that technological progress, evolution of the language of ethnic-racial rejection require new, legislatively established measures of control over political correctness on the Internet both from society and government agencies. In the next ten years, we predict distribution of DME-hashtags marked by regional specificity in other English-speaking countries, as well as in other languages of the world. The new material presented in the article on the topic under study could be practically applied in lecture courses on morphology, neology and stylistics of modern English, in special courses on discourse as a linguistic discipline.

Keywords: derogatively marked ethnonym, DME, DME-hashtag, hashtag, etymology, morphology, on ethnic grounds

ДЕТСКИЕ РЕЧЕВЫЕ МЕТАФОРЫ И ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ С НУЛЕВОГО УРОВНЯ

Лю Ху, аспирант,
Институт славяноведения Российской академии наук

Авторская работа выполнена при финансовой поддержке CSC (China scholarship council)(личный №201907167005)

Аннотация: в статье с точки зрения детских метафор автор анализирует развитие детской речи на разных этапах на русском и китайском языках и сравнивает их сходства и различия. Ввиду этого, предложены некоторые важные факторы, влияющие на развитие речи детей, от произношения до слова и просвещение детской метафоры речи к обучению русскому языку с нулевого уровня. В статье рассматривается применение детской речи в практике преподавания русского языка для студентов. Детская речь играет важную роль в развитии речи. Автор анализирует различные метафоры русских и китайских детей на разных стадиях развития от произношения до диалога и применяет метафорический диалог и метафорический язык ко всем аспектам обучения русскому языку, а также русское фонетическое обучение и синтаксис. Наконец, автор выдвигает применение метафор в преподавании русского языка. Следует также надеяться, что роль метафор речи детей в обучении русскому языку будет оцененной. В этой статье русский и китайский языки используются в качестве языковых материалов, а методы сравнения литературы и исследования интервью используются для специфического анализа формирования и развития метафор речи детей. просвещение преподавания исследовано на основе общих характеристик и различий в развитии речи детей в России и Китае.

Ключевые слова: русско-китайское сравнение, детская речь, создание метафор, преподавание русского языка с нуля

Детская речь – это начальная стадия освоения и развития языка, а также эмбриональный период мышления, понимания и познания человека. Детская метафора включает в себя множество аспектов, развивающихся тремя способами: от начального произношения звуков до произношения букв, от одного или двух слов или фраз до предложения, от простых предложений до сложных предложений. У детей всех возрастов есть разные речевые метафоры.

До сих пор изучение метафоры речи детей связано с пониманием, на самом деле, речь ребенка имеет метафорические функции с самого начала их произношения, это особый феномен начального развития человеческой речи и первый этап изучения языка. А изучение иностранного языка – это тоже процесс непрерывного языкового развития. Развитие речевой способности играет важную роль, чтобы выучить иностранный язык.

Метафора перед словами

Метафора – это способ работы мышления, детство – это период быстрого развития мышления. Когнитивное развитие начинается с опыта восприятия. Сначала дети младшего возраста воспринимают вещи от того, что они могут видеть, слышать, обонять, осязать и пробовать на вкус. По мере роста их навыки абстрактного мышления развиваются дальше. Когда дети не могут говорить, они будут выражать свои эмоции и желания определенным образом, например, выражать свои внутренние мысли через собственные чувства и формулировать свое понимание на основе своего восприятия внешнего мира.

Когда ребенок рождается, плач – это его первое произношение, и это также первая практика произношения, чтобы подготовиться к дальнейшему обучению. Мать ребенка сказала «*В первый месяц после рождения, во время плача ребенка, особенно когда его плач прекращается, мы можем слышать, как он издает звуки* ***а, еп, ei*** *и* ***ou****. Во второй месяц плача мы слышали звуки* ***м-ма****. Затем, когда они не плакали, мы иногда слышали произношение ребенка, особенно, когда взрослый издает определенный звук, чтобы дразнить его*». В это время наиболее типичной метафорой ребенка являются плач и смех, плач – это сигнал голода, неловкости и несчастного состояния, а смех сигнализирует счастье, довольство и комфорт. Рассмотрим следующий случай: *«Ребёнок плакал каждый день после рождения. Мать думала, что ребенок плакал, так как был голоден, но после кормления ребенка результат оставался тем же. Имея первенца, она думала, что ее ребенок нормально плачет, поэтому она не придавала особого значения данной ситуации. Через месяц мы пошли в больницу и обнаружили, что в глаза ребенка был какой-то чужеродный объект, но, к счастью, его нашли ее вовремя, иначе младенец потерял бы зрение*». В этом случае мы узнали, что плач ребенка является метафорой его дискомфорта. Другие показатели также – слова, крик, улыбка. В то время некоторые звуки, издаваемые детьми, не очень метафоричны, они представляют собой лишь предварительную попытку для изучения начального произношения, не имеют конкретнной мысли. Иными словами, они являются символами

произношения, и произношения не являются стандартными. Большинство из них являются «звуками».

Младенцы издают какие-то постоянные звуки в возрасте до трех месяцев. Мы собрали и проанализировали случайные звуки трехмесячных детей в России и Китае и сравнили их, как показано в следующей таблице:

Таблица 1

Частые звуки, издаваемые детьми возраста трех месяцев

Русский язык	а, а-а-а	и	ти	да,та	с, си, щ,	э	ба,бэ	ту		ма	
Китайский язык	a	i	ji	da	ci , xi	ai	bu, ba	du	nei	ma	ong.eng

Табл. 1 – звуки соответсвуются в русском и китайском языках. В связи с характеристиками русско-китайского произношения появляются *вакансии*. В китайском произношении дети имеют уникальные гласные, такие как *ong* и *eng*, в русском произношении *р, ы* и другие относительно сложные звуки отсутствуют. Например, похожее произношение *nei* на русском языке – это *ны*, который трудно произнести на дошкольной стадии. Кроме того, на этой стадии начинают появляться «повторные звуки», т.е. *Ма-ма Ба-ба, Ня-ня, Тя-тя*. Итак, первые слова, которые мы узнали, были имена родственников, поскольку повторные звуки легко можно издавать непрерывно, что также объясняет, почему первым выученным детьми словом во всем мире обычно является «мама».

Дети от трех месяцев до года уже приобретают предварительное представление о мире и способны идентифицировать простые вещи и людей. В это время произношение детей также более разнообразно, например, произношение китайских детей *ua, qia-qia, du-u-u, ye-ye*. В настоящее время из-за личностных отличий между людьми метафоры произношения различные. Например, в опросе китайский 7-месячный ребенок использовал *ai* для обозначения мелкой рыбы в бассейне, незнакомых людей, новых игрушек, мультфильмах и т.д., В то время, согласно нашему исследованию, другой русский ребенок того же возраста использовал *оу* представлять молоко и новые игрушки.

Простые слова метафоры детей

Одним из важнейших периодов развития речи у детей является понимание символов миры, то есть понимание взаимосвязи между вещами и именами. Сначала дети учатся говорить только простое слово в китайском языке, как неполные слова в русском языке. Простые слова русских и китайских детей - это упрощение полных слов. За этот период дети научились говорить, а когнитивная недостаточность привела к неполному выражению. Бывает, что это неполное выражение создает метафоры, например, «автомобильные игрушки». Детям, которые только что научились говорить, практически невозможно выразить «автомобильные игрушки» полностью, а китайские дети часто используют метафоры, такие как «гудок» и «вау» вместо названия игрушки.

Стадия простого слова – это вторая стадия развития речи детей. От произношения к слову изменение очевидно. По сравнению с метафорой произношения первого этапа, простая метафора слова более разнообразна. Дети создают уникальные метафоры, основанные на окружающих их вещах и речевом поведении. Обычно речь детей в этот период можно условно разделить на 8 аспектов: люди, животные, транспортные средства, игрушки, еда, части тела, поведение и положение. Из-за проблем с произношением дети не могут полностью выразить вещи и поведение, и их познание мира было достигнуто через простые слова, которые производили «конструирование детской метафоры». Конструирование метафоры – это врожденная языковая способность ребенка. Дети могут создавать различную речь на основе простых произношений и слов, полученных из метафор речи детей. Наша таблица детских метафор речи на русском и китайском языках сводится к следующему:

Таблица 2

Простые слова и метафоры для детей на русском и китайском языке

метафора	Русский язык	Китайский язык
люди	1. Мама, папа, деда, баба, тетя, дядя, ляля	1. **烟**（дедушка）**内内**（бабушка）
животные	2. Мяа, ко-ко, ав-ав, кар, га-га-га, му	2. 喵呜（кошка），**旺旺**（собака），**嘎嘎**（утка）
транспортные средства	3. Бибика, ту-ту	3. bei-bei（автомобиль），**大**呜呜（поезд）
игрушки	4. ляля, шаик	4. 车车（автомобильная игрушка）、呜呜（автомобильная игрушка）
еда	5. сюп, ук, буыка, кар	5. **好好**（закуска），**糖糖**（кофеты）
части тела	6. Пальчик, ручка, нос, пузо	6. **肚肚**（живот），**爪爪**（пальцы）
поведение	7. Дай, бай-бай, ам, на, бух, пить, тук-тук, гулять	7. **咕**咚（пить），**啊**呜（есть），**砰**（кидать），哗啦（лить），**悟空**（смотреть мультфильм）
положение	8. Тут, там, нету	8. 过（гостить），**上**（ушли），**那**（ушли）

Следует отметить, что некоторая информация в таблице относится к Мошниковой Д. А. (2008) [3]. Из приведенной выше таблицы видно, что дети используют звукоподражание вместо вещей, и использование *сокращенных повторных слов* встречается чаще, так как сокращенные повторные слова легче запомнить и произнести. Сравнивая словесные метафоры русских и китайских детей, мы обнаруживаем, что китайский язык легче распознать. Учитывая неполное или перевернутое слово русского слова, мы не можем сразу определить слово или предмет, а на основе китайского слова обычно можно сразу угадать конкретную вещь из его метафоры.

Из-за когнитивных нарушений детей в возрасте до одного года легко спутать реальные объекты с тем, что имеется в виду. Иногда папа возвращается и зовет маму. Это когнитивное нарушение особенно отражается в разнице между «я» и «ты». В ходе расследования мы столкнулись с такой ситуацией: мать передала игрушку своего ребенка другому ребенку, и ребенок увидел, что он с тревогой говорил «твой, твой», а мать быстро вернула игрушку свою ребенку и сказала: «Хорошо, ваш, ваш». В этом сценарии «ваш» и «твой» означают «мой», потому что дети этого возраста совсем не понимает, что такое «я» и «вы». При обучении слов детей матери всегда говорят «ваш», редко «мой», поэтому дети подражают словам своих матерей, что приводит к когнитивным ошибкам неудовлетворительных слов.

Фонологическим беспорядком является другой фактор. Например, заикающиеся дети и дети с нечеткой речью имеют препятствия в речевом выражении и семантическом использовании, что приводит к большому количеству отклоняющихся и повторяющихся слов. Причинами, которые влияют на языковые различия, являются личностные характеристики детей: когнитивное нарушение, способность произношения и умственной отсталости, развитие речи у каждого ребенка различно, а скорость, целостность и экспрессия развития речи индивидуальна. Эти причины являются факторами, которые нельзя игнорировать в процессе изучения иностранных языков. Влияние разного возраста, родного языка, языковых привычек и других факторов различия между студентами в изучении иностранного языка более очевидно. Поэтому в процессе обучения русскому языку с нуля преподаватели должны учить студентов в соответствии с их индивидуальными способностями. Существует также разница в понимании метафоры среди студентов с различными уровнями русского языка, преподаватели должны понимать общность метафор и в то же время проявлять «гибкость» в процессе обучения русскому языку.

Простые предложения метафоры детей

Дети часто используют два или три слова, которые составляют предложение. В это время у них нет когнитивного сознания полного предложения. Например, китайский ребенок скажет предложение «еды ест», которое означает «мама, я голоден». «я боюсь время» т.е «я боюсь опоздать». «мы иди» означает «Мы идем домой». «Я ошибка» означает «мама, я ошибаюсь». «возьми меня» значит «возьми его для меня». «хочу ванная» означает «Я хочу принять душу» и т.п. Мы собрали и проанализировали простые предложения детей в полтора года в России и Китае и сравнили их, как показано в следующей таблице:

Таблица 3

Простые предложения метафоры для детей на русском и китайском

Простое предложение	Полная мысль
Есть еды	Я голоден.
Мама, мандарин.	Мама, не забывайте купить мандарин
Папа на работу.	Папа занят.
Давай качели	Давай качаться на качелях
Хочу мама	Мама, я хочу...
Могу могу это	Я могу делать...

В течение этого периода дети могут выражать свои мысли в двух или трех словах, но это может вызвать семантическую путаницу. Это происходит, поскольку дети, которые сначала учатся говорить, часто представляют собой сочетание двух или трех звуков для метафоризации слова. Например, «Хочу мама» не значит хотеть мать, но сказать «Мама, я хочу это», а Боль и маль представляет Большой и маленький. Когда детям больше полутора лет, их высказывания усиливаются, и некоторые могут даже произносить полные и сложные предложения, и развитие метафор вступит в нормальную и сложную стадию. Стоит отметить, что на этом этапе родители оказывают большое влияние на развитие речи детей.

Правильное выражение речи является важным аспектом нашего исследования в обучении русскому языку. «Одним из важных факторов при овладении речью является наличие языковой среды, в которой развиваются дети. Безусловно, этот фактор не единственный, т.к. овладение речью представляет собой сложный, многосторонний психический процесс» [4].

«Мать: 1) произносит простые слова и звуки; 2) повторяет звуки, произносимые ребенком; 3) говорит короткими фразами; 4) выделяет голосом отдельные слова; 5) изменяет интонацию; 6) растягивает звуки в словах; 7) повторяет одинаковые слова несколько раз; 8) делает паузы между фразами (ждет ответа ребенка); 9) фиксирует взгляд на лице ребенка; 10) изменяет мимику; 11) активное или пассивное взаимодействие» [1].

Эти факторы оказывают важное влияние на речевое развитие детей: с одной стороны, речевое взаимодействие матери способствует развитию речи ребенка, с другой стороны, зрение ребенка ограничено матерью, и язык легко вводит его в заблуждение. Как среда овладения языком, так и среда изучения языка являются внешними факторами в развитии речи. Процесс обучения русскому языку с нуля подобен процессу развития речи ребенка. В процессе обучения учителя должны повторять, фокусироваться и позитивно взаимодействовать, избегая при этом субъективных негативных воздействий, ограничений мышления и вводящей в заблуждение речи. Например, не стоит использовать китайское произношение для запоминания произношения русских букв. Потому что, они относятся к совершенно разным правилам произношения и фонетическим системам. Хотя произношение схоже, они совершенно разные. Некоторые студенты запоминают русское слово «жизнь» как китайское произношение «日子里»（в день） и запоминают «холодное» как китайское «好冷的» (так холодно). Хотя этот метод полезен для кратковременной памяти, овладение русским произношением, но в дальнейшем, как семантическое понимание, так и русско-китайский перевод будут создавать скрытые препятствия.

Ни преподавание китайского языка как иностранного, ни преподавание русского языка не должны ограничиваться классной комнатой. Студенты должны активно развивать свои способности к обучению после занятий. «Самый первый и наилучший музыкальный инструмент, с которым знакомятся дети, – это мамин голос, который нежно напевает колыбельную» [2]. *Детские стихи* читаются громко, а повторение гласных и слов укрепляет память студентов. Другой способ – использование русского языка в жизни, то есть учебная деятельность по речевому общению между людьми. Важным фактором, влияющим на развитие речи у детей, является взаимодействие с их матерями, а для студентов речевой партнёр играет важную роль, Студенты должны часто общаться с людьми на русском языке на практике вне класса.

Литература

1. Куражова А.В. Ляксо Е.Е. Речевое развитие детей и вокально-речевое взаимодействие в триадах «мать-близнецы»: лонгитюдное исследование // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2012. №4. С. 93 – 103.

2. Кушнирык Н.Я. Музыка и ее влияние на развитие ребенка дошкольного возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. №2. С. 196 – 198.

3. Мошникова Д.А. Формирование начального лексикона монолингвальных и билингвальных детей (русский и английский материал) // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. С. 100 – 101.

4. Шевцова Н.И. О некоторых особенностях детской лексики (на примере китайского языка) // Известия Восточного института. 1996. №3. С. 187 – 191.

References

1. Kurazhova A.V. Lyakso E.E. Rechevoe razvitie detej i vokal'no-rechevoe vzaimodejstvie v triadah «mat'-bliznecy»: longityudnoe issledovanie // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. 2012. №4. S. 93 – 103.

2. Kushniryk N.YA. Muzyka i ee vliyanie na razvitie rebenka doshkol'nogo vozrasta // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010. №2. S. 196 – 198.

3. Moshnikova D.A. Formirovanie nachal'nogo leksikona monolingval'nyh i bilingval'nyh detej (russkij i anglijskij material) // Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2008. S. 100 – 101.

4. SHevcova N.I. O nekotoryh osobennostyah detskoj leksiki (na primere kitajskogo yazyka) // Izvestiya Vostochnogo instituta. 1996. №3. S. 187 – 191.

****

THE CHILDREN'S METAPHORICAL LANGUAGE AND RUSSIAN BEGINNERS' TEACHING

Liu Hu, Postgraduate,
Institute of Slavic Studies of the Russian Academy of Sciences

Abstract: this paper compares Russian and Chinese in terms of children's metaphorical competence from the perspective of children's pre-verbal metaphorical ability and children's speech development at different stages. Based on comparison, we propose important factors influencing children's language development from pronunciation to words and discuss the revelation of children's metaphorical competence on Russian beginners' teaching. The article discusses the use of children's speech in the practice of teaching the Russian language to students. Children's speech plays an important role in the development of speech. The author analyzes various metaphors of Russian and Chinese children at different stages of development from pronunciation to dialogue and applies metaphorical dialogue and metaphorical language to all aspects of teaching the Russian language, as well as Russian phonetic teaching and syntax. Finally, author put forward the use of the metaphors in the teaching of the Russian language. It is also hoped that the role of metaphors for children's speech in teaching Russian will be appreciated. In this article, Russian and Chinese languages are used as language materials, and literature comparison methods and interview studies are used to specifically analyze the formation and development of metaphors for children's speech. Teaching education was studied on the basis of general characteristics and differences in the development of the children's speech in Russia and China.

Keywords: Russian-Chinese comparison, Children's speech, metaphorical creation, Russian beginners' teaching

СОЗДАНИЕ ОБРАЗА ВРАГА В ТЕКСТАХ НЕМЕЦКИХ СМИ СРЕДСТВАМИ ФРАЗЕОЛОГИИ

Моисеенко Д.А.,
Военный университет Министерства обороны Российской Федерации

Аннотация: в статье описывается роль современных медиатекстов в формировании информационной, политической и языковой картины мира читателя. Средства массовой информации представлены как основное пространство, в котором сегодня ведется информационная война и успешно осуществляется манипулирование сознанием адресата путем создания негативных гетеростереотипов. Негативные стереотипные образы создаются путем оценочного суждения через призму оппозиции «свой-чужой».

Метод дискредитации противника рассматривается как основной в информационной войне, проводимой политическими элитами западных стран, в том числе Германии. Отмечается, что основой противостояния служат глубокие расхождения мировоззренческих позиций западного и российского общества. Различие базовых ценностей оказывает значительное влияние на оценку одних и тех же событий. Одним из эффективных и часто используемых западными СМИ приемов дискредитации противника в лице политического деятеля или целой страны является так называемый метод «демонизации» врага.

В качестве эффективного прагматического языкового средства и средства создания образа врага в медиатекстах анализируются фразеологические единицы. На примерах текстов немецких СМИ о России и российском руководстве показаны возможности фразеологизмов за счет таких свойств, как оценочность, экспрессивность, идиоматичность и образность не только создавать, но и успешно поддерживать уже сформированный образ врага в сознании читателя, изменяя тем самым его мышление и картину мира. Воздействующая функция фразеологизма успешно реализуется также в силу того, что фразеологическая единица транслирует носителю языка не просто образ, но еще и определенный культурный код.

Ключевые слова: информационная война, медиатекст, образ врага, фразеологические единицы

Информационное пространство, создаваемое и контролируемое СМИ, достигло на сегодняшний момент беспрецедентных по скорости передачи информации и глобальности охвата аудитории масштабов. Процессы, протекающие в информационном поле, различные аспекты языка средств массовой информации, взаимовлияние языка СМИ и человека, общества, этноса – все эти вопросы вызывают интерес исследователей в различных областях.

Под воздействием практически исключительно медиатекстов различного вида, формата и распространения в сознании людей формируются информационная, политическая и языковая картины мира. Через СМИ происходит внедрение информации и необходимых политическим элитам образов в сознание человека и общества. Согласимся с Е.К. Павловой, которая отмечает, что оторванность простого человека от политической практики и «медиатизация политического бытия открывают широчайшие возможности для манипулирования его сознанием и формирования в нем стереотипов» [2, с. 129-130]. Эти возможности, бесспорно, успешно используются для ведения информационных войн.

Р.Р. Юсупова и Р.Р. Теплых указывают на то, что информационная война существовала еще даже в догосударственную эпоху, а с появлением первых государств стала неотъемлемой частью их внешней политики [3, с. 163]. В XXI веке в борьбе за политическую власть «полем битвы» стали средства массовой информации, а перманентно напряженная геополитическая обстановка позволяет одновременно и давать СМИ информационный повод, и использовать прагматические и манипулятивные возможности медиатекстов с целью изменения мышления адресатов.

Любая война, в том числе и информационная, предполагает определенное противоборство, а значит наличие друзей и врагов, сторонников и противников, своих и чужих. При их фактическом отсутствии в ходе информационной войны образы врагов и друзей создаются с помощью различных приемов и средств языкового воздействия. Современный политический дискурс отличает «особенная лексическая агрессивность в сочетании с широким использованием фальсифицированной информации, ложных обвинений и прямого обмана» [2, с. 130].

Одним из основных методов информационной войны в политическом дискурсе является стратегия дискредитации противника путем создания стереотипных образов политических врагов (зачастую лидеров других государств) у населения собственной страны. С этой целью в статьях не просто описывается какое-либо событие, что соответствует информационной функции СМИ, а непременно дается оценка, оценочное суждение, которое реализуется сквозь призму оппозиции «свой – чужой». Под «своим» (другом) понимается объект со схожей картиной мира, а значит базовыми ценностями и идеологией. Объект, являющийся

приверженцем иных ценностей и исповедующий чуждую автору статьи идеологию, характеризуется как «чужой» (враг).

Расхождение мировоззренческих позиций особенно ярко проявляется в текстах западных СМИ о России, что объясняется различиями базовых ценностей западного и российского общества. С.Р. Аблеев отмечает, что «аксиологическим догматом и моральным императивом» западного общества является идея *демократии*, которая в последнее время приобрела в западных странах «уже даже не политический, но онтологический характер. Демократия, с точки зрения правоверного либерала, это единственно возможный способ бытия разумного человека» [1, с. 173]. Следовательно противоречащие западному шаблону демократии действия, например, российских политиков, автоматически попадают в разряд «враг».

Анализ немецкого медиадискурса позволяет констатировать, что образ России как «другой», «чужой» страны, как «врага» характерен для большинства авторитетных СМИ. Это подтверждают статистические данные исследования «Россия в материалах иностранных СМИ», проведенного международным информационным агентством «Россия сегодня» в 2019 году. В рамках данного исследования был проведен анализ на предмет тональности 81,5 тысячи материалов о России в Топ-70 СМИ Великобритании, Германии, Италии, Канады, США, Франции и Японии за период с 01.01.2019 по 30.06.2019. Согласно заключению экспертов Германия занимает 2-е место по количеству общих публикаций о России, из которых 50,6% материалов имеют негативную тональность [4]. На первый план в текстах немецких СМИ выходит образ России в лице президента В.В. Путина как агрессора, который, как метко отметил глава МИД РФ С.В. Лавров во время выступления на Мюнхенской конференции по безопасности 14 февраля 2020 года, «культивируется» и является «фантомом» [5].

Несмотря на то, что аудиовизуальный канал является сегодня в массмедиа доминирующим и эффективным с точки зрения воздействие на сознание адресата, основным прагматическим языковым средством продолжают оставаться лексические единицы. Правильно подобранная, многократно повторяющаяся в медиатекстах эмоционально-оценочная лексика формирует у читателя враждебный образ объекта информационной войны, который быстро закрепляется в сознании адресата с негативной коннотацией.

Наиболее успешно даже при однократном использовании с данной задачей справляются фразеологические единицы (далее ФЕ) благодаря таким свойствам, как эмоциональность, оценочность, образность, идиоматичность и экспрессивность. Авторы умело используют эти образные единицы языка в тексте, в том числе, в его сильных позициях (заголовке, лиде или подзаголовке) для привлечения и последующего удержания внимания читателя. Яркий образ, создаваемый ФЕ, позволяет оказать необходимое автору воздействие на читателя, внедрить в его сознание негативный образ конкретной политической фигуры или целой страны. Поддержание сформированного образа «врага» способствует, в конечном счете, изменению в заданном направлении картины мира и мышления читателя.

Как уже было отмечено, критерием оценки западного общества является демократия как базовая ценность и высшее благо. Вследствие этого действия российского президента часто подвергаются критике именно через призму оценки его приверженности демократическим идеалам и ценностям. Одним из частотных критериев оценки демократического развития страны являются выборы.

«Bereits im kommenden Jahr steht in Russland die nächste Parlamentswahl an. Bis dahin möchte der Kremlchef seine Reform ***in trockenen Tüchern sehen****. Derzeit* ***sitzt*** *er* ***fest im Sattel*** *und hat deswegen gute Chancen, noch jahrelang Russlands Schicksal zu bestimmen» – «Уже в следующем году России предстоят очередные парламентские выборы. До их проведения президент Путин хотел бы увидеть задуманные им реформы осуществленными. В настоящее время он крепко сидит в седле и поэтому у него есть хорошие шансы еще многие годы определять судьбу России»* [11] (здесь и далее перевод примеров мой – М.Д.).

В понимании представителя западного общества демократия не предполагает сосредоточения политической воли и власти в одних руках, а также сильного влияния одного политика на жизнь страны. Заявленные президентом Путиным в послании к нации изменения конституции рассматриваются как его попытка укрепить свою власть на годы вперед. Непоколебимость власти описывается с помощью ФЕ *fest im Sattel sitzen – крепко сидеть в седле*, в основании которой заложен образ крепко сидящего в седле наездника, которого трудно или невозможно из него выбить. Таким образом, устойчивость позиции Путина как лидера страны рассматривается как посягательство на демократию. Тот же образ контроля Кремлем реформ и изменений главного закона страны находим далее в следующем примере:

«Der Kreml drängt auf Veränderungen und will die Situation gleichzeitig ***fest im Griff haben****» – «Кремль настаивает на изменениях и одновре-*

менно намерен держать ситуацию под контролем» [11].

Для немецкого читателя фразеологизм *fest im Griff haben* имеет не просто значение «следить за тем, как что-либо выполняется, т. е. контролировать». В немецкой ФЕ заложена наивысшая степень контроля и влияния на других – «jmds. Leben bestimmen» – «определять, распоряжаться чьей-либо жизнью».

Тема внесения изменений в конституцию и участие в этом процессе российских граждан комментируется следующим образом: «*Diese Reformen sollen vom Volk bestätigt werden, obwohl der Kremlchef das Wort "Referendum"* ***nicht in den Mund nahm»*** *– «Эти реформы должны быть одобрены народом, хотя глава Кремля не произнес слова «референдум»* [12]. ФЕ *nicht in den Mund nehmen* в сознании немецкого обывателя употребляется в отношении вещей, о которых говорят не без труда, с некоторыми моральными усилиями. Таким образом, автор оценивает проведения референдума по изменению конституции как не самую желательную для Путина процедуру.

Стоит также отметить, что при предъявлении ФЕ воспринимается адресатом не просто как некий образ. Одновременно читатель воспринимает ее как знак культуры, в котором закреплены определенные культурные коды. С точки зрения лингвокультурологии одним из базовых и самых древних в картине мира многих этносов, в том числе и немецкого, является соматический код. Телесные метафоры в образной основе соматического фразеологизма закреплены в мировоззрении носителя языка в качестве символа каких-либо духовных или физических способностей. Важным символом права, силы и власти в соматических ФЕ является *рука – die Hand, der Arm*. Анализ статей немецких СМИ о президенте России на предмет использования ФЕ с указанными соматизмами показал их активное употребление при создании образа российского лидера. Например, авторитет и сильные позиции российского лидера в Сирии подчеркивает автор в следующих примерах: *«Putins Skrupellosigkeit in Syrien hat autoritäre Herrscher und Warlords wie den libyschen General Haftar in der ganzen Region davon überzeugt, dass sie unter seinem Schutzschirm* ***in besten Händen sind****» – «Бесцеремонное поведение Путина в Сирии убедило авторитарных правителей и военачальников во всем регионе, таких как ливийский генерал Хавтар, в том, что под защитой российского лидера они в надежных руках»*; *«Zumal Putin in dieser Allianz der Autokraten die weitaus* ***besseren Karten in der Hand hat****» – «Тем более, что в этом альянсе автократов у Путина гораздо больше козырей на руках»* [12].

Рассмотренные примеры по созданию образа «врага» в лице России и российского президента с помощью ФЕ являются составной частью распространенной, активной и достаточно эффективной практики дискредитации политического оппонента. Еще одним феноменом данной практики является так называемая «демонизация политического противника», под которой понимается «широкий набор психолингвистических манипулятивных инструментов управления массовым сознанием, которые позволяют отождествить оппонента с неким «универсальным злом». Это открывает возможности оправдывать или легитимировать в глазах общества любые насильственные действия, направленные на его искоренение» [1, с. 172].

Развитие в течение двух тысячелетий западной цивилизации в русле христианства закрепило в картине мира читателя библейские архетипы и символы, в том числе, образ дьявола как воплощения универсального зла. Известный культурный мотив – сделка с дьяволом, которая заключалась в продаже ему своей души – содержится в ФЕ *Pakt mit der Teufel, mit dem Teufel im Bund stehen.* Заголовок медиатекста *«****Pakt mit der Teufel****: Taugt Putin als Partner?» – «Сделка с дьяволом: подходит на эту роль Путин?»* содержит оценку автором Путина как политика, которого с большой долей вероятности можно рассматривать как готового пойти на сделку с нечистой силой для достижения своих целей.

В статье о приговоре участницам группы Pussy Riot под заголовком *«Putin ist mit dem Teufel im Bund» – «Путин заключил сделку с дьяволом»* действия российского президента преподносятся как доказанный факт. Дополняет это утверждение следующий пассаж из статьи: «***Die Teufel, mit denen****, nach Nawalnyjs Diagnose,* ***Putin im Bund stehe****, haben zwei Siege errungen: Unschuldige sitzen im Gefängnis, und die Kirche ist schwer beschädigt» – «Нечистые силы, с которыми, по оценке Навального, Путин заключил сделку, одержали две победы: невиновные сидят в тюрьме, а по репутации церкви нанесен серьезный удар»* [11]. Демонизация образа президента России в сознании немецкого читателя подкрепляет еще и тот факт, что эти слова принадлежат А. Навальному, «страдающему» за идеалы демократии, борцу с «режимом Путина». Таким образом, у адресата немецких СМИ создается впечатление и о негативном восприятии Путина своими же гражданами и их вере в то, что президент одержим дьяволом. Созданию того же образа способствует ФЕ *jmdm. den Teufel austreiben* – редуцированная форма ФЕ *den Teufel durch / mit Beelzebub austreiben* ≈ пугать черта дьяволом в заголовке *«Schamane will Putin angeblich* ***den Teufel austreiben****» – «Говорят, что шаман намерен*

изгнать из Путина дьявола» и тексте статьи: «*Mehrere Medien berichteten, der Mann habe dem Politiker* ***den Teufel austreiben*** *wollen» – «Многие СМИ сообщили, что мужчина высказал намерение изгнать из политика дьявола»* [9].

Спектр тем, освещаемых немецкими СМИ, достаточно широкий. Одной из острых и неоднозначных для западного общества сегодня является строительство газопровода «Северный поток – 2». В интервью журналу Focus американский эксперт по России в области энергетической политики Петер Б. Доран в ответ на вопрос о целесообразности введения новых санкций против России в связи со строительством газопровода продолжает тему сделки России с дьяволом: *«Nun, neue Sanktionen sind schlecht für Putin. Die schlechte Nachricht ist: Wenn man* ***einen Pakt mit dem Teufel schließt****, kann der Teufel die Bedingungen ändern, ohne dass man etwas daran ändern könnte» – «Новые санкции не принесут Путину ничего хорошего. Плохая новость заключается в следующем: Если заключаешь сделку с дьяволом, он может изменить условия, но ты ничего изменить не сможешь»* [10].

В заключение следует отметить, что в ходе информационной войны современные СМИ успешно реализуют свою прагматическую и манипулятивную функцию путем создания в медиадискурсе гетеростереотипов (совокупности оценочных суждений о других). В зависимости от отношений государств в конкретный исторический момент гетеростереотипы могут получать как положительный, так и отрицательный знак. Создание негативных гетеростереотипов в СМИ ведет к формированию образа врага. Стратегии дискредитации и демонизации политических оппонентов успешно реализуются с помощью различных приемов, в том числе с помощью лексических образных средств – фразеологических единиц.

Литература

1. Аблеев С.Р., Кузьминская С.И. Манипуляция массовым сознанием: политическая мифология и стратегия демонизации // Вестник Московского университета МВД России. 2015. №5. С. 172 – 176.

2. Павлова Е.К. Эмоционально-оценочная лексика в политическом дискурсе в условиях современной информационной войны // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. №11 (77): в 3-х ч. Ч. 2. С. 129 – 131.

3. Юсупова Р.Р., Теплых Р.Р. Демонизация «плохих» политических лидеров как инструмент информационной войны // Политическая лингвистика. 2017. №5 (65). С. 163 – 166.

4. Русский мир. Информационный портал [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://russkiymir.ru/publications/263688/

5. Интерфакс [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.interfax.ru/russia/695499

6. Duden – Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. 2., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Mannheim u. a.: Dudenverlag, 2002. 954 s.

7. Duden – Duden [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.duden.de

8. Redensarten-Index – Redensarten-Index [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.redensarten-index.de

9. Spiegel Online. URL: http: http://www.spiegel.de

10. Focus Online. URL: http: http://www. focus.de

11. Deutsche Welle. URL: http: http://www.dw.com

12. Welt Online. URL: http: http://www.welt.de

References

1. Ableev S.R., Kuz'minskaya S.I. Manipulyaciya massovym soznaniem: politicheskaya mifologiya i strategiya demonizacii // Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii. 2015. №5. S. 172 – 176.

2. Pavlova E.K. Emocional'no-ocenochnaya leksika v politicheskom diskurse v usloviyah sovremennoj informacionnoj vojny // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2017. №11 (77): v 3-h ch. CH. 2. S. 129 – 131.

3. YUsupova R.R., Teplyh R.R. Demonizaciya «plohih» politicheskih liderov kak instrument informacionnoj vojny // Politicheskaya lingvistika. 2017. №5 (65). S. 163 – 166.

4. Russkij mir. Informacionnyj portal [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://russkiymir.ru/publications/263688/

5. Interfaks [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://www.interfax.ru/russia/695499

6. Duden – Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. 2., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Mannheim u. a.: Dudenverlag, 2002. 954 s.

7. Duden – Duden [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://www.duden.de

8. Redensarten-Index – Redensarten-Index [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.redensarten-index.de

9. Spiegel Online. URL: http: http://www.spiegel.de

10. Focus Online. URL: http: http://www. focus.de

11. Deutsche Welle. URL: http: http://www.dw.com

12. Welt Online. URL: http: http://www.welt.de

***

CREATING THE IMAGE OF THE ENEMY IN THE TEXTS OF GERMAN MEDIA USING PHRASEOLOGY

Moiseenko D.A.,
Military University of the Ministry of Defence of the RussianFederation

Abstract: the article describes the role of modern media texts in the formation of the informational, political and linguistic picture of the reader's world. The media are presented as the main space in which an information war is being waged and the recipient's consciousness is being manipulated by creating negative heterostereotypes. Negative stereotypical images are created by value judgment through the prism of the opposition "friend or foe".

The method of discrediting the enemy is considered as the main one in the information war conducted by the political elites of Western countries, including Germany. It is noted that the basis of the confrontation is the deep divergence of the worldview positions of Western and Russian society. The difference in core values has a significant impact on the assessment of the same events. One of the effective and often used methods of Western media to discredit the enemy in the person of a politician or an entire country is the so-called method of "demonizing" the enemy.

As an effective pragmatic language means and means of creating the image of the enemy in media texts, phraseological units are analyzed. The examples of texts by German media about Russia and the Russian leadership show the possibilities of phraseological units due to such properties as evaluative, expressive, idiomatic and figurative not only create, but also successfully maintain the already formed image of the enemy in the minds of the reader, thereby changing his thinking and worldview. The acting function of phraseologism is also successfully realized due to the fact that the phraseological unit transmits to the native speaker not just an image, but also a certain cultural code.

Keywords: information war, media text, image of the enemy, phraseological units

ЯЗЫКОВАЯ НОРМА КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ (ТОЧНОСТЬ ЯЗЫКА И ТОЧНОСТЬ РЕЧИ)

Агаджаняан З.Х., кандидат филологических наук, доцент,
Ереванский государственный университет, Армения

Аннотация: статья посвящена исследованию языковой нормы как одного из основных компонентов культуры речи. Актуальность исследования обусловлена, прежде всего, необходимостью более тщательного и полного анализа специфики функционально закономерного применения языка, а также речевой деятельности во всем ее многообразии. Предметом исследования является языковая и речевая точность языковой нормы. Цель работы – выявить функциональную значимость языковой и речевой точности в рамках культуры речи, базирующейся на языковой норме. В частности, автором отмечается, что языковая точность становится выражением нормированности языка, в свою очередь, речевая точность оценивает речь вообще, а не только с позиции соблюдения языковых правил. На основе проведенного анализа, автором утверждается, что культура речи основывается на языковой норме через фильтр «точности»: в коммуникационном значении направленность языковой нормы понятна, ее цель – создать всеобщий, единый языковой код, который в значительной мере будет способствовать взаимопониманию, сотрудничеству, позволит адекватно общаться; точность речи обеспечивает ее понятность, а с этических позиций она указывает на заботу об адресате речи. При этом в статье указывается, что в процессе коммуникации точность исполняет еще одну важную функцию – она создает языковой образ личности.

Ключевые слова: культура речи; языковая норма; языковые единицы; точность языка; точность речи; языковой образ личности; речевая деятельность; носитель языка

Культура речи – лингвистическая дисциплина. Характеризуется тремя концептами: нормированностью, языком общения и протокольным языком. Это не только функционально закономерное применение языка, но и речевая деятельность во всем ее многообразии.

Освещение взаимоотношения языковой нормы и культуры речи множественными нитями связано с понятием единства и противоположности языка и речи. Язык и речь взаимосвязаны, и иногда эта взаимосвязанность такова, что часто даже лингвисты затрудняются определить – имеют они дело с языковым явлением или речевым? Культура всегда предполагает осознанный подход ко всему, что должно быть обработано. Культура как производное человеческой деятельности – имманентное свойство *homo sapiens*'а [1, с. 28]. Поэтому, как говорится, человек и культура неразделимы, каждый человек носитель определенной культуры, но в то же время он сознает, что данная культура принадлежит ему. Это ощущение появляется у человека, прежде всего, по той причине, что базовый уровень культуры формируется языком. Носитель языка – человек, который не может самостоятельно изменять ее. В то же время человек свободно владеет языком: язык принадлежит человеку, это его инструмент. Язык сравнительно независим от короткого исторического периода времени, он строится в соответствии с определенными правилами и закономерностями. В отличие от речи язык идеален, заложен в сознание говорящих, в разных словарях и в нормативных грамматиках [4, с. 202]. Речь индивидуальная, конкретная, обусловлена личными качествами и менталитетом говорящего, исторической ситуацией, временем, а также структурой и свойствами языка. Речь динамична, переменчива, подвержена сильному воздействию внеязыковых факторов. На качество речи влияют общественное состояние, политическая ситуация, психофизические особенности общающихся, их настроение, условия общения, возраст, случайности и множество иных факторов. Речь распространяется линейно, определенной логической последовательностью. Она, как правило, производное личности. Единичный носитель языка никогда не может применять все языковые средства. Во время речевой деятельности носитель языка применяет принцип избирательности.

В процесе речевого общения предпочтительны те языковые средства, которые наиболее эффективны и удобны. Языковые изменения и инверсии сначала формируются в речи. Одна из особенностей культуры речи в том, что отклонение от языковой нормы вначале проявляется как внесистемное, и лишь при повторяемости формирует тенденцию, которая впоследствии может стать правилом.

Языковая норма – компонент культуры речи. Культура речи, прежде всего, требует, скорее, принуждает к знанию норм литературного языка, соблюдению и осознанному следованию утвержденными нормой правилам. Языковая норма – это действующая в определенный период развития языка совокупность правил правописания и орфографии, лексического словоупотребления, грамматического строя – единая и всеобщая, идеальная и эталонная, обязательная и сравнительно стабильная [6, с. 9]. Иными словами, языковая норма – совокупность общепринятых, единообразных

(стандартных), образцовых правил. Она – результат общественно-исторического выбора языковых и речевых единиц. Норма, по сути – легитимизация и установление принятых и утвержденных форм, утвердившихся в процессе развития языка тенденций, принятых со стороны носителей обычных употреблений и преемственно ставшими обязательными.

Весьма часто звучат мнения, что правила (нормы) искусственны – они созданы лингвистами и культурологами и навязаны носителям языка и речи. Однако это далеко не так. Культура (в том числе и культура речи) во все времена и везде создала и создает определенные законы и правила (нормы этикета, нормы языка, ритуально-протокольные нормы и т.д.). В разных странах эти правила разные. Но они схожи одной закономерностью – их соблюдают, их употреблением упорядочивают свою деятельность. Языковая норма регулирует речевую деятельность. Норма помогает выделять главное. Она становится средством дифференциации «своего» и «чужого». Норма также имеет сохраняющее свойство (в смысле неподчинения другим влияниям).

Естественно, бытуют и мнения – зачем следовать правилам языка, если так или иначе общение осуществляется. Разумеется, мы в силе преодолевать возникшие препятствия при общении по причине языковых нарушений визави (чужого) благодаря конкретным ситуационным обстоятельствам, собственному языковому опыту, навыкам словоупотребления, логическому анализу речи другого, языковых догадок, знанию языковых ошибок: то есть благодаря владению культурой расшифровки. Но ведь при этом мы затрачиваем усилия, напрягаемся, по вине нарушителя языка при переводе «с армянского на армянский» несем информационные и смысловые потери, нервничаем, теряем концентрацию. Конечно, не надо забывать, что не во всех случаях языковые отклонения можно квалифицировать как языковое нарушение. Осознанные (преднамеренные) отклонения имеют место при идеальном знании языковых норм и продиктованы прекрасным владением речевого искусства.

Л.В. Щерба пишет: «Когда чувство нормы воспитано у человека, тогда-то начинает он чувствовать всю прелесть обоснованных отступлений от нее» [7, с. 183]. Именно от этого великого ученого пошла традиция системного изучения отклонений от языковой нормы.

Следовательно, первое условие соблюдения высокого уровня речи, проявления индивидуальной особенности речи – это знание языка. Необходимо владеть языком, знать все те законы и закономерности, которые лежат в основе его функционирования. Необходимо, чтобы сформированный языковой навык превратился в коммуникационный навык, а такой компонент как культура речи стал основой непринужденного и живого общения и был «одушевлен» также и правильным употреблением языковых форм. Вот почему не случайно в заглавиях разных источников и курсов, касающихся изучения культуры речи, в большинстве случаев, словосочетание «армянский язык» ставится перед словосочетанием «культура речи» («Армянский язык и культура речи», «Основы армянского языка и культуры речи»).

Норма любого языка сложное и многоструктурное, в какой-то степени затвердевшее явление, которое хоть и отражает эстетическо-оценивающее отношение общества к языку, однако на пути беспрерывного развития и усовершенствования языка лежат совокупность регулирующих систему закономерностей, которые не обусловлены желанием и вкусом носителей языка. Нормирование культуры речи требует следовать правилам установленных языковой нормой – в разных степенях строгости и принужденности, вместе с тем не оставаясь равнодушными к изменениям и колебаниям языковой нормы.

В языке, по критериям шкалы нормированности, все показатели упираются в формулу «правильно» – «неправильно». Культура речи не может однолинейно кроиться согласно этой формуле. С одной стороны, она зависит от законности употребления языка и использования правил, с другой стороны, включает в себя речевую деятельность со всеми своими разновидностями [2, с. 113]. Можно сказать – во время речевой деятельности языковая норма приоритетна:

а) когда есть необходимость выбора вариантов из пары, то предпочтителен вариант, рекомендуемый языковой нормой;

б) когда необходимо констатировать развитие языка путем изменения нормы, т.е, когда действующая норма превратилась в «оковы» для речи (или как говорят – в «замок») и необходимо создавать новую;

в) когда речь или правила речевой культуры требуют узаконить уже превратившуюся в закономерность и ставшую всепользовательским отклонением тенденцию.

Не все правила языковой нормы входят в норму культуры речи. Например, знание орфографии и пунктуации не входит в культуру устной речи. Или же в языковой норме утверждаются исключения, даже вариативные формы с соответствующими отсылками, которые не имеют значения в культуре речи, несмотря на то, что являются важными элементами языковой нормы. Знание языковой нормы имеет значение тогда, когда возникает не-

обходимость выбрать один из вариантов. В культуре речи такие случаи важны тем, что принужденный выбор основывается на идеальном владении языковой нормой. В этом смысле точность речи и точность языка обычно различаются тем, что речевая точность требует обоснованного выбора одного из неравноценных вариантов по языковой точности.

По языковому смыслу верно квалифицированные варианты в основном зафиксированы в словарях. Вот поэтому очень важно, чтобы словари «не обрабатывали» слова; ведь словари – один из источников знания языковой нормы. Предпочтительные в речи не канонические варианты обычно не фиксируются в словарях.

Также и с разных точек зрения следует изучать предложения в языке вообще и в культуре речи. Заметим лишь, что предложение – максимальная единица языка, а для речи она – минимальная. Очень интересно мнение Г.В. Кольшанского: «Предложение – та единица коммуникации, в пределе которой исчерпывается грамматика любого языка». Следовательно, иллюзорны разговоры о грамматических маркерах текста больше предложения, поскольку цепь предложений не может быть грамматически маркирована. Кольшанский продолжает, что язык не имеет других синтаксических признаков, кроме тех, которые проявляются «внутри» одного предложения [3, с. 165]. Букву, фонему, слово, словоформу, словоряд, предложение и т.д. язык изучает независимо от речи, вне коммуникативных функций. Прав Кольшанский – грамматика языка «исчерпывается» в предложении. Можем сказать, что языковая норма тоже «исчерпывается» в предложении, «точка ставится» предложением.

Культура речи как дисциплина изучает языковой материал в живой речи, во взаимосвязи языковых элементов. Так, слово и предложение интересны теории языка своим правильным строением (образованием), соответствием требованиям языковой системы и установленным нормам. А для культуры речи эти языковые единицы кроме языковой точности представляют и другой интерес. П. Погосян так объясняет это, сравнивая и противопоставляя теорию языка и теорию речи: «Слова и предложения интересуют теорию речи не только закономерным сочетанием и точной передачей смысла, но и выражением данной мысли с аспектами передачи разных ощущений и переживаний более целесообразными методами и формами, приемлемыми не только с точки зрения слушателя, читателя, ситуации, но и в соответствии с реальностью. Задача теории речи выяснить – какие эмоционально-психологические впечатления и переживания вызывает данное речевое сообщение, какую роль имеет каждый элемент языка и каждая техническая возможность для выражения мысли и эмоционально-психологического представления, в каком взаимоотношении находятся, с одной стороны, языковой материал и его техническое оформление, с другой стороны – выраженные этим материалом и техническими возможностями мысли и чувства (ощущения).

<…> Вообще, не задача теории языка заниматься как существованием средств с параллельными и синонимичными выражениями мыслей, взаимоотношением смысла и формы предложения, так и вопросами взаимоотношений выраженных в предложении мыслей, чувств и эмоциональных впечатлений, тогда как они – важнейшие задачи теории речи. Еще одной важной задачей теории речи – это выявление и оценка употребления и применения основных и второстепенных значений лексики и грамматических категорий. Явление, которое тоже не входит в изучение теории языка. А в речи языковые элементы, войдя в широкое прикладное применение, приобретая большую пользовательскую активность и смысловую многокрасочность, превращают язык во всеобъемлющую систему – отражающую и отображающую параллельные и синонимичные средства внешнего мира и внутреннего мира человека» [5, с. 7-8].

Одна из языково-речевых задач – изучение синонимичных и омонимичных средств языка. Язык исследует, изучает синонимичную и омонимичную системы (лексический, грамматический материал), оценивает и устанавливает правила использования для каждого из них. Культура речи в значительной мере зависит от владения синонимическим богатством: чем больше говорящий способен выражать свои мысли иными способами, разными средствами, тем легче он достигает апогея осуществления сообщения, и его речь носит творческий характер. Для владения практическим использованием языка во всем разнообразии необходимо хорошее знание синтаксических параллелей.

Языковая норма отделяет омонимичные ряды, характеризует их, устанавливает правила использования, но их распределение (с разными лексическими оценками) осуществляется в речи. Они не мешают взаимопониманию, находятся в соотношении дополнительного распределения и исключают ошибочное восприятие в речи. Иное дело, когда слушающий сталкивается с феноменом полисемии. Весьма точно определил связанные с синонимами речи и языка различия Р. Шалунц. Ученый отмечает: «в аналогичных случаях учитываем два типа соотношений:

1) использованное говорящим слово омоним,

2) воспринятая со стороны слушателя использованный омоним по отношению предмета общения.

Главная цель передающего точная передача конкретного смысла или выражения, а цель слушателя (или читателя) – точное восприятие. Следовательно, для них обоих приоритетен содержательный план. Но здесь есть маленькое отклонение. Во время речи вопрос омонимичности для говорящего на втором плане. Когда он использует какое-то слово-омоним, в этот момент он не задумывается, что в системе данного языка есть и другое созвучное слово сказанному слову, и слушающий может перепутать их или неправильно понять суть сказанного. Значит, для говорящего или пишущего важна не фонетическая, а смысловая сторона, а для слушателя или читателя – важны также и фонетика, средства и способы выражения. Если в языке есть два или больше слов с одинаковым фонетическим составом, слушатель может усомниться в том, какое из этих слов имел в виду говорящий. Реализация слов с разными значениями происходит в контексте» [3, с. 45].

И в языке, и в культуре речи очень важно изучение способов сегментирования. В письменной речи их маркеры – знаки препинания, и их употребление установлено нормой пунктуации. Сегментирование в речи выполняет одновременно и эстетическую и информативную функции. В нормировании культуры речи очень важны принципы сегментирования (сечения). Монотонное бормотание и необоснованная фрагментация речи раздражает слушающего и нередко может быть признаком психического отклонения.

В культуре речи предметом исследования становятся и такие языковые явления, которые проявляются и познаются только в речи. Это те языковые средства, категории и реалии, которые имеют коммуникативную ценность. Так, очевидно, что грамматическая категория подтверждения-отрицания носит познавательный характер и имеет коммуникативную ценность. Подчеркнутую коммуникативную ценность имеют слова вопроса-ответа, слова и группы слов обращения, касательные категории, междометия. Кроме междометий и обращений, они имеют также оценивающую составляющую.

Совокупностью установленных языковой нормой правил предопределяется общий и единый языковой код. С коммуникативной точки зрения, точность позволяет развивать речевую деятельность в рамках единого кода. Принято считать, что точность является основой культуры речи. Обусловленная точностью языка точность речи обеспечивает ее доступность. Это значит, что точность как критерий функционирует и в языке, и в речи. Однако они не идентифицируются. Оценка и значительность точности не одинаковы на языковом и речевом уровнях [6, с. 13]. Если отделить друг от друга словарные объяснения слов правильность и верность, то языковую точность, скорее, можно характеризовать значениями «точная, истинная, закономерная», «в соответствии с правилами, законами», «соответственно, предъявленным требованиям», «соответственно установленному».

Языковая точность становится выражением нормированности языка. В терминологическом смысле оценка «точность» и «неточность» применима лишь при следовании языковой норме литературного армянского. А в случае речевой точности к сказанному добавятся также и смысл – «соответствующий действительности», «достоверный, доподлинный», «соответствующий речевым традициям языка, обычаям», «цивилизованно», «как полагается». То есть, точность оценивает речь вообще, а не только с позиции соблюдения языковых правил. Речевая точность означает правильное выявление действительности и верное отражение событий, адекватную передачу коммуникативной ситуации и оценку обстоятельств, соблюдение норм этики, эстетики, протокола и общения, обоснованный выбор речевого жанра, формирование положительного мнения и отношения к адресату (связанное с личностью говорящего, его языковыми знаниями, с материалом речи, ее целью, логическому мышлению, с приведенными аргументами и примерами и т.д. [2, с. 117]). К этому относится также уместность и удобство речи, правильное использование внеязыковых средств, соответствующие выбранному жанру и цели речи тембровая артикуляция, звучание, сечения речи, и также дешифровка несказанного. И наконец – точность речи означает оценку всей речи и ее отдельных частей.

С психологической точки точность играет большую роль. Когда говорящий знает, что владеет языковой нормой и говорит правильно, то он становится более уверенным, а его речь – содержательной.

Таким образом, культура речи основывается на языковой норме через фильтр «точности». В коммуникационном значении направленность языковой нормы понятна, ее цель – создать всеобщий, единый языковой код, который в значительной мере будет способствовать взаимопониманию, сотрудничеству, позволит адекватно общаться. Точность речи обеспечивает ее понятность, а с этических позиций она указывает на заботу об адресате речи. В процессе коммуникации точность исполняет еще одну важную функцию – создает языковой образ личности.

Литература

1. Аннушкин В.И. Язык – речь – слово в духовной литературе и современном образовании // Язык и жизнь. Книга о русском языке – речи – слове. М.: Русская школа, 2009. С. 24 – 61.
2. Вепрева И.Т. О кодифицированной норме и современной культурно-речевой ситуации: Норма и мода // Русский язык сегодня. Проблемы языковой нормы. М.: Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2006. Вып. 4. С. 111 – 119.
3. Вопросы языка и стиля //: Сб. ст. / АН АрмССР, Ин-т яз. им. Р. Ачаряна; Редкол.: Абраамян С.Г. (отв. ред.) и др.]. Ереван: Изд-во АН АрмССР. 5. Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1978. 264 с.
4. Костомаров В.Г. Некоторые категории и понятия теории культуры речи // Костомаров В.Г. Статьи старых лет / Под ред. Ю.Е. Прохорова. М.: Изд-во ИКАР, 2010. С. 198 – 206.
5. Погосян П.М. Основы культуры речи и стилистики: учеб.-вспом. пособие / Ерев. гос. ун-т. Кн. 1. Ереван: Изд-во Ерев. гос. ун-та, 1990. 422 с.
6. Сицына-Кудрявцева А.Н. Вариативная нормированность лексики в культурно-речевом аспекте: история и современность: автореферат дис. ... кандидата филологических наук / Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. Москва, 2012. 24 с.
7. Щерба Л.В. Очередные проблемы языковедения // Изв. АН СССР. Отделение литературы и языка. 1945. Т. 4. Вып. 5. С. 173 – 186.

References

1. Annushkin V.I. YAzyk – rech' – slovo v duhovnoj literature i sovremennom obrazovanii // YAzyk i zhizn'. Kniga o russkom yazyke – rechi – slove. M.: Russkaya shkola, 2009. S. 24 – 61.
2. Vepreva I.T. O kodificirovannoj norme i sovremennoj kul'turno-rechevoj situacii: Norma i moda // Russkij yazyk segodnya. Problemy yazykovoj normy. M.: In-t russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova RAN, 2006. Vyp. 4. S. 111 – 119.
3. Voprosy yazyka i stilya //: Sb. st. / AN ArmSSR, In-t yaz. im. R. Acharyana; Redkol.: Abraamyan S.G. (otv. red.) i dr.]. Erevan: Izd-vo AN ArmSSR. 5. Erevan: Izd-vo AN ArmSSR, 1978. 264 s.
4. Kostomarov V.G. Nekotorye kategorii i ponyatiya teorii kul'tury rechi // Kostomarov V.G. Stat'i staryh let / Pod red. YU.E. Prohorova. M.: Izd-vo IKAR, 2010. S. 198 – 206.
5. Pogosyan P.M. Osnovy kul'tury rechi i stilistiki: ucheb.-vspom. posobie / Erev. gos. un-t. Kn. 1. Erevan: Izd-vo Erev. gos. un-ta, 1990. 422 s.
6. Sicyna-Kudryavceva A.N. Variativnaya normirovannost' leksiki v kul'turno-rechevom aspekte: istoriya i sovremennost': avtoreferat dis. ... kandidata filologicheskih nauk / Gos. in-t rus. yaz. im. A.S. Pushkina. Moskva, 2012. 24 s.
7. SHCHerba L.V. Ocherednye problemy yazykovedeniya // Izv. AN SSSR. Otdelenie literatury i yazyka. 1945. T. 4. Vyp. 5. S. 173 – 186.

***

LANGUAGE NORM AS THE MAIN COMPONENT OF SPEECH CULTURE (LANGUAGE ACCURACY AND SPEECH ACCURACY)

Agadzhanyan Z.Kh., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Yerevan State University

Abstract: the article is devoted to the study of linguistic norms as one of the main components of speech culture. The relevance of the study is due primarily to the need for a more thorough and complete analysis of the specifics of the functionally regular use of the language, as well as speech activity in all its diversity. The subject of the study is the linguistic and verbal accuracy of the language norm. The purpose of the work is to identify the functional significance of linguistic and speech accuracy within the framework of a speech culture based on the language norm. In particular, the author notes that linguistic accuracy becomes an expression of the normalization of the language, in turn, speech accuracy evaluates speech in general, and not just from the point of view of observing language rules. Based on the analysis, the author claims that the culture of speech is based on the language norm through the filter of «accuracy»: in the communication meaning, the orientation of the language norm is understandable, its goal is to create a universal, unified language code that will greatly facilitate mutual understanding, cooperation, and will allow adequate communication; the accuracy of speech ensures its intelligibility, and from an ethical point of view, it indicates concern for the addressee of speech. At the same time, the article indicates that in the process of communication, accuracy performs another important function - it creates a linguistic image of a person.

Keywords: culture of speech; language norm; language units; language accuracy; speech accuracy; linguistic identity; speech activity; native speaker

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

РОМАН Ч. ПАЛАНИКА «КОЛЫБЕЛЬНАЯ»: ОТ ФИКТИВНЫХ УГРОЗ К ПРОБЛЕМАМ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Сёмченко Р.А., соискатель,
Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского

Аннотация: в данной статье автор рассматривает художественное произведение современного американского писателя Ч. Паланика, написанное в 2002 году. После 11 сентября 2001 года в художественных текстах писателя прослеживается смена концептуальной парадигмы. Ч. Паланик завершает период творчества в контексте трансгрессивной прозы (как например, известные романы автора «Бойцовский клуб», «Уцелевший») и переходит к литературе ужасов. Ч. Паланик отказывается от актуальных художественных приемов, свойственных американской литературе. В художественных произведениях автора реактуализируется тема сентиментальности, внутреннего мира человека, психической травмы. В ходе исследования художественного произведения «Колыбельная» было выявлено авторское сочетание мифологических элементов с социальным критицизмом повседневной жизни. Ч. Паланик эффективно воздействует на восприятие читателей посредством стилистических, композиционных приемов построения художественной системы. Целостный анализ романа позволил определить акцентуализацию писателя на особенностях человеческого сознания XXI века, ввиду изменения ценностных ориентиров и моральных устоев человечества. Концептуальная ценность «Колыбельной» заключается в предложенных вариантах решения социокультурных проблем постмодернистской действительности с точки зрения представителей оппозиционной культуры.

Ключевые слова: американская литература, сознание человека, Чак Паланик, постмодернистская действительность

Чарльз Майкл «Чак» Па́ланик – фриланс-журналист и современный американский писатель. Автор стал известен своим умением подвергать читателей в шок неприятными жестокими сценами, едкой иронией, цинизмом, чёрным юмором, мрачными и абсурдными теориями страдающих депрессией людей [5]. Именно поэтому в начале своего творческого пути Паланик органично входит в мир трансгрессивной литературы и занимает одну из лидирующих позиций среди писателей данного направления. Однако, начиная с романа «Колыбельная», перспективным и актуальным жанром для художественного творчества, по мнению автора, становится литература ужасов. Подробнее рассмотрим первый роман из трилогии ужасов. Причиной написания «Колыбельной» стала трагическая смерть отца Паланика.

Стиль. Эстетическая модальность текста обусловлена реалистичным описанием художественной действительности с последовательным созданием и нагнетанием атмосферы таинственности. Передача художественных образов осуществляется посредством сочетания нескольких видов сравнений в одном смысловом фрагменте, например, «Сегодня Элен во всем красном, но это не землянично-красный. Скорее он красный, как земляничный мусс со взбитыми сливками, сервированный в вазочке из матового хрусталя» [6, с. 134], или «голубой костюм, но голубой не как обычное яйцо дрозда, а как яйцо дрозда, которое ты находишь в лесу и переживаешь, что никто из него не вылупится, потому что птенец уже мертвый. А потом птенец все-таки вылупляется, и ты переживаешь, что делать дальше» [6, с. 219]. Детальное авторское описание способствует развертыванию образов в художественном произведении. Ощущение достоверности повествования подтверждается приведенными фактами из мира действительности и терминами из латинского языка, которые фокусируют внимание читателя: *brassica tournefortii* (марокканская горчица), *elaegunus augustifolia* (лох узколистый), *verbascum thapsus* (коровяк высокий), *robina pseudoacacia* (белая акация), *cytisus scoparius* (ракитник метельчатый).

Ожидание дальнейшего развития событий усиливает ритмичный счет, проходящий повторяющимся элементом в главах романа: «Я считаю – 345, считаю – 346, считаю – 347. <…>. Я считаю – 542, считаю – 543... <…>. И я считаю – раз, я считаю – два...» [6, с. 38]. Помимо повтора числительных в тексте несколько раз повторяется эпиграф: «палки и камни могут и покалечить, а слова по лбу не бьют», который преобразуется в процессе развития сюжета и приобретает новое смысловое значение в завершении романа: «палки и камни могут покалечить, а слова могут и вовсе убить».

Жанр. Роман «Колыбельная» является первым романом из трилогии ужасов (по определению Ч. Паланика). В данной книге автор использует традиционные открытые фиктивные угрозы

художественного мира – дома с привидениями, тематизированные персонажи (ковен ведьм), которые в процессе чтения осознаются как ирреальные и сосуществуют в едином пространстве с некрофилами и скрытыми террористами. В центре повествования находится аллегорический символ власти – гримуар, старая потрепанная книга, обтянутая человеческой кожей с пентаграммой на обложке и заклятиями внутри. В гротескной форме представленные сверхъестественные возможности колыбельной, компонента культуры многих народов, открывающей трагическую перспективу, вызывающей чувство страха у вдумчивого читателя.

Кроме того, в структуру романа автор вводит элементы публицистики – антирекламные объявления из газеты, например, «Вниманию клиентов фитнес-клуба "Зеленые холмы" <…> Вы заразились грибковой инфекцией при контакте с фитнес-тренажерами или при посещении душа? Если так, то звоните по указанному телефону и объединяйтесь с другими такими же пострадавшими, чтобы подать коллективный иск в суд» [6, с. 45-46]. Полифункциональные объявления не соответствуют действительности, ставят под сомнение авторитет печатных периодических изданий и лишают население иллюзии санитарно-эпидемиологического благополучия. Многоуровневая конструкция «Колыбельной» расширяет представление читательской аудитории о литературе данного направления.

Композиция романа. Внешняя структура текста представляет собой форму «большого О» с несколькими разновидностями подачи сюжета. События, описываемые в первой главе, обретают значение в завершении книги. Нелинейность повествования предполагает активную роль читателя в процессе смыслообразования каждой главы художественного текста. В «Колыбельной» также представлены отрывки рассказа, написанные главным героем в поездке по стране. Факультативные внесюжетные информационные энциклопедические справки о растительном мире Нового Света, о методике преподавания на факультете журналистики органично входят в текст книги и воспринимаются как часть целого. Ведущим композиционным принципом произведения является синкретизм двух планов – реального и фантастического.

Способ повествования. В «Колыбельной» нарратором является персонаж фабульной действительности. В данном случае речь идет о самоинтервью с исповедальным репортажем отчаявшегося и потерявшегося человека. Активность рассказчика проявляется в отступлениях от сюжетной линии произведения: комментариях, внутренних монологах о молодости и о перипетиях умственно-душевной жизни в настоящее время.

Система образов. Главные герои книги представлены в конфигурации «четырехугольника» – журналист, риэлтор, секретарь и ее парень. Центробежная система персонажей не представляет собой традиционную схему деления на положительные и отрицательные субъекты бытия. Герои совершают сомнительные поступки, но в то же время они не лишены добродетельных намерений. Поэтому читатели не могут провести идентификацию в романе и определить безопасную точку опоры.

Картина мира в романе «Колыбельная» отображается сквозь призму субъективного восприятия постмодернистской действительности Карлом Стрейтором. Рассказчик отчужден от социума, он считает, что «те немногие, кто меня знает, – все меня ненавидят. Мы все ненавидим друг друга. Мы все друг друга боимся. Весь мир – мне враг» [6, с. 263]. Понимая, что в век развития информационного общества реклама проникла во все уровни человеческой жизни Стрейтор говорит: «СМИ, наша культура – все откладывает яйца у меня под кожей. <…> Большой Брат наполняет желанием удовлетворять потребности» [6, с. 26]. Помимо СМИ манипулированием сознания занимаются и сами люди – политики, маркетологи, журналисты. Постоянная гонка за материальными благами влечет за собой угасание духовной составляющей жизни человека. Приоритетными становятся борьба за господствование в общественном сознании, командование на индивидуальном уровне, исключительная власть.

Социальная ориентация на политические партии, религиозные организации, воззрения СМИ проводит к потере индивидуальной способности проводить критический анализ полученной информации – задавать и отвечать на такие вопросы как: «Нужен ли мне большой дом, быстрый автомобиль, <…> Все это действительно лучше того, что у меня уже есть? <…> Может, я просто под властью чар, которые заставляют меня поверить, что человеку всегда всего мало?» [6, с. 256]. Всепроникающий «Большой Брат <…> делает все, чтобы не дать тебе время задуматься. <…> Большой Брат следит, чтобы ты не отвлекался на что-то серьезное» [6, с. 27]. Поэтому, по мнению Карла, современное общество состоит из «звуко-голиков» и «тишина-фобов» – людей, лишенных способности самостоятельно принимать решения. Стрейтор воспринимает общество как единое безличное целое так, например, работники журнала Дункан,

Хандерсон, Олифант и библиотекарь считают себя очень умными – точно также, как и другие считают себя умными, но пароль на компьютере у каждого из них обозначен словом «пароль» [6, с. 21, 50, 84, 170].

Сюжет «Колыбельной» сосредотачивается на репортере Карле Стрейторе. Представление о внешности героя романа складывается из описания Элен Гувер Бойль: «Коричневый спортивный пиджак. Коричневые брюки. Белая рубашка. И синий галстук. <…> Средних лет. Рост пять футов и десять дюймов, вес... фунтов сто семьдесят. Белый. Шатен, зеленые. <…> Прическа малость в беспорядке, <…> но в целом вид у него безобидный» [6, с. 37]. Стрейтор работает в газете и периодически вспоминает о периоде своего обучения: «На факультете журналистики нас учили, что репортер должен быть как объектив фотокамеры. Вышколенный, объективный и беспристрастный профессионал. Нас учили, что то, что ты пишешь, – это всегда отдельно от тебя. <…> О чем бы ты ни писал, ты пишешь не о *себе»* [6, с. 34]. Единственным занятием Карла после работы является конструирование замков, особняков, домов из деталей без инструкции и их крушение. Все началось с разрушения кукольного дома дочери «этот был первым, который я растоптал. Наследство без наследника. Крошечные люстры, стеклянный огонь и расписанные тарелки. Они застряли у меня в подошвах, и вся дорога до аэропорта была усеяна дверцами, полками, стульями и окошками и полита кровью. Такой за мной протянулся след» [6, с. 240]. После смерти близких Карл, оставаясь под подозрением в убийстве, меняет фамилию и место жительства. Стрейтор блокирует свое горе, пытается справится с потерей путем создания идеальных миниатюрных домов из хаоса. Цикличный порядок строительства и разрушения дарит герою чувство контроля над своей жизнью. Карл живет в изоляции, работает так, как его научили. Стрейтор внимательный, но незаинтересованный зритель. «Хороший способ забыть о целом – пристально рассмотреть детали. Хороший способ отгородиться от боли – сосредоточиться на мелочах. Вот так и надо смотреть на Бога. Как будто все хорошо» [6, с. 30].

Карл встречается с Элен Гувер Бойль в красивом особняке Гартоллера на Уолкер-Ридж-драйв по причине его работы над серией репортажей, касающихся синдрома внезапной смерти младенцев (СВСМ). Просматривая судебно-медицинские протоколы за последние двадцать пять лет, репортер находит имя известного риэлтора. Как позже выясняет герой причиной смерти является старинная африканская колыбельная из сборника «Стихи и потешки со всего мира». Эту баюльную песенку читали детям, раненым воинам, безнадёжно больным, чтобы облегчить смерть мученикам. Песня не утратила своей силы до сих пор.

Элен Гувер Бойль специализируется на домах, заселённых полтергейстом или призраками. Риэлтор приобретает право на их продажу, поскольку хозяева домов меняются каждые несколько месяцев. Карл описывает Элен следующим образом: «Пять футов шесть дюймов – рост. Сто восемнадцать фунтов – вес. Сложно сказать, сколько ей может быть лет. Она такая худая, что она либо при смерти, либо очень богата. <…> Короткий пиджак облегает хрупкую талию, а широкие набивные плечи кажутся почти квадратными. Юбка короткая и обтягивающая. <…> Она носит кукольную одежду. Я смотрю на ее руку вблизи. Судя по этой руке ей хорошо за тридцать. Может быть, даже чуть-чуть за сорок. <…> Ее кожа уже смотрится тщательно отшелушенной, протонизированной, увлажненной и вообще какой-то искусственной» [6, с. 39-41]. Волосы Элен «не сплошь розовые. Пряди различных оттенков, чуть светлее и чуть темнее. <…> видны даже оттенки красного, персикового и малинового» [6, с. 96]. Бойль никогда не выбирает один и тот же образ дважды для появления в обществе.

Элен, как и Карл, потеряла близких и знает о силе заклинания. Она регулярно убивает незнакомых людей и получает хорошую прибыль (по словам Карла – это является конструктивной деструкцией). Также Элен ходит в магазины со старинной мебелью, откручивает ручки и другие металлические части. Через некоторое время она приобретает мебель по её «истинной» цене и воссоединяет с утраченными частями. Вырезание стрелок на антикварных предметах, хранящих истории людей и продолжающих функционировать после смерти хозяев, является попыткой героини найти выход из прошлого. Поведение Элен контрастирует со склонностями к разрушению Стрейтора. Героиня советует Карлу сопротивляться автоматическому порыву к мести, использовать силу заклинания в своих целях.

После встречи с Элен репортер знакомится с Монной Саббат и Устрицей. Молодая девушка – секретарь Бойль. «Тыльные стороны ее ладоней разрисованы замысловатым узором – ржаво-коричневой хной. Пальцы – даже большие пальцы – унизаны серебряными перстнями. На шее – многочисленные серебряные цепочки. Ядовито-оранжевое платье. Ткань на груди топорщится из-за многочисленных тяжелых кулонов, спрятанных под платье. Красные с черным дреды собраны в

небрежный высокий пучок. <…> Глаза, похоже, янтарно-желтые. Лак на ногтях – черный. <…> Чуть выше выреза платья, над правой ключицей, я замечаю татуировку – три крошечные звездочки» [6, с. 89]. Раньше Монна была католичкой, а теперь поклоняется языческому культу и проводит викканские церемонии. Ее викканское имя – Шелковица.

Устрица – парень Моны Саббат. «У него очень светлые волосы, они топорщатся во все стороны, как иголки на сосне, в которую ударила молния. У него тело как у подростка. Ноги и руки как будто все состоят из отдельных сегментов: массивные крепкие мышцы и узкие суставы – колени, локти, запястья» [6, с. 111]. Устрица беспокоится об экологии земли, говорит о перенаселении планеты, о причинах исчезновения некоторых видов животных: «Глупые жадные селедки. <…> И не только селедки. <…> Либо животные каждого вида учатся контролировать рост своей популяции, либо они вымирают от посторонних причин: голода, или болезней, или войны» [6, с. 161]. Молодой человек является вегетарианцем, он отвергает убийство любого животного, однако оправдывает убийство человека. Устрица зарабатывает на жизнь, помещая однотипные антирекламные объявления в газеты, якобы собирая пострадавших для коллективного иска против различных организаций.

Главные герои романа являются прототипами представителей оппозиционной культуры: асоциальных, просоциальных объединений [2] сосуществующих в пространстве современной культуры. Карл Стрейтор – журналист, своим внешним видом соответствует приемлемым стандартам общества. Его протест выражается в ментальных процессах и поступках (многочисленные убийства людей). Элен Гувер Бойль и Мона Саббат отличаются своим внешним видом и привлекают к себе внимание окружающих. Частая смена имиджа, примыкание к нетрадиционным религиям не представляет угрозы для общества. Просоциальным мышлением отличается Устрица, он выступает за сохранение экологической нормы на планете. Однако, по мнению героя, положительные преобразования возможны лишь с помощью радикальных методов.

После викканской церемонии, компания из четырех человек отправляется на поиски гримуара и экземпляров книги «Стихи и потешки со всего света». **Мотивом** действий Карла Стрейтора является желание сохранить действующий порядок, не нарушая при этом ход истории. Карл предполагает, что баюльная песня может стать чумой века информационных технологий. Способность оказывать влияние посредством языка полностью изменит жизнь общества. Мрачная абсурдная теория развивается по принципу преобразования исходного варианта песни с целью наделения ее наибольшей силой. Каждое слово приобретет ценность и в мире воцарится тишина и покой. Данная ситуация позволит людям определить свои собственные ориентиры без помощи индустрии культуры. Герой стремится найти баланс между двумя противоположностями: хаосом и порядком. Элен Бойль мечтает «доминировать. Не важно, как сильно ты любишь кого-то, ты все равно хочешь сделать по-своему» [6, с. 165]. Женщина живет прошлым, планирует воссоединиться с сыном. Устрица выступает «за то, чтобы все вообще уничтожить – и людей, и книги – и начать все заново. И чтобы главных не было» [6, с. 183]. Сила слова поможет новому Адаму и Еве (Моне) реализовать свои идеалы. Таким образом, психологический портрет героев романа представляет собой структуру власти западного общества: конфликт «отцов» и «детей». Карл Стрейтор – это властный «Отец», Элен Гувер Бойль – «Мать» у которой меньше власти, но она хочет больше. Мона Саббат и Устрица – «дети», молодое поколение, власти нет, но отчаянно хочется.

В процессе гонки за гримуаром: «все ночи слились в одну. Каждая ночь. Пересекая Неваду и Калифорнию, Техас, Аризону, Орегон, Вашингтон, Айдахо и Монтану. Все ночи, они одинаковые, когда ты в дороге. И поэтому кажется, будто ночь – одна. В темноте все города и места – одинаковые» [6, с. 143]. Слова баюльной песни становятся центром повествования, а события приобретают все более отталкивающий и пугающий характер. И как бы не было абсурдным, цель героев – гримуар (ружье, по Ч. Паланику), он же записная книжка Элен, всегда находился рядом с ними.

В завершении романа Устрица, прибегнув к заклинанию контроля чужого тела, найденного в Книге Теней, вселяется в тело Элен и наносит ей раны, несовместимые с жизнью. Карл читает Бойль баюльную песню и после смерти ее сознание входит в физическое тело ирландца-полицейского. Происходит перераспределение власти, но проигравшие битву не готовы проиграть войну. **Конфликт** героев, столкновение интересов в достижении поставленных целей остаются открытыми и нерешенными.

Стрейтор и Сержант (все та же Элен, только в другом образе) путешествуют по стране, преследуют Мону и Устрицу. Потерявшие все самое ценное в жизни, Карл и Элен настроены предотвратить летальные последствия

абсолютного властвования на неидеальной планете, осуществляемого посредством магии слова. «Мы все одержимы. У каждого в жизни есть кто-то, кто никогда тебя не отпустит, и кто-то, кого никогда не отпустишь ты» [6, с. 285]. Данное суждение становится заключением романа – человек не может избавиться от всех форм зависимости и стать абсолютно свободным.

Таким образом, период тревожного и пессимистичного общественного настроения предопределил выбор жанра для реализации авторской концепции в постмодернистской действительности. В «Колыбельной» переплетаются и пронизывают друг друга реальные, мифологические и фантастические элементы. В картине мира художественного произведения Ч. Паланик пересматривает такие понятия как «свобода», «американский образ жизни», развенчивает социальные, политические, религиозные авторитеты, оспаривает ценности, нормы и моральные устои общества, открывает скрытые угрозы, существующие в едином культурном пространстве. Совокупность происходящих в произведении событий в пространственно-временном континууме США; поступки героев, направленные на изменение действительности за счет освобождения от достижений цивилизации, бросают вызов социальному смирению и молчанию. Авторская интенция «Колыбельной» заключается в призыве читателей противостоять собственным страхам, отказаться от пассивного принятия, разрушающего автономию личности потребительского дискурса. Однако, эффективность методологии борьбы неидеальных персонажей с действующей социальной парадигмой остается не доказанной ввиду нерешенного конфликта и открытого финала. Ч. Паланик указывает на существующие проблемы, предлагает альтернативные варианты выхода из сложившейся ситуации, оставляя последствия выбора неизвестными.

Литература

1. Ежова О.А. Контркультурные тенденции в современном социокультурном пространстве // Ученые записки Орловского государственного университета. 2011. №6 (44). С. 126 – 132.

2. Кравченко А.И. Социология девиантности [Электронный ресурс]. URL: https://nashaucheba.ru/v16392/кравченко_а.и._социология_девиантности (дата обращения: 27.10.2019)

3. Овчинникова А.А. Контркультурные произведения как новая тенденция в англоязычной литературе // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXX междунар. студ. науч.-практ. конф. №3 (30). [Электронный ресурс]. URL: http://sibac.info/archive/guman/3(30).pdf (дата обращения: 27.05.2019)

4. Хиз Дж., Поттер Э. Бунт на продажу. М.: Добрая книга, 2007. 456 с.

5. Чак Паланик – Википедия. [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Паланик,_Чак (дата обращения: 27.09.2019)

6. Чак Паланик Колыбельная. М.: АСТ, 2016. 288 с.

References

1. Ezhova O.A. Kontrkul'turnye tendencii v sovremennom sociokul'turnom prostranstve // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. №6 (44). S. 126 – 132.

2. Kravchenko A.I. Sociologiya deviantnosti [Elektronnyj resurs]. URL: https://nashaucheba.ru/v16392/kravchenko_a.i._sociologiya_deviantnosti (data obrashcheniya: 27.10.2019)

3. Ovchinnikova A.A. Kontrkul'turnye proizvedeniya kak novaya tendenciya v angloyazychnoj literature // Nauchnoe soobshchestvo studentov XXI stoletiya. Gumanitarnye nauki: sb. st. po mat. XXX mezhdunar. ctud. nauch.-prakt. ronf. №3 (30). [Elektronnyj resurs]. URL: http://sibac.info/archive/guman/3(30).pdf (data obrashcheniya: 27.05.2019)

4. Hiz Dzh., Potter E. Bunt na prodazhu. M.: Dobraya kniga, 2007. 456 s.

5. CHak Palanik – Vikipediya. [Elektronnyj resurs]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Palanik,_CHak (data obrashcheniya: 27.09.2019)

6. CHak Palanik Kolybel'naya. M.: AST, 2016. 288 s.

***

CH. PALAHNIUK'S NOVEL "LULLABY": FROM FICTITIOUS THREATS TO THE PROBLEMS OF POSTMODERN REALITY IN THE ART WORLD

Semchenko R.A., Applicant,
V.I. Vernadsky Crimean Federal University

Abstract: in this article, the author examines the work of contemporary American writer Ch. Palahniuk, written in 2002. After September 11, 2001, the writer's literary texts show a change in the conceptual paradigm. Ch. Palahniuk ends the period of creativity in the context of transgressive fiction (such as the author's famous novels "Fight club", "Survivor") and goes on to horror literature. Ch. Palahniuk refuses actual artistic techniques inherent to the American literature. In the author's works of art, the theme of sentimentality, the inner world of a person, and psychological trauma is re-actualized. In the course of the study of "Lullaby", the author revealed a combination of mythological elements with social criticism of everyday life. Ch. Palahniuk effects on the perception of readers by stylistic, compositional techniques of building art system. The study revealed the writer's accentuation on the features of the human consciousness of the XXI century, due to changes in the value orientations and moral foundations of mankind. The conceptual value of "Lullaby" lies in the proposed solutions to the socio-cultural problems of postmodern reality from the point of view of representatives of the opposition culture.

Keywords: American literature, human consciousness, Chuck Palahniuk, postmodern reality

ПЬЕСА КОРОЛЯ ВАЧИРАВУДА «УНИЖЕНИЕ СУДА» КАК ОБРАЗЕЦ САТИРИЧЕСКОЙ КОМЕДИИ

Волкова К.Б., старший преподаватель,
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Аннотация: статья посвящена анализу сатирической пьесы тайского короля Рамы VI Вачиравуда – «Унижение власти» (1914 г.), которая ранее не переводилась на западные языки и представляет безусловный интерес и художественную ценность.

Монарх (1881-1925) использовал драматургическое творчество для распространения среди населения своих общественно-политических взглядов. Одно из направлений пропаганды – выявление недостатков сиамского общества начала XX в. Поэтому, многие его пьесы написаны в жанре сатиры. Комедия «Унижение власти» не стала исключением. Художественные средства и приемы (юмор, ирония и сарказм, комизм ситуаций, аллегорические эвфемизмы и др.) пьесы целенаправленно работают на решение творческой, и в то же время дидактической и просветительской, задачи автора – осмеяние судебной власти в провинциальном Сиаме (Таиланде). Актуальность комедии связана с проведенной в 1868 г. судебной реформой королем Рамой V Чулалонгкорном (1968-1910) – отцом Вачиравуда.

На протяжении всей пьесы в лице главного героя драматург беспощадно высмеивает пороки судопроизводства в тогдашнем Сиаме. И хотя в центре внимания драматурга – отдаленная западная провинция на границе с Бирмой, очевидно, что автор выставил на всеобщее обозрение типичные проблемы всего Сиама, а в образе главного героя – местного судьи, воплотил пороки всей несовершенной судебной системы государства. Основная цель драматурга – обличение бесправия граждан и правовой несостоятельности судей, которые царили в то время по всей стране. Тематика произведения предопределила и ее судебно-правовой дискурс.

Ключевые слова: Таиланд, Вачиравуд, литература, драма, комедия, сатира, «разговорная драма»

Рама VI Вачиравуд – крупнейший драматург в истории Таиланда. Его перу принадлежит около 180 пьес. Большая их часть была написана для нового театра европейского типа: король познакомил свой народ с «разговорной драмой», до тех пор тайскому зрителю неизвестной. Если раньше театр в Сиаме был танцевальным и выполнял преимущественно развлекательную и ритуально-религиозную функции, то при Вачиравуде проблемно-тематический спектр театрального искусства расширился, и оно стало решать образовательные, социальные, а главное, политические задачи, и использовалось королем для идеологической пропаганды и распространения своих общественно-политических взглядов среди малообразованного тайского населения [2, с. 167].

Одно из направлений пропаганды – выявление и обличение недостатков сиамского общества начала XX в. Поэтому, многие его пьесы написаны в жанре сатиры. В них автор обличает наиболее значимые, на его взгляд, пороки современного социально-политического уклада: в одних он критикует невежество и отсталость старой бюрократии («Сердце воина» и др.), в других – самодурство аристократии и низкий уровень культуры представителей высших слоев населения («Ной Интхасен» и др.).

Пьеса «Унижение суда», написанная в 1914 г., – сатирическая комедия, обличающая судебную власть в королевстве. Актуальность комедии связана с проведенной в 1868 г. судебной реформой королем Рамой V Чулалонгкорном (1968-1910) – отцом Вачиравуда.

Хотя в центре внимания драматурга – отдаленная западная провинция на границе с Бирмой, очевидно, что автор выставил на всеобщее обозрение и осмеяние типичные проблемы всего Сиама, а в образе главного героя – судьи по имени Пхитак, воплотил пороки всей судебной системы государства. Основная цель драматурга – обличение бесправия граждан и правовой несостоятельности судей, которые царили в то время по всей стране.

Это комедия представляет собой образец социальной пьесы-дискуссии. Жанр возник в европейском театре XX в. (Б. Шоу, Б. Брехт и др). Уже в завязке возникает тема порочности судебного порядка в Сиаме. В ходе напряженной полемики между главными героями – судьей Пхитаком, который по ходу действия становится подсудимым, и ранее осужденным им «грабителем» (Так обозначен автором этот персонаж в списке Действующих лиц, хотя в продолжение пьесы он ничего не украл и осужден был, судя по всему, несправедливо. Имеется в виду, по-видимому, его формальный юридический статус) Буа, – решаются основные принципы судоустройства: это независимость всех участников процесса, гласность и равенство всех перед законом. Тематика предопределила и ее судебно-правовой дискурс.

В пьесе ощущается дух социально-исторической определенности – зритель точно и конкретно понимает смысл всего происходящего на сцене и делает правильные, с точки зрения автора, выводы. Именно к этому и стремился король-драматург – словом донести до читате-

ля/зрителя свой дидактический социально-политический посыл.

Первая сцена комедии написана в обличающе-саркастическом ключе. В фокусе – фигура судьи Пхитака, который законов не знает, а к предстоящему судебному процессу уже подготовил резолютивную часть решения суда накануне рассмотрения дела по существу, не зная при этом уголовно-правовой нормы, которая его регулирует. Более того, он не стесняется спросить об этом своего безграмотного слугу Сину:

«Нижеподписавшийся судья и присяжные
приняли решение признать виновным
ответчика в совершении кражи со взломом
в соответствии со статьей …
Какой же статьей, Син?» [1, с. 3].

Позднее, когда в дом судьи заберется вор, выяснится, что обычный грабитель намного лучше разбирается в законах своей страны, чем судья.

«Пхитак: Ты что когда-то подрабатывал адвокатом?
Очень умно ты говоришь?
Буа: Я не адвокат, а все лишь вор!» [1, с. 31].

В отличие от преступника, который давал клятву в суде перед изображением Будды, и честно выполняет ее, Пхитак, дав свое слово, не держит его. Это лишний раз характеризует его, как человека безответственного к своим словам и поступкам.

Для «выразителя правосудия» главное вовсе не закон и тем более нее обстоятельства дела, но форма: готова ли к завтрашнему дню судебная мантия и хорошо ли она выглажена.

«Пхитак: Син! Ты подшил мою мантию?
Син: Конечно! Сложена вон там!
Пхитак: Где-где? Принеси мне ее, я должен взглянуть.
Син: Вот!
Пхитак: Примерь, я ходу посмотреть,
как выглядит со стороны!» [1, с. 10].

Свидетельство неуважения самого судьи к суду, к своему особому статусу и должности – и то, что он предлагает примерить судебную мантию – символ государственной власти, слуге. Для Пхитака мантия – «не имеет никакой ценности!» [1, с. 45].

Перед заседанием для Пхитака важно – не обдумать ход процесса, детали дела и аргументы сторон – а хорошо выспаться:

«Пхитак: Умираю от усталости!
Но принеси мне что-нибудь почитать на ночь!
Син: Может быть закон провинции Ратбури?
[место действия пьесы – К.Б.]
Син возвращается с книгой
Син: Уснул! …» [1, с. 11].

На протяжении всей пьесы в лице главного героя драматург беспощадно высмеивает пороки судопроизводства в тогдашнем Сиаме. Пенитенциарная система (система исполнения наказаний) названа в иронично-эвфемистическом ключе «лечебным учреждением»: там «лечат» «боль-ного», привязав его цепью. В сцене, когда грабитель Буа пробрался в дом судьи, звучит его прогноз:

«25 июля в местной газете напишут:
“Карманник, который проходил лечение
в Пхрапатом Чеди, принялся за старое.
Надеемся, что вскоре он
избавится от этого недуга”» [1, с. 13].

А также в диалоге со судьей, когда чиновник осознает, на какие страдания он приговорил человека:

«Пхитак: И как ты провел там время?
Буа: Все было хорошо, за исключением того,
что главный надевал цепи на мои ноги!
Пхитак: Кто он? Какой пост он занимает?
Буа: Очень высокий! Надзиратель!
Пхитак: Мне все теперь ясно!» [1, с. 41].

Здесь же содержится намек на главного надзирателя этой «лечебницы» – родного дяди короля Вачиравуда принца Раби (1874-1920), который долгое время занимал пост министра юстиции Сиама. Неприязнь монарха-драматурга к родственнику вызвана тем, что тот участвовал в неудавшемся антимонархическом заговоре 1912 г. и планировал после свержения короля занять должность президента провозглашенной респуб-лики.

Пьеса решена в юридическом дискурсе. В праве существует понятие «неуважение к суду» (один из вариантов названия), «выражающееся в оскорблении судьи» (п. 2 ст. 297 УК РФ), но Вачиравуд снижает этот юридический термин до «унижения суда», и эта мысль очень точно выражена не только в заглавии пьесы, но одновременно и в ее сюжете.

Действие пьесы происходит в доме провинциального судьи Пхитака, куда ночью, в отсутствии слуг, врывается «грабитель» Буа и, угрожая хозяину дома пистолетом, принуждает его к откровенному разговору. По ходу пьесы выясняется, что Пхитак несколько лет назад, по своему обыкновению, не разобравшись в материалах дела, должным образом, не опросив свидетелей и не проверив все представленные доказательства, обвинил Буа в преступлении, которого тот не совершал, и приговорил единственного кормильца большой семьи к тюремному заключению. Буа пытается заставить судью раскаяться в своей беспечности и накануне другого судебного разбирательства пересмотреть свое небрежное отношение к обязанностям судьи.

Формула «унижения суда» реализует себя в своем конкретном значении: судью привязывают к стулу, а в финале даже затыкают ему рот галстуком. Здесь драматургом для реализации темы справедливого наказания используется один из приемов «комедии положения». И если в начале пьесы мы видим судью, который своей некомпетентностью, ленью и невежеством оскорбляет всю судебную систему, то по ходу пьесы его унижают, в том числе физически:

«Пхитак: Что же я теперь буду делать?

Буа: У Вашего превосходительства есть еще рот!

Вы можете позвать на помощь!

(в этот момент грабитель

затыкает рот судьи галстуком)

А вот теперь вам, и правда, делать нечего делать!

Я спокойно пойду! А вы подумайте!

В следующий раз, когда захотите посадить

невиновного за решетку, вы вспомните

о страданиях, которые испытывали

этой ночью, будучи привязанным к стулу!

И, может быть, вы пожалеете людей,

которые оказались в тюрьме по вашей милости!» [1, с. 54].

Драматург также использует прием «перемены положениями»: вор, которого судья в свое время обвинил в преступлении, оказывается в положении судьи, а судья – в обвиняемого. Неслучайно вор здесь надевает судейскую мантию.

«Буа: Перед моим уходом я хочу взять

что-нибудь на память в качестве сувенира!

Что там лежит!

Пхитак: Не имеет никакой ценности!

Это судейская мантия!

Буа: Это то, что ты надеваешь на заседание суда?

Пхитак: Да, это!

Буа: (понимает мантию) Я могу ее примерить?

Хочу посмотреть на себя в ней!

Пхитак: Пожалуйста, примеряй!» [1, с. 50].

В этом эпизоде прослеживается очень серьезная мысль автора о том, что власть принадлежит тому, у кого сила. В качестве силы и власти в пьесе выступает ружье.

«Буа: Почему ты считаешь, что у меня есть власть?

Пхитак: Я очень боюсь ружья в твоих руках!»

«Буа: Зачем его бояться – оно же не заряжено!

Завтра отнесу его в ломбард» [1, с. 43].

Кульминация пьесы наступает тогда, когда судья и вор вместе выпивают бренди и курят одни и те же сигареты. Здесь приходит момент их чисто человеческого, гуманистического равенства.

Глубоко знаменательна концовка пьесы:

«Буа: Я не могу вам верить!

Пхитак: Но я могу умереть здесь!

Буа: Не умрете! Я оставлю дверь приоткрытой!

Син скоро вернется!

Пхитак: У тебя нет никакого сострадания!

Буа: А вы испытывали ко мне сострадание,

Ваше превосходительство, когда я предстал перед вами в суде? У меня жена и дети,

а вы дали мне полный срок.

Сегодня к вам все вернулось!

Вы чувствовали себя униженным в моих руках!

Может быть, я хоть чему-то вас научил – сострадать?»

Здесь сформулирован нравственный посыл пьесы: заставить лишенного чувства ответственности за свои решения и сострадания к людям, некомпетентного судью на себе самом ощутить, как живут в продолжение многих лет осужденные им несчастные. Поймет ли, пережив такое унижение, судья что-нибудь? Переосмыслит ли свою жизнь? И тогда, быть может, смелый поступок Буа спасет на завтрашнем процессе жизнь тому человеку, который уже заранее осужден. Или жестокий урок пройдет даром, и наш герой лишь озлобится? Вопросы остаются открытыми. Такой «открытый финал» для жанра пьесы-дискуссии характерен.

Сатирическая комедия «Унижение суда» представляет собой органичное целое, с продуманным сюжетосложением и выразительной обрисовкой характеров, где все художественные средства и приемы (юмор, ирония и сарказм, комизм ситуаций, аллегорические эвфемизмы и др.) целенаправленно работают на решение главной творческой задачи автора – обличение и осмеяние судебной власти в провинциальном Сиаме.

Литература

1. Вачиравуд. Унижение власти, Бангкок, 1914 (**พระบาทสมเด็จพระปรเมนทรมหาวชิราวุธฯ พระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว หมิ่นประมาทศาส กรุงเทพ** 2461)

2. Волкова К.Б. Драма короля Рамы VI Вачиравуда Захват власти – оригинальная тайская версия жанра европейской пьесы-дискуссии // Вестник Адыгейского государственного университета. 2016. №4. С. 166 – 172.

References

1. Vachiravud. Unizhenie vlasti, Bangkok, 1914 (**พระบาทสมเด็จพระปรเมนทรมหาวชิราวุธฯ พระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว หมิ่นประมาทศาส กรุงเทพ** 2461)

2. Volkova K.B. Drama korolya Ramy VI Vachiravuda Zahvat vlasti – original'naya tajskaya versiya zhanra evropejskoj p'esy-diskussii // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. №4. S. 166 – 172.

***

KING VAJIRAVUDH'S PLAY "ABUSE OF COURT" AS AN EXAMPLE OF SATIRICAL COMEDY

Volkova K.B., Senior Lecturer,
Lomonosov Moscow State University

Abstract: this article is devoted to the analysis of the satirical play of the Thai king Vajiravudh – "Abuse of Court" (1910), Previously, this play was never translated into any Western language. However, it has an artistic value and takes a special place in Vajiravudh's dramaturgy. The monarch used his dramatic art to spread and propagate his socio-political views among Thai people. This comedy is not an exception. Artistic means and techniques (humor, irony and sarcasm, comic situations, allegorical euphemisms, etc.) help to solve author's creative and at the same time didactic task – to expose and ridicule judiciary system in provincial Siam (Thailand).

The relevance of the comedy is concerned with the judicial reform, that was carried out by King Rama V Chulalongkorn (1968-1910) – father of Vajiravudh – in 1868.

Throughout the play the writer mercilessly ridicules the vices of legal proceedings in Siam at that time. Although the action of the play takes place in the remote province in the Western part of the country, on the border with Burma, it is obvious that the author puts on display the typical problems of the whole Siam, and in the image of the protagonist – a local judge, embodies the vices of the entire judicial system of kingdom.

The main goal of the author is to expose the lawlessness of Thai people and incompetence of judges. The subject of the work predetermined its judicial discourse.

Key words: Thailand, Vajiravudh, literature, drama, play, satire, "spoken drama" (straight drama)

ЛИТЕРАТУРНАЯ ЖИЗНЬ КОНЦА XIX ВЕКА В ПЕРЕПИСКЕ К.В. НАЗАРЬЕВОЙ

Аверина М.А., аспирант,
Московский городской педагогический университет

Аннотация: в данной статье представлен анализ найденной в архивах различных городов России ранее никем не опубликованной переписки широко известной во второй половине XIX века писательницы К.В. Назарьевой. Она является автором многочисленных популярных романов, пьес, а также книг для детей. Немногие дошедшие до исследователей письма дают, тем не менее, богатейший материал для историка литературы, поскольку представляют собой живое свидетельство быта, взаимоотношений, литературных связей и материального положения писателей «второго ряда». В настоящее время представители «массовой литературы» этого времени совершенно забыты и их место в литературном процессе практически не изучалось. Между тем они составляли значительную массу авторов, в основном заполнявшую страницы многочисленных в тот период «толстых» журналов, а их произведения были активно востребованы читающей публикой. Однако историкам литературы до сих пор не известны ни подробности их биографий, ни круг их интересов, ни даже полный список их произведений, в то время, как зарабатывая «литературным трудом», эти писатели были весьма «плодовиты». Капитолина Назарьева является яркой представительницы этого слоя «писательской среды», ее биография типична для представительниц того времени, в силу нужды в заработке пришедших в литературу. В данной статье исследованы основные темы личных писем, выявлена сфера ее основных интересов, раскрыты подробности взаимоотношений с издательствами, «политика гонораров», литературные связи писательницы и взаимоотношения с современниками – классиками русской литературы.

Ключевые слова: К.В. Назарьева, женская литература, переписка, А.А. Навроцкий, Н.А. Лейкин, Вл.Ив. Немирович-Данченко, А.Н. Лесков, Ф.М. Достоевский, А.П. Чехов

Вторая половина XIX века была подлинным расцветом русской классической словесности: один за другим на литературный небосклон всходили И.С. Тургенев, И.А. Гончаров, Ф.М. Достоевский, М.Е. Салтыков-Щердрин, Л.Н Толстой, А.П. Чехов. Однако было бы заблуждением считать, что тогда, в общем литературном потоке, существовали только они. Писательская среда была представлена тысячами имен, чьими трудами, наряду с произведениями будущих классиков, наполнялись страницы толстых литературных журналов. Более того, многие ныне безвестные авторы были на тот момент востребованы читателем несоизмеримо больше, нежели те писатели, имена которых остались в истории литературы.

Подчас более известные в тот период читающей публике, чем «классики» русской литературы, писатели «второго ряда» прочно забыты в наши дни. Между тем именно они заложили основы так называемой «массовой литературы», столь широко распространенной в наше время, выработав основные принципы создания произведений для «широкого круга читателей».

Однако, ни сами эти авторы, ни их произведения, ни вклад авторов «второго ряда» в литературный процесс историками литературы изучены не были. О том, каким образом появлялись такие авторы, что сподвигало их заняться «литературным трудом», в каких условиях они существовали и каким образом строились взаимоотношения в этой литературной среде исследователям практически ничего не известно.

Введение в историю литературы биографии известнейшей беллетристки второй половины XIX века Капитолины Валерьяновны Назарьевой в значительной мере восполняет эту лакуну. Изучение ее личной переписки дает богатейший материал для исследователя, желающего понять, каким образом и из кого формировалась литературная среда писателей «второго ряда», а также – какими интересами жил круг этих авторов, каким образом выстраивались их отношения между собой, с издательствами и с будущими «классиками русской литературы».

Приступая к разбору архива Назарьевой, автор данной статьи основной своей задачей видел структурирование немногочисленных сохранившихся ее писем по основным темам сообщений и адресатам. Путем сравнения с немногочисленными известными фактами биографии, автор статьи пытался более полно реконструировать ее жизнь, сферу ее интересов и круг ее литературных связей. Что представляет собой значительный интерес для пополнения знаний в области истории литературы второй половины XIX века.

Капитолина Валерьяновна Назарьева (1847-1900) – необыкновенно плодовитая писательница, она оставила после себя более пятидесяти романов самых различных жанров – любовных, детективных, порнографических, несколько десятков повестей, без счета рассказов, статей, пьес, книжек для детей и даже подписи к иллюстрациям.

Произведения Назарьевой появлялись на страницах таких изданий, как «Вестник Европы», «Наблюдатель», «Русская Мысль», «Русское Богатство», «Дело», «Театральный Мирок», «Всемирная Иллюстрация», «Биржевые ведомости», «Осколки», «Гражданин», «Сын

отечества», «Отголоски» и многих других. Некоторые из ее романов – «Скорбный путь», «Развенчанная королева», Сборник рассказов «Порыв» и др. – имеют по три/четыре переиздания и при жизни писательницы были переведены на шведский, французский, итальянский и даже сербский языки.

Разыскания, произведенные в архивах и библиотеках России, показали, что основной корпус ее личного архива, видимо, безнадежно утрачен. Нет ни черновиков рукописей, ни дневников и записных книжек, сохранилось лишь несколько десятков писем, разбросанных по различным городам и архивам нынешней России. Частично ее переписка хранится в Российском государственном архиве литературы и искусства (РГАЛИ), Институте русской литературы (Пушкинском доме) Российской академии наук (ИРЛИ РАН), Российском государственном историческом архиве (РГИА), Российской государственной библиотеке (РГБ Дом Пашкова), Институте мировой литературы им. А.М. Горького (ИМЛИ РАН).

Сохранившиеся письма Назарьевой – в основном, это сугубо деловая переписка – не содержат сколь-либо глубоких размышлений о творчестве писательницы или о литературе ее времени, однако они все равно представляют интерес для историка литературы, поскольку достаточно точно характеризуют быт и нравы тогдашнего литературного круга, в который входили самые разнообразные корреспонденты Назарьевой. Это издатели и публицисты В.С. Миролюбов [1], Б.Б. Глинский [2], К.К. Арсеньев [3], А.А. Навроцкий [4], А.Е. Кауфман [5], Л.З. Слонимский [6]; библиографы: А.В. Старчевский [7], Н.А. Рубакин [22], Н.В. Гаврилов [8], С.Е. Добродеев [9], П.В. Быков [10], В.О. Михневич [11]. Среди ее адресатов числятся критик А.А. Измайлов, переводчик, поэт и критик, А.Е. Зарин [12], известный язвительный зубоскал-публицист Н.А. Лейкин [13], а также режиссёры и драматурги: А.Р. Кугель [14], Е.П. Карпов [15], И.М. Булацель [16]. Стремясь войти в литературные круги и укорениться там, Назарьева довольно часто обращалась с письмами к известным и знаменитым литераторам – Д.Н. Мамину-Сибиряку [23], А.М. Жемчужникову [24], Н.К. Михайловскому [17], Вл.Ив. Немировичу-Данченко [18], А.Н. Лескову [19], Ф.М. Достоевскому [20], А.П. Чехову [21].

Основным поводом к написанию письма для Назарьевой, как правило, были либо хлопоты о публикации романов, либо просьбы о выдаче гонораров. Что несомненно, представляет интерес с точки зрения понимания современными исследователями соразмерности материального вознаграждения писателя второй половины XIX и затрачиваемого им труда. Так, желая стать автором «Одесского листка», она писала к его редактору А.Е. Кауфману, 27 февраля 1989 г.: «Узнав, что Вы стоите во главе редакции «Одесского Листка», обращаюсь к Вам с предложением своего сотрудничества. Вам, вероятно, несколько известно моё имя, но на всякий случай скажу, что печатаюсь уже 10 лет <…> Ещё подробность: если Вы согласитесь выручить мою вещь, то благоволите уведомить возможно скорее (телеграммой за мой счёт) а я немедля пришлю доверенность на Ваше имя. Могу поручиться честным словом, что «На рубеже» – хорошая вещь, вполне цензурна, интересна и тд.» [5].

Те этого письма, в частности, становится понятно, что гонорары того времени в газетах и журналах рассчитывались из количества строк – в частности. Назарьева указывает, что предлагаемый ею роман насчитывает 9-10 000 строк. Стоимость строки Назарьева определяет в 3 копейки, хотя отдельно оговаривает, что она привыкла получать не менее 5 копеек за строку. Однако. Идет на это «понижение гонорара» только потому, что ранее за указываемую цену уже договорилась с предыдущим издателем, у которого и просит Кауфмана по каким-то причинам выкупить роман за 40-60 рублей и разместить на страницах вверенного ему издания.

Не менее показательным с точки зрения понимания «экономики» писательского труда второй половины XIX века является и некоторое количество расписок, писанных рукой Назарьевой и сохранившихся до наших дней. Наиболее показательной является одна из них. Так 08 сентября 1889 г. писательница свидетельствует, что: «…продала С.Е. Добродееву, **повесть «Под влиянием аффекта»**, роман **«Надорванные силы»**, помещенный в журнале «Наблюдатель» в 1893 г. для одного издания, на тех же условиях на которых продаю по нотариальному акту, другие мои произведения. За повесть **«Под влиянием аффекта»** гонорар в количестве двенадцати рублей, получен. За роман **«Надорванные силы»** [выделено Назарьевой. – М.А.] получено в счёт следуемых пятьдесят рублей, – тридцать рублей, сего 8-го сентября» [9]. Следует отметить, что по большей части подобная «продажа» рукописи издателю на деле означала полную потерю автором права в дальнейшем распоряжаться своим произведением и извлекать из него какую-либо материальную пользу. Видимо вследствие подобного устройства литературного рынка, Назарьевой, чтобы прокормить свою семью, приходилось производить в огромных количествах все новые и новые тексты для подобных «продаж» – публикаций.

Особую группу писем составляют корреспонденты, которые в силу дружеских отношений не только предоставляли Назарьевой литературный заработок, но и были ее своеобразными советчиками, первыми критиками еще не вышедших в свет ее литературных опусов. Характерным для этого корпуса сохранившихся документов является ее письмо к старинному другу, который активно продвигал в журналы тексты Назарьевой, поэту, прозаику, переводчику, историку литературы, библиографу П.В. Быков (1844-1930). В 1880 г. он впервые «достает» писательнице перевод книги и далее постоянно предлагает Назарьевой работу подобного рода. Впоследствии, как выясняется из других писем, он даже берется «пристраивать» какие-то из ее собственных произведений в другие журналы, буквально спасая писательницу от «голодной смерти» [10].

Письма Назарьевой так же демонстрируют еще один любопытный факт литературной жизни того времени: зачастую писатели «делились» работой друг с другом: «Не можете ли вы заглянуть ко мне в любой день от 3 до 10 веч<ера>, – пишет она А. Е. Зарину, 05 декабря 1895 г., – Хотелось бы поговорить с Вами и передать нечто, могущее быть для Вас удобным. <…> У меня жестоко охрипло горло и это потому не иду к Вам сама, но в **Ваших** [выделено Назарьевой] интересах, прошу зайдите ко мне сегодня от 4 до 12 вечера. Имеется в виду очень спешная работа для Вашей милости» [12].

Зачастую писатели выступали «первым читателем» и своеобразным «экспертом» произведений друг друга. Таким другом для Назарьевой зачастую выступал известный писатель, публицист и меценат Б. Б. Глинский: «Многоуважаемый Борис Борисович! – пишет она в письме, от 21 мая 1899 г. – <…> Очень-очень, безгранично буду признательна, если прочтёте то и другое и скажете прямо, без всякой деликатности: годится ли, может ли быть печатаемо в <неразобр.>? Если нет интереса – и переписывать не стоит, а если может пройти, то нет ли переписчицы у Варвары Ивановны? <…> P.S. Если возможно, ответьте поскорее. Поклон милой и хорошей Варваре Ивановне» [2]. Не меньше Назарьева дорожила мнением писателя и журналиста В. О. Михневича: «Если у Вас, глубокоуважаемый Владимир Осипович, найдётся свободная минуточка, прочтите мою книжку. Сделайте это одолжение! Вторая просьба взглянуть на прилагаемый отзыв и третья: скажите, следует ли мне возразить на нелепый вывод рецензента, не отличающего **мнений автора** от мыслей и постулатов **отрицательного** [выделено Назарьевой. – М.А.] героя?» – резонно спрашивает она в письме, датированном 1898 г. [11].

Любопытны и свидетельства фактов пересечения писательских кругов с театральными, раскрывающие взаимоотношения драматургов и режиссеров. Будучи автором пьес, которые шли на сценах антрепризных российских театров, Назарьева в надежде на «серьезную сцену», поддерживала знакомство с видным режиссером того времени Е.П. Карповым (1857-1926). В немногих сохранившихся к нему письмах, от 1898-1899 гг. писательница хлопочет о постановке ее пьесы «Опасные люди»: «На днях меня посетил О.П. Горев, ему понравилась пьеса “Опасные люди” (Два полюса) и он обрадовал меня, сказав, что хотел бы играть роль Варенцова. Вы сами автор, но автор уже увенчанный и понимаете, как дороги были мне эти слова. Теперь я решаюсь написать к Вам! Моё частное утверждение, что О. П. будет искать громадный успех в Варенцове. Он заставит плакать публику, он разбудит её наконец. Пожалуйста, добрый, сердечный Евтихий Павлович, помогите! Моя жизнь кончается (50 л. стукнуло!) и хотя одну бы пьесу повидать на образцовой сцене. Я бросила писать для сцены и <неразобр.> публицистик<у>, но драма и влечёт, и манит меня. Ах, чтобы <неразобр.> этот могучий Горев!» – пишет она [15].

В письмах Назарьевой изредка встречаются намеки на весьма непростые обстоятельства житейского характера, в которых частенько оказывались писатели ее круга. Связаны они всегда были с острейшей нехваткой денег – известность у массового читателя не сильно поправила финансовое положение таких писателей, о чем свидетельствуют письма Назарьевой, все свои творческие 25 лет прожившей в своеобразной «истерике выживания»: «Боюсь, что Вы рассердитесь на меня, что я до сих пор не воспользовалась Вашим честным позволением дать рассказы в “Осколки” и за то прекратите мне высылку журнала (я не получила последнего номера!), – пишет она Н.А. Лейкину, издателю еженедельника «Осколки», в письме 1895 г., – но прислать плохую вещь – мне не хочется, а что-либо приличное – **буквально** [выделено Назарьевой. – М. А.] написать теперь не могу! Надо мною стряслись разные беды и одна из них – продажа моего имущества, назначенная на 6 марта, – так меня удручает, что пока эта катастрофа так или иначе не окончится, я не в состоянии написать что-либо даже приличное» [13].

О своеобразном «разделении», «расслоении» писательских кругов свидетельствует особая группа в переписке Назарьевой. Её составляют письма к классикам русской литературы и известным критикам, в круг которых писательница допущена не была, но крайне к этому стремилась. Среди ее адресатов есть А. М. Жемчужников, Н.

К. Михайловский, у которого как у лица авторитетного и влиятельного она искала содействия в выделении денег через литературное общество. Назарьева в письме к нему «прилагала» «маленький эскиз с натуры под названием **“Испорченный ребёнок**” [выделено Назарьевой. – М.А.]» и «решалась просить» у Михайловского, в письме от 22 февраля 1894 г. «снисходительного отношения» к ее «труду», добавляя: «если удостоите помещения в “Русское Богатство”, буду безгранично признательна за Вашу доброту. Само собою разумеется, что в случае помещения моего эскиза, я заранее согласна на все условия. Если же вещь не годится, пожалуйста, возвратите мне её» [17].

Воспроизвести атмосферу, в которой жила писательская среда тех лет помогают ответы корреспондентов Назарьевой. Примером служит письмо Вл. Ив. Немировича-Данченко, который в мягкой форме, в письме от 15 апреля 1896 г., отказывается от предложенного Назарьевой сотрудничества в «Домашней библиотеке»: «Я очень польщён Вашим любезным приглашением. Но, к сожалению, должен надолго отказаться от него. Вы знаете, видимо, что моя главная работа – для сцены. Кроме того, большая часть времени уходит у меня на преподавание в Театральной школе. Для беллетристики остаётся не много времени» [18]. Обращение писательницы 22 января 1885 г. к А.Н. Лескову, сыну писателя Н.С. Лескова, который мог бы составить ей «протекцию» для посещения Пушкинского кружка, сохранилось переписанным рукой А.Н. Лескова в кратком пересказе: «п. Назарьевой от 22. 1. 85 о желании <неразобр> принимать участие в ужинах Пушкинского Кружка» [19].

О страстном желании перейти из одного «писательского круга» в другой говорят письма Назарьевой к известным писателям-современникам. Чаще всего инициатором переписки с «великими» и «признанными» выступает сама Назарьева. Так она неоднократно шлет Ф.М. Достоевскому свои восторженные отзывы о его произведениях, например, в письме от 07 февраля 1877 г. она пишет: «Если когда-нибудь судьба столкнет нас, если мне удастся пожать руку человека, написавшего "Преступление и наказание" и "Кроткую", то я буду самым счастливым человеком… Не сочтите меня за экзальтированную институтку или искательницу приключений. Я – 29 лет. Разводка. Живу редакционной работой и имею 3 детей. Из-за них я много страдала, и вот почему я всею душою понимаю Вас и молюсь на Вас за Вашу глубину познания человеческой души» [20]. В письме от 16 февраля 1877 г., она решается даже просить его о содействии в представлении ее сочинений в издательства: «Простите меня, глубоко и горячо уважаемый Федор Михайлович, что я опять пишу к Вам, и при этом могу обратится к Вам с просьбою. Вы, несомненно имеете массу знакомых, скажите не нужна ли кому-нибудь работа в знакомых Вам редакциях? Я хорошо знаю языки, и теперь крепко нуждаюсь в работе» [20]. По всей вероятности, Достоевский встретился с Назарьевой, так как в его записных тетрадях есть её петербургский адрес.

Редкие моменты. Когда «великие» обращали внимание на членов более «низшего» круга писателей, были для изготовителей «массового продукта» великой радостью. Так, когда А.П. Чехов через Лейкина запрашивает для своей Таганрогской библиотеки один из романов Назарьевой, она искренне удивляется: «Зачем Вам, могучему, симпатичному и **вполне законно любимейшему** [выделено Назарьевой. – М.А.] писателю, уважаемый Антон Павлович, захотелось прочесть мой главный труд? Я получила вчера письмо Н.А. Лейкина и, каюсь, крайне, крайне польщена Вашим предложением» – спрашивает она А.П. Чехова в письме от 27 октября 1896 г. [21], передав ему предварительно свою книгу.

Их личная встреча так и не состоялась, хотя романистка на нее рассчитывала. По признанию Назарьевой, она – «маленький “пишущий человек”, <…> публика, толпа <…> один из Ваших читателей, который знал и любил Вас ещё под псевдонимом «Чехонте», который восхищается Вашею поразительною чуткостью и умением увидеть и показать горе души в самом, казалось бы, смешном человеке!» [21] и ею останется до конца жизни, несмотря на 22 года писательского «стажа».

Таким образом, анализ переписки Назарьевой позволил исследователю значительно восполнить существующие лакуны в истории литературного процесса второй половины XIX века. Выявив основные темы писем, рассмотрев систему творческих, литературных и дружеских связей постельницы, автор статьи не только существенно пополнил биографические знания о Назарьевой, но и добавил новые грани к характеристике литературного процесса конца XIX в., существенно прояснив структуру литературной среды этого периода, систему «литературной иерархии», издательскую политику в отношении авторов «второго ряда», а так же пополнив представления исследователей о быте тружеников писательского цеха того времени.

Литература

1. ИРЛИ РАН. Ф. 185, 186. Оп. 1. Ед. хр. 832.
2. ИРЛИ РАН. Ф. 72. Ед. хр. 223.
3. ИРЛИ РАН. Ф. 359. Ед. хр. 371.
4. ИРЛИ РАН. Ф. 123. Оп. 1. Ед. хр. 575.

5. ИРЛИ РАН. Ф. 123. Оп. 2. Ед. хр. 603.
6. ИРЛИ РАН. Ф. 123. Оп. 1. Ед. хр.544.
7. ИРЛИ РАН. Ф. 583. Ед. хр. 523.
8. ИРЛИ РАН. Ф. 564. Ед. хр. 55.
9. ИРЛИ РАН. Ф. 123. Оп. 2. Ед. хр. 164, 165.
10. ИРЛИ РАН. Ф. 273. Оп. 1. Ед. хр. 407.
11. ИРЛИ РАН. Ф. 183. Оп. 1. Ед. хр. 248.
12. ИРЛИ РАН. Ф.123. Оп. 2. Ед. хр. №210.
13. ИРЛИ РАН. Ф. 149. Оп. 2. Ед. хр. 143.
14. ИРЛИ РАН. Ф. 550. Ед. хр. 76.
15. ИРЛИ РАН. Ф. 686. Оп. 2. Ед. хр. 150.
16. ИРЛИ РАН. Ф. 123. Оп. 2. Ед. хр. 73.
17. ИРЛИ РАН. Ф. 181. Оп. 1. Ед. хр. 477.
18. ИРЛИ РАН. Ф. 123. Оп. 1. Ед. хр. 610.
19. ИРЛИ РАН. Ф. 612. Ед. хр. 265.
20. РГБ Дом Пашкова. Ф. 93. Р. II. Картон 7. Ед. хр. 5.
21. РГБ Дом Пашкова. Ф. 331. Картон 53. Ед. хр. 6.
22. РГБ Дом Пашкова. Ф. 358. Картон 257. Ед. хр. 2.
23. РГБ Дом Пашкова. Ф. 157. Шифр М-С. П. III. Ед. хр. 49.
РГБ Дом Пашкова. Ф. 101. М. 4818. Ед. хр. 20.

References

1. IRLI RAN. F. 185, 186. Op. 1. Ed. hr. 832.
2. IRLI RAN. F. 72. Ed. hr. 223.
3. IRLI RAN. F. 359. Ed. hr. 371.
4. IRLI RAN. F. 123. Op. 1. Ed. hr. 575.
5. IRLI RAN. F. 123. Op. 2. Ed. hr. 603.
6. IRLI RAN. F. 123. Op. 1. Ed. hr.544.
7. IRLI RAN. F. 583. Ed. hr. 523.
8. IRLI RAN. F. 564. Ed. hr. 55.
9. IRLI RAN. F. 123. Op. 2. Ed. hr. 164, 165.
10. IRLI RAN. F. 273. Op. 1. Ed. hr. 407.
11. IRLI RAN. F. 183. Op. 1. Ed. hr. 248.
12. IRLI RAN. F.123. Op. 2. Ed. hr. №210.
13. IRLI RAN. F. 149. Op. 2. Ed. hr. 143.
14. IRLI RAN. F. 550. Ed. hr. 76.
15. IRLI RAN. F. 686. Op. 2. Ed. hr. 150.
16. IRLI RAN. F. 123. Op. 2. Ed. hr. 73.
17. IRLI RAN. F. 181. Op. 1. Ed. hr. 477.
18. IRLI RAN. F. 123. Op. 1. Ed. hr. 610.
19. IRLI RAN. F. 612. Ed. hr. 265.
20. RGB Dom Pashkova. F. 93. R. II. Karton 7. Ed. hr. 5.
21. RGB Dom Pashkova. F. 331. Karton 53. Ed. hr. 6.
22. RGB Dom Pashkova. F. 358. Karton 257. Ed. hr. 2.
23. RGB Dom Pashkova. F. 157. SHifr M-S. P. III. Ed. hr. 49.
RGB Dom Pashkova. F. 101. M. 4818. Ed. hr. 20.

***

LITERARY LIFE OF THE LATE XIX CENTURY IN THE CORRESPONDENCE OF K.V. NAZAR'EVA

Averina M.A., Postgraduate,
Moscow City Pedagogical University

Abstract: the article presents an analysis of previously unpublished correspondence of K.V. Nazar'eva, a well-known writer of the second half of the XIX century. The letters were found in the archives of various Russian cities. K.V. Nazar'eva is the author of numerous popular novels, plays, and books for children. The few letters that have survived are, however, the valuable material for the researchers, literary historians, as they are living evidence of the life, relationships, literary connections, and financial situation of the "second rank" writers. Currently, the representatives of the "mass literature" of that time are completely forgotten and their place in the literary process has not been studied. Meanwhile, they made up a significant part of authors, which were filling the pages of numerous "thick" magazines at that time, and their works were much in demand among the reading public. However, literary historians still do not know the details of their biographies, the range of their interests, and even the full list of their works. While earning by doing "literary work", these writers were very "prolific". Kapitolina Nazar'eva is a bright representative of this layer of "writer's environment", her biography is typical for representatives of that time, who came to literature due to financial reasons. In this article the main topics of personal letters examined and the scope of her main interests are identified. The article reveals the details of relationships with publishers, "fee policy", writer's literary connections and relationships with contemporaries-classics of Russian literature.

Keywords: K.V. Nazar'eva, women's literature, correspondence, A.A. Navrotsky, N.A. Leikin, V.I. Nemirovich-Danchenko, A.N. Leskov, F.M. Dostoevsky, A.P. Chekhov

ТВОРЧЕСТВО И.Ф. ГОРБУНОВА В ОЦЕНКЕ С.В. МАКСИМОВА

Курова М.М., аспирант,
Московский городской педагогический университет

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме забытого творчества одного из ярких основоположников самобытного жанра, находящегося на стыке рассказа-сценки и русской концертной эстрады И.Ф. Горбунова. Он выработал особый прием, неповторимую манеру и способ концентрации материала, в то же время глубинная меткость слова и экономия средств позволяла развить тенденцию к малым формам в литературе второй половины XIX века. Жанр сказания-сценки прослеживается в еще древнерусском устном творчестве, этот особый жанр был развит в литературе 1840-х годов, и в середине 1850-х годов Горбуновым преобразован, и доведен до совершенства.

Нами установлено, что мемуарное наследие И.Ф. Горбунова выявлено далеко не полностью. Обнаруженные архивные источники и неопубликованные произведения Горбунова, позволяют приоткрыть не в полной мере освещенные аспекты творческого пути писателя. На разнообразном литературном материале его современник и друг С.В. Максимов исследовал принципы и приемы конструирования произведений И.Ф. Горбунова как «неподражаемого рассказчика» и создателя театра «одного актера».

Ключевые слова: И.Ф Горбунов; С.В. Максимов; рецепция; театр «одного актера»; традиции; творческий путь; беллетристика; импровизация

Иван Федорович Горбунов, писатель и актер-импровизатор, хорошо известный читателям и слушателям второй половины XIX века, сегодня незаслуженно забыт.

Личность Горбунова была настолько самобытна и ярка, он не вписывался в рамки обычного творца-писателя. Он мало заботился о сохранности своего наследия, даже игнорировал необходимость задокументировать рассказы, монологи и сценки, обладал способностью к импровизации и спонтанному фантазированию в кругу родных и друзей. Есть основания думать, любая попытка в полной мере осветить или приоткрыть для современного читателя всю палитру его таланта, остаются бесплодны. Безвозвратно утеряны многие его черновики, рукописи и письма. До тех пор, пока последний архивный источник, впрямую или косвенно упоминающий о нем, не будет исчерпан, остается надеяться на то, что в какое-то мгновение будет обнаружена новая грань его блистательного дарования.

Сведения о Горбунове в энциклопедиях и разнообразных источниках до настоящего времени скудны и противоречивы. Надеюсь, собранный мной материал позволит полнее приоткрыть аспекты творческого пути этого талантливого писателя. Использованы архивные источники, черновики и письма самого писателя, записки и мемуары современников, немногочисленных исследователей, и любителей его творчества, прижизненные рассказы И.Ф. Горбунова в разных изданиях. Обнаружены неопубликованные произведения, среди которых встречаются рассказы-сценки, в разработанном им оригинальном жанре.

Воспоминания многих известных деятелей культуры, знакомых с Горбуновым и присутствовавших на его выступлениях, таких как С.В. Максимов, А.Н. Островский, А.Ф. Кони, Т.И. Филиппов, П.М. Садовский-младший, А.Ф. Писемский, П.С. Шереметев помогают своими письмами и воспоминаниями обратить внимание современных исследователей на нюансы горбуновского нарратива, на то, «как это тонко подмечено» [9, с. 263] у Горбунова или «как оно метко схвачено» [9, с. 263].

Граф П.С. Шереметев, кропотливо восстановил запомнившиеся моменты из устных выступлений частого гостя семьи и издал книгу: «Отзвуки рассказов И.Ф. Горбунова. 1883-1895» [13].

Казалось бы, что со смертью автора его творчество должно было погибнуть, но потомки не раз возвращались к его творчеству. В серии очерков о корифеях Александринской сцены один из монографических очерков Е.М. Кузнецова, театрального критика, посвящён И.Ф. Горбунову. Тем самым, Кузнецов, обращаясь к одной из ярких страниц театрального прошлого, напоминает современным читателям о талантливом художнике слова: «Творчество Горбунова во всей своей монолитной цельности возникает, формируется и несет на себе отпечаток того периода раннего расцвета русской эстрады, когда она была теснейшим образом связана с природой, духом, стилем, направлением драматической, оперной и опереточной сцены, но творчески перерабатывала ее традиции в специфическом исполнительском и жанровом плане» [8, с. 104].

А.С. Мелкова в книге «И.Ф. Горбунов в Подмосковье» отмечает, что, если современный читатель возвращается к истории русского театра и русской литературы второй половины XIX века, представителем которой был артист и оригинальный русский писатель Горбунов [10], значит, его должен заинтересовать и сам Горбунов, поэтому исследовательница провела большую работу по обнаружению многочисленных связей писателя с

представителями литературы и искусства его времени.

Сотрудница ФГБУК «Государственного музея-усадьбы «Остафьево» – «Русский Парнас» Л.М. Карнишина в разных историко-краеведческих изданиях опубликовала ряд статей, посвященных жизни и творчеству И.Ф. Горбунова и его современникам: «Шереметевы и "…единственный в своем роде Горбунов"» [4]; «Владельцы и гости усадеб Остафьево и Михайловское» [5]; «Памятник любви» [6].

Среди современников писателя особо стоит отметить С.В. Максимова, который написал очерк о Горбунове «Неподражаемый рассказчик», опубликованный впервые в «Русской мысли» (1896, №12), он заслуживает отдельного исследовательского внимания.

Начало творчества С.В. Максимова можно обозначить рамками второй половины XIX века: от 1856 года, когда литература оказалась на передовых позициях либеральной мысли, до 1901 года – года его смерти. Писатель-этнограф описывал тяжелую жизнь простого человека. Писатель и публицист Р.И. Сементковский, в журнале «Русская старина» (1912, №12), в разделе «Встречи и столкновения» дает характеристику Максимову как писателю: «он шел в народ не столько для того, чтобы учить его, сколько для того, чтобы у него учиться, чтобы вынести из моря народной жизни те знания, без которых наша забота об этом народе будет делом мертворожденным» [12, с. 572].

Круг современников С.В. Максимова, питавших к нему чувство творческой близости и дружеской привязанности, широк и представлен именами: И.Ф. Горбунова, А.Н. Островского, И.С. Тургенева, Ф.М. Достоевского, А.А. Потехина, А.Ф. Писемского, Ап.А. Григорьева, А.А. Фета.

Интересным представляется факт родственного становления Максимова и Горбунова как писателей, которое пришлось на 1850-1870 годы, период расцвета бытописательной литературы. Проза обоих писателей насыщена не столько фактическим колоритом московской жизни, сколько «закваской» и духом Москвы. Судьбы Горбунова и Максимова оказались настолько похожи в этот период, что это способствовало их сближению, и долгой дружбе.

По меткому выражению М.Е. Салтыкова-Щедрина, Максимов и Горбунов были беллетристами-первопроходцами, исследователями новых, еще не освоенных литературой явлений действительности. Писатели максимовского склада, по Щедрину, хотя и «не претендовали на создание целостных, художественно завершенных картин, они сосредоточились на создании «отрывков, очерков, сценок», тем самым готовили почву для новых литературных форм, более широко и всесторонне изучающих многообразие окружающего мира» [11, с. 440].

Тема «Горбунов – Максимов» интересна для нас также и тем, что она позволяет увидеть особенности взаимоотношений писателя-актера и писателя-этнографа. Максимов много времени проводил в поездках по России и часто попутчиками в таких путешествиях оказывались близкие ему по духу люди. В одном из таких путешествий его напарником стал Горбунов. Практика подобных «хождений в народ» хотя и была незначительной, но она повлияла на их творчество, которое было проникнуто глубоким проникновением в быт и сочувствием к русскому народу. Обоих объединял живой, неподдельный интерес к «малой родине», общие воспоминания, совместные странствия по Руси. Любовь к народной поэзии и народному быту, к живому русскому языку писатели бережно пронесли через всю жизнь. Не прошло бесследно для обоих – увлечение историческим прошлым России.

В 1890 году Максимов приступает к работе над личными воспоминаниями, которые собраны им в изданиях «Литературные путешествия» и «По русской земле», в которых он с искренним чувством рассказывает о своих современниках, в том числе и о Горбунове, которому посвящен отдельный очерк «Неподражаемый рассказчик». Эпитет «неподражаемый», утверждает ту эмоциональную и дружественную интонацию, с которой Максимов относился к Горбунову как к творческой личности. Помимо творческих интересов авторов связывали родственные отношения – Максимов был крестным отцом старшей дочери Горбунова, Татьяны.

Очерк Максимова «Неподражаемый рассказчик» описывает ранний этап московского творчества Горбунова и его первые шаги на театральной сцене. Горбунов и Максимов были ровесниками, родились в сентябре 1831 года. Их путь в литературу начался в Москве. Славянофильство разбудило интерес обоих к национальной самобытности, и оставило глубокий след в их сознании. «Москвитянинская» закваска Горбунова и Максимова не мешала им развиваться, не препятствовала их сближению с западниками. Их считали «своими» представители разных общественных лагерей, а это свидетельство не только широты взглядов, но и умения воссоздать жизнь в ее многообразии, противоречивости.

Решающей для самоопределения Горбунова как писателя является встреча с А.Н. Островским. Горбунов переписал трижды его пьесу «Свои люди – сочтемся», выучил ее наизусть и затем, по словам С.В. Максимова, на всю последующую

жизнь стал «неразлучным спутником и главным преданным другом драматурга» [9, с. 123]. Именно А.Н. Островскому обязан Горбунов проявлением и самобытного артистического таланта. Максимов дал научное определение влияния Островского на творчество Горбунова, обозначив его "движением тока по проводникам" – «очевиден лишь конечный изумительный результат: вольтова дуга накалилась, и заблистал яркий ослепительный свет» [9, с. 23].

Максимов описывает, с какой отеческой нежностью Островский относится к Горбунову, когда тот услышал первые его рассказы: «С появлением Горбунова Островский даже стал примолкать. <…> Уступая свое место вновь наступающей силе, он делал это охотно, с полной готовностью и искренностью» [9, с. 127].

Уникальность собранных воспоминаний Максимова позволяет проследить своеобразный подход в освещении конкретной личности. В мемуарах Максимова, вопрос о взаимоотношениях с современниками оказывается одним из центральных. Максимову интересен не только факт, но и сам процесс дружеских общений. Явно просматривается влияние дружеского кружка на Островского и обратное действие одаренной личности драматурга на все окружение.

Горбунов в начале своего творческого пути, как рассказывает Максимов, часто подражал Островскому в описании сторон жизни разных слоев русского общества: купцов, мещан, крестьян, приказчиков. Хотя среди этой толпы у Островского нет того типа «фабричного», который уловил Горбунов, сам выходец из фабричной среды. В рассказе «У пушки» (1857) «Общезанимательный вестник» (1857, №13), начинающий рассказчик Горбунов, досконально изучил невеселое жилье фабричных, и это сочинение, по словам Максимова, стало «первой его песенкой» [9; с.116]. Максимов вспоминает: «С рассказом о "гулянке" фабричных ребят, явился "незаменимый" и "неподражаемый " рассказчик на суд русского драматурга А.Н. Островского в 1853 году: "Надо было много решимости для скромного и безвестного молодого человека, жившего в темной, необразованной среде, чтоб отдать себя оценке и остановить на себе внимание такого знатока московской жизни, который успел уже к данному времени предъявить изумительную наблюдательность и силу художественного таланта уже в первых небольших сценах, каковы были "Картина семейного счастья", напечатанная в "Московском городском листке" (1847, №60)».

Горбунов обладал редким по тем временам некнижным знаниям жизни, вынесенными из народной глубинки. В своих воспоминаниях Максимов подчеркивает эти черты: «Его наблюдательность отыскивала и находила такие черты, из которых легко складывались цельные художественные образы и создавались талантливые бытовые очерки, ценные сами по себе как литературные произведения. Знаменательно то, каким знатоком живого русского разговорного языка, древней письменности и известным артистом, "неподражаемым рассказчиком"», по словам С.В. Максимова, он стал [9, с. 112].

Начинается очерк с воссоздания Максимовым устного рассказа Горбунова «Гулянье фабричных»: «Стоит перед хозяином Фомка у косяка входных дверей, помолившись в угол на икону и поклонившись неуклюже боком. Глядит он быком, исподлобья. <…> Бургомистр из деревни приехал. Давай, говорит, денег. А не то, так… – на чугунку». На последнее слово особенно напирает, как будто и в самом деле является уже и виноватым, и приговоренным к высылке из веселой столицы в скучную деревню – может быть, даже по этапу». Фомка и компания разгулялись, Горбунову приятна эта компания, с юмором описывает их приключения: «…прогулка наладилась – не хочется ее так скоро кончать: надо еще походить и поглазеть, хочется еще при случае прихвастнуть и побахвалить» [9].

Рассказы Горбунова, с их житейским правдоподобием, вызывали не только смех и удивление, но покоряли своей наблюдательностью. Максимову доводилось слышать и такие мнения: «рассказчик стремится к возбуждению легковесного смеха и осмеянию всего, что становилось предметом его поверхностных наблюдений. Некоторые из таких судей доходили в своих критических отзывах до того, что начали считать за автором лично присущий ему порок, который он искусно и образно изображал в лице своих опьяневших героев рассказов» [9, с. 122].

Горбунов, по словам Максимова, с глубоким огорчением неоднократно жаловался друзьям на это обстоятельство: «Сам виновник подобных мистификаций, умевший, однако, строго выдерживать себя среди соблазнов и искушений, всегда готовый на службу, утром и вечером, и в глубокую полночь, и исполнительный при многочисленных, беспощадных и утомительных приглашениях» [9; с.122]. Следует отметить, что Горбунов понимал, «…что чего-то еще не достает, слышится что-то лишнее. Полной художественной картины нет», и не выставлял на публику свою первую сценку. «В Петербурге этого рассказа от автора я не слышал, в сборник своих сочинений он не помещал. Все дружеские усилия не возымели действия упросить его вспомнить и передать», – вспоминает Максимов [9, с. 121]. Максимов практиче-

ски увековечил забытый рассказ, сыгранный молодым артистом в Москве. Рассказ о «Гулянье фабричных» в артистической судьбе Горбунова занял значительное место.

Главной особенностью таланта Горбунова явился тот факт, что он стал создателем «театра одного актера», «неподражаемым рассказчиком», по словам Максимова: «Достаточно было поставить перед собой стул, опереться на его ручку – и вот уже сцена Горбунова была готова – именно та его собственная сцена, на которой он чувствовал себя совершенно дома» [9, с. 112]. По мере того как проходило становление Горбунова – писателя и исполнителя, критика не могла уяснить, в чем его сила, в чем его значение. Объяснение простое – критика 60-х годов пропустила Горбунова. Горбунов был явлением не литературным, а сценическим. Небольшая книжечка его рассказов, вышедшая в 1861 году, явилась лишь “тусклым и бледным” отражением подлинного Горбунова, его рассказы этого периода не имели того значения, какое получили более поздние произведения. Яркий и комический талант Горбунова признали все предшественники, благодаря такому единодушному признанию, Горбунов стремительно вошел в историю нашей литературы.

Максимов провел большую подготовительную работу по подготовке подробной биографии Горбунова. Мемуарист подчеркивал изумительное мастерство Горбунова «быстро менять тоны голоса и попадать именно в тот, который наиболее обычен у изображаемого лица» [9, с. 113]. «Обаяние изменчивой мимикой и гибкой декламацией, как основным свойством этого артистического дарования, было полное» [9; с. 112]. Особенностью таланта И.Ф. Горбунова, его отличительными чертами, по мнению С.В. Максимова были: «…необычная скромность – одна из черт, принадлежащих истинно талантливым натурам» [9; с. 123].

Позже, работая над биографией Островского, Максимов использовал мемуарные записи Горбунова, он как бы черпал из общего фонда воспоминаний, из общего прошлого. «После смерти Островского останется два ящика с бумагами, письма заберет после переговоров с Марией Васильевной брат драматурга, Михаил Николаевич. Остальной архив поручат разобрать Горбунову и Максимову» [14]. Известны 15 писем Островского к Горбунову и 13 писем и 2 телеграммы Горбунова к Островскому.

Сохранилось 26 записных книжек и дневники (1862-1895) Горбунова. Письма и дневники убеждают нас в том, что Горбунов до конца своих дней не разрывал связей со своей малой родиной [3]. Со многими выдающимися представителями русской литературы и искусства второй половины XIX века Горбунов состоял в переписке. Сохранилось немного писем Горбунова, он не любил их писать, а вот письма от разных людей и друзей были сложены Горбуновым в отдельную папку с надписью: «Письма от милых друзей и разных особ» [3, с. 69-145].

После смерти Горбунова в 1895 году Максимов восстанавливал его небольшие этюды по памяти: «Имею намерение собрать и сохранить многое из забытого покойным или небрежно брошенного за недосугом, в постоянной спешке жить и наблюдать и по иным причинам, составляющим тайну, унесенную им. На память его многих друзей, и многочисленных почитателей заношу и этот запоздалый, полузабытый автором рассказ, ценя в нем то значение здорового зерна, брошенного счастливою и удачливою рукой в подходящую почву. Из сочного ядра вышли крепкие корешки и стали один за другим выступать, весело зеленея, молодые и свежие побеги» [9, с. 151].

Горбунова и Максимова объединяло многое: это чувство «малой родины», общие воспоминания, совместные странствия «по Руси», любовь к народной поэзии и народному быту, к живому русскому языку.

Итак, именно исследования Максимова, посвященные творчеству Горбунова, стали едва ли не единственным биографическим и литературно-критическим источником для изучающих творческое наследие Горбунова. Максимов справедливо писал о созданных Горбуновым «образах» (например, фабричных рабочих, сельского духовенства и др.), указывал на жанровую специфику его творчества.

При этом литературный феномен Горбунова показан Максимовым в его связи с культурно-исторической ситуацией 60-70 годов XIX века и литературным контекстом эпохи, что позволяет в дальнейшем наметить линии изучения наследия Горбунова в его взаимосвязях с разными писателями, в частности, относящимися к кружку журнала «Москвитятин».

Литература

1. Горбунов И.Ф. Сочинения Горбунова. Т. I. СПб., Тип.Т-ва Р. Голике и А. Вильборг, 1902. 407 с.

2. Горбунов И.Ф. Сочинения Горбунова. Т. II. СПб., Тип.Т-ва Р. Голике и А. Вильборг, 1904. 376 с.

3. Горбунов И.Ф. Сочинения И.Ф. Горбунова. Т.III. СПб., Тип.Т-ва Р. Голике и А. Вильборг, 1907. 589 с. С. 160; С. 405 – 508.

4. Карнишина Л.М. Шереметевы и «…единственный в своем роде Горбунов» // Русская усадьба. Вып. 19 (35). М.СПб. ИД «Коло», 2014. С. 584 – 594.

5. Карнишина Л.М. Владельцы и гости усадеб Остафьево и Михайловское. М., Гос. музей-усадьба «Остафьево»-«Русский парнас», 2017. 432 с.

6. Карнишина Л.М. Сборник статей. Памятник любви // Московский журнал. 2008. №2. С.43 – 47.

7. Кони А.Ф. Воспоминания о писателях. М. Правда, 1989. 656 с.; С. 263.

8. Кузнецов Е.М. Иван Федорович Горбунов. Л., ВТО, 1947. 111 с.

9. Максимов С.В. Литературные путешествия// Вступ. Статья и коммент. Ю.В. Лебедева. М. Современник, 1986. 312 с.; С. 23, 112, 113, 122.

10. Мелкова А.С. И.Ф. Горбунов в Подмосковье. Калуга, Фридгельм, 2012. 255с. С. 17 – 19.

11. Салтыков-Щедрин М.Е. Собрание соч.: в 20-ти т. М., Художественная литература. 1970. 648с. Т. 9. С. 440.

12. Сементковский Р.И. Встречи и столкновения // Русская старина. СПб, 1912. №12. 572 с.

13. Шереметев П.С. «Отзвуки рассказов И.Ф. Горбунова. 1883-1895». СПб, Типография М. Стасюлевича. 1901г. 146 с.

14. Щербакова М.И. С.В. Максимов. Очерк творчества. М., Прометей, 1996. 200 с.

References

1. Gorbunov I.F. Sochineniya Gorbunova. T. I. SPb., Tip.T-va R. Golike i A. Vil'borg, 1902. 407 s.

2. Gorbunov I.F. Sochineniya Gorbunova. T. II. SPb., Tip.T-va R. Golike i A. Vil'borg, 1904. 376 s.

3. Gorbunov I.F. Sochineniya I.F. Gorbunova. T.III. SPb., Tip.T-va R. Golike i A. Vil'borg, 1907. 589 s. S. 160; S. 405 – 508.

4. Karnishina L.M. SHeremetevy i «…edinstvennyj v svoem rode Gorbunov» // Russkaya usad'ba. Vyp. 19 (35). M.SPb. ID «Kolo», 2014. S. 584 – 594.

5. Karnishina L.M. Vladel'cy i gosti usadeb Ostaf'evo i Mihajlovskoe. M., Gos. muzej-usad'ba «Ostaf'evo»-«Russkij parnas», 2017. 432s.

6. Karnishina L.M. Sbornik statej. Pamyatnik lyubvi // Moskovskij zhurnal. 2008. №2. S.43 – 47.

7. Koni A.F. Vospominaniya o pisatelyah. M. Pravda, 1989. 656 s.; S. 263.

8. Kuznecov E.M. Ivan Fedorovich Gorbunov. L., VTO, 1947. 111 s.

9. Maksimov S.V. Literaturnye puteshestviya// Vstup. Stat'ya i komment. YU.V. Lebedeva. M. Sovremennik, 1986. 312 c.; S. 23, 112, 113, 122.

10. Melkova A.S. I.F. Gorbunov v Podmoskov'e. Kaluga, Fridgel'm, 2012. 255s. S. 17 – 19.

11. Saltykov-SHCHedrin M.E. Sobranie soch.: v 20-ti t. M., Hudozhestvennaya literatura. 1970. 648s. T. 9. S. 440.

12. Sementkovskij R.I. Vstrechi i stolknoveniya // Russkaya starina. SPb, 1912. №12. 572 s.

13. SHeremetev P.S. «Otzvuki rasskazov I.F. Gorbunova. 1883-1895». SPb, Tipografiya M. Stasyulevicha. 1901g. 146 s.

14. SHCHerbakova M.I. S.V. Maksimov. Ocherk tvorchestva. M., Prometej, 1996. 200 s.

***

I.F. GORBUNOV'S WORKS IN THE S.V. MAKSIMOV'S EVALUATION

Kurova M.M., Postgraduate,
Moscow City Pedagogical University

Abstract: the article is devoted to the problem of the forgotten art of one of the brightest founders of the original genre, located at the junction of the story-scene and the Russian concert stage I.F. Gorbunov. He developed a special technique, a unique manner and method of concentration of the material, at the same time, the deep accuracy of the word and cost savings allowed him to develop a tendency to small forms in the literature of the second half of the XIX century.

The genre of old Russian legends-scenes can be traced in oral creativity, this particular genre was developed in the literature of the 1840s, Gorbunov was transformed and brought to perfection. We established that the memorial heritage of I.F. Gorbunov is far from completely identified.

Discovered archival sources and unpublished works of Gorbunov, allow to reveal not all aspects of the writer s creative path. Using a variety of literary materials, his contemporary and friend Maximov investigated the principles and techniques of I.F. Gorbunov's works by designing as an "inimitable narrator" and the creator of the "one actor" theatre.

Keywords: I.F. Gorbunov, S.V. Maximov, reception, "theatre of one actor", traditions, creative path, fiction, improvisation

АНАЛИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЯ А. АХМАТОВОЙ «РЕКВИЕМ» КАК ПРИМЕРА ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕЧЕНИЯ АКМЕИЗМА

Сунь Шэнцзы, аспирант,
Харбинский научно-технический университет, Китай

Аннотация: актуальность данной статьи заключается в проведении анализа поэмы «Реквием» путем поиска в таковом характеристик акмеистской литературы, в интерпретации произведения А. Ахматовой с помощью новой точки зрения, чтобы читатель мог по-новому взглянуть и оценить творчество поэтессы. В публикации проведен тщательный и детальный анализ поэмы «Реквием», автор перечисляет литературные приемы и приводит примеры из самого произведения. Выделяются и описываются определенные характерные особенности литературного течения акмеизма, одного из течений русской литературы серебряного века. Объясняется важность данного периода в истории отечественной литературы. Автор знакомит с историй создания поэмы «Реквием», объясняя занимаемое важное место стихотворения во всем творчестве А. Ахматовой. Особое внимание акцентируется на сложной композиции произведений поэтов-акмеистов. Подробно рассматривается использование особых литературных и языковых приемов, свойственных акмеизму. В данной статье исследуются особенности акмеистской литературы, отраженные в произведениях А. Ахматовой на примере поэмы «Реквием». В качестве отправной точки представлены взгляды предыдущих исследований акмеизма. Статья также знакомит с исследованиями китайских ученых о творчестве поэтессы А. Ахматовой, многие из которых неизвестны русским литературоведам, что позволяет посмотреть под другим углом на все ее работы, а в частности на поэму «Реквием».

Ключевые слова: акмеизм, А. Ахматова, поэма «Реквием»; анализ произведения, исследования китайских ученых, Серебряный век

Введение

Русская литература серебряного века выступает в качестве важного периода в истории отечественной литературы и отражает особенности переломного периода в российском обществе в начале XX вв. Как и любой другой этап развития русской литературы, серебряный век состоял из различных литературных течений: символизм, акмеизм, имажинизм и футуризм. Все перечисленные школы повлияли на формирование особенностей русской культуры и мировоззрения путем введения в русский язык новых семантических ассоциаций – коннотаций [7, с. 230]. Акмеизм выступает одним из основных течений литературы серебряного века и отражает сложившуюся реальность российского общества того времени. Стоит также отметить, что акмеизм наследует художественные достижения симво-лизма, называя его своим «достойным отцом» [2, с. 26]. С другой же стороны, он выступает против абстракции и мистики символизма, связи между литературой и метафизикой, а также отказывается от туманных символов и языка поэзии символизма. Поэты-акмеисты выступают за возвращение в реальный мир звука, цвета и осязаемости, чтобы описать внутренний мир людей, истинные чувства и понимание жизни и смерти, и их стихи ближе к разговорному стилю речи [5, с. 127]. Акмеизм восхваляет эмоции и очарование человека и природы, фокусируется на отражении естественных биологических инстинктов людей, создавая тем самым множество уникальных произведений и способствуя процветанию русской поэзии XX в.

Яркими представителями акмеизма являются Н. Гумилев, С. Городецкий, А. Ахматова и О. Мандельштам. Поэма А. Ахматовой, одной из основателей акмеизма, «Реквием» имеет своеобразный характер и представляет собой цикл самостоятельных работ.

Творчество Анны Ахматовой стало известно китайскому читателю еще в начале XX в. Однако, после 1921 г., когда в СССР ее произведения начинают издаваться с большими правками, а с 1925 по 1939 гг. находятся под неофициальным запретом, ее работы исчезают и в Китае. В этот период времени китайские ученые могли ознакомиться только с редактированными вариантами творчества А. Ахматовой. Лишь в конце 1970-х гг. когда КНР под руководством Дэн Сяопина начала курс «четырех модернизаций», вступив в новый исторический период, поэзия А. Ахматовой стала доступна не только ученым и исследователям, но и обычным читателям. На сегодняшний день в базе данных Китайской академической литературы, содержится более 80 опубликованных научных работ, более 10 магистерских и докторских диссертаций по теме творчества А. Ахматовой.

Повествовательная поэма «Реквием», впервые опубликованная в 1987г., – знаковое произведение в творческой карьере Анны Ахматовой, превосходная творческая кристаллизация её личной жизни. Самый яркий и запоминающийся анализ данному произведению дал И. Бродский: «… на самом деле Ахматова не пыталась создать народную трагедию. «Реквием» – это все-таки автобиография поэта, потому что все описываемое – произошло с поэтом.» [10]

1. Основные сведения о поэме «Реквием»

Поэма «Реквием» создавалась несколько лет, в период с 1934 по 1940 гг., в эпоху жестокой расправы советской власти над инакомыслящими. Причиной создания данного произведения послужила смерть мужа Н. Гумилева, а также аресты единственного сына, Льва Гумилева. Эта поэма основана на личных переживаниях Анны Ахматовой, которая в течение 17 месяцев приходила с передачами к стенам тюрьмы, где находился ее сын, через призму личного опыта автор описывает страдания всего русского народа в период чистки. Ахматова писала поэму по частям под риском быть арестованной в любой момент. При жизни поэтессы произведение так и не было опубликовано. Полный текст поэмы увидел свет лишь в 1987 г., когда был опубликован в журнале «Октябрь», спустя 21 год со дня смерти Анны Ахматовой.

Поэма состоит из пролога («Посвящение» и «Вступление»), десяти стихов и эпилога. Пролог раскрывает причину написания данной работы, знакомит читателя с жизненными обстоятельствами того времени, с которыми столкнулись многие граждане СССР, передает настроения и чувства всех тех женщин, стоящих с передачами в очередях перед тюрьмами. В десяти стихах А. Ахматова описывает свою беспомощность, свои страдания из-за ареста невиновного сына. Эпилог подытоживает всю поэму, перекликаясь с частью пролога – «Посвящение», и передает настроение преследований, которым подверглись А. Ахматова и вся ее семья. Гнев и беспомощность отражают также и боль, скорбь тысячи преследуемых русских семей того времени.

2. Исследования китайский ученых поэмы «Реквием»

По сравнению с более изученной темой ранней поэзии Анны Ахматовой, в китайских академических кругах существует лишь небольшое количество научных статей о поэме «Реквием». Синь Сёкуй и Руан Кежи в «Знакомстве с произведением «Реквием» Ахматовой. Удивительном мужестве великой поэтессы» подробно описали причины создания и процесс написания поэмы, а также проанализировали глубокие значения некоторых оборотов речи в произведении. Авторы доказывают, что Анна Ахматова была верна искусству и не боялась ударов судьбы, считая смерть удивительной смелостью [7, с. 4]. Лин Ён кратко представила страдания Анны Ахматовой как поэтессы и обычной женщины в статье «Ахматова, несущая трагическую судьбу России». Страдание и боль, прослеживающиеся в каждой работе поэтессы, раскрываются в полную силу в поэме «Реквием», передавая личную и нацио-нальную трагедию. Лин Ён характеризует данное произведение как строгое, торжественное и смиренное описание страданий [3, с. 91-92]. Другая литературоведка Ши Сусу в своей статье «Страдающее сознание, выраженное тремя голосами в поэме А. Ахматовой «Реквием» считает, что поэтесса использует три повествовательных голоса: жены, матери и интеллектуалки, рассказывая о преследованиях русских интеллектуалов во всей русской истории, о страданиях простых русских людей, которые представлены женщинами, о муках всего человечества при тоталитарном режиме власти. Ши Сусу называет поэму «феминистским рассказом, предназначенным не только для усиления женского авторитета, но и для описания страданий России за всю историю» [3, с. 91-92].

Анализируя результаты предыдущих исследований китайских лингвистов и филологов поэмы «Реквием», можно отметить, что большинство ученых оценивают содержание литературного произведения с помощью осознания страданий и горького опыта поэтессы. Также можно наблюдать восхищение мужеством Ахматовой, которое она проявила перед лицом тяжелых испытаний. Согласно данному исследованию «Реквиема», вышеперечисленное отношение к данной поэме, распространенное среди филологов, не до конца передает настроение работы.

3. Поэма «Реквием» как пример литературного течения акмеизма

Акмеизм противостоит таинственным и туманным намекам на загадочный загробный мир, присутствующим в символизме, отстаивает конкретные и объективные явления современного мира и их понимание человеком, пропагандирует возвращение к материальному реальному миру, демонстрируя четкость, ясность языковых оборотов, он стремится выразить современное общество и мир с помощью звука, цвета, вкуса и, конечно же, чувств.

В поэме «Реквием» поэтесса выражает свои эмоции путем наррации, поэтому в произведении присутствует большое количество повествовательных стихов.

Пример 1: Уводили тебя на рассвете,
За тобой, как на выносе, шла,
В темной горнице плакали дети,
У божницы свеча оплыла.
Пример 2: А не то… Горячий шелест лета,
Словно праздник за моим окном.

3.1. Использование в поэме риторических приемов

Поэты-акмеисты, признавая важность символизма, отказываются от метафор, намеков и двусмысленностей символизма и используют риторические методы, такие как антропоморфизм, метафора, контраст и т.д. Это помогает поддерживать

точность используемых художест-венных образов, сохраняя пророческий язык поэзии. В поэме «Реквием» автор использует различные риторические приемы, делая язык поэзии более ярким и выразительным.

1) Персонификация

Пример 1: *И ненужным привеском качался*
Возле тюрем своих Ленинград.
Пример 2: Входит в шапке набекрень,
Видит желтый месяц тень.
2) Метафора
Пример 1: Как тебе, сынок, в тюрьму
Ночи белые глядели,
Как они опять глядят
Ястребиным жарким оком,
О твоем кресте высоком
И о смерти говорят.
Пример 2: Под Крестами будешь стоять
И своею слезою горячею
Новогодний лед прожигать.
Там тюремный тополь качается,
И ни звука – а сколько там
Неповинных жизней кончается…

Анализ: Перед тем, как попасть в тюрьму, сын Анны Ахматовой был счастливым, немного непослушным подростком, жившим в обстановке счастья и заботы, окруженным близкими друзьями и любящими родителями. Ахматова сравнивает своего гражданского мужа с птицей со сломанными крыльями, которая больше не может летать, а только плакать в холодной тюрьме. Поэтесса сравнивает положение дел до и после ареста Льва, выражает свою скорбь и беспомощность в отношении невиновного сына.

3) Риторический вопрос

Пример 1: *Ты все равно придешь*
– зачем же не теперь?
Пример 2: *Где теперь невольные подруги*
Двух моих осатанелых лет?
Пример 3: *Что им чудится в сибирской вьюге,*
Что мерещится им в лунном круге?

3.2. Присутствие религиозного характера в поэме «Реквием»

Обращаем внимание, что акмеизм полностью не отказывается от существования духовного и благочестивого. Поэзия часто носит довольно сильный религиозный характер. Так и в «Реквиеме» затрагивается тема религии, что проявляется в следующих аспектах:

1) Религиозные темы

Реквием – это особый тип католической мессы. Это священное музыкальное произведение, исполняемое Римско-католической церковью во время церемонии оплакивания и вознесения душ умерших [6, с. 69]. А. Ахматова дала такое название своей поэме с целью успокоить сердца еще живущих в этом мире, а также воздвигнуть памятник в честь мук и горя, которое пало на плечи ни в чем невиновных людей того периода времени.

2) Религиозные образы

Предисловием к созданию «Реквиема» послужила череда бед самой поэтессы: ее муж, Н. Гумилев, был объявлен изменником больше-вистского режима и приговорен к смертной казни; ее сын Лев подвергся неоднократным тюремным заключениям; сама Ахматова постоянно подвергалась критике и была ограничена в публикациях. Столкнувшись с этими несчастиями, поэтесса чувствует беспомощность и одиночество, и, нуждаясь в утешении, она просит помощи у Бога и ангелов.

Пример 1: *Хор ангелов великий час восславил,*
И небеса расплавились в огне.
Пример 2: *Эта женщина больна,*
Эта женщина одна.
Муж в могиле, сын в тюрьме,
Помолитесь обо мне.

3) Религиозные аллюзии

А. Ахматова использует в своей поэме фразу-выдержку из церковного гимна, который Иисус сказал своей матери, Деве Марии, во время своего распятия: «Не рыдай Мене, Мати, во гробе зрящия». Согласно Библии, распятие Иисуса является олицетворением величайшего счастья, которое подарило человечеству искупление всех своих грехов. Мать Иисуса присутствовала на казни сына и видела все его страдания за человечество. В поэме А. Ахматовой образы Иисуса и Девы Марии используются для описания чувств и любви матери к сыну, помогают почувствовать и понять скорбь матери, которая не в силах изменить положение сына. В то же время, используя религиозный образ Марии, поэтесса показывает благородство и самопожертвование материнства.

4) Религиозные элементы

В тексте поэмы также упоминается ряд религиозных предметов и элементов, таких как: святыни, иконы, кремлевские башни, кресты, утренняя молитва и т.д.

Пример 1: *Уводили тебя на рассвете,*
За тобой, как на выносе, шла,
В темной горнице плакали дети,
У божницы свеча оплыла.
На губах твоих холод иконки,
Смертный пот на челе… Не забыть!
Буду я, как стрелецкие женки,
Под кремлевскими башнями выть.
Пример 2: Как тебе, сынок, в тюрьму
Ночи белые глядели,
Как они опять глядят
Ястребиным жарким оком,
О твоем кресте высоком
И о смерти говорят.

Анализ: Поэтесса сравнивает людскую очередь, скапливающуюся перед тюрьмой с набожными верующими устремляющихся в церковь на утреннюю молитву. А. Ахматова стоит в очереди у ворот тюрьмы, рассказывая всему человечеству о личных и людских страданиях. Поэтесса обращается молитвами к Богу, единственному лучу оставшейся надежды на конец всех бед, обрушившихся на обычных людей.

3.3. Внимание к деталям как отличительная черта акмеизма

Акмеизм уделяет внимание точным изображениям деталей, объединяющихся в поэтические линии, воспроизводя окружающую действительность и передавая настроения персонажей произведения. Так, в «Реквиеме» А. Ахматова редко напрямую описывает психологическое состояние героев, оно передается с помощью событий, знаков и выражений. Стоит отметить, что сочетание деталей повседневной жизни и внутренних эмоций придает неповторимый художественный шарм поэме.

Пример 1: *Мы не знаем, мы повсюду те же,*
Слышим лишь ключей постылый скрежет
Да шаги тяжелые солдат.
Пример 2: *У божницы свеча оплыла.*
На губах твоих холод иконки,
Смертный пот на челе…

3.4. Форма акмеистских произведений на примере «Реквиема»

Поэты-акмеисты придерживаются единого эстетического принципа: «искусство ради искусства». Они уделяют большое внимание художественным формам. Их произведения близки к разговорному стилю дискурса, в которых уделяется особое внимание визуальным эффектам, наблюдается строгая и точная общая структура. Таким образом, можно сделать вывод, что большинство акмеистских произведений строги, совершенны по форме, гармоничны по структуре, сжаты по языку и невероятно красивы [1, с. 84]. В поэме «Реквием», в соответствии с особенностями литературного течения, присутствует целостность рассказа и характеров персонажей. Анна Ахматова создает строгую и гармоничную структуру работы, использует лаконичный и красивый язык.

Пример 1: *Приговор… И сразу слезы хлынут,*
Ото всех уже отделена,
Словно с болью жизнь из сердца вынут,
Словно грубо навзничь опрокинут,
Но идет… Шатается… Одна…
Пример 2: *Что им чудится в сибирской вьюге,*
Что мерещится им в лунном круге?

3.5. Интеграция чувств в поэзии акмеизма

В процессе написания литературных произведений сторонники акмеизма объединяют повседневные события с внутренними чувствами, интегрируя тем самым свои переживания в поэзию. Главной особенностью произведений Анны Ахматовой является трагедия, поэтому ее и называют «плачущей музой». Вместе с тем стоит отметить, что в разные периоды своего творчества стиль и тематика стихотворений менялись, но во всех ее произведениях неизменно присутствует уникальный элемент трагизма, наиболее ярко выраженный в поэме «Реквием».

3.6. Личная трагедия поэтессы в поэме

После 1930г. с Ахматовой случилось множество тяжелых потрясений: в 1921 г. был расстрелян ее бывший муж – Н.С. Гумилев, обвиненный в причастии к заговору «Петроградской боевой организацией В.Н. Таганцева»; в 1934 г. умер ее близкий друг и поэт О.Э. Мандельштам; в 1953 г. погиб в заключении Н.Н. Пунин, ее гражданский муж. Л. Гумилев, сын Анны Ахматовой, также неоднократно подвергался арестам, страдая «за себя, за папу и за маму» [9]. Все эти потрясения судьбы, произошедшие с самой А. Ахматовой, ее семьей и друзьями и задали трагический тон всей ее поэзии.

Пример 1: *Уводили тебя на рассвете,*
За тобой, как на выносе, шла,
В темной горнице плакали дети,
У божницы свеча оплыла.
На губах твоих холод иконки,
Смертный пот на челе… Не забыть!
Буду я, как стрелецкие женки,
Под кремлевскими башнями выть.
Пример 2: *Показать бы тебе, насмешнице*
И любимице всех друзей,
Царскосельской веселой грешнице,
Что случится с жизнью твоей –
Как трехсотая, с передачею,
Под Крестами будешь стоять
И своею слезою горячею
Новогодний лед прожигать.
Там тюремный тополь качается,
И ни звука – а сколько там
Неповинных жизней кончается…

В «Реквиеме», как и во многих других своих произведениях, А. Ахматова уделяет особое внимание драме, что создает особую свойственную ее работам уникальную атмосферу трагизма. Так, о присутствующем трагизме могут свидетельствовать следующие слова и выражения:

1) Плач, скорбь, слезы
Пример 1:*Уводили тебя на рассвете,*
За тобой, как на выносе, шла,
В темной горнице ***плакали*** *дети,*
У божницы свеча оплыла.
Пример 2: *Под Крестами будешь стоять*
И своею ***слезою горячею***
Новогодний лед прожигать.

2) Смерть, смертельный, мертвый
Пример 1: К **смерти**
Пример 2: *И **смертельная** тоска.*
Для кого-то веет ветер свежий,
Для кого-то нежится закат –
3) Кровавый, черный, пепельный
Пример 1: *Под **кровавыми** сапогами*
*И под шинами **черных** марусь.*
Пример 2: *Как локоны из **пепельных и черных***
Серебряными делаются вдруг,
Улыбка вянет на губах покорных,
И в сухоньком смешке дрожит испуг.

Выводы

Таким образом, в результате анализа и подробного исследования произведения поэтессы Анны Ахматовой «Реквием» выяснилось, что, несмотря на сложный и разнообразный язык акмеизма, произведения сторонников данного литературного течения имеют относительно единый характер. В поэме «Реквием» отражаются следующие особенности акмеистской литературы, такие как: популяризация понимания конкретных явлений, использование различных риторических приемов, присутствие религиозных настроений и т.д., что помогает читателям интерпретировать поэму «Реквием», а также углубляет их понимание акмеистской литературы в целом.

Исследования подтвердили использование поэтами-акмеистами наследия символизма, что делает это литературное течение особенным. Вместе с тем, доказывается торжество реального мира над внутренним миром личности. В поэме, как примере акмеистского произведения, присутствует разговорный стиль речи.

Данная статья показала недостаточность изученности поэмы «Реквием» в китайских академических кругах.

В статье затронута тема страданий и горя поэтессы, ее личного опыта, подтолкнувшего к написанию поэмы. Но вместе с тем, обнаруживаются и другие темы, затрагиваемые в произведении: проблема материнства, религии, женской доли. Статья подчеркивает восхищение исследователей ее смелостью и отвагой при столкновении с бедами.

В заключении представляется, что невозможно переоценить талантливую поэтессу Анну Ахматову и ее вклад в русскую литературу. Ее произведения будут актуальны в любую эпоху, вне зависимости от времени и событий. А. Ахматова в своих произведениях затрагивает темы семьи, дома, родины, и любви. Являясь одной из ярких представителей литературного течения акмеизма, она привнесла утешение и поддержку в сердца многих людей того тяжелого для русского народа времени [8].

Литература

1. Зенг Сийи. Эстетика поэзии Чучева: пер. с кит. Шанхай: Шанхайский педагогический университет. 2004. 84 с.

2. Трубина Л.А. Русская литература XX века. М: Наука, 1997. 26 с.

3. Лин Ён. Носитель трагической судьбы России – счастливая Ахматова // Журнал Ибинского университета. 2005. N5. С. 91 – 92.

4. Синь Сёкуй, Руан Кежи. Удивительное мужество великого поэта – первое чтение Реквиема Ахматовой // Журнал Шеньянского института образования. 2008. N10. С. 4.

5. Хэ СюэМэй. О русской поэзии Серебряного века // Журнал Цицикарского университета (Издание по философии и социальным наукам). 2007. N5. С. 127.

6. Ши Сусу. Выражение сознания страдания под тройным голосом – Реквием Ахматовой // Журнал Открытого университета Гуандуна. 2019. N1. С. 69.

7. Ян Инь. Анализ особенностей русской литературы серебряного века // Мозговой центр. 2018. N26. С. 230.

8. Бесаева М.Р., Аушева Т.М. Поэзия Анны Ахматовой [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2018. N34. С. 139 – 142. URL: https://moluch.ru/archive/220/52438/ (дата обращения: 29.02.2020)

9. Краткий анализ стихотворения "Реквием" Ахматовой [Электронный ресурс] // Сайт – энциклопедия литературных произведений. URL: https://libaid.ru/katalog/a/akhmatova-anna/2872-kratkij-analiz-stikhotvoreniya-rekviem-akhmatovoj (дата обращения: 28.02.2020)

10. Художественное своеобразие поэмы А. Ахматовой "Реквием" [Электронный ресурс] // Студентческая библиотека онлайн. URL: https://studbooks.net/764446/literatura/kritiki_poeme_rekviem (дата обращения 28.02.2020)

References

1. Zeng Siji. Estetika poezii CHucheva: per. s kit. SHanhaj: SHanhajskij pedagogicheskij universitet. 2004. 84 s.

2. Trubina L.A. Russkaya literatura HKH veka. M: Nauka, 1997. 26 s.

3. Lin YOn. Nositel' tragicheskoj sud'by Rossii – schastlivaya Ahmatova // ZHurnal Ibinskogo universiteta. 2005. N5. S. 91 – 92.

4. Sin' Syokuj, Ruan Kezhi. Udivitel'noe muzhestvo velikogo poeta - pervoe chtenie Rekviema Ahmatovoj // ZHurnal SHen'yanskogo instituta obrazovaniya. 2008. N10. S. 4.

5. He SyueMej. O russkoj poezii Serebryanogo veka // ZHurnal Cicikarskogo universiteta (Izdanie po filosofii i social'nym naukam). 2007. N5. S. 127.

6. SHi Susu. Vyrazhenie soznaniya stradaniya pod trojnym golosom – Rekviem Ahmatovoj // ZHurnal Otkrytogo universiteta Guanduna. 2019. N1. S. 69.

7. YAn In'. Analiz osobennostej russkoj literatury serebryanogo veka // Mozgovoj centr. 2018. N26. S. 230.

8. Besaeva M.R., Ausheva T.M. Poeziya Anny Ahmatovoj [Elektronnyj resurs] // Molodoj uchenyj. 2018. N34. S. 139 – 142. URL: https://moluch.ru/archive/220/52438/ (data obrashcheniya: 29.02.2020)

9. Kratkij analiz stihotvoreniya "Rekviem" Ahmatovoj [Elektronnyj resurs] // Sajt – enciklopediya literaturnyh proizvedenij. URL: https://libaid.ru/katalog/a/akhmatova-anna/2872-kratkij-analiz-stikhotvoreniya-rekviem-akhmatovoj (data obrashcheniya: 28.02.2020)

10. Hudozhestvennoe svoeobrazie poemy A. Ahmatovoj "Rekviem" [Elektronnyj resurs] // Studentcheskaya biblioteka onlajn. URL: https://studbooks.net/764446/literatura/kritiki_poeme_rekviem (data obrashcheniya 28.02.2020

***

ANALYSIS OF A. AKHMATOVA'S "REQUIEM" AS AN EXAMPLE OF THE LITERARY FLOW OF ACMEISM

Sun Shengzi, Postgraduate,
Harbin University of Science and Technology, China

Abstract: the relevance of this article is to analyze the poem "Requiem" by searching for the characteristics of acmeist literature in it, and to interpret the work of A. Akhmatova from a new point of view, so that the reader can take a new look and evaluate the work of the poetess. The publication provides a thorough and detailed analysis of the poem "Requiem", the author lists literary techniques and gives examples from the work itself. Certain characteristic features of the literary current of acmeism, one of the trends of Russian literature of the Silver age, are highlighted and described. The importance of this period in the history of Russian literature is explained. The author introduces the stories of the creation of the poem "Requiem", explaining the important place of the poem in the entire work of A. Akhmatova. Special attention is paid to the complex composition of the works of acmeist poets. The use of special literary and language techniques peculiar to acmeism is considered in detail. This article examines the features of acmeist literature reflected in the works of A. Akhmatova on the example of the poem "Requiem". The views of previous studies of acmeism are presented as a starting point. The article also introduces the research of Chinese scientists on the work of the poet A. Akhmatova, many of which are unknown to Russian literary critics, which allows to look at all her works from a different angle, and in particular at the poem "Requiem".

Keywords: acmeism, A. Akhmatova, the poem "Requiem"; analysis of the work, research by Chinese scientists, the Silver age